

Eu também quero falar



Um estudo sobre infância, violência e  
educação

Márcia Rosa da Costa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

# *Eu também quero falar*

*Um estudo sobre infância, violência e educação*

**Márcia Rosa da Costa**

**PORTO ALEGRE, FEVEREIRO DE 2000**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Eu também quero falar*

*Um estudo sobre infância, violência e educação*

**Márcia Rosa da Costa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas de Educação e Exclusão Social

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

**PORTO ALEGRE, FEVEREIRO DE 2000**

**CIP – BRASIL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA RUI BARBOSA, COLÉGIO SANTA INÊS – PORTO ALEGRE, RS**

Débora C. Thomé , CRB 10-28/99 (provis.)

C677 COSTA, Márcia Rosa da  
Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação / Márcia Rosa da Costa; orient. Nilton Bueno Fischer. -- Porto Alegre, 2000. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Educação – Políticas 2. Educação infantil 3. Educação popular 4. Violência urbana 5. Exclusão social 6. Escola de periferia – Porto Alegre 7. Freire, Paulo. 8. Relação escola-comunidade I. Fischer, Nilton Bueno. II. Título.

CDU 37.014.53  
37.046.12  
37.061

# AGRADECIMENTOS

Às crianças com as quais convivi durante a pesquisa por terem me ensinado tanto sobre a vida, pelo carinho, pela disponibilidade e contribuições fundamentais a realização deste trabalho.

Ao Professor Nilton Bueno Fischer, pela orientação séria, competente e carinhosa, pelo comprometimento ético, pela crença e aposta sempre demonstradas em minhas possibilidades, por acompanhar tão de perto minha vida profissional, pela amizade profunda e sincera e, principalmente, pelo ser humano e educador que é e que tenho o prazer em conviver.

Aos colegas do grupo de orientação, Olga Vieira, Jussemar Weiss, Evaldo Pauly, Conceição Paludo, Gilberto Ferreira, Simone dos Santos, Jacira Silva, Armando Cruz e Tânia pelas leituras atentas, pelas críticas e sugestões.

A João Paulo Pooli, pelo qual tenho profunda admiração e amizade, pela competência e sensibilidade ao acompanhar o desenvolvimento de todo este trabalho com *amorosidade freireana*, trocando idéias, realizando leituras minuciosas, fazendo críticas e ricas sugestões.

Aos meus pais, Afonso e Marlene, e à minha avó Eli, pelo exemplo que são de amor, dedicação e compreensão, mas principalmente por terem me ensinado a acreditar nas possibilidades do ser humano, na solidariedade e na fraternidade. Aos meus irmãos Volmar e Leandro, e à Silvana pelo carinho que sempre demonstram.

A Jane Mattos, pela amizade sincera e carinhosa, pelas contribuições competentes e valiosas, acompanhando meus passos não só nas nossas caminhadas em final de tarde, mas também nas angústias e preocupações durante todo o processo até sua conclusão.

A Andréa Maria Rúa Rodrigues, querida amiga e colega, que se fez presente em todos os momentos com gestos e palavras de compreensão, paciência e otimismo, sendo um exemplo de companheirismo.

Às amigas e colegas do Colégio Santa Inês: Rosana Rego Cairuga, que além de amiga é minha irmã no coração, parceira inseparável, com quem trabalho, aprendo, realizo trocas e recebo auxílio; Irmã Isabel Tomacheschi, pelo carinho, apoio, compreensão e por prontamente ter me estendido a mão, fazendo a revisão final do texto e acalmado minhas angústias; Irmã Sônia Randazzo, pelo incentivo e pela atenção e carinho que teve comigo nos

momentos finais; Suzana Grings, por tantos auxílios e escuta sensível; Carolina Rocha, Irmã Celassi Dalpiaz, Dinorá Simonetto, Roselaine Azambuja e Dora Roncatto, por escutarem minhas angústias e reflexões com carinho e compreensão colaborando de diversas formas.

A Claura Marli Saraiva, pelo acompanhamento próximo da minha atividade com as crianças, pela dedicação que teve ao dirigir a E. M. de 1º grau Grande Oriente do RS, mas sobretudo por ser companheira na crença de que a escola deve ser e estar junto à comunidade.

Àquelas colegas da E. M. de 1º Grande Oriente do RS que me acompanharam com respeito, comprometimento, sinceridade e atenção.

A Erica Irene Weber, pelo carinho e competência profissional na compreensão dos meus sentimentos.

À Professora do PPGEDU Jaqueline Moll, pela amizade, competência e compreensão, e às professoras Maria Helena Degani Veit e Rosa Maria Martini pelas sugestões e indicações de leituras.

À Professora. Maria Stephanou pelos ensinamentos sobre pesquisa quando eu começava a dar os primeiros passos nessa caminhada.

À Professora Maria Jesús Comellas, pelo auxílio em Barcelona e pela disponibilidade em realizar uma leitura crítica oferecendo valiosas contribuições.

À amiga Josefina Gonsálvez Alcántara pelos materiais fornecidos e pelo exemplo de comprometimento e solidariedade ao participar das campanhas do ECPAT-ESPAÑA.

Aos professores da Faculdade de Educação e ao PPGEDU pela qualidade que empreendem na formação de seus alunos.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul por oportunizar minha formação acadêmica.

Enfim, a todos amigos e familiares pelo carinho, atenção e compreensão de minhas ausências durante essa trajetória.

# SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

RESUMO

INTRODUÇÃO.....	012
PARTE I. A BUSCA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	020
1. INFÂNCIA – formas de conceber e tratar a criança.....	023
2. VIOLÊNCIA – problemática da atualidade.....	043
2.1 – Sobre o conceito.....	043
2.2 – Dados estatísticos.....	067
3. EDUCAÇÃO – alternativas para o espaço escolar.....	081
4. REPRESENTAÇÕES – imagens e significados do vivido.....	095
PARTE II. APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO E AS VOZES DOS SUJEITOS.....	105
5. O CENÁRIO DA PESQUISA.....	107
5.1 - A Escola Municipal Grande Oriente.....	107
5.2 - O Conjunto Habitacional Rubem Berta.....	111
6. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	118
7. COM A PALAVRA: A CRIANÇA.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	172

## FIGURAS

- Figura 01 – Menina triste - <http://www.abrapia.org.br/MeninaTriste.gif> - CAPA
- Figura 02 – Alice 01 - Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p.21
- Figura 03 – Alice 02 – Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p.23
- Figura 04– Alice 03 - Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p.42
- Figura 05– Quadro comparativo sobre o conceito de violência – p.56
- Figura 06– Óbitos das crianças de 10 a 14 anos por causas violentas – Brasil e Grandes Regiões - <http://www.unicef.org.br> p.71
- Figura 07 - Óbitos das crianças de adolescentes de 15 a 17 anos por causas violentas – Brasil e Grandes Regiões - <http://www.unicef.org.br> p.71
- Figura 08 – Crianças fora da escola - <http://www.unicef.org.br> p.73
- Figura 09 – Trabalho infantil no Brasil – p. 76
- Figura 10 – Alice 04 - - Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p.80
- Figura 11 – Alice 05 - Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p.94
- Figura 12 – Alice 06 - Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p. 105
- Figura 13 – Alice 07 - Tenniel's Illustrations <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p 106
- Figura 14 – Fotografia 01, tirada pelos alunos do prédio da E. M. de 1º grau Grande Oriente – p.110
- Figura 15 – Fotografia 02, tirada pelos alunos do prédio da E. M. de 1º grau Grande Oriente – p.110
- Figura 16 - – Fotografia 02, tirada pelos alunos do CHRB, durante a pesquisa *sócio-antropológica*
- Figura 17 - Fotografia 03, tirada pelos alunos do CHRB, durante a realização da pesquisa *sócio-antropológica*
- Figura 18 – Quadro demonstrativo dos sujeitos da pesquisa – p.120
- Figura 19 – Quadro demonstrativo dos alunos da turma – p.126
- Figura 20 – Desenho (01) do aluno Everton– p.127
- Figura 21 – Quadro demonstrativo das questões trabalhadas no instrumento de pesquisa – p.128
- Figura 22 – Alice 08 - <http://www.bedtime-story.com/bedtime-story/classics-alice-1.htm> p. 129
- Figura 23 – Desenho do aluno Jônata – p.132
- Figura 24 – Desenho (02) do aluno Everton– p.147
- Figura 25 – Desenho (01)do aluno Rafael– p.150
- Figura 26 – Desenho da aluna Letícia – p.154
- Figura 27 – Desenho da aluna Anelize – p.155
- Figura 28 – Desenho do aluno Tiago – p.156
- Figura 29 – Desenho (02) do aluno Rafael – p.160
- Figura 30 – Alice 09 – <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/> p.164
- Figura 31– Alice 10 - <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/> p.164
- Figura 32– Alice 11 - <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/> p.164
- Figura 33– Alice 12 - <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/> p.164

## TABELAS

TABELA 1 – População residente e economicamente ativa – Porto Alegre e região Metropolitana FONTE: PNAD/1995 – p.75

TABELA 2 - Distribuição das crianças que trabalham e não trabalham no Brasil, segundo a frequência à escola, por faixa etária de acordo com PNAD/1995 – p.77

TABELA 3 - Perfil da situação de violência que atinge crianças e adolescentes no RS. FONTE: MAUS-TRATOS E ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – Perfil da Situação no estado do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Berthold Weber, 1998. – p.78

TABELA 4 -- Ocupações de Conjuntos Habitacionais no ano de 1987, em Porto Alegre e Região Metropolitana FONTE: Jornal Zero Hora, 12/05/87 e 13/07/97. p. 112

TABELA 5 - TABELA 05 – Indicadores de especificidade baixa ou moderada para avaliação da violência intrafamiliar FONTE: KOLLER, Silvia Helena. Violência doméstica: uma visão ecológica IN: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA. São Leopoldo: AMENCAR & Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, 1999. p.134

# ABREVIATURAS

**CHRB** – Conjunto Habitacional Rubem Berta

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica aplicada

**IPEC** – Programa Internacional para erradicação do trabalho infantil

**NEV/USP** – Núcleo de Estudos sobre a violência – Universidade de São Paulo

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílio

**PPGEDU** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é a investigação do fenômeno da violência na escola e no seu entorno a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Foram entrevistadas e realizadas atividades com crianças a partir de 8 anos, de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Ouvir o que as crianças vivem e pensam sobre a violência implicou aprofundamento teórico nos seguintes aspectos: infância, violência, educação, escola e representações.

O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação expressa concepções subjacentes a infância, educação e sociedade. É apresentado como surgiu e se desenvolveu o conceito de infância, mostrando sua relação com as configurações sociais que caracterizam a modernidade e o tratamento ainda hoje dado às crianças.

Os estudos sobre a violência vêm cada vez mais se ampliando, procurando analisar a atualidade e as situações históricas. O conceito de violência pode ser abordado de diversas formas devido a sua complexidade e contexto sócio-cultural. São desenvolvidas reflexões acerca desse conceito, a diferenciação de agressividade e uma breve síntese de estudos significativos sobre o fenômeno nas diferentes áreas do conhecimento.

Paulo Freire é o pensador que fornece os argumentos para justificar porque a escola deve se envolver, conhecer e trabalhar com as questões relacionadas com a vida cotidiana dos alunos e suas concepções sobre o mundo.

O tema das representações é utilizado para verificar se o que as crianças pensam sobre o fenômeno da violência é uma representação, como este processo de conhecimento é construído.

A metodologia adotada se aproxima da etnografia. Foram utilizadas três técnicas básicas de pesquisa em educação: observação participante, entrevistas e análises de diversos materiais. As questões investigadas foram: o que representa a violência para crianças escolarizadas de periferia urbana; o que elas vivenciam no seu cotidiano; como reagem frente a estas situações e qual o papel que a escola desempenha neste entorno.

Com uma concepção de infância em que as crianças são sujeitos sociais, o trabalho pretende ser uma contribuição à escola e ao meio acadêmico, oferecendo elementos para considerarem o papel que a criança ocupa na sociedade, a melhor compreensão do fenômeno da violência e a reavaliação da função social da escola.

## ABSTRACT

This research had as objective investigate the phenomenon of the violence in the school and to your circuit and to hear schools' children of urban periphery. They were interviewed and accomplished activities with children, starting from 8 years, of a public school of the periphery of Porto Alegre. To hear what the children live and they think about violence it implicated to deep the following aspects theoretically: childhood, violence, education, school and representations.

The way of thinking how the child should be treated and how it should be the education expresses underlying conceptions of childhood, education and society. The study presents the origin and the development of the concept of childhood, showing its relationship with the social configurations that still characterizes today the modernity and the treatment given to the children.

The studies on the violence come more and more if enlarging, trying to analyze the present time and the historical situations. The violence concept can be approached in several ways due its complexity and partner-cultural context. Reflections are developed the about of that concept, the aggressiveness differentiation and an abbreviation synthesis of significant studies on the phenomenon in the different areas of the knowledge.

Paulo Freire is the thinker that supplies the arguments to justify because the school should involve if, to know and to work with the subjects related with the students' daily life and your conceptions on the world.

The theme of the representations is used to verify that the children think on the phenomenon of the violence it is a representation, as this knowledge process it is built.

The adopted methodology if it approximates of the ethnography. Three basic techniques of research were used in education: participant observation, interviews and analyses of several materials. The investigated subjects were: what represents the violence for children of schools of urban periphery; the one that they live in your daily one; as they react front the these situations and which the paper that the school carries out in the society.

With a conception of childhood in that the children are subject social, the work intends to be a contribution to the school and the academic middle offering elements for us to consider the paper that the child occupies in the society, the best understanding of the phenomenon of the violence and an evaluation of the social function of the school.

## UM PAÍS CHAMADO INFÂNCIA

Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Pólo Norte; ou ao Sul do Equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia, ou na África misteriosa, ou mesmo na velha Europa. Os habitantes deste país deslocam-se no espaço em naves siderais, mergulham nas profundezas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos, tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras. Não há déjà vu no país da infância. Não há tédio.

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a Infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar quando olham vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, os garotos da classe média. Quando pedem, num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? –, não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país com que sonham.

Para nós, adultos, o problema é diferente. Estivemos no país da Infância e de lá fomos exilados. Como todos os exilados sonhamos em voltar. O que é muito difícil. Precisamos para isso de um passaporte especial, concedido somente em circunstâncias muito especiais. E como é que a gente arranja este passaporte? Há algumas maneiras.

(Moacyr Scliar, Um país chamado Infância)

## INTRODUÇÃO

*Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. (Freire, 1993b, p.33)*

A convivência com crianças na escola de periferia urbana, colocou-me frente a situações que denunciam como a infância tem se constituído nesse país. Os relatos de como vivem, o que lhes acontece e o que presenciam foi marcante e decisivo para a escolha da temática de pesquisa. Como sujeitos da sociedade, as crianças têm suas vidas repletas de acontecimentos e de posicionamentos perante os fatos sociais, sendo um destes, a violência.

O objetivo central dessa pesquisa é a investigação do fenômeno da violência na escola e no seu entorno a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Foram entrevistadas e realizadas várias atividades com crianças de uma escola da periferia de Porto Alegre. Ouvir o que as crianças pensam e vivem sobre a violência implicou aprofundamento teórico em quatro aspectos intrinsecamente relacionados: infância, violência, escola e representações.

As crianças não são ouvidas. Não temos uma prática social e cultural que considere suas opiniões, o que acontece em suas vidas e o que pensam do que lhes rodeia. Da mesma forma, no mundo acadêmico, poucas são as pesquisas realizadas, considerando-as sujeitos

capazes de serem ouvidos.<sup>1</sup> Martins problematiza algumas questões a respeito de pesquisa, pesquisador e criança, no mundo das ciências sociais, questionando as fontes aceitáveis e respeitáveis do dado sociológico. Da mesma forma o faz entre a história oral e a história documental. Segundo ele (1993, p.51-52):

*(...) dificilmente um historiador consideraria a primeira tão importante e segura quanto a segunda. Entre o formulário pré-codificado e o depoimento autobiográfico espontâneo, o sociólogo e o cientista político tenderão a considerar o primeiro fonte mais objetiva que o segundo. Entre o depoimento do chefe de família e o da empregada doméstica dirão que o primeiro é mais completo e mais seguro, quando se tratar de um estudo em que a família for considerada o “sujeito” da investigação. (...) a tendência é o cientista social interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social.*

As constatações do autor, bem como o convívio com as crianças são argumentos sólidos para a realização desta pesquisa. As crianças, segundo o sociólogo, fazem parte de uma parcela de seres humanos silenciosos, *um grupo que não fala, mas ouve muito*. Martins, com o texto *Regimar e seus amigos*, traz a criança para o cenário ao ouvi-la sobre a luta pela terra. Para o autor, o indivíduo é o sujeito que fala e não o que se cala.

A escola, que muito fala e pouco ouve, consolidou suas práticas ao longo da história sem saber escutar as crianças. As práticas escolares não as percebem como indivíduos com opiniões próprias e contribuições a dar, pouco valorizando as capacidades de criação e recriação de suas realidades, suas produções e culturas. Chegamos ao final do milênio podendo encontrar algumas experiências que procuraram e outras que buscam (re)constituir a escola, pensando-a como espaço educativo de possibilidades, de criação e também de escuta. No entanto, ainda vivemos em uma sociedade em que os direitos do homem não são garantidos e, tão pouco, o das crianças. Reverter a situação dentro do ambiente escolar se constitui tarefa desafiadora a todos os educadores que intentam romper essas práticas e empreender na escola uma educação que possibilite a crianças e jovens fazerem a leitura e

---

<sup>1</sup> Kuhlmann (1998) realizou levantamento bibliográfico sobre produções dos programas de pós-graduação brasileiros em história, como tema central ou relacionado à infância, entre 1985 e 1994, localizando seis teses de doutorado e trinta e seis dissertações de mestrado.

interpretação dos mapas de um mundo complexo e agitado, fornecendo ao mesmo tempo, condições para que naveguem através dele. Segundo Paulo Freire (1995b, p.59):

*A prática político-pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da Economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança.*

Os desafios que surgem no cotidiano dos educadores impedem muitas vezes a realização de um trabalho comprometido com mudanças efetivas; e problematizar a questão da violência é somente um desses muitos desafios. Diariamente, os educadores enfrentam problemas sociais que estão presentes, não só na escola, mas também no seu entorno. Certamente, discutir o papel da escola e seus desempenhos, em uma sociedade onde as relações se tornam cada vez mais complexas, não é tarefa fácil que possa ser esgotada em uma dissertação de mestrado.

Esta pesquisa não busca simplesmente “dar voz para a criança”. Sua voz e seu discurso já estão na escola: no pátio, no recreio, no refeitório, nos corredores, na sala de aula. A busca é pelo ato de escutar a criança, tentando mostrar o universo infantil, conhecer sua vida e suas opiniões. Saliento, antes de qualquer argumentação teórica, que o motivo que me leva a trabalhar com crianças é considerá-las como sujeitos<sup>2</sup> portadores de direitos que são capazes de expressar opiniões, implicando uma ressignificação da infância.

Na minha trajetória de pedagoga, tenho procurado elementos que permitam a construção da minha experiência profissional de forma a contribuir com o repensar da escola. Nesta dissertação, é inevitável falar da minha vivência como professora de séries iniciais, justificando as razões pelas quais escolhi a temática de pesquisa.

Quando realizei o curso de graduação em Pedagogia, já buscava o encontro entre teoria e prática, tentando dar conta dos problemas que envolvem as relações entre a formação

---

<sup>2</sup> Segundo Martins (1993, p.54) sujeito é “o que proclama seus direitos e reconhece seus deveres. É o que se baseia na reciprocidade, na igualdade, como conteúdo de (suas) relações sociais. A fala é um instrumento de direito, uma proclamação: negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade”.

teórica e a prática do dia-a-dia na atuação do educador, levando em consideração que a vivência do cotidiano escolar serve de reflexão ao vivido nessas duas realidades. A preocupação com a importância que a escola deve dar às experiências de vida de seus alunos é que originou esta pesquisa.

Inicialmente, destaco a influência e as contribuições de Paulo Freire em minhas concepções e práticas educativas. Os primeiros contatos com a obra de Freire ocorreram no início da minha trajetória de educadora, freqüentando o curso de magistério. Desde então, esse educador tem sido meu principal referencial teórico. Nele encontro os elementos que direcionam a minha prática. Também tenho procurado aprofundar o conhecimento e a análise de sua obra, constituída de profundas considerações sobre o ato de educar, não se prestando, portanto, a uma simples leitura. Seu trabalho é a tradução, não só de densas reflexões acerca do fazer pedagógico, como da expressão do todo que é o ser humano, constituído também por suas emoções. Freire mostra, de um modo envolvente, que as questões teóricas, pedagógicas e políticas não estão dissociadas da afetividade.

É muito difícil imaginar um educador que coloque Freire como inspirador de seu trabalho se não for basicamente “amoroso”, desconforme com as injustiças sociais e não acredite na possibilidade do ser humano fazer e construir coisas novas e positivas na sociedade. É um referencial apaixonante aos que são apaixonados pela educação e pelo trabalho pedagógico. Nele encontro, além do alimento para a esperança e a força para não desistir de realizar um trabalho comprometido politicamente, o respaldo para apresentar um uma pesquisa que destaque a importância de ouvir as crianças, justificando sua contribuição para a constituição de uma escola democrática. Segundo Freire (1993b, p.88):

*(...)Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala ao e com o educando, ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.*

Como Freire, vejo a educação como uma possibilidade, através da qual os sujeitos situados na história e em suas culturas, podem encontrar alternativas para uma transformação social. A escola pode ser um lugar de busca dessa mudança, onde os educadores oportunizem, através do diálogo, as manifestações dos anseios, desejos, curiosidades, preocupações e angústias dos sujeitos nela envolvidos. Inclusive, isso significa a busca por um processo democratizador, onde todos, com suas diferentes culturas, possam ter acesso a novos conhecimentos, manifestando os já construídos. Desafiando crianças, jovens e adultos a realizarem uma *leitura do mundo* e descobrirem a possibilidade de reinventá-lo, é que a escola estará democratizando seu espaço e oportunizando o exercício da cidadania.

É por acreditar nestas possibilidades que me propus desenvolver esta dissertação, ouvindo as crianças - os sujeitos envolvidos na escola - e trazendo à tona suas falas; observando, conhecendo suas culturas e seu modo de representar, procurando contribuir com o projeto político em que todo educador progressista<sup>3</sup> se engaja: a luta por uma sociedade mais democrática e a busca de um mundo mais humano, com mais “amorosidade” e solidariedade.

Entrar no mundo infantil implica ter sensibilidade para ouvi-los e procurar entendê-los. O diálogo foi constantemente apontado pelas crianças entrevistadas como a melhor forma para as pessoas se relacionarem e encontrarem soluções para os conflitos. Cabe aqui recordar uma passagem da história *Alice no país das maravilhas*:

*Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã à beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?” (Carrol, 1998, p.11)*

---

<sup>3</sup> Sobre educação e educador progressista Freire (1997, p.135-136) diz: “Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar. Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.”.

Alice, uma criança, se aborrece com uma história sem desenhos e diálogos. Por isso, cria um mundo onde tudo pode acontecer, coisas boas ou desagradáveis, alegres ou tristes, que envolvam medo ou coragem, exercitando em todas as situações o ato de dialogar, procurando respostas às suas dúvidas e curiosidades. Procurei entrar um pouco no universo infantil e verifiquei que, assim como Alice, todas as crianças entrevistadas sentem necessidade e desejo de dialogar. Cabe aos educadores e à sociedade, em geral permitirem a constituição dessa prática.

A primeira parte desta dissertação apresenta o delineamento dos referenciais teóricos sobre os temas infância, violência, educação e escola, representações e ainda a contextualização geral da problemática da violência. As leituras e reflexões teóricas auxiliaram a uma melhor definição do objeto de estudo.

O primeiro capítulo apresenta um breve estudo histórico sobre como surgiu e se desenvolveu a concepção de infância, através de autores que influenciaram as idéias pedagógicas, mostrando suas relações com as configurações sociais, que caracterizam a modernidade, e ao modo como ainda hoje a criança é vista e tratada. Os estudos sobre a infância, a família, a escola e as concepções pedagógicas estão intimamente relacionados. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação expressa concepções subjacentes a infância, educação e sociedade. Ainda, é desenvolvida a idéia da necessidade de uma ressignificação da infância, que conceba as crianças como atores sociais, reconhecendo suas diferenças, características e favorecendo a vivência dessa etapa da vida com tratamento adequado. O modo como as crianças vivem e são tratadas, as diversas violações de seus direitos e o crescente aumento da violência na sociedade são questões amplas, mas freqüentemente trazidas para o espaço escolar.

O segundo capítulo tem como objetivo refletir sobre o conceito de violência e apresentar uma breve síntese de estudos significativos. Desenvolver um estudo, tendo a violência como categoria central, é mergulhar num universo denso de significações. Exige um esforço acentuado para aprofundar teoricamente a questão e requer a busca de estudos sobre o fenômeno em diferentes áreas do conhecimento; para isso, foram utilizadas obras de diversos autores, dentre eles: Hanna Arendt, Norbert Elias, Alba Zaluar, Alícia Fernandez, Sérgio Adorno e Suzana Albornoz. O conceito de violência pode ser abordado de diversas formas devido a sua complexidade e contexto sócio-cultural. Em termos gerais, o conceito de violência, adotado neste trabalho, é o de que essa é todo ato praticado por um indivíduo ou

grupo produzindo danos físicos e/ou psicológicos a um ou mais indivíduos, desrespeitando os direitos humanos.

Os estudos sobre a violência vêm cada vez mais se ampliando, procurando analisar o momento e as situações históricas em que estamos vivendo, apresentando também causas e alternativas para amenização do problema. Tanto em relação à violência intrafamiliar, quanto fora dela, são inúmeras as denúncias da sociedade, estudos acadêmicos e organizações não-governamentais espalhadas pelo mundo, procurando trabalhar pelo respeito aos direitos humanos e pela superação de situações de violência.

Ainda no mesmo capítulo, além das reflexões sobre o conceito, são apresentados vários dados sobre a situação das crianças no Brasil e como a violência se manifesta na sociedade. As preocupações com situações de violência sofridas por crianças, adolescentes e mulheres são encontradas na maioria dos países, fazendo com que a sociedade se mobilize de alguma forma. Encontram-se dados de denúncias realizadas junto a órgãos competentes, inclusive em países com alto Índice de Desenvolvimento Humano. Tive a oportunidade de verificar as preocupações, estudos e mobilizações em relação ao problema, quando permaneci por um mês em Barcelona (Espanha) realizando entrevistas com profissionais de órgãos governamentais e não-governamentais que trabalham voltados a essa problemática. Essa experiência foi muito rica, pois ofereceu novas informações e parâmetros para a compreensão do fenômeno e do tratamento das crianças e dos adolescentes.

O terceiro capítulo aborda as concepções e os referenciais teóricos adotados sobre educação, escola - seu papel e relação com a infância - e os fenômenos sociais, particularmente relacionados com a temática da violência. São apresentados vários argumentos que justificam por que a escola deve se envolver, conhecer e trabalhar com as questões da vida cotidiana dos alunos e suas concepções sobre o mundo. Para isso, foi utilizado principalmente Freire.

O quarto capítulo trata do conceito das representações sociais, onde são apresentados alguns referenciais teóricos, a fim de verificar se o pensamento das crianças sobre o fenômeno da violência é uma representação e como este processo de conhecimento é construído. Como não é um tema que possa ser esgotado em poucas páginas, foram brevemente desenvolvidas as idéias de alguns autores, como: Émile Durkheim, Serge Moscovici, Henri Lefebvre e Jean Piaget.

A segunda parte da dissertação apresenta todo o contexto empírico da pesquisa: a metodologia utilizada e as análises sobre as narrações das crianças. A escola e o conjunto habitacional apresentados formam o cenário do qual as crianças entrevistadas fazem parte. É o local em que estudam, aprendem, brincam, convivem, sofrem e também constroem representações.

O quinto capítulo apresenta o relato de uma parte da história da escola e dessa comunidade. A pesquisa foi realizada com alunos da Escola Municipal Grande Oriente situada na zona norte da cidade, no centro do Conjunto Habitacional Rubem Berta; em 1998, foram realizadas a maior parte das entrevistas, atividades e observações que foram complementadas no início de 1999. As atividades com uma turma da escola e as entrevistas individuais foram realizadas com um total de dezoito crianças, de 8 a 13 anos. Esse grupo era constituído por alunos, dos quais eu era professora e por ex-alunos. Como o local onde vivem essas crianças apresenta características muito peculiares, que traduzem em boa parte os problemas enfrentados pela população de baixa renda no Brasil, situar o universo da pesquisa auxilia a compreensão das falas dos sujeitos.

A descrição da metodologia utilizada e as características dos sujeitos da pesquisa aparecem no sétimo capítulo. A partir das entrevistas realizadas, das diversas atividades com observações registradas e materiais produzidos pelas crianças, foram realizadas as análises e interpretações que aparecem no último capítulo. As questões investigadas foram: a representação da violência para crianças escolarizadas de periferia urbana, suas vivências cotidianas e suas reações frente a essas situações e ainda que papel a escola desempenha nesse entorno.

As análises foram realizadas após várias leituras das transcrições das entrevistas, das observações registradas e de alguns documentos lidos. As situações narradas pelas crianças estão diretamente relacionadas com a vida familiar e a escolar, assim como com o conjunto residencial onde moram. Os temas que se destacaram foram: a violência intrafamiliar, a violência na escola, a violência na rua, a morte e as drogas.

A escuta dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa leva à confirmação de uma concepção de infância que não se restringe a um conceito único e fechado, mas que implica perceber a criança como sujeito social, com participação e opinião sobre os fatos sociais. Para Arroyo (1999b, p.15):

*(...)a pedagogia termina por não dialogar com a infância e conseqüentemente por não entendê-la e por não ter cooperado o necessário com sua compreensão. Voltamos à constatação que fazíamos antes: a infância está ausente dos currículos de pedagogia, de formação de educadores, das teorias, da pesquisa educacional, porque não é um tempo humano que interessa em si. É um ausente.*

Com esta dissertação, tenho a intenção de acentuar a importância e a necessidade do meio acadêmico realizar pesquisas com o tema infância, reconhecendo a criança como sujeito social com muitas contribuições a dar para os estudos na área da educação; apontar a relevância de analisar os problemas sociais, como o da violência que chegam à escola e com os quais os educadores, em sua maioria, não sabem trabalhar.

As crianças sempre têm muito a contar. Durante a realização da pesquisa, foram inúmeras as vezes em que disseram: ***Eu também quero falar!*** Todas queriam ter a oportunidade de narrar acontecimentos e expressar seus sentimentos. Acredito que somente ouvindo a criança é que será possível aprofundar o conhecimento sobre o seu mundo, o seu modo de pensar e encontrar caminhos alternativos para um trabalho pedagógico comprometido com as questões sociais.

# PARTE I

## A BUSCA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS





Se não levá-lo comigo, pensou Alice, vão acabar matando essa criança mais dia menos dia. Não seria assassinato abandoná-la nesta casa? (Carrol, 1998, p.82)

## I. INFÂNCIA – formas de conceber e tratar a criança

Ao apresentar uma pesquisa que trabalha com processo de ressignificação da infância, mostrando a condição histórica e cultural, torna-se importante descrever como este conceito foi se constituindo no decorrer do tempo. Os estudos sobre a infância, a família, a escola e as concepções pedagógicas estão intimamente relacionados. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação, expressa concepções subjacentes de infância, educação e sociedade. Ou seja, a intenção primeira deste texto é apresentar como surge e se desenvolve a idéia de infância, através de autores que influenciaram as idéias pedagógicas, mostrando que essa concepção está relacionada às configurações sociais que caracterizam a modernidade e ao modo como ainda hoje é vista e tratada a criança.<sup>1</sup>

Estudos históricos mostram que até o início dos tempos modernos<sup>2</sup>, a criança não era vista como sendo diferente do adulto, sempre calada, não merecendo ser ouvida, mas vivenciando e assistindo o mundo no qual ela não era considerada protagonista. Curiosamente se verifica que essa concepção está relacionada com o significado etimológico da palavra. Segundo o Dicionário Escolar Latino-Português (1956):

*Da partícula negativa latina in, 'não', usada como prefixo, e do latim fans, fantis, participio presente de fari, 'falar, ter a faculdade da fala', forma-se o adjetivo latino infans, infantis, 'que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança'. O adjetivo infantil, 'que diz respeito à crianças, infantil', e o substantivo infantia,*

---

<sup>1</sup> Este capítulo não tem a intenção de aprofundar e esgotar temática tão importante, pois não é este o tema central da pesquisa, mas sim apresentar pontos importantes que estão relacionados ao estudo desta dissertação.

<sup>2</sup> Segundo Kramer (1996, p.19): “A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.”

*'incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância', são derivados latinos de infans, infantis.*

Essa concepção de infância é relacionada à criança até os sete anos. Conforme Ariès (1981), após essa idade a criança passava a usar roupas iguais à dos adultos e a ser tratada como tal. O Dicionário Latino-Português traz uma observação dizendo que aos sete anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar.

Alguns autores afirmam que a idade dos sete anos era considerada um momento referencial na mudança das relações da criança com o meio em que estava inserida. Nas comunidades primitivas até essa idade ela acompanhava os adultos em todas as atividades, porém não havia ninguém especialmente destinado a cumprir a tarefa de educá-la. A partir dos sete anos passava a ser responsável pela sua própria sobrevivência.<sup>3</sup>

Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>4</sup> considera criança a pessoa até os doze anos.<sup>5</sup> A infância deve ser considerada uma condição do *ser criança*, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Conforme Ponce (1988, p.18): “A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente.”

<sup>4</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Brasil foi o primeiro país da América Latina, no que diz respeito à promoção e defesa dos Direitos da Criança, a normatizar a concepção sustentada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, com enfoque na proteção integral da criança e do adolescente. “O Estatuto da criança e do Adolescente – ECA foi um importante ponto de partida para a política da criança/adolescente como sujeito de direitos, como cidadã. Sua aprovação resultou de uma intensa atividade dos movimentos sociais em favor da criança e do adolescente, envolvendo grupos e instituições ligados ao Fórum Nacional de Crianças e Adolescentes e contando com o apoio de vários setores relevantes da sociedade civil. Desde sua criação até agora, muitos passos foram dados.” (Abramovay, 1999, p. 155). Apesar das mudanças e considerar-se o ECA um avanço na legislação brasileira muitas reflexões e debates têm sido feitas acerca dessa lei, o que não será aprofundado neste trabalho por fugir ao objetivo central, mas é um tema que a ser abordado em estudos futuros.

<sup>5</sup> Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (Estatuto da Criança e do Adolescente )

<sup>6</sup> Os estudos sobre a criança e a infância, ao abordarem aspectos das relações sociais, por muito tempo tiveram ênfase somente nos processos psicológicos. Kramer (1996, p.18) faz referência a este tipo de abordagem afirmando: “Buscando a sociologia, a história e a antropologia para compreender a infância, eu me afastava de referenciais eminentemente psicológicos – e de uma psicologia do indivíduo, dos dons e aptidões – que estiveram presentes na formação acadêmica que recebíamos, e que insistiam em caracterizar a criança quer como imatura e dependente, carente e incompleta, quer como esponja absorvente, semente a desabrochar, quer ainda como perverso polimorfo ou sujeito epistêmico.”

Permitir que suas representações sejam registradas significa a possibilidade da criança escrever sua própria história<sup>7</sup>, que até então foi só produzida por adultos, como uma história sobre a criança.

Uma das contribuições mais importantes sobre a história da infância, foi dada pelo historiador francês Ariès (1981), com enfoque na história das mentalidades, principalmente no que diz respeito à *condição e natureza histórica e social do ser criança*. Este autor analisou como se constituiu o conceito de infância a partir da análise de obras de arte e literatura, onde eram retratados hábitos, vestuário e algumas situações da vida social.<sup>8</sup>

Segundo Ariès (1981, p.50), até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não retratava a infância, não existia nenhum sentimento diferenciado do *ser criança*<sup>9</sup>. Ela era tratada sem distinção do mundo adulto, sendo representada em obras de arte como um homem ou mulher em miniatura<sup>10</sup>.

Por volta do século XIII, a criança começou a ser representada com características um pouco diferentes que foram se modificando durante os séculos XIV e XV, porém as cenas *em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias* (Ariès, 1981, p.55). Isto pode indicar que elas participavam do cotidiano dos adultos, em reuniões para o trabalho, passeios, jogos, sendo também retratadas pela sua singeleza. Conforme ressalta Ariès (1981, p.56):

*Dessas duas idéias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra idéia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.*

---

<sup>7</sup> “A história seria uma maneira de contar, de narrar a unificação de tempos, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos. De acordo com Thompson, embora os historiadores selecionem suas fontes e escrevam uma história de aspectos isolados, *o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento da humanidade.*” (Kulhmann, 1998, p.30).

<sup>8</sup> Registro aqui o conhecimento de críticas feitas a obra de Ariès, por Narodowski (1994) e Kulhmann (1998), sendo uma dessas sobre a visão linear em relação ao surgimento do sentimento de infância, no entanto esse mesmo historiador organizou a obra que contém o texto de Gélis (1991) ressaltando que o sentimento de infância não se manifesta de forma linear na história. O estudo de Ariès merece destaque por ter sido a que incitou uma série de debates e novas pesquisas sobre a infância.

<sup>9</sup> “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (Ariès, 1981, p. 156).

<sup>10</sup> “A criança não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida.” (Ariès, 1981, p.56).

Pode-se registrar que na Cultura Ocidental interesses ou indiferenças pela criança não são características estanques de determinados períodos da história. De acordo com Gélis (1991, p.328):

*As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra, em determinado momento, por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela crianças é uma fábula; e no século XVI, os pais se preocupam com a saúde e cura de seu filho.*

O tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. Por volta do século XIII, a criança era *pública* e considerada como a parte da família que garantia sua continuidade. Na hora do nascimento, apesar de o parto acontecer em casa, local privado, este era assistido por várias mulheres das proximidades, o que o tornava um ato público. Quando a criança começava a caminhar, devia dar seus primeiros passos em um local público, preferencialmente onde repousassem seus ancestrais. Esse ritual, da mesma forma que o batizado, deveria ser assistido por outros, pois garantia aos pais a prova da continuidade da família.

Após o período em que a mãe amamentava a criança, ela entrava no período da primeira infância. O papel dos pais era importante nessa primeira educação, a época das aprendizagens: do espaço da casa, da aldeia, das redondezas, do brincar, da relação com outras crianças, das técnicas do corpo, das regras de participação na comunidade, das coisas da vida. A criança era um produto da coletividade sendo preparado para desempenhar o papel que essa coletividade esperava.

Para Gélis (1991, p.311) crenças como a de que o *indivíduo saía da terra através da concepção e a ela voltava através de sua morte*, apontavam que a consciência de vida e corpo, muito diferente da que temos hoje, era estritamente ligada à preservação da linhagem, por isso o corpo não era só do indivíduo, mas também dos outros; daí ser possível afirmar que a criança era *pública*. Ariés (1981, p.246) descreve:

*O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe da sensibilidade. Os mitos, como o do amor cortês (ou precioso), desprezavam o casamento, enquanto as realidades como a aprendizagem das crianças afrouxavam o laço afetivo entre pais e filhos.*

Sinais de uma mudança dessa relação com a criança, no final do século XVI, mostraram uma concepção diferenciada em relação à vida e ao corpo. O homem passou a preocupar-se mais com a preservação da vida da criança, com as doenças, tratamento e curas<sup>11</sup>. No século XVII, a preocupação passou a ficar na contradição entre a perpetuação da linhagem e o desejo de viver, determinando modificações nos comportamentos familiares e na sociedade. Novas relações entre indivíduo e grupo se estabelecem, o indivíduo torna-se mais independente da família, seu corpo passa a ser somente seu, recebendo atenção para evitar a doença e a dor; sua perpetuação é o corpo de seu filho, ou seja surge a individualidade do sujeito. A criança recebe a atenção do pai e da mãe, passando a ser uma importante preocupação, já que a consciência da vida assume sentido circular e não mais linear. A família passa a desfrutar de um espaço mais privado e íntimo, levando Gélis (1991) a afirmar que essas mudanças estão relacionadas à inovação do local e à nova configuração da cidade<sup>12</sup>. No decorrer da história, a criança sempre dependeu do *público* e do *privado* para suas aprendizagens, sofrendo influências que foram se alternando conforme a época.

Nunca é demais enfatizar que a história da infância está relacionada diretamente à história da família, e que esta também foi se constituindo historicamente a partir do contexto cultural, social e econômico. Ariès (1981) analisa a constituição da família a partir do final da Idade Média, e, quando aborda a questão do público e do privado, procura deixar claro que estes conceitos não eram vistos como hoje na sociedade moderna. Até aproximadamente o século XVI não havia uma definição clara estabelecida para a vida familiar, ou seja, muitos hábitos e práticas familiares eram realizados junto com toda a comunidade, sem nenhum tipo de preocupação com o contrário. O que faz com que a família vá se constituindo e tornando-se

---

<sup>11</sup> “O ápice da sociabilidade, seu momento por excelência está no comportamento ante a doença e a morte, quando se confundem vida privada e vida pública. A doença e a morte não são vistas em termos de dor, emoção, tristeza. Tais sentimentos nunca se exprimem (...)” (Foisil, 1991, p.346).

<sup>12</sup> “Na cidade do Renascimento, a relação estreita com a terra-mãe tende a desaparecer, já não se percebe tão nitidamente a sucessão das estações. Atenua-se a referência aos ancestrais, ainda ontem essencial: na cidade há cada vez menos lugar e tempo que se possa consagrar-lhes(...)” (Gélis, 1991, p.319).

privada? O mesmo autor aponta três acontecimentos marcantes para uma mudança na constituição dos espaços, tornando-os privados ou públicos: o primeiro fato é o novo papel do Estado<sup>13</sup>, o segundo é o desenvolvimento da alfabetização e ampliação do hábito da leitura com o surgimento da imprensa, e o terceiro o surgimento de novas formas de religião.

Críticas às novas relações estabelecidas entre pais e filhos nos séculos XVI e XVII surgiram por parte dos moralistas que condenavam a complacência com que eram tratadas as crianças. Segundo Ariès (1981), existiram duas posições distintas em relação à infância: uma que concebe a criança como ser ingênuo, que necessita de *mimos*, e outra que a entende em fase de crescimento, necessitando assim *moralização* e educação. Os *mimos*, recebidos em casa, eram vistos como causadores de muitas fraquezas. Para combater essa educação privada, a Igreja e o Estado resolveram tomar o encargo educativo. Ou seja, o poder político e religioso, como poderes públicos, passaram a interferir diretamente na vida privada das famílias, que aceitou a intromissão, por acreditar não serem capazes de dar a formação adequada aos seus filhos.<sup>14</sup>

O novo olhar dado à infância a leva para um local tido como apropriado, a escola e o colégio, que vai preparar-lhe para a convivência social, e o mais importante, dentro dos padrões morais estabelecidos. É uma concepção que distingue bem essa etapa da idade adulta surgindo apropriada pelo discurso pedagógico, que a foi definindo com o propósito de melhor *discipliná-la*.<sup>15</sup>

Foi nesse momento que começaram a se configurar os Estados administrativos modernos; a Igreja encontrava-se afetada pelo absolutismo e pelas divergências e dissidências internas, buscando então formas de intervenção e ação na sociedade, criando diversas estratégias com o objetivo de controlar os fiéis. Eram várias as práticas de controle educativas

---

<sup>13</sup> “O Estado e sua justiça vão interferir com maior freqüência, pelo menos nominalmente, e até com freqüência de fato cada vez maior ao longo do século XVIII, no espaço social que antes estava entregue às comunidades.” (Ariès, 1991 p.9).

<sup>14</sup> Registra Ariès (1981, p.11): “A partir de um certo período, (...) e, em todo caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, a ao qual se dá o nome de escolarização.”

<sup>15</sup> Cf.: Varela e Alvarez-Uria, 1992.

que afetaram a reforma do próprio clero através de normas que buscaram regular suas vidas e costumes.

A Igreja Católica fundou colégios e instituições que preparavam tanto os mestres dos jovens príncipes, como outras instituições caritativas e beneficentes para os filhos dos pobres. As escolas criadas junto às Igrejas tinham o intuito de formar jovens menores de doze anos e torná-los exemplos de pastores de almas. Segundo Varela (1992, p.79):

*As ordens religiosas dedicadas à educação da juventude preocupar-se-ão desde muito cedo em proporcionar aos religiosos que se ocupem deste mister uma formação especial. (...) E é verdade que é preciso assinalar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são as duas faces da mesma moeda. Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas.*

Alguns autores que influenciaram diretamente na educação moderna, entre eles Erasmo de Rotterdam (1467-1536), Juan Luis Vives (1492-1540), François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592), Martin Lutero (1483-1546), João Calvino (1509-1564) e João Amós Comênio (1592-1670), possuíam concepções diferentes em relação à infância (puerícia) e mocidade; no entanto todos propunham invariavelmente o aspecto moralizante a ser abordado, considerando como importante a iniciação na aprendizagem da fé e dos bons costumes. A preocupação maior desses autores era com a juventude, período a que dedicaram maior atenção; somente a partir do século XVIII é que a infância passou a receber maior atenção.<sup>16</sup>

Erasmo, nascido em Rotterdam, viveu e trabalhou em diferentes cidades da Europa seguindo basicamente as idéias de Quintiliano<sup>17</sup>, dando grande importância ao estudo da

---

<sup>16</sup> Estes são autores que se destacam pela sua contribuição à educação e/ou pedagogia moderna, no entanto neste texto citarei apenas aqueles que fazem referência direta à educação e às crianças e/ou jovens.

<sup>17</sup> Quintiliano influenciou a educação em Roma, defendendo a idéia de ensinar de acordo com a natureza humana. “Tinha em mente um homem ao mesmo tempo eloqüente e sábio. Não se contentava com um homem apenas eloqüente, que poderia defender e responsabilizar-se pessoalmente por aquilo que dizia. Também não lhe bastava o indivíduo apenas sábio: era necessário que fosse eloqüente.” (Gadotti, 1997. p.47).

antigüidade clássica e, de certa forma, reduzindo a cultura humana à cultura literária (Durkheim, 1995, p.192). Para ele o fim da educação era em primeiro lugar que o jovem recebesse as *sementes da piedade*, depois que amasse os estudos liberais e por fim que fosse preparado para os deveres da vida e as boas maneiras. A obra de Erasmo, *A civilidade pueril*, por três séculos indicou formas de garantir a pedagogia das boas maneiras, influenciando diretamente muitas práticas pedagógicas<sup>18</sup>. Dados sobre essa obra de Erasmo apontam indistintamente referências às crianças e aos jovens, o que comprova que ele não as diferenciava, mas se referia a uma disciplina que servisse a todos indistintamente, e não só a jovens de elite, como era comum na época.

François Rabelais (1494-1553), frade e médico, escreveu obras literárias que assumiram importância na época, e apesar de não serem pedagógicas, transpareciam suas idéias sobre educação. *Gargântua*, seu romance satírico, apresenta uma história onde tudo é exagerado. Gargântua é um gigante, que no decorrer da história, está se dirigindo ao jovem filho Pantagruel. De acordo com Goulemot (1991), tudo o que na obra remete ao orgânico é uma transcrição verbal de práticas admitidas e conhecidas na Idade Média, que somente se tornou chocante no momento em que passaram a vigorar princípios de civilidade. Ainda segundo este autor (1991, p.378):

*(...) nada nos impede de interpretar a obra de Rabelais como um espaço de tensões contraditórias: de um lado, a presença da festa, do carnaval, do que na verdade melhor encarna a sociabilidade aberta da comunidade medieval; do outro, através do projeto educativo, a crítica das autoridades religiosas e políticas, a adesão a formas do intercâmbio social que as contradizem.*

Para Durkheim (1995), Rabelais, representa uma das correntes pedagógicas que surgiu no século XVI, com características diferenciadas da corrente representada por Erasmo. Para ele, o objetivo essencial da educação para Erasmo seria o *de exercitar o aluno na apreciação das obras-primas da Grécia e de Roma e a imitá-las com inteligência*, enfatiza a *necessidade de estender a natureza humana em todas as direções e, sobretudo, pelo gosto intemperante*

---

<sup>18</sup> “Com inacreditáveis minúcias, o texto enuncia as regras que, da manhã à noite, devem reger não só o exercício religioso e o trabalho escolar como o conjunto dos comportamentos cotidianos da criança e que permitirão controlar o emprego que ela faz de seu tempo.” (Revel, 1991, p.176)

*pela erudição, por uma sede de saber que nada pode saciar.* Durkheim (1995, p.192) diferencia os dois pensadores dizendo:

*Assim, o formalismo pedagógico, do qual parecíamos estar à véspera de livrar-nos com Rabelais e os grandes eruditos do século XVI, é retomado com Erasmo, sob uma nova forma. Ao formalismo gramatical da época carolíngia, ao formalismo dialético da escolástica, sucede agora um formalismo de um gênero novo: o formalismo literário.*

A valorização das ciências da natureza por Rabelais é bem demonstrada quando o pai Gargântua escreve ao filho Pantagruel que:

*Quanto ao conhecimento dos fatos da natureza, quero que se adorne cuidadosamente deles; que não haja mar, ribeiro ou fonte dos quais não conheça os peixes; todos os pássaros do ar, todas as árvores, arbustos e frutos das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias do Oriente e do Sul, nada lhe seja desconhecido.<sup>19</sup>*

Da mesma forma que os outros autores que influenciaram a educação moderna, Rabelais não se refere à criança em seus escritos, mas sim ao jovem Pantagruel.

Sendo considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, Michel de Montaigne (1533-1592), influenciou a educação moderna, criticando a educação de sua época por acreditar que era dura e brutal, além de só trabalhar com a memória. Em sua obra *Ensaio*, dedicou alguns capítulos sobre a educação, não fazendo diferenciações entre criança e jovem. Sobre a escola da época diz (Montaigne, 1982):

*Nessa escola do comércio dos homens, notei amiúde um defeito: em vez de procurarmos tomar conhecimento dos outros, esforçamos-nos por nos tornarmos conhecidos e mais nos cansamos em colocar a nossa mercadoria do que em adquirir outras novas. O silêncio e a modéstia são qualidades muito apreciáveis na*

---

<sup>19</sup> Rabelais apud Rosa, 1985.

*conversação. Educar-se-á o menino a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido; a não se formalizar com tolices e mentiras que se digam em sua presença, pois é incrível e impertinente aborrecer-se com o que não agrada. Que se contente com corrigir-se a si próprio e não pareça censurar aos outros o que deixa de fazer; e que não se contrarie os usos e costumes: “pode-se ser avisado sem arrogância”.*

Apesar da indiferença do homem medieval em relação à idade e tratamento da criança e do jovem, os colégios deste período dedicavam-se à educação e formação da juventude<sup>20</sup>, *inspirando-se em elementos de psicologia que eram encontrados e que hoje reconhecemos em Cordier, na Ratio<sup>21</sup> dos jesuítas e na abundante literatura pedagógica de Port-Royal* (Ariès, 1981, p.191). A principal diferença entre a escola da Idade Média e o colégio da modernidade é a preocupação preponderante da disciplina rigorosa. A concepção de infância que foi se instaurando nos tempos modernos, correspondia a um tempo bem mais longo que a criança viria a passar no colégio.<sup>22</sup>

Convém registrar a experiência dos colégios jesuítas e o modo como tratavam a criança e a disciplinarização. Os jesuítas influenciaram diretamente não só na concepção europeia de escola tradicional, como também na formação educativa no Brasil. A Igreja Católica reagiu fortemente à Reforma protestante preocupando-se com: os princípios da fé, a supremacia papal, a ênfase na ação da Inquisição e a criação de seminários. Assim surgiu a Ordem dos jesuítas, com rígida disciplina e o objetivo de propagação da fé, combatendo

---

<sup>20</sup> “A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto ‘especialista competente’, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (...) Os colégios irão inaugurar uma forma de socialização que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação; relação que existia tanto nos ofícios manuais como no ofício das armas.” (Varela, 1992, p.83).

<sup>21</sup> “Ratio atque institutio Studiorum” foi publicado em 1599, pelo padre Aquaviva, significando: Organização e plano de estudos. “Trata-se de um cuidadoso documento com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, dirigido a toda hierarquia, desde o provincial, passando pelo reitor e pelo prefeito dos estudos, até o mais simples professor, sem esquecer do aluno e do bedel.” (Aranha, 1989, p.110).

<sup>22</sup> “A escolaridade se tornaria[nos tempos modernos]sem dúvida uma questão de crianças e de jovens – ou seja, não se estenderia mais, como na Idade Média ou no Renascimento, às idades da maturidade – mas seria uma escolaridade relativamente longa (menos longa, entretanto do que na Idade Média). As pessoas não se contentariam em passar um ano ou dois no colégio, como ainda era freqüente no início do século XVII, tanto entre os nobres empobrecidos ou apressados, como entre as pessoas humildes, os artesãos felizes em das às suas crianças uma tintura de latim. No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar.” (Ariès, 1981, p.191).

infiéis e hereges, aliado a uma forte preocupação com a formação humanística. Ainda romperam com práticas habituais de formação da nobreza e com a aprendizagem dos ofícios.<sup>23</sup>

De acordo com Durkheim (1995), com a fundação dos colégios os alunos passaram a ser tratados como colegiais e não mais como estudantes, os jesuítas deram início à base de uma tutela e uma infantilização que não deixou mais de crescer, já que com a separação dos colégios do poder político, e os colegiais ficando isolados da comunidade, foram individualizados e perderam o controle de privilégios corporativos existentes anteriormente como estudantes.<sup>24</sup>

No Iluminismo, período de muitas reflexões pedagógicas voltadas ao tratamento e educação das crianças, encontramos o naturalismo rousseauiano. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado um grande teórico da educação do século XVIII, com obras que marcaram a pedagogia e contribuíram à filosofia política. Concebia o cidadão como homem ativo e soberano, com autonomia, liberdade e submetido às leis que ele próprio ajudou a estabelecer. Sobre o período em que Rousseau surge com suas idéias, Ponce (1988, p.130) afirma:

*Cada vez que, num regime social, se vislumbra a possibilidade iminente de uma derrocada, surge sempre, como um sintoma infalível, a necessidade de um retorno à natureza. Quando da decadência do mundo antigo, foram os estóicos que proclamaram a urgência de uma vida mais simples; quando da decadência do feudalismo, forma os renascentistas que, em nome de uma 'volta ao antigo', impuseram um paganismo da carne e da beleza; e agora, quando a monarquia, levantada sobre as ruínas do feudalismo, sentia que a sua antiga aliada, a burguesia ia crescendo em ambição e em ousadia, surge Rousseau, para proclamar, com um entusiasmo ardente, o Evangelho da Natureza.*

A principal obra de Rousseau, *Emílio ou Da educação*, apresenta um jovem como personagem principal e descreve como deveria ser sua educação. Para ele a criança nasce boa

---

<sup>23</sup> “O colégio jesuítico erige-se em grande medida em luta as instituições educativas medievais, à semelhança da manufatura que emerge em oposição à oficina artesanal que durante longo tempo gozou dos benefícios e prerrogativas de toda corporação.” (Varela, 1992, p.83-84).

<sup>24</sup> Cf. Durkheim, 1995; Varela e Alvarez-Uria, 1992.

por natureza e é corrompida pela sociedade.<sup>25</sup> Esse pensador influenciou consideravelmente o modo de educar das elites francesas, que passaram a adotar uma educação mais individualizada afastando-se de uma educação coletiva, pois para Rousseau a criança deveria ser educada por um preceptor particular, afastada dos colégios e mais próxima das famílias.<sup>26</sup> Em sua obra, privilegia a subjetividade que na intimidade deve permanecer ligada à natureza. A infância é tida por ele como a fase na qual a intimidade guarda a pureza da natureza, se contrapondo às normas da sociedade adulta. Segundo Rousseau (1995, p.90-91):

*Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. (...) Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação.*

É importante destacar a contribuição de Rousseau uma vez que, somente com ele é que surge a concepção de que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma. Com ele nasce uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com o ensino cumulativo e a pregação de preceitos onde simultaneamente aparece um forte afeto pela criança<sup>27</sup>. Usa a palavra infância, com o significado de criança e utiliza o termo até a fase em

---

<sup>25</sup> Revel (1991, p.206) assim se refere a Rousseau e sua obra: “(...) Rousseau pleiteia no *Émile* as virtudes reencontradas de uma natureza moral e boa. Contra a tirania dos costumes, apela ao coração e à razão, aos recursos esquecidos da intimidade. Tampouco está isolado, ainda que incomode com a incivilidade que recomenda e pratica agressivamente. *Émile* será educado à margem da sociedade a fim de estar mais bem preparado para a sociedade.”

<sup>26</sup> “Na família ou em suas extensões (o preceptor particular), impõe-se um novo modo de gerir a infância e a educação. Estabelece como princípio que é no seio de relações naturais e privadas - do sangue – que as lições são mais bem aprendidas, que a natureza e a personalidade da criança se expressam e desabrocham da melhor forma.” (Revel, 1991, p.207)

<sup>27</sup> Sobre Rousseau, Ribeiro (1997, p. 103) registra: “É este um dos modos pelos quais nasce a nossa época, à medida que estabelece uma série de espaços que são os do afeto e/ou da intimidade e/ou, ainda, da verdade interna. Assim, para Rousseau, é o homem simples da natureza em seus ritmos, que exprime uma verdade superior, porque natural ou essencial, às vãs aparências da sociedade, que ele praticamente identifica à sociedade de corte e porta, a seus olhos, tudo o que é factício, artificial e mesmo artificioso; para Michelet, a mulher, o velho, o popular e a feiticeira portam uma verdade que não se encontra no homem adulto de elite; para Sennett, finalmente, ao contrário do que se afirma, a modernidade se caracteriza

que esta inicia a puberdade. A infância e seu desenvolvimento são definidos por Rousseau (1995, p.64-65) da seguinte forma:

*Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência.(...) Eis a Segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras infans e puer não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar, daí em Valério Máximo encontrarmos puerum infantem. Mas continuo a me servir dessa palavra segundo o costume de nossa língua, até a idade para a qual ela possui outros nomes.*

Além de referir-se à criança e tratar de suas diferenças em relação ao adulto, esse pensador descreve o modo como elas eram tratadas logo ao nascer, principalmente por suas mães, crítica que apresenta no primeiro capítulo de *Emílio*.<sup>28</sup> Mas além das questões pedagógicas, o autor também desenvolveu várias concepções na área da política. Criticava o Estado absolutista, compactuando com alguns aspectos do pensamento de Locke.<sup>29</sup> Para ele deve ser considerada a idéia do *contrato social*, através do qual o povo possa determinar sua vontade, já que a sociedade o corrompeu e destruiu sua liberdade natural<sup>30</sup>. Quanto a essa

por um ‘trunfo da intimidade’, que na verdade é uma vitória do rousseaunismo contra a idéia de público que prevalecia nos séculos do Antigo regime. De toda forma, o interessante aqui é a constituição da criança como alvo de um investimento afetivo, o qual, ao mesmo tempo que percebemos como construído historicamente, é apresentado como natural – e tem de sê-lo.”

<sup>28</sup> “Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa-se chorando. Ora sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada, ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim suas primeiras idéias são de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim.” (Rousseau, 1995, p.24)

<sup>29</sup> Estes aspectos estão mais relacionados a concepções de sociedade, mas também não muito diferente em relação a criança. Segundo John Locke (1632-1704), a criança nasce como uma tábula rasa, sobre a qual o adulto pode tudo imprimir. Locke foi o fundador do Empirismo, defendia a idéia de que todo conhecimento provém da experiência. Nas concepções de Locke sobre a educação encontra-se a crença de que aqueles que têm um espírito são em um corpo são pouco lhes resta a desejar. Uma pessoa que não desenvolve seu espírito com sabedoria nunca escolherá o caminho correto, e a que tenha um corpo vulnerável, débil, nunca se desenvolverá através dele. Portanto, o que diferencia os homens é a educação. Os homens devem submeter o espírito à razão através da educação, para ele este é o maior fator de desenvolvimento.

<sup>30</sup> “O que torna a concepção política de Rousseau mais democrática que a de Locke é a noção de *soberania*. Enquanto, para Locke, o poder é delegado aos representantes do povo, para Rousseau o poder não aliena, pois o próprio povo é soberano. Em outras palavras, o pacto pelo qual o povo instituiu um governo não o submete a esse governo. Isto é, os depositários do poder não são os senhores do povo soberano. Nesse sentido, crítica o regime representativo, pois considera que toda lei ratificada pelo povo é nula. O *soberano* é, portanto, para Rousseau, o povo incorporado, o corpo coletivo que expressa, através da lei, a *vontade geral*. (...). O *cidadão*, que é o homem ativo e soberano, é um ser capaz de autonomia e liberdade. Ao mesmo tempo é também um *súdito* no sentido de que deve ser submisso à lei que ele próprio ajudou a erigir. *Liberdade e obediência* são pólos que se completam no homem que vive em sociedade.” (Aranha, 1989, p.157)

relação do homem com a sociedade e a diferença com que devem ser tratadas as crianças, Rousseau (1995, p.76) escreve que:

*A sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes. Eis porque seus desejos se multiplicam junto com sua fraqueza, e eis o que faz a fraqueza da infância relativamente à idade madura. Se o homem é um ser forte e a criança é um ser fraco, não é porque o primeiro tem mais força absoluta do que o segundo, mas porque o primeiro pode naturalmente bastar a si mesmo e o outro não. Portanto, o homem deve ter mais vontades e a criança mais fantasias (...).*

Para Rousseau a liberdade é limitada para as crianças pela fraqueza, *a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade (...). Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza (Rousseau, 1995, p.77)*. Por isso, acredita que a criança deva ser educada a partir de seus interesses naturais, mas sem cair em espontaneísmos. A criança deve aprender a lidar com seus desejos e conhecer seus limites. Através do excessivo otimismo em relação ao caráter da natureza boa do homem ao nascer é que Rousseau faz severas críticas à educação autoritária, onde o fim da educação para ele é a inserção social, após a criança ter recebido uma educação individualizada.

Após Rousseau, surgiram vários outros pensadores que influenciaram o pensamento pedagógico e as concepções sobre infância, destacando-se os importantes trabalhos de Pestalozzi e Froebel. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) preocupava-se principalmente com as crianças pobres, foi fundador de várias escolas onde recolhia órfãos e mendigos. Seguiu as idéias de Rousseau, acreditando que o homem nasce inocente e bom, sendo a função da educação a humanização e estimulação do desenvolvimento espontâneo da criança. A partir de suas experiências nas escolas populares e suas crenças no pensamento rousseauiano, criou um método que priorizava a atividade do aluno, acreditando que se devia partir de objetos simples à atividades mais complexas, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Para Pestalozzi a educação poderia ser relacionada à natureza, segundo ele:

*Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral.<sup>31</sup>*

Friedrich Froebel (1782-1852) segue as idéias de Pestalozzi e sofre influências dos filósofos idealistas. Sua principal preocupação foi com as crianças da *primeira infância*, antes do período do ensino elementar. Foi ele quem fundou os *kindergarten*, jardins de infância, estando a denominação relacionada com o jardineiro que cuida das plantas desde pequeninas, cultivando-as para que cresçam bem, pois considera a infância como fase fundamental no desenvolvimento do homem. Priorizava o caráter lúdico da aprendizagem e defendia a idéia da evolução natural da criança, com uma concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento (Kramer, 1989). Com essa mesma concepção, também encontramos Decroly (1871-1932).

Chegado o final do século XIX e início do século XX começaram a surgir preocupações e estudos sobre a criança, até porque esse período esteve marcado pela crença no progresso da ciência, resultando em muitas investigações e pesquisas; dessa forma seria possível ainda citar vários autores que pensaram a educação e/ou a infância durante esse século e que de alguma forma contribuíram para as concepções que hoje temos sobre o tema, como: Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Walter Benjamin, Janusz Korczak, Edouard Claparède, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire<sup>32</sup>. Abaixo serão apresentadas as idéias de alguns desses estudiosos.

Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher italiana a se tornar médica, elaborou uma pedagogia a partir de seu trabalho prático com crianças. Montessori criou uma escola com características diferentes, que recebeu o nome de *Casa dei bambini*, dando origem à rede de instituições educativas. Preocupava-se com a educação das crianças e com a formação de seus professores. Ficou muito conhecida como médica e militante dos direitos femininos. Para Montessori, a educação tradicional modelava as crianças, sujeitando-as às concepções adultas.

---

<sup>31</sup> Pestalozzi apud Gadotti, 1997, p.98.

<sup>32</sup> As contribuições e pensamento de Freire são destacados no decorrer de toda essa dissertação.

A palavra-chave de sua pedagogia é a normalização, que significa a interação das forças corporais e espirituais, ou seja, corpo, inteligência e vontade. Esta reunificação de forças pelas crianças ocorreria à medida em que elas trabalhassem com atenção e concentração. Montessori atribuía grande espaço aos fatores biológicos, porém, sem vê-los como determinantes do desenvolvimento, já que um meio favorável poderia modificar certos traços herdados. Segundo ela, as atividades manuais e físicas, com objetos definidos, ajudavam à organização interna das crianças. Criou uma metodologia de ensino a partir de uma série de materiais didáticos, organizados em cinco grupos: material de exercícios para a vida cotidiana, material sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências. Essa metodologia foi muito difundida devido a seus resultados positivos, tornando-se muito conhecida no mundo todo, inspirando diversas propostas pedagógicas durante todo o século XX.

As contribuições de Celèstin Freinet (1896-1966) também merecem destaque. Este francês, no início do século, foi designado para lecionar em uma pequena vila no interior de seu país. Em sua atividade, percebeu que as crianças que eram alegres e curiosas fora do ambiente escolar, neste se mostravam apáticas e desinteressadas. Constatou que o trabalho dentro da sala de aula era distanciado da vida que acontecia fora da escola, por isso era monótona para os alunos; então preocupou-se em criar um modo de ligar a escola à vida das crianças. Criou as chamadas *aulas-passeio*, onde os alunos ficavam em contato com a natureza e com o mundo social e cultural. Criou, também, o *livro da vida*, onde as crianças registravam suas experiências. Piaget faz a seguinte referência a Freinet:

*Quanto às iniciativas individuais de mestres de escola particularmente inventivos ou devotados à infância e que se encontram por meio da inteligência do coração os processos mais adaptados à inteligência propriamente dita (como outrora Pestalozzi), poder-se –ia citar um grande número nos países mais diversos de língua francesa, alemã (...), italiana, inglesa, etc.. Entretanto, limitar-nos-emos, como exemplo do que pode ser feito com os modestos meios e sem nenhum incentivo particular por parte dos ministérios responsáveis, a lembrar a notável obra realizada por Freinet, que espalhou às mais diversas regiões francófonas, entre as quais se inclui o Canadá. Sem cuidar muito da psicologia da criança e movido sobretudo pelas preocupações sociais, (...) Freinet interessou-se mais em fazer da escola um centro de atividades permanecendo em comunicação com as da coletividade do ambiente.*<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Piaget apud Sampaio, 1989, p.9.

Freinet acreditava que se os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento fossem discutidos de forma viva e integrada, a escola se tornaria mais interessante àquelas crianças. É possível concluir que a *Pedagogia Freinet* foi criada para atender às necessidades da criança. Suas idéias trouxeram contribuições muito valiosas a muitas reflexões na área da educação.

Também, Jean Piaget (1896-1980), biólogo com preocupações eminentemente epistemológicas (teoria da conhecimento), elaborou uma teoria que ainda contribui profundamente para a área da educação. Seus estudos, constituindo a teoria construtivista, tiveram origem em uma importante pergunta que formulou: *Como se passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado?* Pesquisou e elaborou uma teoria sobre os mecanismos cognitivos da espécie (sujeito epistêmico) e dos indivíduos (sujeito psicológico). Realizou inúmeras pesquisas com crianças, sendo esta uma importante característica de seus trabalhos. Alguns aspectos de sua teoria aparecerão nos capítulos seguintes; nesse momento, convém ressaltar a importância do seu trabalho para a compreensão da construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo da criança.

Pode-se afirmar que no limiar do século XXI começam a surgir outros modos de *olhar e tratar a criança*<sup>34</sup>, através de novas concepções acerca da infância. Um dos trabalhos mais sistematizados sobre esse *pensar diferente a criança* chega através da obra de Sônia Kramer (1996), que faz um estudo sobre as concepções de infância, e coloca a criança como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade<sup>35</sup>.

O trabalho pedagógico na escola deve estar comprometido com as transformações necessárias para que a sociedade se torne mais democrática. Se reconhecermos que a escolaridade é um fator importante para o desempenho social e político na vida

---

<sup>34</sup> “Desde a década de 1960, vêm sendo publicados vários trabalhos na historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam um impulso significativo à história da infância.” (Kuhlmann, 1998)

<sup>35</sup> Kramer (1996) apresenta junto com outras autoras essa concepção, tendo como referenciais Walter Benjamin, Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin.. Convém destacar que encontro na obra dessa autora, diretamente ligada à área da educação, um estudo elaborado acerca da idéia de infância que serve como referencial. Para Kramer (1996, p.14): “(...)a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.”.

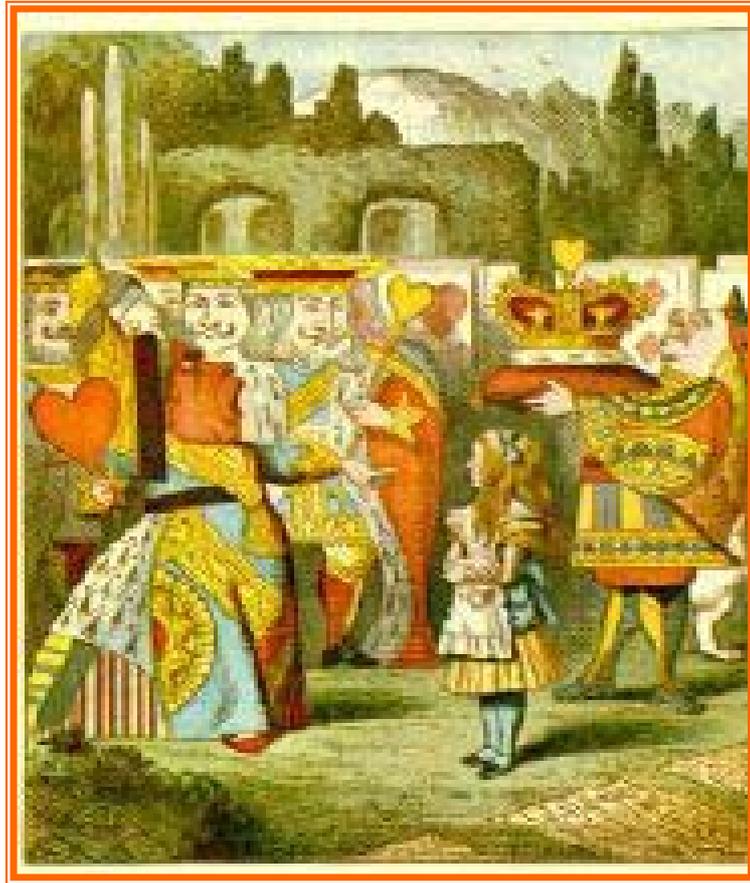
contemporânea, devemos reorientar a visão que a escola deve ter da criança, percebendo-a como um ator social que vive e tem um papel na sociedade.

Tratar a criança como cidadão implica o reconhecimento de seus direitos. Em 1959, ao ser proclamada a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* pela Organização das Nações Unidas, é que pela primeira vez na história, a criança passou a ser reconhecida legalmente como um ser humano singular, com características específicas e com direitos próprios, enfim como cidadão. No entanto ao verificar a situação da infância no nosso país percebemos o quanto esses direitos não são atendidos, devido à profunda desigualdade existente e insuficiência de políticas sociais para solucionar questões como: altas taxas de mortalidade, frequência e permanência na escola, trabalho infantil, maus-tratos, mortes por causas violentas, abuso sexual e negligência. Um quadro nada promissor e pouco otimista indica que nossas crianças ainda não são consideradas como atores sociais, e como tal ainda não têm seus direitos respeitados e garantidos.

A visão de infância que apresento, não é romântica, ou ainda que as crianças devam ser tratadas com *mimos*. Ressalto que tratar as crianças como atores sociais implica reconhecer suas diferenças e características favorecendo a vivência de uma infância com tratamento adequado. A escuta dos depoimentos dados pelas crianças, sujeitos desta pesquisa, leva à confirmação de uma concepção de infância que não se restringe a um conceito único e fechado, mas que implica percebê-la como sujeito social, com participação e opinião sobre os fatos sociais. Hoje, devemos pensar a criança brasileira situando-a em um contexto marcado por contradições sociais e econômicas, considerando suas multiplicidades e diferenças, dentre estas as de etnia, gênero e classe social.

Uma grande parte das crianças, apesar de viverem tão inseridas no mundo dos adultos, não são tratadas como cidadãos com direitos, pouco se lhe oportunizam espaços e momentos para viverem o lúdico, importante e necessário nessa etapa da vida. Algumas pesquisas já apontam a dificuldade das crianças de se descolarem do contexto, de se distanciarem e extrapolarem o real. Permitir à criança viver o lúdico é permitir-lhe também amadurecer no simbólico. Como a escola tem possibilitado a vivência do lúdico? Na maioria das escolas não há nem o espaço para que vivenciem o lúdico, nem para que narrem o real. Os aspectos relacionados à concepção de infância e sobre como as crianças eram tratadas e educadas permitem analisar e refletir melhor sobre as concepções hoje existentes, também possibilitando uma reflexão sobre a educação e a escola hoje.

O modo como as crianças vivem e são tratadas, assim como as diversas violações de seus direitos e o crescente aumento da violência na sociedade são questões amplas, mas freqüentemente trazidas para o espaço escolar. Para poder cercar este objeto de reflexão faz-se necessária uma incursão nos estudos sobre a violência e as manifestações desta na sociedade, sendo este o tema de análise do próximo capítulo.



“Cale-se!”, disse a Rainha, vermelha de raiva.

“Não me calo!”, disse Alice.

“Cortem a cabeça dela!”, gritou a Rainha com toda a força dos pulmões. (Carrol, 1998, p. 168)

## 2. VIOLÊNCIA – problemática da atualidade

### 2.1 – SOBRE O CONCEITO

Desenvolver um estudo tendo a violência como categoria central é mergulhar num universo denso de significações, o que exige um esforço acentuado para aprofundar teoricamente a questão, e requer a busca de estudos sobre o fenômeno em diferentes áreas do conhecimento. O conceito de violência pode ser abordado de diversas formas, devido à sua complexidade e contexto sócio-cultural. Dessa forma serão destacadas algumas obras e autores que auxiliaram a refletir sobre o objeto de estudo.

Inicialmente, é interessante buscar o conteúdo semântico da palavra que independe de variações culturais; violência traz em sua origem *vis*, significando força, mas em proximidade com violar, violação (em francês, também *viol*, além de *violation*) também traz o significado de “forçar”, “coagir”. Para Albornoz (1997, p.10):

*O que sugere a palavra violência, em proximidade com violação, contém dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem; alude também à quebra, ruptura de um tabu, de um limiar; ultrapassagem de um limite; transgressão de uma proibição; até a idéia de abuso de um corpo, falta de respeito físico; e leva, dentro dela, a noção de caos (...).*

Ainda podemos buscar o significado dado à violência em outras fontes; Bobbio (1993, p. 1291-1292), no dicionário de política, define violência da seguinte forma:

*Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja Violência, é preciso que a intervenção física seja voluntária (...). Exerce violência quem tortura, fere ou mata; quem, não obstante a resistência, imobiliza ou manipula o corpo de outro; quem impede materialmente outro de cumprir determinada ação.(...) A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra (...), ou através da destruição, da danificação ou da subtração de recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é alvo da ação violenta (...).*

Tanto a análise semântica da palavra, quanto o significado dado por Bobbio, nos remetem à idéia de violência como atitude relacionada à força, coação e dano ao outro. É possível afirmar que essa acepção é mais encontrada no senso comum. (Soares, 1996).

A violência pode ser definida como um fenômeno histórico e cultural (Freire, 1982; Wieviorka, 1997). O que aparece como ato violento para uma determinada cultura, pode não ser para outra; o que ontem não se constituía em violência hoje pode ser visto como tal<sup>1</sup>. No entanto, a partir de todos elementos trazidos sobre violência pelas crianças entrevistadas e teorias consultadas para a realização desta pesquisa, também é possível afirmar que, todos os atos que ferem diretamente os direitos humanos são violências; no entanto, a garantia desses direitos deve estar acima de qualquer tipo de cultura.

---

<sup>1</sup> Elias (1997, p.163) ao desenvolver o assunto “Civilização e Violência” apresenta uma exemplificação clara sobre a mudança de concepção de violência: “Eles[os indivíduos]desenvolveram uma certa relutância ou mesmo profunda aversão, um tipo de repugnância, em relação ao uso de violência física. O desenvolvimento desse processo pode ser acompanhado. Em épocas anteriores, que se estenderam até o século XIX, era ainda aceito com naturalidade em muitos estratos sociais que os homens espancassem mulheres a fim de impor-lhes sua vontade. Hoje em dia, o preceito de quem em nenhuma circunstância devem os homens agredir as mulheres – nem a outros homens, quando estes são mais fracos – de que nem mesmo crianças devem ser agredidas, está muito mais profundamente enraizado nos sentimentos dos indivíduos do que jamais esteve em séculos anteriores.”

É indiscutível que em todas as partes do mundo ocidental a questão deve ser debatida e avaliada, pois o fenômeno tem assumido proporções maiores e preocupantes, sendo tema recorrente de discussão. São muitos os estudos realizados e apresentados intimamente ligados ao momento e às situações históricas que estamos vivendo. O tema violência é encontrando em diferentes áreas estudos sobre a violência: na filosofia, na antropologia, na sociologia, na psicologia e ainda na área da educação. No entanto, a temática peca, algumas vezes, por não dar conta das especificidades e dos entornos em que ela se constitui.

Inicialmente, é interessante apresentar a diferenciação entre agressividade e violência. Segundo o psicanalista Jurandir Freire Costa (1985), violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. As atitudes agressivas, envolvendo danos físicos como brigas, podem expressar a agressividade do ser humano, mas não são necessariamente atitudes violentas.

Em caminho semelhante, Alícia Fernandez (1992), psicopedagoga, apresenta algumas distinções entre agressividade e agressão (violência secundária patogênica). Para essa autora, tendo Freud como referencial, a agressividade faz parte de toda pulsão, e esta pode mediatizar-se, estando dentro de um nível simbólico, fazendo parte do impulso de conhecer. Já a agressão (violência secundária patogênica) não, pois dificulta a possibilidade de pensar.

Para Fernandez (1992) existem atos agressivos cruéis, definidos como machucar, corporal ou verbalmente, ou por omissão, sendo um indicador de problemas, que são as violências secundárias patogênicas. Há muitas atitudes entre crianças e adolescentes, caracterizadas como agressivas, mas não violentas. Como exemplo é possível citar as brigas entre meninos que, quando questionados sobre o motivo da mesma, dizem ser brincadeira. Os padrões sociais já estabelecidos e causadores de diferenciações nas atitudes entre meninos e meninas, sustentam a idéia comum de que os meninos são mais agressivos.

Fernandez, a partir de investigações, afirma que muitas vezes, em situações como a relatada acima, as professoras dizem que seus alunos são violentos, quando suas atitudes são de agressividade, desvalorizando suas capacidades para aprender, e acreditando que a rebeldia e a desobediência não fazem parte das características de um *bom aluno*.

Cabe ressaltar como o sociólogo Norbert Elias conceitua agressividade. Segundo ele (1997, p. 401-402):

*(...)Não tem fundamento a idéia de que os seres humanos possuem uma tendência inata para atacar os seus semelhantes, um instinto agressivo, o qual é semelhante, em sua estrutura, a outras tendências inatas, como a pulsão sexual. Os seres humanos possuem um potencial inato para mudar automaticamente todo o seu aparelhamento corporal para uma outra marcha, se sentirem que estão em perigo. Por vezes, dá-se a isso o nome de reação de alarme. O corpo reage à experiência perigosa com uma adaptação automática que o prepara para intensos movimentos dos músculos esqueléticos, especialmente para a luta ou a fuga. Os impulsos humanos que correspondem ao modelo de uma pulsão instintiva são deflagrados fisiologicamente, ou seja, como se costuma dizer, “vêm de dentro”, sendo relativamente independentes da situação dada. O câmbio da economia corporal a fim de se preparar para lutar ou fugir é determinado em muito maior medida por situações específicas, quer estejam presentes aqui e agora, quer sejam recordadas. O potencial de agressão pode ser ativado por situações naturais e sociais de tipos específicos, sobretudo por conflitos. Como um desafio a Konrad Lorenz e outros investigadores que atribuem aos seres humanos um instinto de agressão análogo à pulsão sexual, eu gostaria de sugerir, talvez um tanto rudemente, que não é a agressão que deflagra conflitos, mas os conflitos que deflagram a agressão. Os nossos hábitos de pensamento levam-nos a esperar que tudo o que temos a explicar sobre os seres humanos possa ser explicado por referência a um indivíduo isolado. É evidentemente difícil a harmonização do pensamento e, assim, do aspecto que se espera que uma explicação tenha, com o modo como as pessoas estão reunidas em grupos (ou seja, com estruturas sociais). Os conflitos são um aspecto de tais estruturas, isto é, do convívio de humanos com humanos.*

Para Elias, a agressividade só é deflagrada se o indivíduo sentir-se em uma situação de perigo. Talvez, a partir dessa afirmação e das anteriores (Costa e Fernandez), seja possível afirmar que a agressão e as atitudes agressivas só são utilizadas pelo ser humano no momento em que se encontra em uma situação de conflito; seja esta violência por intervenção física ou psicológica, praticada intencionalmente por um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) indivíduo(s) ou grupo(s) e também contra si mesmo.

Para mostrar os caminhos teóricos que percorri, torna-se importante destacar a obra de autores cujas produções representam complementariedade de idéias, auxiliando a reflexão necessária nesta pesquisa.

As preocupações e os estudos sobre o tema violência já existiam no início desse século<sup>2</sup>. Em 1908, Sorel abordou a temática em seu livro *Reflexões sobre a violência*, explicitando durante que a decadência do sistema é mais ameaçadora para a sociedade do que a própria violência, e que muitos dos mecanismos utilizados para conter a violência, nada mais são do que máscaras para esconder a inércia da sociedade. A violência é trabalhada de forma genérica na análise da sociedade, relacionada a aspectos de ordem política e de classes sociais. O autor trabalha com diferentes conceitos, como o de *mito*, concebendo este como uma representação coletiva. Afirma que o conceito de *mito revolucionário permite compreender a atividade, os sentimentos e as idéias das massas populares* (p.49). Para ele a *violência* tem um papel nas relações entre classes, mas a violência proletária assume outro aspecto, no momento em que nega a força organizada pela burguesia.

Os trabalhos de alguns filósofos sobre essa temática merecem destaque por suas contribuições: Hanna Arendt, Ernst Bloch, Walter Benjamin<sup>3</sup>. Ainda destaco a tese de Suzana Albornoz (1997) que apresenta a violência como fenômeno de análise do pensamento dentro da ética, do direito e da filosofia prática.

Arendt aborda densamente o tema da violência, principalmente em sua obra *Sobre a violência*, escrita entre os anos de 1968 e 1969. Nesse livro, ela explicita seu posicionamento, analisando a violência como um dos grandes problemas deste século. A violência surge quando a obediência ou submissão se impõe através de instrumentos que não são a palavra. A autora trabalha o conceito de violência diferentemente de outros estudiosos, procurando sair da psicologia e de explicações sociológicas economicistas, analisando-o na área da filosofia política

---

<sup>2</sup> “A problemática da violência foi introduzida no pensamento social moderno por Maquiavel e Hobbes, dois grandes pensadores, dos quais somos herdeiros, diretamente ou pelo avesso. Chocando a tradição cristã medieval, Maquiavel trata friamente o tema da violência, desnudando as hipocrisias vigentes e trazendo á luz o fato de que a força é o recurso elementar e inevitável do poder, quaisquer que sejam seus méritos ou seus defeitos, julgados pelos diversos pontos de vista envolvidos, pelas diferentes paixões mobilizadas, pelos distintos interesses em jogo.” (Soares, 1996, p. 20)

<sup>3</sup> Walter Benjamin é um autor que tenho encontrado também referendando várias obras sobre a infância.

e dentro do contexto histórico da tecnologia moderna, pois refere-se muito às guerras e ao aparato tecnológico que tem sido utilizado pelo homem.

Fazendo uma distinção entre *violência, poder, vigor, força e autoridade*, Arendt (1994), entende que a violência e o poder são criações humanas, porém termos opostos. O *poder* é detido sempre por um grupo e não por um indivíduo, resultando da capacidade humana para agir em conjunto, ou seja, correspondendo à habilidade humana não só de agir, mas para agir em concerto, e só existe enquanto o grupo se mantém unido<sup>4</sup>. A violência destrói o poder, não o cria; pois, quando o poder já não atinge mais seus objetivos, quando não há mais a subordinação dos indivíduos perante os comandos, os meios violentos não têm utilidade. Então, esta *situação-limite torna possível, mas não necessária, uma revolução*.

O *poder* é a substância de todo governo, é a capacidade de agir em comum acordo, apoiando-se em leis comuns. A afirmação absoluta de um (violência ou poder) significa a ausência do outro.

O *vigor* corresponde a algo no singular; uma entidade individual é propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. Segundo Arendt (1994, p.37):

*Mesmo o vigor do indivíduo mais forte sempre pode ser sobrepujado pelos muitos, que não raro entrarão em acordo para nenhum outro propósito senão o de arruinar o vigor, precisamente por causa de sua independência peculiar. A hostilidade quase instintiva dos muitos contra o único tem sido atribuída, de Platão a Nietzsche, ao ressentimento, à inveja dos fracos contra os fortes, mas essa interpretação psicológica não atinge o alvo. É da natureza de um grupo e de seu poder voltar-se contra a independência, a propriedade do vigor individual.*

---

<sup>4</sup> “O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido.” (Arendt, 1994, p. 36)

Para Arendt, *força* deveria referir-se somente às forças da natureza ou das circunstâncias, indicando somente energia liberada por movimentos físicos ou sociais, e não ser empregada, como geralmente se faz, como sinônimo de violência.

Em relação à *autoridade* diz que sua *insígnia* é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias (Arendt, 1994, p.37). A *autoridade* encontra-se relacionada com o respeito pela pessoa ou pelo cargo que ela ocupa.

A *violência* distingue-se do *poder* por mera relação de meios e fim, em que os meios garantem a obtenção do fim. A violência surge quando a obediência ou submissão se impõe através de instrumentos que não são a palavra. No entanto, nem *violência*, *poder*, *vigor*, *força* ou *autoridade*, que estão interligados, aparecem no mundo real como fenômenos distintos. O *poder* aparece sob a forma de *autoridade*; nenhuma sociedade pode funcionar sem que haja um reconhecimento instantâneo de sua organização e um respeito à sua *autoridade*, conferindo-lhe *poder*. Mesmo que possa parecer que é a *violência* que garante o *poder*, como se esta fosse pré-requisito dele, não é a *violência* que garante o poder.

Arendt (1994) ainda diz que a violência e sua glorificação explicam-se pela severa frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo que tem suas raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder, que seca as autênticas fontes criativas. O decréscimo do poder pela carência da capacidade de agir em conjunto é um convite à violência.

Arendt (1981) trabalha com os conceitos de esfera pública e privada e explicita os problemas e conflitos com que vem se deparando a sociedade moderna. O mundo, contendo um espaço público, tem que ser pensado não só para a geração que o está vivendo, mas também para todas vindouras, sendo necessário um pensamento que transcenda o imediatismo do momento e pense nas gerações futuras, relacionadas com as que já o viveram. Segundo ela (1981, p.64), *sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis.*

Nas duas obras citadas<sup>5</sup>, a autora trabalha com a esperança na possibilidade dos homens, por ação conjunta, superarem as crises e situações geradoras de conflitos na sociedade moderna, que aniquilam até mesmo a própria vida; não trabalhando a partir da *mortalidade*, e sim com a *natalidade*, como uma crença no nascimento do novo, tendo na criatividade do homem o surgimento da ação conjunta.

Com uma perspectiva diferenciada, Benjamin<sup>6</sup> trabalha o fenômeno da violência dentro de um campo teológico e religioso. Para ele, a legitimidade dos meios para justificar os fins, não pode se dar pelo uso da razão, porque acima da razão está uma violência ligada ao destino, e, acima deste, Deus mesmo. A violência deixa de ser vista como meio para atingir fins naturais ou legais como aparece no Direito. Apresenta a *violência mítica* e a *divina*, às quais *Deus se opõe*, da mesma forma que se opõe ao mito. Trabalha, então, com a violência *fundadora de direito*, e a *conservadora de direito*. A mítica é fundadora de direito e a divina destruidora de direito. São assim denominadas porque indicam conteúdos referentes à mitologia grega e à tradição monoteísta judaica.

A idéia de uma *violência pura* não exige nada nem instaura nenhum tipo de ordem, não sendo um meio, nem fundadora e conservadora, mas sim destruidora do direito, devendo-se entendê-la como pura manifestação da cólera santa, pela qual Deus afirma seu poder absoluto face aos que não o reconhecem.

Para Benjamin, as noções de direito e justiça perpassam a noção de violência. Na sua reflexão, analisa como se constitui o fenômeno da violência para o Direito e para o Estado. No Direito distingue duas violências: uma que se legitima por si mesma e uma outra que significa um meio subordinado a objetivos legais; é o Direito natural e o Direito positivo. Tanto o Direito natural quanto o Direito positivo definem injustiça e justiça como meios e fins. Para o Estado a violência é uma ameaça à ordem jurídica. A guerra é um exemplo do uso da violência como meio para alcançar objetivos legais.

---

<sup>5</sup> *A condição humana* e *Sobre a violência*.

<sup>6</sup> As principais idéias de Benjamin sobre violência foram interpretadas a partir da leitura de Albornoz (1997).

Benjamin conduz sua reflexão para que a busca da resolução dos conflitos humanos não se dê dentro do âmbito do Direito, pois este concede ao Estado o recurso da violência como meio para atingir objetivos legais e conservar a ordem de direito. A superação do uso da violência, quando utilizada para resolver conflitos, deve ser buscada fora de âmbitos jurídicos, já que nesses existe a ameaça e a possibilidade de violência. Os modos de exclusão da violência podem ser os “meios puros”, ou seja, formas de superação de conflitos sem seu uso com atitudes de: cortesia, cordialidade, simpatia, amor pela paz e todas as atitudes que possam *fornecer meios puros de acordo* entre as pessoas. Para ele, o diálogo é o primeiro e mais apropriado meio de superação dos conflitos, eximindo o uso da violência; é o “meio puro de acordo”. A linguagem aparece como sendo um dos meios mais significativos para o entendimento dos homens entre si, pois é oposta à violência. Segundo o autor, a crítica da violência é a filosofia de sua história, nesse pensamento o importante é a busca da origem do fenômeno, qual o seu fundamento, e assim o estabelecimento da crítica e a busca pela sua superação.

Já Ernst Bloch não trata de forma direta em suas obras a questão da violência<sup>7</sup>, mas essa é um suposto latente-presente desde as obras de sua juventude, onde faz reflexões sobre a revolução religiosa. Em seus escritos posteriores apresenta outros tipos de análises.<sup>8</sup> Sua idéia central, a utopia, ou seja, o sonho de um mundo sem violência fica inserida na apresentação de seu pensamento filosófico. Bloch diz que *paz é igual a luta e não a guerra*, a violência libertadora dos oprimidos contra os opressores, para ele, é uma violência justa.

As idéias de Bloch fundamentam-se muito no pensamento de Thomas Münzer, que foi líder da Guerra camponesa na Alemanha, do início do século XVI. Para Bloch, Münzer representa a justificativa da prática da violência para o bem. Considera a violência um meio justo para buscar uma mudança social. Para esse pensador, a violência também se apresenta de outras formas que não são evidentes e que podem passar despercebidas e encobertas. Justifica e aceita o uso da violência como meio para atingir uma sociedade utópica e sem classes. Afirma ser necessário tolerar a violência política para chegar a uma sociedade não violenta. Segundo ele, a

---

<sup>7</sup> As principais idéias de Bloch foram interpretadas a partir da leitura de Albornoz (1997).

<sup>8</sup> “Não existe ruptura entre uma e outra destas reflexões, que acompanham a história deste século. (...) A obra da maturidade modificou a filosofia prática que inspirava a da juventude, todavia, o romantismo revolucionário transformando-se em ética da transformação manteria a posição dialética: sendo o que deve desaparecer do mundo humanizado, a violência pode encontrar *bom abuso* se se trata de abrir caminho para a utopia.” (Albornoz, 1997, p.32)

busca da boa sociedade e do bem viver atravessam a violência libertadora. A procura da utopia da não-violência perpassa a violência e oscila entre ambas: entre o chamado para a violência revolucionária, purificadora, e o apelo à utopia, da renúncia pela violência (Albornoz, 1997, p.60).

Bloch reconhece, a partir disso, que existe uma violência legítima, aquela que parte dos oprimidos contra os opressores, buscando sua libertação e a mudança da sociedade. Na base de seu pensamento encontra-se a utopia como um conceito concreto central na filosofia, apoiando-se numa ontologia do *ainda-não-ser*. É possível afirmar que, para ele, a busca utópica também é pela *não-violência*. *A utopia concreta corresponde ao ainda-não-ser, ao ser possível real* (Albornoz, 1997, p.165). A *não-violência* tem, assim, uma ética subjacente a si. A violência se inclui na natureza e a natureza inclui a violência, e o ser humano a suporta.

Essa ética da *não-violência* já tem sido adotada por vários grupos e movimentos sociais, como por exemplo o dos direitos humanos e os ecológicos. Enquanto movimentos, fazem parte do real e, enquanto busca, ficam na dimensão do utópico, sendo uma das possibilidades de concretização do utópico e da busca por uma sociedade não-violenta.

Por isso é que Albornoz chama a atenção para a ética da não-violência em Bloch, que carrega, como já foi dito acima, a utopia. Ela destaca (1997, p.165):

*Sendo utopia, o é de modo concreto, como inserção na realidade enquanto possibilidade real, embora em contínuo movimento, contraditório e ambíguo, de realização e desrealização, de avanços e recuos em sua afirmação como ética, jamais plenamente efetivada na prática e nos costumes.*

Devido às formas extremamente violentas existentes na sociedade atual, a autora questiona como colocar em vigência cânones éticos, se muitas vezes a violência é posta como eticamente justificável. A resposta à sua indagação é encontrada no mesmo autor, quando trabalha a dialética do *ser* e do *ainda-não-ser*: na qual se impõe uma dimensão do real muitas

vezes esquecida, uma dimensão que mostra o caminho, a saída para a confrontação entre determinismo e liberdade (Albornoz, 1997, p.144).

Segundo Bloch, a saída está no peso e na carência das situações reais atuais. Em seu pensamento, ficam reconhecidos como partes da realidade, as possibilidades de um futuro diferente, e, no fenômeno abordado a possibilidade da não-violência.

A violência aparece na natureza através de fenômenos não controlados pelo homem, porém esta é praticada também entre os homens, apresentando nesse sentido relação com a agressão física. Albornoz (1997, p.11), lembra que este é um conceito muito amplo e um fenômeno complexo; diz que *parece adequado definir haver violência quando a influência do ambiente se exerça sobre os indivíduos, de modo que sua realização corporal e espiritual efetiva permaneça aquém de sua realização potencial*. Ela classifica a violência em quatro categorias: violência na natureza, a violência estrutural, violência entre Estados e violência pessoal. Na violência entre Estados aparecem as guerras, onde homens e Estados não conseguem ter êxito em organizar questões de âmbito internacional. No entanto, a atenção de Albornoz se detém na análise do que acontece no interior do Estado. Segundo ela (Albornoz, 1997, p.12):

*Neste espaço, interno a um Estado, transita uma violência estabelecida, sob a forma de polícia ou exército, que pode revestir-se da forma de uma violência legal, punitiva, legitimada pelo direito positivo e exercida em nome da lei daquele Estado; mas que se produz às vezes na ilegalidade, porque se efetiva como se estivesse acima da lei, por abuso de poder, ou porque encontra seu ponto fora da lei, na marginalidade social*

Nesse sentido, a violência que se efetiva entre as pessoas, através delas mesmas, é a *violência pessoal*, que acontece na esfera privada. Apesar de que, o estabelecimento de fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada, pode constituir uma tarefa problemática.

Com muita precisão, Albornoaz ainda apresenta uma revisão da abordagem feita sobre a violência pelas ciências, no Direito, na Psicologia, na Psicanálise, na Teologia, e na Antropologia. Referindo-se ao trabalho de Lorenz<sup>9</sup>, ela destaca (1997, p.16):

*Embora tais métodos das ciências humanas calcados nas ciências naturais, como o de Lorenz, apresentem aspectos duvidosos, testemunham o esforço explicativo e interpretativo desenvolvido para compreender os fenômenos fundamentais da violência humana. (...) Tanto a idéia de um instinto de morte como a hipótese de uma falha instintiva que permitiria ao homem ultrapassar o limite da agressão de defesa e autopreservação, tornam-se redutoras quando utilizadas como explicações totalizantes, no esquecimento das variações culturais e históricas. Todavia, são sugestões fecundas para a reflexão filosófica, e suas possibilidades ainda não foram esgotadas.*

A reflexão sobre o tema da violência é uma tarefa ainda não esgotada; ainda há muito a refletir e pesquisar sobre o assunto, principalmente porque poucos trabalhos têm como objetivo a análise desse fenômeno, partindo das variações culturais existentes na sociedade<sup>10</sup>.

A mesma autora apresenta, em sua tese sobre a violência, *três possibilidades de evolução do problema*, baseadas predominantemente em Ernst Bloch. A primeira é a de que a violência sendo controlada pelo Estado, concentrando na polícia e no exército o poder com a característica de *conservadora de direito*, funciona como repressora da violência individual. Nessa ótica, a concepção é de que a *violência boa* é a das forças da ordem, e a *violência má* é a da subversão e insurreição. Dentro desta ótica existe a convicção de que a natureza humana é originalmente violenta. A utopia seria permitir a violência do Estado para manter a sociedade em perfeito funcionamento, com ordem, disciplina e controle.

A segunda idéia é a de uma ética que defende a desobediência ao Estado, que está sendo injusto, e concorda com o direito a uma revolução, inclusive armada, que vai contra um sistema explorador, buscando a transformação social, como uma ética revolucionária *e instauradora de*

---

<sup>9</sup> Segundo Albornoaz (1997), Lorenz, tem seus estudos na área de etologia, em Antropologia, e traz uma teoria explicativa sobre a agressividade baseado predominantemente em questões biológicas, apoiado na teoria dos instintos.

<sup>10</sup> Ressalto a análise de Albornoaz devido as mesmas questões fazerem parte de minhas preocupações.

*direito*. Nesta proposição há a convicção da existência de uma *violência boa* e uma *violência má*; no entanto, apresenta a natureza humana como sendo originariamente boa. A sociedade é que influencia o indivíduo e o torna violento. A utopia apresentada é a de uma sociedade perfeitamente justa, capaz de realizar a felicidade coletiva de uma sociedade sem classes.

Segundo Albornoz, a terceira via é a que tem ficado à margem da história da filosofia - a da ética da *não-violência*. Este posicionamento contraria a guerra, a pena de morte, os abusos do poder estabelecido e a rebelião armada para a transformação social. A convicção aqui é a de que toda violência é má. A utopia é a de se ter uma sociedade que procure, de todas as formas, a supressão da violência.

Albornoz propõe o estabelecimento de regras de convívio e meios para resolução de conflitos e acordos não-violentos, conclui dizendo que (1997, p. 196):

*(...)Sem dúvida a mística da violência revolucionária com o fundamento no Direito Natural, assim como pôde exercer seu fascínio sobre líderes religiosos do estilo de Münzer e humanistas engajados do estilo de Ernst Bloch, não poderia deixar de receber o respeito de quem busca uma eticidade outra, além da que é determinada pela sociedade real do capitalismo e do domínio da mercadoria, na qual nos encontramos neste fim de século e milênio. Se não é de equidistância, esta posição pode ser descrita como tentativa de superação de cada uma das outras posições; é impossível refletir fora do jogo de oposições entre as eticidades concretas; o ponto de vista da utopia do pensamento blochiano representa a esperança de superar a lógica da violência ancorada nas diversas éticas da lei e da justiça, seja da conservação ou da transformação.*

A violência pode ser trabalhada relacionada à ética<sup>11</sup> por envolver temas como o de respeito e justiça. Na sociedade atual, tão carente de solidariedade e repleta de injustiças, o pensamento de Bloch pode representar uma esperança na busca de princípios que contenham valores mais humanos e orientem ações pautadas na igualdade de direitos e cooperação.

---

<sup>11</sup> Ética e moral são palavras com a mesma origem etimológica. Ética é uma palavra com origem no grego *ethos*, e moral tem sua origem no latim *mores*. Apesar disto ética e moral hoje são empregadas com significações diferenciadas. Para a Filosofia, moral é definida como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética é a reflexão crítica sobre a moral.

Após a apresentação das principais idéias de Arendt, Benjamin, Bloch e AlbornoZ é interessante visualizar-se um quadro comparativo que mostre como eles conceituam e analisam a violência, para depois dar continuidade às reflexões e verificar o que estudiosos de outras áreas apresentam.

	<b>CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE DA VIOLÊNCIA</b>	<b>PROPOSIÇÕES DE SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA</b>
<b>HANNA ARENDT</b>	Violência- surge quando a obediência ou submissão se impõe através de instrumentos que não são a palavra.	Esperança na possibilidade de os homens, por ação conjunta, superarem as crises e situações geradoras de conflitos na sociedade moderna. A crença é na natalidade, no nascimento do novo, tendo na criatividade do homem o surgimento da ação conjunta.
<b>WALTER BENJAMIN</b>	Não vê a como meio para atingir fins naturais ou legais como aparece no Direito.  Apresenta dois conceitos de violência: a violência mítica como fundadora de Direito e a violência divina como destruidora de direito	Meios puros: podem ser formas de superação de conflitos, com atitudes como cortesia, cordialidade, simpatia, amor pela paz e todas as atitudes que possam fornecer “meios puros de acordo” entre as pessoas.  O diálogo é o primeiro e mais apropriado meio de superação dos conflitos, é o “meio puro de acordo”. A linguagem é oposta à violência.
<b>ERNST BLOCH</b>	É um meio justo para buscar uma mudança social; pode ser evidente, ou não, passar despercebida ou não.	Sociedade utópica supera a violência. “A utopia concreta corresponde ao ainda não-ser, ao ser possível real”, a ser possível a não-violência.
<b>SUZANA ALBORNOZ</b>	Aparece e é conceituada de acordo com o contexto sócio-cultural.	Através do estabelecimento de regras de convívio e meios de resolução de conflitos e acordos não-violentos.

Fig. 5 – Quadro comparativo sobre o conceito da violência

A violência aparece nas obras desses autores como um fenômeno complexo e presente na sociedade moderna, sendo analisado de diferentes formas, mas sempre com a preocupação em superá-lo. Indagações sobre se a violência faz parte da natureza humana, se é a sociedade que torna o homem violento, onde se encontra a origem do fenômeno, qual sua “história”, e se ela é

justificável como meio para atingir algum fim, são apenas algumas das questões abordadas por esses pensadores.

Segundo Arendt, a violência constitui-se como o mal do século XX; permeando as relações humanas, seja nas relações pessoais ou nas relações entre Estados, fez da sociedade atual uma sociedade caracteristicamente violenta.

Esse fenômeno, com toda sua complexidade, exige muitas vezes uma busca de estudo nas diferentes áreas das ciências. Os próprios autores apresentados, até então, procuraram, dentro da própria filosofia, diferentes enfoques para explicar a origem dos atos violentos praticados pelo homem. No entanto, o que é importante destacar é a busca de todos eles em encontrar possibilidades de superação a uma questão tão séria e controvertida que tem impossibilitado o convívio na sociedade humana, e que faz com que, muitas vezes, fiquemos perplexos frente a acontecimentos que parecem inadmissíveis para os seres humanos.

Para Bloch, a *violência boa* é aquela utilizada como meio para se chegar em uma sociedade sem classes; a *violência má* é aquela cujos objetivos não estão relacionados com a busca de uma sociedade sem opressão. De certa forma, em alguns momentos, seu pensamento pode parecer contraditório, pois coloca que a superação da violência pode se dar por sua negação, a *não-violência*; ora, como chegar a uma sociedade *não-violenta*, utilizando como próprio meio a violência? Essa indagação poderia ser respondida através do pensamento de Benjamin, para o qual a crítica da violência é encontrada na reflexão de sua própria história, buscando a origem do fenômeno e seu fundamento, estabelecendo a crítica e procurando sua superação.

Como determinar se é justificável ou não o uso da violência para se chegar a uma sociedade mais justa e de paz? Por questões como essa é que a análise da violência fica no campo da ética.

Arendt, da mesma forma que Sorel, justifica o uso da violência na revolução. A violência proletária assumiria outro aspecto negando, a força organizada pela burguesia. O fenômeno, na sua complexidade, vai desde as relações de Estado, questões de âmbito político, como também nas relações pessoais, que de forma alguma são desconexas de todo contexto sócio-econômico e político da sociedade. Talvez aqui esteja um dos pontos fundamentais na análise e busca da

compreensão do entendimento da violência; partir dos fenômenos da realidade concreta até a análise do contexto social no qual o fenômeno ocorre, para fazer o aprofundamento necessário e ir encontrando formas de superação.

O fato de a violência ser um fenômeno complexo, inserido em uma sociedade que se encontra em crise (econômica, social, política, de relações), leva ao entendimento de que sua análise não pode ser feita isoladamente, nem sua superação. Superar os conflitos gerados e geradores de violência implica em mudança do contexto social, assim como a forma como se dão as relações pessoais ou entre Estados.

É pertinente nos indagarmos sobre o papel da educação e dos educadores frente à realidade social. A escola, como instituição inserida nesse contexto, não mais pode voltar as costas ao fenômeno da violência, ignorando-o ou tratando-o de forma superficial. Por isso, a compreensão dos fatos que acontecem no cotidiano, pode ser uma das formas de encontrar a *não-violência*.

O diálogo, encontrado por Benjamin como forma de superar a violência, pode ser complementado com o pensamento de Arendt que diz ser a violência um meio de imposição com instrumentos que não são a palavra. Nesta reflexão, ainda é possível acrescentar o pensamento de Paulo Freire que aponta o uso da palavra como uma possibilidade através da qual os sujeitos, situados na história e em sua cultura, podem encontrar meios para uma transformação social. O espaço educativo da escola deve ser um lugar de busca para mudanças, onde os educadores oportunizem, através do diálogo, as manifestações dos anseios, desejos, curiosidades, preocupações e angústias dos sujeitos nela envolvidos. Essa prática faz parte do processo democratizador, onde todos, com suas diferentes culturas, devem ter acesso a novos conhecimentos e manifestar os já construídos; desafiar os educandos a perceberem o mundo e a possibilidade de ele ser reinventado, democratizando o espaço escolar e realizando o exercício da cidadania, o que significa ampliar a possibilidade de democratização da sociedade.

Freire (s.d.) afirma que a violência não se insere dentro de uma categoria metafísica, mas sim em uma categoria histórica que se encontra na realidade concreta de uma sociedade desigual e injusta. É possível afirmar que o diálogo se torna prática fundamental do processo educativo e funciona como instaurador da *não-violência*. É nas possibilidades de mudanças, na esperança do

novo que Arendt e também Freire contribuem para a análise do tema, e principalmente na busca de alternativas de superação do fenômeno. Acredito que a escola deva utilizar cada vez mais o diálogo, tentando contribuir para a instauração da não-violência.

Outros autores, pela relevância de suas obras, devem ser destacados. Elias (1993), ao analisar as condições e conseqüências da emergência dos Estados modernos na Europa, demonstrou que a unificação do poder e o seqüestro monopolista da violência, perpetrado pelos Estados nascentes, alterou profundamente os padrões de comportamento e os valores correspondentes. A coragem física pessoal foi progressivamente substituída pelo esmero no controle dos códigos de etiqueta, que passaram a reger as relações travadas nas cortes emergentes e, portanto, a expressar, através delas, posições superiores, credenciando os atores sociais à estima pública e ao reconhecimento traduzido em *status* simbólicos, psicológicos, materiais e políticos. Para Elias (1997, p. 163):

*A pacificação das pessoas como indivíduos, o fato de que, em conflitos, só muito raramente cogitamos atacar um adversário e começar uma briga, por muito zangados que estejamos, depõe a favor de uma profundamente arraigada transformação civilizadora da estrutura inteira da personalidade. Os bebês, sem levar em conta a sociedade a que pertencem, defendem-se espontaneamente com as mãos e pés. Crianças brigam e agridem-se mútua e freqüentemente com gosto. Que o tabu contra atos violentos esteja tão profundamente inculcado nos jovens das sociedades-Estados mais desenvolvidas, tem muito a ver com a crescente eficácia do monopólio estatal da força.*

Dessa forma, o deslocamento e a concentração estatal da violência corresponderiam à racionalização e à psicologização dos comportamentos sociais. Para ele isso faz parte do processo civilizador a que estamos submetidos. Por esse motivo, discordo da interpretação de Peralva (1997, p.11) ao afirmar que:

*(...)o tema que melhor define o tipo de violência em questão na escola francesa – tema que, de resto, paira no ar no debate público – é o da incivilidade. Refiro-me ao fato de que estaríamos vivendo uma inversão das condições que, na perspectiva de Norbert Elias, teriam definido o curso do processo civilizatório (...).*

O conceito de *incivilidade*, utilizado por Peralva, não pode se caracterizar como melhor para analisar o atual momento pelo qual está passando a sociedade, se tomar por base o pensamento Elias, pois para ele (1997, p. 161):

*A civilização a que me refiro nunca está completa, e está sempre ameaçada. (...) Quando se empenham em examinar o problema da violência física na vida social de seres humanos, as pessoas fazem freqüentemente o tipo de perguntas errado. É costume perguntar-se como é possível que pessoas vivendo numa sociedade podem agredir fisicamente ou matar outras – como podem, por exemplo, tornar-se terroristas? Ajustar-se-ia melhor aos fatos e seria, assim, mais proveitosos, se a pergunta fosse reformulada de modo diferente. Deveria, antes, ser redigida em termos como estes: Como é possível que tantas pessoas consigam viver normalmente juntas em paz, sem medo de ser atacadas ou mortas por pessoas mais fortes do que elas, como é hoje em dia o caso, em grande parte, nas grandes sociedades-Estados da Europa, América, China ou Rússia? É por demais fácil esquecer hoje o fato de que jamais, em todo o desenvolvimento da humanidade, tantos milhões de pessoas viveram, como hoje, relativamente em paz umas com as outras, com as agressões físicas geralmente eliminadas, como se observa nos grandes Estados e cidades do nosso tempo. Talvez este fato se evidencie primeiro quando nos apercebemos de quão mais elevado era o nível de violência nas relações entre pessoas em épocas pregressas do desenvolvimento humano.*

Dessa forma é que justifico ser o termo *incivilidade* inadequado para justificar a violência existente na sociedade atual. Segundo Elias, os comportamentos assumidos pelos indivíduos e as redes de relacionamento social são determinados da seguinte forma (1993, p. 198):

*Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão de funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende essa rede, integrando-se em unidades funcionais ou institucionais – mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas, maior a vantagem social daqueles capazes de moderar suas paixões; mais fortemente é cada indivíduo controlado, desde a tenra idade, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos na cadeia social. A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre*

*com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias de ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” do comportamento.*

A partir do pensamento de Elias, é possível afirmar que, quando as redes de relações se modificam, os papéis a serem desempenhados pelos indivíduos tornam-se mais definidos, intensificando-se as cadeias de interdependência social e ocorrendo mudanças dos comportamentos. Elias diz que (1993, p.195):

*(...) A civilização não é razoável, nem “racional, como também não é “irracional”. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. Mas não é absolutamente impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais “razoável”, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos.*

Com base no pensamento desse autor talvez seja possível interpretar as crises da atual sociedade e a intensificação da violência como um momento de modificações da ordem civilizadora, mas não como a existência de *incivilidade*, já que não retornamos a uma sociedade caracterizada pela barbárie, sem nenhum tipo de rede de inter relacionamentos estabelecida ou controle social. A escola poderia, então, estar passando por um momento de crise de definição de papéis e funções.

Convém ressaltar a existência de algumas pesquisas encontradas dentro da perspectiva violência e educação, como as de Vanilda Paiva, Eloisa Guimarães com Vera de Paula e Lia Fukui, Áurea Guimarães, José Vicente Tavares dos Santos e Vera Candau.

Paiva (1992), através dos dados do IBOPE/RJ de 1984, realizou pesquisa, analisando as imagens da população sobre o papel da escola, na concepção de violência, onde demonstrou que o importante é o jovem encontrar caminhos capazes de assegurar sua sobrevivência distante do banditismo.

Eloísa Guimarães e Vera de Paula, da Faculdade de Educação/RJ (1992), analisaram a relação de alunos com o saber escolar e a presença de quadrilhas de traficantes dentro de duas escolas noturnas, no Rio de Janeiro em 1989. Constataram, a partir da pesquisa de campo com relatos de alunos e profissionais na escola, que a relação dos alunos com o saber e o processo educativo é uma relação distante; encontrou o desprazer e o descontentamento dos jovens em relação à escola, e que, em seus valores, há o fascínio e uma certa admiração por “ser mulher de bandido”, “submeter-se às regras do chefe”, enfim, uma ruptura dos jovens com as regras sociais e um envolvimento com a criminalidade e o tráfico de drogas.

Lia Fukui, pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos, em 1990, verificou, através de questionários sobre Segurança nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, que a violência chega na escola, com maior frequência, em agressões às pessoas, depois como depredações e invasões do espaço escolar.

Áurea Guimarães (1996) analisa dados da pesquisa que realizou em Campinas/SP entre os anos de 1988 e 1990 sobre depredação escolar, tendo Michel Mafessoli como principal referência teórica.

Os estudos de José Vicente Tavares dos Santos (1995) dizem respeito à depredação escolar e como a violência tem se manifestado nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. Tem apresentado resultados da pesquisa em Seminários da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, e dado assessoria a esta entidade.

Candau (1999) apresenta uma pesquisa muito interessante onde discute o que pensam os professores sobre as relações violência e escola, buscando caminhos para que a problemática seja discutida no contexto escolar.

Ainda, Sérgio Adorno, pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência/USP, tem contribuído com a temática violência e educação. Seu enfoque, assim como o de Alba Zaluar, envolve a exclusão social e a exclusão de crianças e jovens da escola. Realizou uma pesquisa buscando investigar experiências precoces de punição com crianças, onde entrevistou indivíduos encarcerados, trabalhando com suas memórias (Adorno, 1992). Buscou respostas sobre o que representou a escola na vida daqueles que enveredaram pela delinqüência e que memórias lhes

deixaram os bancos escolares. Relata que, para os entrevistados a evasão escolar era um fato certo, não só devido às suas condições econômicas, já que muitas vezes precisavam sair da escola para trabalhar, mas devido ao caráter monótono e nada estimulante da aprendizagem oferecida, que nenhuma relação apresentava com o universo cultural do qual faziam parte, e que, a partir daí, começavam a assumir atitudes de rebeldia e desobediência. Salienta ter percebido que não há uma trajetória biográfica típica que possa determinar a delinqüência, mas que existe um conjunto de fatores que, combinados, podem levar o jovem à delinqüência e daí à criminalidade.

Adorno (1994) caracteriza violência como *violação dos direitos humanos* e diz que o Estado e o Direito são os responsáveis pela garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos fundamentais seriam: direito à vida (o Estado e o Direito devem garantir a vida dos cidadãos); direito ao princípio de igualdade (de todos perante a lei, independentemente das diferenças de classe, de etnia, de cultura, de procedência regional ou de qualquer outra distinção); direito à liberdade (entendendo-se por liberdade não apenas a liberdade de pensamento, de opinião, de expressão, de convicções políticas ou religiosas, mas também a liberdade no sentido de que o indivíduo não esteja sujeito à vontade de outra pessoa, mas sim que possa efetivamente ser livre e autônomo).

E, por fim, apresento a importante contribuição de Zaluar. Ela afirma que a violência não surgiu na história dos homens junto com a exploração, a dominação ou a miséria, mas sempre esteve dentro dos homens; *em todas as sociedades, em todas as épocas, em todos os recantos do mundo existem manifestações da agressividade potencial dos homens contra seus semelhantes* (1996b, p.9). Essa autora desenvolve questões relativas à violência e à criminalidade, acreditando que é por meio da circulação das idéias sobre o assunto que conseguiremos buscar transformações para as situações violentas na sociedade (1996b, p.5). Nas suas diferentes obras, apresenta as concepções sobre violência e criminalidade dos sujeitos com os quais trabalhou, principalmente no Conjunto Habitacional Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

Nas suas pesquisas de campo, onde realizou entrevistas e histórias de vida com homens e mulheres, Zaluar procurou verificar que imagens sobre crime, criminalidade na cidade e soluções seriam apontadas para resolver o problema, também investigou opiniões sobre polícia e justiça. Mostra que os entrevistados estabelecem uma grande diferença entre trabalhadores e bandidos. Para os trabalhadores, *o bandido é a pessoa atraída pelo dinheiro fácil, que não quer trabalhar,*

*que tem maus vícios; já para os bandidos, o trabalhador é um 'otário' que trabalha cada vez mais para ganhar cada vez menos (Zaluar, 1994, p.145).*

A contribuição dessa autora situa-se nas análises que realiza entre o envolvimento de jovens com a criminalidade, remetendo a questão à escola. A exclusão do aluno da escola implica uma série de conseqüências para sua vida. Isso remete às elevadas taxas de repetência nas escolas, temática que já foi bastante explorada por muitos estudiosos da área da educação, inclusive a relação de tais índices com a *evasão escolar*, o que agora percebe-se como a exclusão que a escola faz de seu aluno. Ela diz que:

*A culpabilidade dos alunos pobres, decorrente da ausência de crítica à escola, no que se refere à qualidade do ensino, é o aspecto mais perverso do atual sistema escolar, na medida em que ele contribui para diminuir a auto-estima e criar uma auto-imagem negativa entre aqueles alunos; outra das sementes da criminalidade, que, encontrando o meio propício, floresce. (Zaluar, 1996b, p.106)*

Os jovens passam a participar, como agentes dessa violência, em assaltos e gangues de tráficos, o que acaba levando o Brasil a ser um dos países com alta taxa de mortalidade infantil, porém não só por doenças, mas também por mortes violentas (Zaluar, 1996b, p.103).

Zaluar faz referências às atitudes dos adolescentes, relacionando-as com aspectos mais globais, afirmando que, nos dias atuais, as idéias que tínhamos de cultura e sociedade não correspondem mais a realidade. Sendo assim não é mais possível estabelecer conceitos fechados sobre cultura e sociedade, como ter *grupos e categorias com identidades claras e inequívocas*. Ela pensa o problema da *violência costumeira do Brasil*, relacionando-a ao crime organizado internacionalmente, com características econômicas, políticas e culturais *sui generis, sem perder algo do velho capitalismo* e da busca desenfreada do lucro a qualquer preço. Ainda diz . (Zaluar, 1996a p.54-55):

*A imagem do menino favelado que com uma AR15 ou metralhadora UZI na mão, as quais considera como símbolos de sua virilidade e fonte de grande poder local, com um boné*

*inspirado no movimento negro da América do Norte, ouvindo música funk, cheirando cocaína produzida na Colômbia, ansiando por um tênis Nike do último tipo e um carro do ano não pode ser explicado, para simplificar a questão, pelo nível do salário mínimo ou pelo desemprego crescente no Brasil, nem tampouco pela violência costumeira do sertão nordestino.*

Considerando-se estas questões, é possível afirmar que a escola não deve ficar alheia a esta problemática. Os educadores têm ignorado o que ocorre dentro da escola e ao seu redor. Os que não estão indiferentes a estes problemas, constataam diariamente como as crianças e adolescentes vivem e sofrem ações violentas desde tenra idade. O que está acontecendo com as crianças que a escola atende, como elas percebem toda essa problemática e como reagem a estas situações, são as questões de que trata essa dissertação. No momento que percebemos as crianças como sujeitos sociais, estamos vendo-as como autoras e narradoras de suas histórias, criadoras e criaturas da cultura.<sup>12</sup>

O antropólogo Gilberto Velho (1996) menciona que no senso comum, interpreta-se violência como uso agressivo da força física de indivíduos ou grupos contra outros, que a violência não se limita ao uso da força física, *mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que de início, associa-se a uma idéia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro* (Velho, 1996, p.10). A violência só surge no conflito, e os conflitos existem devido às diferenças que são a base da vida social. A vontade de agredir fisicamente nasce em certos tipos de conflitos em que não houve comunicação; *a possibilidade de violência física é permanente, mas eu encaro isso como fenômeno social, não como fenômeno da natureza humana* (Velho, 1996, p.240). Falar nas diferenças, nos conflitos, implica mencionar as diferentes culturas, e relacionar a cultura com a questão da violência. Para Jean Claude Forquin (1993, p.15-16):

*Se se atribui à palavra “cultura” o sentido descritivo amplo dos etnólogos e dos sociólogos, se se considera então a cultura como um conjunto das maneiras de viver, características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional, nas escolas não*

---

<sup>12</sup> Cf Algebaile, 1996.

*representa senão uma parte muito pequena dela. Reconhecer-se-á por exemplo que se a fraude, o crime, a mentira, a violência, sob todas as suas formas, se inscrevem muito evidentemente entre os elementos da cultura, (...) é absolutamente excepcional que se lhes atribua um lugar no ensino e pode-se dizer a mesma coisa de toda sorte de conhecimentos(...).*

Assim, acredito ser a busca do *olhar antropológico* muito importante, porque esse olhar possibilita uma visão ampla da cultura<sup>13</sup>, fornecendo elementos para entender o *diferente*, e reconhecer as culturas do outro, neste caso, do aluno e da comunidade em que vive. Forquin ainda explicita de forma clara o quanto a educação tem de cultura, e a relação estreita que existe entre ambas. O autor afirma que a educação tem muito de cultura, sendo esta:

*(...) sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (...) educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (Forquin, 1993, p. 14)*

No entanto, após fazer todo levantamento bibliográfico e ter encontrado várias obras que abordam também escola e violência, não há especificamente nenhuma que busque uma escuta sensível de crianças sobre o fenômeno da violência e que traga contribuições reflexivas para o trabalho pedagógico das escolas<sup>14</sup>.

A escola deve procurar redimensionar seu modo de tratar a cultura e buscar compreender estes elementos no seu cotidiano, tornando-se efetivamente parte da comunidade. Acreditar nessas possibilidades é acreditar na própria condição que temos, como seres humanos, de criar e

---

<sup>13</sup> Cultura entendida aqui da forma explicitada por Forquin (1993), como: um vasto conjunto de maneiras de pensar, viver e agir de um determinado grupo, em um determinado local, ou seja como uma construção social e histórica.

<sup>14</sup> Foram encontradas muitas pesquisas que trabalham com o que jovens adolescentes falam sobre a violência, mas não crianças. Cf. Spósito (1992); Abramovay (1999); Minayo (1999); Waiselfisz (1998a; 1998b).

recriar, de mostrar a capacidade de ser, sentir, agir, analisar relações e procurar transformá-las coletivamente. Abrir o espaço da escola para a participação da comunidade, reconhecendo as diferentes culturas em suas diversas formas, é o *início* de uma reformulação do seu papel, por mais contraditórios que sejam os campos de ação.

Na parte inicial deste capítulo, o objetivo foi refletir o conceito de violência e apresentar uma breve síntese de estudos significativos sobre o fenômeno, já que, para aprofundar como este se manifesta na escola, é necessário uma definição clara e concisa sobre o mesmo. A segunda parte mostrará dados sobre como a violência tem se manifestado na sociedade e atingido as crianças.

## **2.2 – DADOS ESTATÍSTICOS**

Encontramos um grande número de estudos, que vêm se ampliando, ligados ao momento e às situações históricas que estamos vivendo, procuram analisar a problemática da violência buscando suas causas e alternativas para amenizá-la. No que se refere à violência intrafamiliar, ou fora dela, são inúmeras as denúncias da sociedade, estudos acadêmicos e organizações não governamentais espalhadas pelo mundo procurando trabalhar pelo respeito aos direitos humanos e superação dessas situações.

Preocupações com situações de violência sofridas por crianças, adolescentes e mulheres são encontradas na maioria dos países, fazendo com que a sociedade se mobilize de alguma forma. Encontram-se dados de denúncias realizadas junto a órgãos competentes, inclusive em países com Alto Índice de Desenvolvimento Humano.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Segundo a classificação de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) os critérios utilizados para verificar este índice são: expectativa de vida, nível educacional e renda real ajustada.

No Brasil, temos assistido a uma naturalização da violência indicando um processo de desvalorização da vida. Segundo publicação feita pela Equipe de Apoio à Comissão Especial de Acompanhamento do Programa Estadual de Direitos Humanos do Estado de São Paulo (1998, p.8):

*O respeito à vida humana encontra-se fragilizado pela banalização da violência em nossa sociedade: mortes e outras violações à dignidade do ser humano aumentam em número e tornam-se cotidianas, passando a ser consideradas comuns. Paralelamente, os meios de comunicação colaboram para o agravamento desse quadro. É o que, por exemplo, acontece quando a mídia veicula imagens violentas, incentivando reações ainda mais agressivas.*

Noticiários e programas de televisão dão ênfase a reportagens policiais e fazem da violência um fenômeno comum; os espectadores assistem cenas e escutam descrições de crimes todos os dias, passando a conviver com essas situações. Banalizar a violência é tornar fatos de graves conseqüências em corriqueiros e sem importância. Apesar da violência, coexiste na sociedade a possibilidade da superação de situações conflitantes e degeneradoras da convivência social, onde os direitos podem ser respeitados.

Os depoimentos das crianças do Conjunto Habitacional Rubem Berta, que foram entrevistadas para esta pesquisa, denunciam que a população de baixa renda no Brasil vive em situações com alto risco de vida, sem condições adequadas de alimentação, moradia e segurança. A violência existe na sociedade como um todo, independente de classe social; no entanto populações de classe mais baixa vivem em maior situação de risco (Adorno, 1998). Segundo Marcílio (1998), apesar de ter ocorrido uma mudança positiva no modo de tratar a criança, ainda, encontramos, neste final de século, índices que evidenciam a situação de violação dos direitos da criança.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup>Embasada em Marshall, essa autora diz que existem três gerações de Direitos Humanos e que nesse final de século já se estaria falando em uma quarta geração. A primeira geração é a dos *direitos de liberdade* ou *direitos civis e políticos*, ou *direitos individuais*. A segunda geração, após a revolução industrial e a urbanização do século XIX é a dos *direitos de igualdade, direitos econômicos, sociais e culturais*, a terceira geração é a dos *direitos ao desenvolvimento do meio ambiente, à paz e direito dos consumidores*, a quarta geração de direitos, que já vem sendo falada é a do *direito à democracia*.

Na história do Brasil, os dados estatísticos encontrados referentes à situação de vida das crianças, demonstram que a infância raramente foi centro de preocupação dos governantes e muito pouco da sociedade civil. No final do século passado, mesmo com altos índices de natalidade, raras políticas públicas foram viabilizadas, voltando-se para a infância, traduzindo a falta de preocupação social com essa camada da população. O país tinha cerca de 10 milhões de habitantes, sendo 35% dos brasileiros menores de 14 anos; a população cresceu mais de 15 vezes em um período de cem anos. A partir da década de 70 é que essa taxa começou a ser revertida; o crescimento demográfico baixou de 3% ao ano, para hoje estar com 1,4%. Hoje o país conta com 80% da população vivendo em regiões urbanas (UNICEF, 1999).

Em 1991, dos cinquenta milhões de brasileiros de 0 a 14 anos, mais de trinta e seis milhões viviam em centros urbanos (IBGE, Censo Demográfico/1991). O contingente de pessoas, que sai dos campos e se desloca para as cidades em busca de condições favoráveis de vida, é bem demonstrado pelos dados estatísticos.

Dentre tantas desigualdades, a mais significativa diz respeito à distribuição de renda, em que as disparidades são muito grandes. Temos um por cento da população mais rica que detém 14,6% da renda nacional, enquanto cinquenta por cento da população fica com apenas 11,2% da renda total<sup>17</sup>. Os 20% mais ricos têm até 32 vezes mais condições de vida que os 20% mais pobres.

O Brasil ocupa o 68º lugar em índice de desenvolvimento humano, entre 173 países pesquisados pela ONU. As desigualdades regionais determinaram com que o país ficasse no *ranking* mundial com um índice de desenvolvimento humano muito baixo<sup>18</sup>. A má distribuição de renda e condições econômicas da população gera graves problemas e péssimas condições de vida; as pessoas que enfrentam esses problemas, diretamente, e que vivem, muitas vezes, em condições subumanas, acabam ficando frente a situações de criminalidade.

Populações, pessoas, crianças, famílias que a cada dia enfrentam a falta de emprego, a fome, a desescolarização, estão tendo seus direitos humanos violados. Cabe ressaltar que essas

---

<sup>17</sup> Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), referentes ao ano de 1990. (Kupstas, 1997)

<sup>18</sup> Relatório de Desenvolvimento Humano 1997, Organização das Nações Unidas.

afirmações não indicam ou justificam na nossa sociedade, cujo sistema de distribuição de renda é desigual, o aumento da criminalidade, porém essa desigualdade indica a desvalorização da vida dessas pessoas.

Segundo dados do UNICEF (1999), o Brasil já conseguiu reduzir sua taxa de crescimento demográfico de 2,2% (1970-1990) para 1,4% (1997). Porém, apesar de também ter reduzido o número de mortalidade de crianças menores de 5 anos, fica na 84º posição dentre 193 países considerados independentes e soberanos pelo UNICEF, e, dentre os países da América Latina, ainda fica com uma taxa maior que a Bolívia.

Os altos índices de mortalidade infantil, apresentados no início do século continuam sendo alarmantes, ficando o Brasil como o segundo pior país da América do Sul no ranking da mortalidade infantil de menores de 5 anos.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicou documento sobre mortes violentas de crianças e adolescentes no Brasil, onde afirma que o crescimento significativo dessas mortes tem relação direta com o modelo de desenvolvimento sócio-econômico, concentrador de renda e excludente, gerando vários problemas, sendo um dos principais a violência nos grandes centros urbanos. As maiores taxas de óbitos, por causas violentas, são encontradas entre com entre jovens ou adultos (18 a 21 anos), seguida da faixa de 22 a 24 anos, e logo a seguir em adolescentes de 15 a 17 anos. Porém, as proporções por mortes violentas, vêm aumentando consideravelmente em crianças e jovens, e, novamente vale destacar, principalmente nos grandes centros urbanos.<sup>19</sup>

O crescimento do número de óbitos de crianças e jovens, da década 1980 a 1990, mostra o quanto a vida das crianças e jovens brasileiros está mais vulnerável; estes cada vez mais expostos a situações que acabam tirando-lhes a vida.

Os gráficos<sup>20</sup> que seguem mostram o crescimento dos óbitos, por causas violentas, nos grandes centros urbanos do país, em crianças e adolescentes:

---

<sup>19</sup> Nessa pesquisa realizada pelo UNICEF em parceria com o Ministério da Saúde foram consideradas mortes por causas violentas as que envolvem: suicídio, homicídio, atropelamento, acidentes com veículos motorizados e afogamento.

<sup>20</sup> UNICEF, Caderno 2- - Mortes violentas.

Fig.6 – Óbitos das crianças de 10 a 14 anos por causas violentas – Brasil e Grandes Regiões – UNICEF/1998

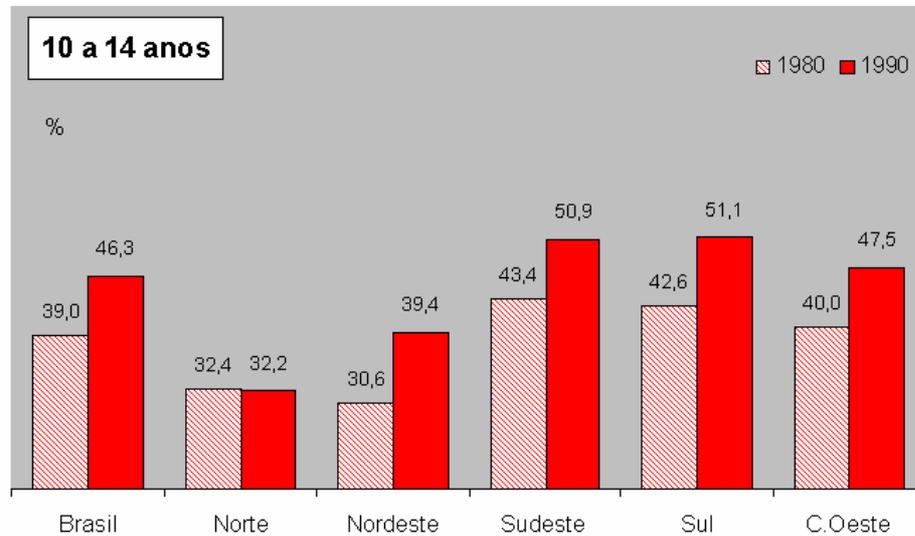
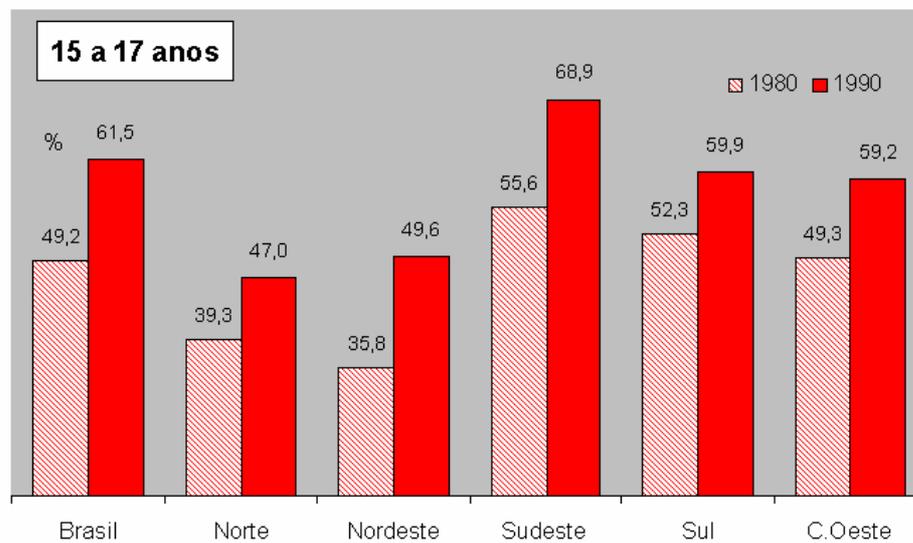


Fig.7 – Óbitos de adolescentes de 15 a 17 anos por causas violentas – Brasil e Grandes Regiões – UNICEF/1998



Adorno(1998) refere-se a pesquisa realizada<sup>21</sup>, onde foram construídos Mapas de Risco de quatro importantes capitais brasileiras: Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Recife, dizendo que a

<sup>21</sup> Pesquisa realizada pelo CECC e o NEV/USP, em convênio com o Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos em 1995.

vida do cidadão de classe média tem mais valor do que a do cidadão de periferia, pois esses mapas de risco demonstram que bairros de classe média possuem maior infra-estrutura, melhor qualidade de vida e é onde as taxas de mortalidade são menores. Os bairros de classe baixa, na pesquisa, ficaram classificados como de alto risco, onde as condições de vida são muito ruins e degradadas. Em um dos bairros da periferia paulista, há uma taxa de 120 homicídios para cada 100 mil habitantes, e com populações jovens a taxa é de 180 homicídios por 100 mil habitantes.

Pode-se afirmar que a educação encontra-se relacionada a outros índices estatísticos demonstrando o perfil de um país; é possível estabelecer várias conexões entre educação e taxas de mortalidade, fertilidade, expectativa de vida, crescimento populacional, status nutricional e progresso econômico.

No relatório Situação Mundial da Infância - 1999 são apresentados dados que revelam essa relação da educação com outros índices e com o desenvolvimento econômico. Dados sobre educação nos países em desenvolvimento, classificação na qual se encontra o Brasil, não são muito animadores.

Os índices de frequência à escola interferem nas taxas de mortalidade infantil, e essas implicações se dão principalmente na educação das meninas; segundo os estudos do UNICEF a educação para mulheres tem efeitos positivos melhorando a nutrição e saúde geral da crianças, também reduzindo o crescimento populacional; afirmam que mulheres educadas tendem a se casar mais tarde e a ter menos filhos. Segundo o relatório (UNICEF, 1999):

*É previsível que um aumento de dez pontos percentuais nas taxas de matrícula de meninas na escola primária resulte em uma redução nas taxas de mortalidade infantil de 4,1 mortes em cada mil nascidos vivos; e que um aumento semelhante nas taxas de matrícula de meninas no nível secundário resulte em uma redução de mais 5,6 mortes em cada mil nascidos vivos.*

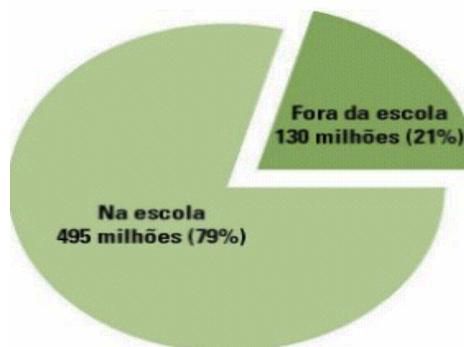
Sabemos pelas indicações de vários outros estudos<sup>22</sup> que, muitas vezes, as meninas têm que ficar em casa, realizando, serviços domésticos, cuidando de irmãos mais novos ou até mesmo saindo para trabalhar e contribuir com a renda familiar, não ingressando na escola ou deixando de frequentá-la.<sup>23</sup>

Segundo o Relatório UNICEF (1999) as implicações da falta de escolaridade ainda são maiores.

*Cada ano a mais de escolaridade para meninas também pode ser traduzido em uma redução nas taxas de fertilidade, além de um decréscimo nas taxas de mortalidade materna no momento do parto. No Brasil, mulheres analfabetas têm, em média, 6,5 filhos, enquanto aquelas que têm educação de nível secundário têm 2,5 filhos. Em Kerala – estado indiano situado ao sul do país –, onde não existe analfabetismo, a taxa de mortalidade infantil é a mais baixa entre todos os países em desenvolvimento, e a taxa de fertilidade é a mais baixa da Índia.*

Fig. 8 – Crianças fora da Escola

de 625 milhões de crianças em idade escolar, cerca de 130 milhões não frequentam a escola.



Fonte: *Facts & Figures 1998*, UNICEF, Nova Iorque, 1998; e *World Population Prospects, The 1996 Revision*, Nações Unidas, Nova Iorque, 1997.

<sup>22</sup>CAMPOS, Maria Malta. Infância abandonada – o piedoso disfarce do trabalho precoce. IN: MARTINS, José de Souza. O massacre dos inocentes – A criança sem infância no Brasil. SP: Hucitec, 1993.

<sup>23</sup> “O simples fato de serem meninas mantém muitas dessas crianças em casa, desempenhando tarefas de subsistência; ou, na sala de aula, provoca tal isolamento que elas acabam perdendo o estímulo e abandonando a escola.”(Relatório- Cap.1- O direito à educação)- Em pesquisa que realizei em 1996 (Prática de Pesquisa, Elizabete: trabalho, escola, angústias, sonhos, revoltas, conquistas), com uma menina da E. M. Grande Oriente- Conjunto Habitacional Rubem Berta, local da coleta de dados dessa dissertação, esse fato pôde ser bem evidenciado. A menina, com 12 anos trabalhava como empregada doméstica, já tinha sido reprovada várias vezes, estava na 4ª série e faltava muito à escola. No ano de 1998 não estava mais frequentando a escola.

Segundo dados do IBGE/PNAD 1997, 10,5% das crianças brasileiras, entre 10 e 14 anos, não estavam freqüentando a escola. Apesar de o Brasil vir demonstrado progressos em relação à escolaridade de suas crianças, ainda são 1.839.923 crianças fora da escola, um índice de 10% de analfabetismo e, das que freqüentam a escola, 35% são reprovadas, nessa mesma faixa etária, e 29% não chegam à 5ª série do ensino fundamental (UNICEF, 1999). O Brasil ainda tem muito que investir na educação de sua população, principalmente se quiser atender um dos direitos fundamentais da criança, propiciando uma educação capaz de promover a cultura geral do país capacitando as crianças e jovens, em condições de iguais oportunidades, para o desenvolvimento de suas aptidões, e capacidades de emissão de juízo e senso de responsabilidade moral e social.<sup>24</sup>

Além dos problemas com escolaridade, o Brasil também apresenta índices de trabalho infantil preocupantes, ainda mais se levarmos em conta que os dados encontrados não revelam na realidade qual o verdadeiro número de crianças que trabalham nesse país.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que 250 milhões de crianças entre cinco e catorze anos trabalham em todo o mundo, sendo 120 milhões em período integral. O Brasil está incluído entre os países que apresentam altos índices de trabalho infantil.<sup>25</sup>

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 1993, trabalhavam no país 4.547.944 crianças brasileiras, de cinco a catorze anos. Destas, 40% se encontravam nas cidades, desenvolvendo trabalho tipicamente urbano.

O DIEESE coordenou uma pesquisa em seis capitais com o objetivo de conhecer, analisar e discutir esse tipo de trabalho e, com isso, subsidiar propostas para sua erradicação. A pesquisa foi encomendada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação (CNTE), no âmbito do Programa Internacional para erradicação do Trabalho Infantil (IPEC), da OIT.

São mais de três milhões de crianças de 10 a 14 anos que trabalham das quais em torno de seiscentas mil são de 5 a 9 anos. 23,6% da população dessa faixa etária encontra-se

---

<sup>24</sup> Declaração dos Direitos da Criança - 1959

<sup>25</sup> Trabalho Infantil no Brasil: Questões e Políticas - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA Governo Fernando Henrique Cardoso - Brasília - 1998(<http://www.planalto.gov.br/secom/colecao/trabin.htm>-) Trabalhadores em Educação (CNTE), no âmbito do Programa Internacional para Erradicação do Trabalho Infantil (IPEC), da OIT.

economicamente ativa, e sobre a PEA total, 4,8%<sup>26</sup>. Encontramos crianças que trabalham em carvoarias, fábricas, cortes de cana, colheitas de laranja, mercado informal, e até meninas prestando serviços domésticos a famílias, ou trabalhando em sua próprias casas sem oportunidade de freqüentar a escola.

Spindel, em 1985, já trazia no seu texto, “O menor trabalhador e a reprodução da pobreza”, vários dados e análises sobre o menor trabalhador. Ela constatou (Spindel, 1985, p.19):

*É notório que, nestes últimos 20 anos, o número de pessoas por família que trabalham tem aumentado, como única fórmula por elas encontrada, dentro de uma política objetivamente determinada de arrocho salarial, de manutenção dos níveis sociais de reprodução da família.*

Apesar de a afirmativa ter sido feita, em 1985, passados mais de dez anos, não notou-se muitas diferenças; o que podemos constatar é que alguns setores da sociedade civil e ONG's têm se mobilizado muito mais contra o trabalho infantil.

No Brasil, segundo dados do PNAD-1995, havia uma população de 17.571.091, entre 10 e 14 anos, sendo que 3.289.262 trabalhavam (18,72%). Segundo a mesma pesquisa, no RS, em Porto Alegre e Região Metropolitana, encontravam-se os seguintes dados:

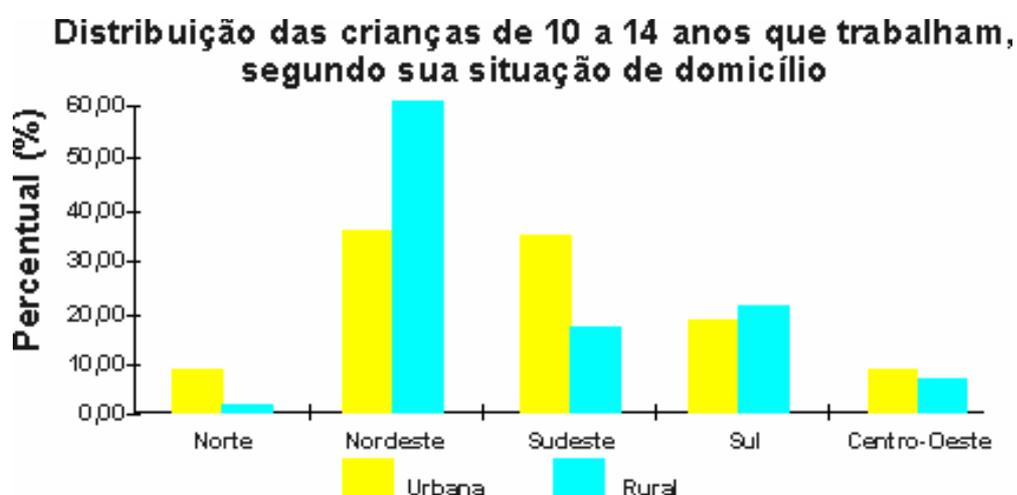
**TABELA 1 – População Residente e Economicamente Ativa – Porto Alegre e Região Metropolitana – Fonte: Pnad/1995**

<b>População Residente</b> 3.257.441		<b>População Economicamente Ativa</b> 1.755.646	
<b>Crianças de 10 a 14 anos</b> 330.772		<b>População Economicamente Ativa entre 10 e 14 anos</b> 31.532	
<b>Meninos</b> 167.929	<b>Meninas</b> 162.793	<b>Meninos</b> 22.523	<b>Meninas</b> 9.009

<sup>26</sup> Fundação Abrinq: Trabalho Infantil no Brasil - Estatísticas Oficiais, de acordo com IBGE/PNAD-95.

Constata-se que, em 1995, 10% das crianças com idade entre 10 e 14 anos, residentes em Porto Alegre e Região Metropolitana, trabalharam exercendo alguma atividade. No entanto, sabe-se que este número pode ser bem maior, já que muitas vezes as crianças realizam outras atividades informais que não são declaradas. Talvez este seja um dado confortador, se comparado com outras capitais, ou até mesmo locais em que as crianças realizam atividades agrícolas, ou se vermos os índices de crianças que trabalham por regiões no país:

Fig.9 – Trabalho infantil no Brasil



Todavia, não deixa de ser um número alto, 10% das crianças de 10 a 14 anos de Porto Alegre e Região Metropolitana trabalharem, se considerarmos que, dentre estes, 10% as crianças estudam e trabalham, ou até mesmo só trabalham e não estudam.

Essa relação entre o número de crianças que estudam e trabalham pode ser visualizada na seguinte tabela que apresenta dados oficiais<sup>27</sup>:

---

<sup>27</sup> Convém destacar que estes são dados oficiais e a probabilidade é de que talvez os números sejam mais elevados.

**TABELA 2 - Distribuição das crianças que trabalham e não trabalham no Brasil, segundo a frequência à escola, por faixa etária de acordo com PNAD/1995**

Frequência à escola	5 a 9 anos		10 a 14 anos	
	Trabalham Relativo(%)	Não trabalham Relativo(%)	Trabalham Relativo(%)	Não trabalham Relativo(%)
Sim	78,06	80,59	76,96	92,72
Não	21,94	19,41	23,04	7,27
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Um país que tem em torno de 3,5 milhões de crianças, de dez a quatorze anos trabalhando, necessita urgentemente de uma política pública que reduza tais índices e ofereça às crianças condições de vida de acordo com seus Direitos. A violência contra as crianças insere-se nesse quadro nada positivo que denuncia a situação da população infantil brasileira. Poucos dados são encontrados em órgãos oficiais sobre tão grave problemática; ainda a falta de dados estatísticos oficiais que denunciem os casos de abuso sexual, maus-tratos, negligência e outras violações dos direitos da criança, caracteriza omissão e demonstra o quanto precisamos avançar para tratar e resolver a questão que traz conseqüências, na maioria das vezes, irreparáveis para a criança. Ou seja, no Brasil ainda estamos longe de encontrar dados sistematizados; desconhecemos a incidência real de vítimas e seu perfil. Encontram-se dados de alguns Estados brasileiros, mas nada que divulgue a realidade dos números no país.

No Rio Grande do Sul podemos encontrar alguns órgãos e instituições, dentre elas ONG's voltando-se para a infância de forma diferenciada e mais comprometida. Destaco como contribuição ao estudo da violência contra a criança e o adolescente, que trazem dados e análises, duas publicações: *Maus-tratos e abuso sexual contra crianças e adolescentes – Perfil da Situação no Estado do Rio Grande do Sul*, publicado pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber de São Leopoldo e *Violência Doméstica*, publicado pelo AMENCAR (Amparo ao menor carente) em parceria com a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber realizou pesquisa a partir do registro dos Conselhos Tutelares do Estado e publicou esses dados, após analisá-los, socializando-os e contribuindo para que a problemática possa ser discutida e tratada. No entanto, relatam que pouca foi a participação dos Conselhos Tutelares no processo de pesquisa; assim, analisaram e publicaram resultados coletados em vinte e oito cidades do Estado<sup>28</sup>.

Encontraram os seguintes dados:

**TABELA 3 – Perfil da situação de violência que atinge crianças e adolescentes no RS**

<b>Tipo de violência</b>	<b>Casos denunciados</b>	<b>Idade mais atingida</b>
<b>Negligência</b>	42,68%	1 a 11 anos(71,03%)
<b>Maus-tratos físicos</b>	36,24%	1 a 11 anos (61,58%)
<b>Psicológica</b>	14,18%	6 a 11 anos (33,49%)
<b>Abuso sexual</b>	6,90%	Meninas de 6 a 11 anos e de 12 a 14 anos

As características desses tipos de maus-tratos são:

Violência física – é toda ação não acidental que causa dano físico à criança através do uso da força.

Violência psicológica – são todas os atos que depreciem, humilhem, desrespeitem e agridam verbalmente a criança. A violência psicológica também se caracteriza por cobranças e punições exageradas.

Abuso sexual – quando a criança ou adolescente é envolvido em atividades sexuais que não compreende e não consente, como a: manipulação dos órgãos genitais e outras partes íntimas do corpo, pornografia, exploração sexual, ou até mesmo o ato sexual com ou sem uso da força, são características do abuso sexual.

---

<sup>28</sup> O CEDECA Bertholdo Weber afirma que 13% dos Conselhos Tutelares que participaram da amostra garantem à pesquisa caráter científico.

Negligência – é a forma de maior violência contra a criança. É a omissão dos responsáveis pela criança em provê-la dos cuidados básicos e essenciais ao seu desenvolvimento sadio (proteção, alimentação, educação, afeto,...).

É importante levarmos em conta que a Organização Mundial da Saúde, através da análise de seus dados, alerta que apenas um em cada vinte casos de violência contra a criança e o adolescente é notificado nos órgão competentes.

Frente a todos esses dados e entendendo a violência como um fenômeno social, é possível afirmar que a escola sozinha e isolada do restante do contexto não tem condições de dar conta de problema tão grave; portanto, estar junto de outros órgãos oficiais, como posto de saúde, conselho tutelar e outras instituições da comunidade, é imprescindível para a busca de alternativas e soluções ao combate à violência contra a criança e o adolescente, assim como a efetivação de redes de atendimento. A escola deve cumprir com seu papel na sociedade, não só de transmissora de conhecimentos, mas realizando um trabalho em conjunto com outros setores da sociedade, possibilitando tempos e espaços para que a comunidade fale, reflita e pense soluções, e sobretudo sabendo ouvir seus alunos e considerar suas realidades e culturas.

O próximo capítulo tem a intenção de refletir a importância da educação, o papel da escola hoje e o tratamento conferido por esta instituição às crianças, assim como discutir a relação violência e educação.



“Como as criaturas me dão ordens e me fazem repetir lições!”, pensou Alice. “Bem que eu poderia estar logo na escola.” (Carrol, 1998, p.142)

### 3. EDUCAÇÃO – alternativas para o espaço escolar

Este capítulo tem como objetivo apresentar as concepções e os referenciais teóricos adotados sobre educação, escola, e qual o papel e a relação desta última com a infância e os fenômenos sociais, particularmente com a violência.

A instituição escolar constituída com as características de pública, laica, gratuita e obrigatória, surgiu no Brasil somente no início do século XX; no entanto, veio se configurando no decorrer da história. Como espaço destinado às crianças, apareceu junto com o conceito de infância, com as diferentes práticas familiares e educativas ligadas às novas configurações do Estado.<sup>1</sup>

Por volta do século XVI a escola se institucionalizou e apareceram as preocupações com o ensino intimamente relacionadas com as formas de disciplinarização e de formação moral.<sup>2</sup> A pedagogia e seu discurso teórico tem sua origem com o advento da modernidade, estando ligada a acontecimentos como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a

---

<sup>1</sup> Aspectos já abordados no capítulo que trata sobre a infância.

<sup>2</sup> Ariès (1981, p.169-171) assim caracteriza o aparecimento dos colégios: “No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares no século XV e XVII, os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos: o colégio do *Ancien Régime*, mais distante dos primeiros colégios de bolsistas do século XIV do que dos nossos colégios de hoje, diretamente anunciados por ele apesar de diferenças importantes, e, sobretudo, da ausência de internato.” Ainda diz: “...Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também as famílias mais populares (...). O colégio tornou-se então uma instituição essencial na sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*.”.

Industrialização, as idéias de natureza humana universal, o conceito de autonomia do sujeito, a educabilidade humana e a emancipação pela razão. Segundo Moll (1998, p. 70, 72)<sup>3</sup>:

*O advento da escola carrega em si a contradição que perpassa o conjunto de corpos sistêmicos, gerados nas tramas da passagem do mundo feudal para o mundo moderno. (...) Na perspectiva de sua função original, a instituição escolar constitui um espaço social no qual rituais repetitivos, resultados homogêneos e linguagens massificadas compõe um quadro de estratégias que aperfeiçoando-se, nos últimos três ou quatro séculos, objetivou: disciplinar atitudes, ordenar comportamentos e unificar linguagens. Ao mesmo tempo, em que estabeleceu-se garantindo um espaço singular e específico para as novas gerações.*

Dessa forma, é possível perceber que, como a infância, a escola é produto e não surgiu de forma natural. Ela é uma instituição social, relacionada aos objetivos específicos, às necessidades e aos ideais da modernidade. Segundo Arroyo (1999a), a educação moderna foi se configurando nos confrontos sociais e políticos, sendo utilizada tanto como um instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, como um mecanismo para controlar e dosar os graus de liberdade, civilização, racionalidade e submissão às novas formas de produção industrial e relações sociais. Ainda lembra que: *se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social.*

A nova ordem, a que se refere Arroyo, diz respeito às novas relações, tanto de ordem política, econômica e social, como à constituição de uma sociedade diferente que foi se instaurando após a Idade Média, e caracterizando a modernidade. Segundo ele, a ligação entre educação e nova ordem política faz parte da interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas, nas quais os vínculos são apresentados em polaridades diferenciadas das anteriores. Antes a *imagem da velha ordem* era vista em polaridades como Deus e diabo, céu e inferno, alma e corpo. As polaridades mudaram, porque mudaram as relações, passando a uma ordem cujas pólos passam a ser de liberdade e escravidão, civilização e barbárie, república e absolutismo. Para esta nova ordem a educação passou a exercer o importante

---

<sup>3</sup> Sobre o surgimento da instituição escolar na modernidade convém conferir o capítulo 2 da tese da mesma autora.

papel de vencer a barbárie, constituir um novo cidadão, disciplinando-o, civilizando-o.<sup>4</sup> Dessa forma é que foram se fundando as funções e objetivos da escola. Segundo Elias (1994, p.98):

*(...)Junto com la familia, la escuela es la más importante agencia de civilización de los niños en nuestra sociedad, y cumple además funciones que no estan recogidas en los programas de enseñanza. Las escuelas cumplen su función de civilización a través de una especie de subproducto derivado de la transmisión del conocimiento, ayudando a los niños a dominar sus más imperiosas urgencias, encauzándolos hacia la adquisición de conocimientos, de destreza y también desarrollando la conciencia.*

De acordo com a concepção de Elias, a escola se constitui como espaço civilizador<sup>5</sup>. Para ele não existem atitudes naturais do homem; elas são assimiladas através da educação social. As mudanças de conduta que vão se operando através dos tempos, não têm um planejamento racional, organizado em etapas previamente elaboradas a serem aplicadas a longo prazo; a educação e a escola são as formadoras do sujeito em relação à configuração social<sup>6</sup>. Segundo Pooli (1999, p. 102-103):

---

<sup>4</sup> Segundo Arroyo (1999a, p.37): “...não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito um homem moderno.”

<sup>5</sup> Norbert Elias, em sua principal obra, *O Processo civilizador* (1939), mostra através de um estudo e análise sociológica, do século XVI ao XX, como o homem chegou a ser o que é, as modificações no comportamento e sensibilidade, os modos de relacionamento entre os homens e a constituição do Estado. A obra de Elias é merecedora de estudos aprofundados, pois aponta uma série de análises e conexões necessárias ao campo da educação, principalmente se relacionado com a violência, mas esse aprofundamento teórico não é o objetivo desse momento, por isso no decorrer deste trabalho destacarei alguns pontos importantes de sua obra que enriquecem o presente estudo. Penso ser uma teoria fundamental e interessante a ser aprofundada em estudos futuros.

<sup>6</sup> Segundo Elias (1980, p.13): “... a sociedade é formada por nós e pelos outros. Ao pensarmos-nos na sociedade contemporânea, é difícil fugir ao sentimento de estarmos a encarar seres humanos como se fossem meros objetos, separados de nós por um fosso intransponível. Este sentido de separação é expresso, reproduzido e reforçado por conceitos e idiomas correntes que fazem com que este atual tipo de experiência surja como evidente e incontestável. Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Olhando mais de perto o chamado “meio ambiente” da criança, vemos que ele consiste primariamente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aquilo que conceitualizamos como sendo a “família”, não seria de toda uma família, se não houvesse filhos. A sociedade que muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros.”

*A educação e a escola são integrantes de uma ordem civilizadora em desenvolvimento na sociedade e se configuram como processos sociais e políticos necessários. Tratam de retransmitir uma cultura científica, histórica e selecionada por “especialistas”, convictos de que os sujeitos se tornarão melhores e mais cultos, caso consigam provar que apreenderam esses conhecimentos avaliados por meio de mecanismos variados. Por outro lado, mas não desvinculado, o campo educativo também contém elementos civilizadores que compreendem outro tipo de formação, que é eminentemente social e diz respeito aos estilos de convívio e integração dos homens e mulheres. Na perspectiva de Paulo Freire, a importância desse espaço é fundamental enquanto viabilizador da intervenção, isto é, o espaço da produção e reprodução do sujeito social informado pode também ser o espaço da transformação desse sujeito e do meio em que vive, considerando a pluralidade das formas e escolhas que fazemos ou somos coagidos a aceitar.*

Hoje a escola tem como desafio, além de cumprir o papel de transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade, promover a formação da cidadania, constituir-se um espaço de construção do conhecimento e de respeito à cultura, com todas as suas singularidades e pluralidades<sup>7</sup>. Os desafios que se apresentam à escola hoje, surgem, não só devido àquilo que não conseguiu cumprir, mas também às novas e diferentes transformações que estão se operando na sociedade atual. E aqui se inclui o tema em questão, a violência, cabendo à escola tratar, pensar e refletir sobre os fenômenos sociais que têm surgido com maior intensidade.

A escola não tem conseguido trabalhar com os assuntos que fazem parte da vida diária das crianças; fica inerte, sem ação, sem saber o que dizer ou como abordar questões como a violência. Ignora muitas vezes o que se passa na vida dos alunos, e todas as situações de violência vividas por eles, somente exigindo interesse, concentração, dedicação, na maioria das vezes desconhecendo situações graves e caóticas. Afirmo a importância de a escola consolidar uma concepção de infância que perceba a criança em um contexto social e

---

<sup>7</sup> Como também aponta Pooli (1999, p.105): “As instituições educativas fazem parte do sistema de ensino, tendo como atribuição principal, conferida pelo projeto da modernidade, a inclusão e a integração simbólica, funcional e moral qualificada do sujeito na sociedade. (...)A instituição escolar, produto das necessidades de integração social, é uma realidade objetiva em perfeita sintonia com todas as outras instituições da sociedade. Se hoje o sistema educativo perde um pouco o seu sentido como um agente eficaz para solucionar de maneira global problemas do conhecimento, formação da cidadania, adaptação social, acesso universal e desempenho progressivo, isso não quer dizer que ele deva ser eliminada. As crises são o anúncio de que transformações necessárias estão em curso exigindo que as redes de significação que justificam o desenvolvimento de uma configuração social devem dialeticamente sofrer modificações ou até mesmo revoluções.”

econômico, com diferenças, mas como sujeito social, criadora de cultura, capaz de desvelar contradições e representar o real. Freire(1997, p. 33) questiona:

*Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm dos indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A(há) ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.*

Quando as crianças narram os acontecimentos das suas vidas, o fazem com uma riqueza de fatos que não deveriam ser dispensados pela escola. O questionamento anterior e a afirmação de Freire revelam o quanto a escola, representada por um significativo número de professores, desconsidera as vivências de seus alunos e enfatiza a mera transmissão de conhecimentos. No entanto, se for realizada uma avaliação mais atenta, será verificado que nem isso a escola tem conseguido fazer com competência e propriedade. Qual afinal o papel da escola na sociedade? Que preocupações devem perpassar as reflexões e práticas de educadores comprometidos? Por que deveria a escola se preocupar com fenômenos sociais como a violência? Que escola existe nesse final deste século e de que tipo de escola a sociedade necessita?

Ao buscar respostas a estas indagações, é necessário refletir mais profundamente sobre a educação e o ato de educar. Segundo Freire, educação é um ato eminentemente político, uma forma de intervenção no mundo. Daí, a importância do educador assumir-se como ser político, ser coerente com sua opção, que é política. A escola é um espaço essencialmente educativo e político, inserido na sociedade. Concordo com Freire (1993b, p.89), quando escreve sobre escola, afirmando que:

*É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões*

*tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito a coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.*

É possível destacar que, para este educador, mesmo que a escola não seja a alavanca da transformação social, crença um tanto quanto ingênua, ela pode ter um papel importante para a consolidação de uma sociedade democrática<sup>8</sup>. O diálogo apresenta-se, então, como meio eficaz e essencial à essa concepção de educação, sendo mais rico e apropriado para o educador estabelecer uma troca com o educando, quando procura conhecer e compreender sua leitura de mundo. Freire (1994b, p.70-71) propõe ao professor partir do saber dos educandos, significando: *pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro*. Partir do saber do educando para superá-lo.

O conhecimento que o sujeito possui é um aspecto fundamental para que o processo educativo tenha um caráter emancipatório, já que a partir dessa visão serão buscadas outras formas de interpretação da realidade. Analisando especificamente os conteúdos escolares<sup>9</sup>, veremos que não é dada nenhuma importância ao saber e às diferenças culturais dos educandos. A escola acaba trabalhando em um universo à parte da comunidade na qual está inserida, o que gera muitas vezes um desinteresse total pela aprendizagem e não contribui de nenhuma forma para o contexto social. Trabalhar somente com a visão de mundo que o aluno apresenta não é a proposta da pedagogia de Freire, já que não levaria o indivíduo a ampliar seus conhecimentos e reconhecer as possibilidades que existem de recriar seu espaço de ação. Levar em conta a leitura de mundo do educando é mergulhar em um universo cultural, com múltiplas significações, onde o educador deve procurar se aproximar o máximo possível, não negando sua identidade, mas respeitando a do educando. Freire (1997, p.46) diz que:

---

<sup>8</sup> Várias vezes Freire se refere a questão da transformação social, destaco as seguintes considerações (Freire, 1986, p.49): “Sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos.” E, ainda (Freire, 1986, p. 162): “Se fosse possível mudar a realidade, simplesmente através de nosso testemunho ou de nosso exemplo, teríamos de pensar que a realidade é mudada dentro da nossa consciência. Seria muito fácil, então, ser um professor libertador! Porque não teríamos de fazer mais do que um exercício intelectual, e a sociedade mudaria! Não, não é essa a questão. Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola.”

<sup>9</sup> Referência que também Freire faz em várias obras, dentre elas: *Medo e Ousadia, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia*.

*A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.*

No conjunto de suas três Pedagogias<sup>10</sup>, Freire desenvolve a idéia de que o homem é um *ser no mundo*, constituído por esse mundo, mas com a possibilidade de construí-lo e reconstruí-lo. É um *ser* situado num espaço de ação, podendo, a partir da leitura do seu meio, ir ampliando e aumentando seu conhecimento.

Se pensarmos no trabalho educativo desenvolvido com crianças, também veremos a importância da professora conhecer que leitura do mundo fazem os educandos, compreendendo como eles percebem os acontecimentos que vivenciam. Como indivíduos inseridos em uma sociedade, as crianças têm seu papel, estando inseridas em uma diversidade cultural, sendo constituídas e constituintes da cultura. Frequentemente trazem para a escola o relato do que vivenciam, buscando o diálogo, tão enfatizado por Freire, e não encontram o espaço de escuta que deveria ser a prática da/na escola. Os fenômenos sociais, como a violência, são ignorados, e os profissionais se negam a ouvir o que as crianças trazem sobre o assunto. Quase não existem momentos no espaço escolar onde a morte, por exemplo, seja discutida ou ao menos ouvida. Podem-se encontrar situações caóticas que envolvam algum aluno da escola em momentos de sensibilidade por alguma perda sofrida; mobilizações muitas vezes são feitas em casos de doenças ou mortes; no entanto, passado o acontecimento, o assunto é ignorado e nada mais é comentado ou escutado. Além de não escutarem, os profissionais da educação muitas vezes ignoram como a criança faz a leitura do meio em que vive e como constrói sua capacidade representativa.

Um dos sujeitos entrevistados para esta pesquisa, Eduardo, com 12 anos, destacou a importância de conversarmos. Na opinião dele as pessoas deveriam dialogar mais e procurar entender-se melhor. Referindo-se às brigas que assiste perto da sua casa e na escola, disse:

---

<sup>10</sup> *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da Esperança* (1994), *Pedagogia da Autonomia* (1997).

*Um xinga o outro e aí o outro não gosta e começa a briga, daí quando a gente vê tá todo mundo brigando! Eles não sabem conversar assim, só sabem brigar! Não sabem falar! (Eduardo, 12 anos)*

A leitura que o menino faz das brigas é a de que existiria outra forma de resolver conflitos fora da agressão física, destacando a importância do diálogo. Porém, quando é que a escola aproveita as falas de seus alunos para o trabalho pedagógico? Quando é que a escola aproveita a leitura, a representação do mundo que o educando tem, para levá-lo a *refletir, avaliar, programar, transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo?*<sup>11</sup> Dificilmente a escola se propõe a isso.

No entanto, ainda acredito nas possibilidades de a escola comprometer-se com uma prática que oportunize a abertura de espaços para a escuta, em que os educadores procurem ouvir o educando independentemente da faixa etária com que atuam. Seria incoerente trabalhar com uma perspectiva freireana e desacreditar na possibilidade de construir uma prática competente e eficiente nas escolas. Com o mesmo comprometimento, penso que os pesquisadores da academia deveriam buscar, através de seus estudos, chegar o mais próximo possível da escola.

A educação tem como finalidade principal o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, por isso a ação educativa é ato político, veículo cultural e espaço de socialização. No entanto, vivemos num momento de questionamento das culturas, dos valores e das relações sociais, constituindo-se um conjunto de tensões onde a escola deve assumir a postura de respeito às diversidades, sem perder de vista seus fundamentos e objetivos. Deloires (1999, p.52), em documento para a UNESCO, afirma que:

*Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedade democráticas.*

---

<sup>11</sup> Freire, 1995, p.21.

Como decorrência dessa crise nas relações sociais, a escola encontra-se envolvida em uma série de fenômenos, que podem ser associados não só à crise econômica, mas também a uma crise moral. Constata-se o agravamento cada vez maior das desigualdades sociais, ligados ao aumento da pobreza e da exclusão que muitas vezes é compactuado pelo próprio sistema educativo. Essa é a contradição e talvez o maior desafio a ser enfrentado por essa instituição<sup>12</sup>. Para Freire, a *expulsão escolar* é um dos problemas político-ideológico cruciais da educação brasileira. Para Freire (1995b, p.46):

*Os alarmantes índices de reprovação nas turmas de alfabetização relacionam-se ao despreparo científico dos educadores e educadoras e, também, à ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Daí, se explica, em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular, a quase nenhuma atenção pelos conhecimentos feitos de experiência, que os educandos trazem em sua bagagem.*

Os problemas da exclusão *da* e *na* escola, apesar de já terem passado por inúmeras, sérias e competentes denúncias ainda não foram resolvidos, exigindo que pensemos alternativas que façam algo mais do que simplesmente denúncias. Freire aponta, como uma das soluções, a compreensão política e ideológica da identidade cultural dos educandos, a que acrescento a necessidade e importância de o educador conhecer, distinguir e analisar características da sociedade, que perpassam as diferentes classes sociais, em muitas situações. É possível afirmar que a sociedade capitalista, na qual estamos vivendo, priorizando o consumo, as coisas materiais, o individualismo a intolerância, pouco importância e incentivo dá a práticas que envolvem os valores de solidariedade e respeito na convivência social. No entanto, estas não são características apenas da sociedade brasileira. As preocupações com as mudanças que têm se operado, principalmente na vida dos indivíduos de grandes centros urbanos, e com o crescente fenômeno da violência, não são privilégio dos países em desenvolvimento; são preocupações que coexistem nos países desenvolvidos, pois são problemas da sociedade moderna. Segundo Costa (1997, p. 31):

---

<sup>12</sup> O mesmo relatório citado anteriormente aponta: “Gerador de exclusão, o insucesso escolar, está, pois, em muitos casos, na origem de certas formas de violência de desvios individuais. Estes processos que destroem o tecido social fazem com a escola seja acusada de ser fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração ou reintegração. Os problemas que esta situação cria às políticas educativas são particularmente difíceis: a luta contra o insucesso escolar deve, antes de mais, ser considerada como um imperativo social...” (Deloires, 1999, p.56).

*La construcción del individualismo moderno es, por tanto, el esfuerzo de reducción y simplificación de la complejidad de una sociedad cada vez más grande y más difícil: una recerca sicológica para poder atravesar con éxito los nuevos y grandes espacios que genera el avance de las comunicaciones; un sistema también, para asegurar la programación cultural de los sujetos cuando éstos se hallan deslocalizados (o sea, fuera de su locus) o con uno que no pueden sentir como propio porque las circunstancias lo han hecho extraño. (...) El individualismo de la segunda modernidad ya no es una vía hacia la autonomía y la crítica, sino, sobre todo, una fórmula acelerada para la creación de compartimientos estancos en los que la personalidad queda presa. Obsérvense los nuevos espacios urbanos: ruidosos, extensos, fríos... Obligan a los individuos a cursar grandes trayectos en circunstancias que no favorecen ni el intercambio personal, ni el diálogo.*

O diálogo, também apontado por esse autor, é uma condição fundamental para que as relações humanas ocorram de forma mais igualitária e solidária. A escola tem como função oferecer um espaço que oportunize a formação de homens e mulheres que potencializem o uso da razão e exercitem o diálogo. Segundo Savater (1998):

*La razón –repito– no es simplemente una especie de dispositivo automático. La razón está en buena medida basada en el confrontamiento con los demás, es decir, razonar es una disposición natural basada, o para nosotros fundada, en el uso de la palabra, en el uso del lenguaje; y el uso del lenguaje es lo que nos obliga a interiorizar nuestro papel social.*

Savater (1998) argumenta, de forma muito clara sobre a importância de uma educação para a razão, através da palavra, historicamente não utilizada, pois o diálogo nunca fez parte de pressupostos educativos. Pelo que se conhece de história da educação, a relação era sempre do mestre que falava e dos alunos que ouviam, um detinha o saber os outros não, portanto não havia mediação entre um sujeito e outro; o saber era detido somente pelo professor e esse era uma verdade. Para Savater (1998) a educação tem papel fundamental para a vida social; diz que:

*Por lo tanto, en la educación de lo que se puede tratar, de lo que se debe tratar, es de desarrollar lo que es una capacidad en principio casi inevitable de la vida en sociedad de la vida en común, es decir, todos tenemos que razonar permanentemente para poder sobrevivir.*

Pela experiência vivida na escola com os alunos, pelo que escutei relatarem nas entrevistas para essa pesquisa, verifiquei o quanto as crianças e os jovens têm que usar a razão para poder sobreviver. E, como bem enfatiza Savater (1998), a razão vai além do conhecimento e este, além da informação. Portanto, a tarefa da escola é muito importante; *potenciar la razón* através do diálogo, assumindo um papel que vai além de transmitir conhecimentos e informar. Freire (1997) enfatiza a mesma questão ao dizer que ensinar não é transferir conhecimento, ele diz (p.76):

*Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (...) A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.*

A apreensão da realidade do educando pelo educador possibilita-o não só mover-se com clareza na sua prática, mas também tomar conhecimento das diferentes dimensões que fazem a inserção do homem na sociedade, e permitem que essa possa sofrer intervenções e ser recriada. Afirma Freire (1997, p.78):

*Como professor se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento á responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (...).*

A figura do educador é elemento essencial no trabalho pedagógico; as posturas que assume, as opções que faz, o conhecimento sobre o educando, sua forma de construção do conhecimento, e como é sua realidade é que permitirão a contribuição positiva para a criança tornar-se crítica e autônoma. A autonomia permite aos cidadãos circularem nos espaços que

lhes são de direito, exigindo aquilo que é fundamental e necessário às suas vidas. Para Savater (1998) o desenvolvimento da autonomia permite *potenciar la razón*. Ele afirma:

*Una de las características de la razón es que sirve para ser autónomo, es decir, los seres racionales son más autónomos que las personas que no han desarrollado su capacidad racional. Por supuesto, autonomía no quiere decir aislamiento, insolidaridad, solipsismo, pero al menos sirve para autocontrolarse, autodirigirse, optar entre opciones diferentes, proteger las cosas que uno considera importantes, emprender empresas, etc. Creo que la autonomía es fundamental, y esa autonomía es lo que justamente permite la razón.*

A autonomia implica uma dimensão individual e outra social, pois por um lado requer um desenvolvimento psicológico e por outro o estabelecimento de relações sociais<sup>13</sup>. Segundo Piaget (1996, p.3), é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem, e a partir delas as crianças tomam consciência do dever e percebem a realidade normativa na qual a moral consiste. A escola atua na formação moral dos educandos, porém nem todas o fazem na direção da autonomia; pelo contrário, de várias formas essa instituição tem contribuído na perpetuação da heteronomia, na medida em que são mantidas relações de coação entre os professores e os alunos; proíbe trocas e relações cooperativas, privilegiando atividades individuais, impõe regras sem discuti-las. Para Freire (1997, p.66), o respeito à autonomia é um imperativo ético; uma educação comprometida deve oportunizar, como prática indispensável, situações concretas aos educandos, para que eles se manifestem em torno do respeito ou do desrespeito a direitos e deveres, em relação à negação da liberdade e à falta de ética (Freire, 1994a, p.193).

---

<sup>13</sup> “Há uma posição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado pela constituição psico-biológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo – componentes do ‘respeito’ - as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação, da imitação etc., e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem como á sociedade de seus semelhantes. Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas: fonte dos piores excessos como de todos os desenvolvimentos, a natureza psicológica do indivíduo como tal permanece neutra do ponto de vista moral. Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros.” (Piaget, 1996, p.2-3)

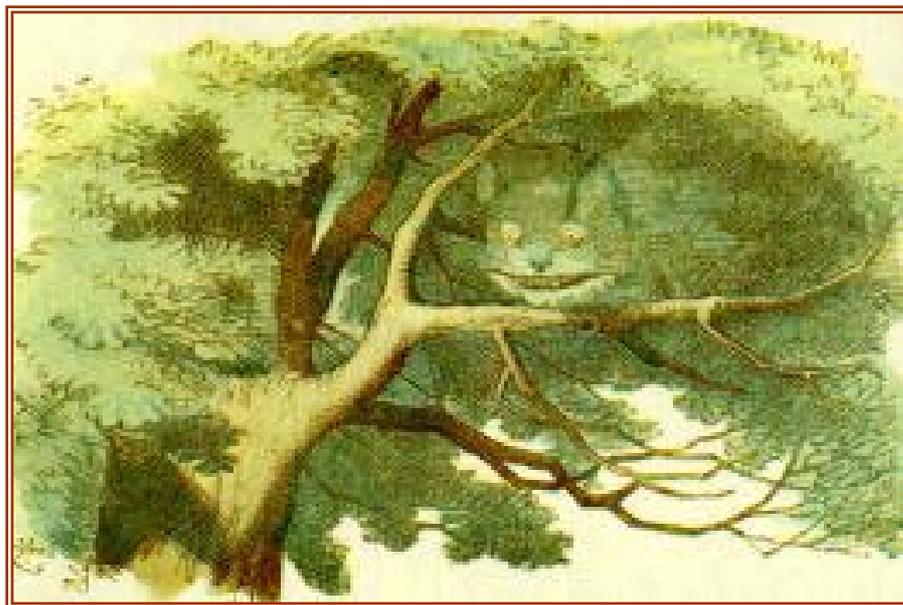
Savater (1998) ainda afirma que educar para a razão significa ensinar a discernir os tipos de verdades e que os diferentes tipos de requisitos de verdade podem ser exigidos por cada campo, cabendo à escola:

*Enseñar estas cosas y enseñar la diferencia que hay entre el respeto a las personas y las pautas de una capacidad de escucha, la razón no se nota solamente cuando uno argumenta sino también cuando uno comprende argumentos. Ser racional es poder ser persuadido por argumentos, no sólo persuadir con argumentos. Nadie puede aspirar a la condición de racional si sus razones las ve muy claras pero jamás ve ninguna razón ajena claramente. Ver las razones de otros forma parte, necesariamente, de la racionalidad.*

É possível afirmar que tanto Freire, quanto Savater, destacam a importância do relacionamento humano e o quanto nestas relações pode ser potencializada a razão, se o respeito e o diálogo forem práticas constantes. Mais uma vez, chamo a atenção para a tarefa da escola, do professor, e do quanto é importante a reflexão séria e competente, para consolidar uma pedagogia do diálogo e da não-violência.

A escola tem, dessa forma, um compromisso ético, devendo ser um local de exercício da autonomia, da liberdade, do diálogo, da justiça, da autoridade, do respeito, valorizando e potencializando as capacidades dos educandos para que construam o conhecimento de forma significativa, onde vivenciem experiências cooperativas e a construção de regras, permitindo a discussão de normas e valores. Enfim, o compromisso da escola deve ser o de assumir-se como um espaço para debater as diferentes realidades e promover uma visão crítica e solidária do comportamento humano.

O compromisso do educador deve ser o de ouvir o educando para conhecer a leitura que este faz do mundo, estabelecendo o diálogo. Devido à importância de a escola ser conhecedora do vivido de seus educandos é que um dos objetivos desta pesquisa é investigar o fenômeno da violência na escola e no seu entorno, a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana, ou seja, verificar o que elas contam sobre a violência em seu mundo. O capítulo seguinte abordará como a criança constrói sua capacidade representativa, e como o tema das representações sociais tem sido desenvolvido.



"Bem! Já vi muitas vezes um gato sem sorriso", pensou Alice, "mas um sorriso sem gato! É a coisa mais curiosa que já vi em toda a minha vida!" (Carrol, 1998, p.87)

#### 4. REPRESENTAÇÕES – imagens e significados do vivido

No capítulo anterior, foram apresentados vários argumentos que justificam por que a escola deve se envolver, conhecer e trabalhar as questões relacionadas com a vida cotidiana dos alunos e suas concepções sobre o mundo. Neste capítulo serão apresentados alguns referenciais teóricos que tratam do conceito de representações sociais, buscando verificar se o que pensam as crianças sobre o fenômeno da violência é uma representação como este processo de conhecimento é construído.

Apresentarei o conceito *representações coletivas* de Durkheim, um dos fundadores da sociologia e o de *representação* para Lefebvre. As perspectivas de Moscovici e Piaget aparecerão mais detalhadamente, pois os trabalhos realizados sobre representações de crianças e jovens têm utilizado o referencial da psicologia social, representado principalmente por Moscovici<sup>1</sup>. Porém, referências<sup>2</sup> importantes mostram pontos de conexão entre esses dois autores.<sup>3</sup>

Durkheim, no início deste século desenvolveu dentro de sua teoria os conceitos de *representações individuais* e *representações coletivas*. Para ele a sociedade é uma realidade *sui generis*, e as representações são fenômenos sociais, que surgem relacionadas aos fatos reais, passando posteriormente a serem os próprios fatos. Diz que *a vida coletiva, tal como a vida mental do indivíduo, é feita de representações* (Durkheim, s.d., p.174). Segundo ele, os

---

<sup>1</sup> Guareschi (1991); Minayo et alii (1999).

<sup>2</sup> Cf, Duveen (1998a; 1998b); Jovchelovitch (1998).

<sup>3</sup> Convém destacar o conhecimento de outros autores que também trabalham com o tema das representações e com estudos na área, como: Weber, Bourdieu, Chartier e Le Goff. A aproximação de seus conceitos com a presente pesquisa exige um aprofundamento maior sobre suas obras, não sendo meu objetivo no momento, mas que pretendo desenvolver melhor em estudos futuros.

indivíduos que formam a sociedade seriam os portadores e usuários das representações coletivas, o que conceitua da seguinte forma (Durkheim, s.d., p.198):

*Se, em determinados aspectos, podemos afirmar que as representações coletivas são exteriores às consciências individuais, é porque elas não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas sim da sua cooperação, o que é muito diferente.*

O termo *representações coletivas* significa, então, categorias do pensamento através das quais a sociedade elabora e expressa a realidade. Segundo Durkheim essas categorias não são dadas *a priori* e não são universais na consciência, mas surgem ligadas e tornam-se os próprios fatos sociais, que são passíveis de observação e de interpretação, sendo independentes dos indivíduos e exteriores às consciências individuais (Durkheim, s.d., p.196). Para ele, a observação revela a existência de uma ordem de fenômenos que são as representações, diferindo-se dos outros da natureza por uma série de características particulares e específicas. Na concepção de Durkheim é a sociedade que pensa. Portanto, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual, conservando sempre a marca da realidade social onde surgem, possuem certa independência, se reproduzem e se misturam. Afirma Durkheim (1978, p.79):

*As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza.*

Para Durkheim (s.d.), a diferença entre representações individuais e coletivas está na impossibilidade de reduzir o coletivo ao individual; a *consciência coletiva* transcende os indivíduos. Durkheim (s.d.) diferenciou a sociologia da psicologia, dizendo que a sociologia analisa as representações coletivas e a psicologia, as representações individuais.

Esses estudos de Durkheim foram retomados e trabalhados posteriormente, na década de 60, por Moscovici, que pesquisou sobre a representação da psicanálise e sua apropriação

pela população de Paris. Robert Farr, um dos principais divulgadores da obra de Moscovici, diz que: *Existe uma clara continuidade entre o estudo das representações coletivas de Durkheim e o estudo mais moderno, de Moscovici, sobre representações sociais* (Farr, 1998, p.32). A intenção de Moscovici era de redefinir os campos de estudo da psicologia social, através do desenvolvimento do conceito das representações, pois não concordava com a perspectiva norte-americana sobre a psicologia social, que enfatizava basicamente os processos psicológicos individuais; queria fazer frente à essa perspectiva. Para isso, buscou em Durkheim fundamentação sociológica, já que este havia trabalhado com o pressuposto de que qualquer explicação psicológica dos fatos se constituiria num grave erro. Quanto à busca de referenciais em Durkheim por Moscovici, Sá afirma (1993, p.21):

*(...)Tratava-se do conceito de representações coletivas, pelo qual Durkheim procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc. em termos de conhecimento inerentes à sociedade. (...)*

Durkheim trabalhava com a noção de *representação coletiva* em sociedades menos complexas. Para Moscovici, essa noção deve ter uma explicação na área da psicologia social, pois acredita que, num contexto moderno, é mais adequado estudar representações sociais e não coletivas, conceito que se torna estático perante as características de pluralidade e rapidez nas mudanças econômicas, políticas e culturais da sociedade atual (Farr, 1998, p.44-45). Segundo Moscovici (1978, p.26), as representações sociais surgem determinadas pelas condições em que são pensadas e constituídas. *A representação social é uma modalidade do conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.* A representação traduz uma relação entre sujeito e objeto, que é constituída por dois aspectos: o perceptivo e o conceitual. O primeiro aspecto implica a presença do objeto e o segundo sua ausência. Segundo Moscovici (1978, p.57):

*A representação mantém essa oposição e desenvolve-se a partir dela; ela re-presenta um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência. Ao mesmo tempo, distancia-os suficientemente de seu contexto material para que o conceito possa intervir e modelá-los a seu jeito.*

Na perspectiva de Moscovici, representar um objeto, um estado, não significa somente desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, mas também reconstitui-lo. Dessa forma, as representações fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deva ser, pois a todo momento alguma coisa ausente nele é incluída e alguma coisa presente nele é modificada. Segundo ele, a atividade representativa envolve dois processos: o de objetivação e o de ancoragem. Define a objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais pela generalidade de seu emprego, se transformam em supostos reflexos do real (Moscovici, 1978, p. 289). A ancoragem seria a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Para Moscovici esses dois processos permitem compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. A atividade representativa se constitui em um processo psíquico que permite tornar presente em nosso universo interior um objeto, que, de certa forma, está ausente.

As representações sociais aparecem nas sociedades modernas onde o conhecimento está em constante mudança, devido às informações que circulam cada vez mais e muitas vezes conduzem a vida cotidiana. De acordo com Moscovici, a representação social contribui para o processo de formação de padrões de condutas, sendo característica de nossa época, principalmente pelo número elevado de informações que circulam na sociedade e chegam até os indivíduos.

Para Moscovici (1978), em sua estrutura a representação tem duas faces indissociáveis, que são a face figurativa e a face simbólica. A cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. A atividade representativa envolve processos que têm como função destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido.

Já Piaget afirma que o sujeito se constitui, constituindo o mundo, e que a inteligência é uma adaptação do sujeito ao meio, que se dá através de dois processos: assimilação e acomodação. Através do processo de assimilação e acomodação, o sujeito vai se transformando e sendo transformado; quando o indivíduo se apropria dos seus mecanismos de ação, ocorre a tomada de consciência. A assimilação provoca o desequilíbrio e se dá quando o organismo transforma para si algo novo do meio circundante. Acontece acomodação quando o sujeito modifica algo de si mesmo para melhor conhecer o objeto. Os dois processos não acontecem necessariamente um antes do outro; é um processo contínuo. Sobre os processos

de assimilação e de acomodação, na construção da capacidade de representar, diz Piaget (1996, p.387):

*(...)quando é preciso ultrapassar a ação a fim de representar para si desinteressadamente a realidade, isto é, criar uma imagem comunicável e destinada a alcançar a verdade mais do que a simples utilidade, a acomodação às coisas se acha às voltas com novas dificuldades. Não é preciso agir, mas descrever, não é mais preciso prever, mas explicar e, mesmo que tais esquemas sensório-motores já estejam adaptados à sua função própria, que é assegurar o equilíbrio entre a atividade individual e o meio percebido, o pensamento é obrigado a construir uma nova representação das coisas para satisfazer a consciência comum e as exigências de uma concepção de conjunto.*

O pensamento continuará ao longo dos outros estágios<sup>4</sup>, reproduzindo em alguns aspectos, o processo do período sensório-motor; no entanto em um outro nível, já que os esquemas vão se construindo e assumem aspectos cada vez mais complexos, de acordo com as necessidades do indivíduo e as exigências do meio. A tendência do esquema é aplicar-se repetidas vezes e assim generalizar-se. Todo esquema de assimilação pode ser aplicado, extinto ou modificado. A modificação dos esquemas ocorre pelo processo de acomodação que se dá pelas reações do sujeito na interação com os objetos e origina outro esquema. Dessa forma é que a criança vai construindo novas estruturas. Cada estrutura anterior serve de base para uma posterior. A assimilação e a acomodação continuarão sempre ocorrendo, pois fazem parte do processo de adaptação e construção da inteligência, da mesma forma ocorrendo com a complexificação da capacidade representativa. Segundo Piaget (1996, p. 391-392):

*(...)procedendo do estado puramente individual que caracteriza a inteligência sensório-motora à cooperação que define o plano sobre o qual o pensamento, doravante, se move, a criança, depois de ter vencido seu egocentrismo e os outros obstáculos que prejudicam essa cooperação, recebe desta os instrumentos necessários*

---

<sup>4</sup> De acordo com a teoria de Piaget, conceitualmente subdivide-se o desenvolvimento intelectual em estágios, que correspondem a um nível de equilíbrio alcançado pela inteligência, não sendo nunca estáticos, estão sempre ocorrendo mudanças. Embora, os estágios sejam apresentados em uma ordem sequencial o aparecimento de novas estruturas não significa o desaparecimento imediato das estruturas anteriores. As novas estruturas são construídas por aquelas que a precede e se integram às que as sucedem. Os estágios apresentados por Piaget são: sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal. As estruturas dos esquemas sensório-motores são seguidas pelas estruturas pré-operatórias e assim sucessivamente.

*para prolongar a construção racional preparada durante os primeiros anos e desdobrá-la em um sistema de relações lógicas e de representações adequadas.*

A capacidade representativa leva o sujeito a dar-se conta de seu modo de agir e de suas ações, possibilitando com que as retome ou escolha novos caminhos, da mesma forma que possibilita a reflexão sobre o mundo e suas possibilidades de ação dentro dele.<sup>5</sup> Piaget mostra que a capacidade representativa faz parte da *tomada de consciência* do sujeito sobre si e sobre o meio que o circunda, sendo um processo de construção. Quando a criança passa a coordenar suas ações no meio em relação ao outro, está começando a descentrar-se<sup>6</sup>. Segundo ele (1990, p.351):

*A representação nasce da união de “significantes” que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre “significantes” e “significados” constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensoria-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de “função simbólica”.*

A capacidade representativa surge com o advento de uma função fundamental, que Piaget chama de *função semiótica*, fazendo parte de uma nova etapa no desenvolvimento cognitivo, após o período sensório-motor. Quando termina o período sensório-motor a inteligência, que estava em um momento de transição, de um período onde não havia linguagem, representação e conceitos, passa a um estágio de inteligência representativa (Dolle, 1987, p.115). Referindo-se a esse momento e às características desse processo no início da vida, Piaget afirma (1993, p.382-383):

*Durante os primeiros meses da existência, a criança não dissocia o mundo exterior de sua atividade: os quadros perceptivos, ainda não consolidados em objetos nem coordenados em um espaço coerente, lhe parecem ser comandados por seus desejos e seus esforços sem que estes sejam, aliás atribuídos a um eu distinto desse*

---

<sup>5</sup> Conforme texto constituinte das leituras da disciplina EDP52- O ideário pedagógico de Paulo Freire e Jean Piaget do PPGEDU/UFRGS: BECKER, Fernando. *Freire e Piaget em relação*. p. 6.

<sup>6</sup> “Em relação à coordenação do universo do sujeito com o dos outros indivíduos, Piaget mostra que inicialmente o universo da criança é egocêntrico, e o autor diz servir-se do termo *egocentrismo* para indicar a incapacidade inicial de descentrar.” (Pillar, 1996, p.25)

*universo. Depois proporcionalmente aos progressos da inteligência que elabora objetos e espaço, tecendo uma estreita rede de relações entre esses quadros, a criança atribui às coisas e às pessoas uma causalidade autônoma, concebe a existência de relações causais independentes dela, e seu próprio corpo se torna uma fonte, entre outras, de efeitos integrados nesse sistema de conjunto.*

A partir do momento em que o indivíduo constrói esquemas cognitivos que lhe permitem simbolizar, ele realiza todo um caminho de construção da representação, inexistente até então. Piaget (1990) apresenta duas idéias básicas em relação à representação. Uma destas idéias diz que existe uma continuidade funcional entre o período sensório-motor e o representativo, e a outra é a de que há uma interação entre as diversas formas de representar, principalmente a imitação. Ao referir-se à capacidade de representar o espaço, menciona a importância da relação social e a necessidade que surge no indivíduo de se comunicar e obter informações sobre o espaço que o circunda. Piaget (1996, p. 373) afirma:

*(...) a criança procura não apenas agir sobre as coisas mas representá-las em si mesmas e de modo independente da ação imediata, essa perspectiva única, no seio da qual ela havia conseguido introduzir a objetividade e a relatividade, deixa de ser o suficiente e torna-se necessário coordená-la com as outras. Isso é verdadeiro por duas razões: uma relativa à intenção do indivíduo em seu esforço de representação; a outra, relativa às necessidades desta. Com efeito, por que um indivíduo procura, a um dado momento de sua evolução mental, representar-se as relações espaciais em vez de simplesmente agir sobre elas? É, parece evidente, para comunicar ao outro ou para obter do outro alguma informação sobre a realidade que se refere o espaço. Fora dessa relação social, não vemos razão para que a representação pura suceda à ação.*

Assim, as experiências da criança vão sendo organizadas em sistemas de significação, diferenciando-se da percepção, e se configurando em imagens mentais que se tornam simbólicas. Significante e significado se separam mas se relacionam simultaneamente. Representação é, conseqüentemente, a reunião de um significante que permite a evocação de um significado. É próprio da representação, segundo Piaget (1978, p.343), *ultrapassar o imediato, fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação e, portanto, evocar o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor.* A representação é que possibilitará à criança compreender o tempo-espaço atuais para o tempo-espaço contínuos, descentrando-se do seu mundo; para entender o pensamento dos outros.

A capacidade de representar faz parte do processo de construção da inteligência. Quando a criança inicia sua capacidade representativa, já está realizando uma leitura do mundo; segue, então, ao longo de sua vida com esta capacidade. Ao falarem sobre essa leitura, que é a representação construída, as crianças estão realizando um processo de reflexão e avaliação do vivido, aumentando a consciência do mundo e de si no mundo. Piaget (1978, p.87) explica que o termo representação pode ser utilizado com dois sentidos diferentes:

*(...)Na sua acepção mais lata, a representação confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência sensório-motora) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais. Na acepção mais estrita, ela reduz-se à imagem mental ou à recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes. Aliás, é evidente que essas duas espécies de representações, latas e estritas, apresentam relações mútuas: o conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto mas, embora já não se reduza o pensamento a um sistema de imagens, poder-se-á admitir que todo o pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um “significante” e o conceito um significado(...).*

A partir dos estudos de Piaget e Moscovici é possível afirmar que investigar as representações que as crianças constroem é estudar as imagens simbólicas que foram abstraídas do vivido e que concretamente estão ausentes, mas também verificar que significado lhe conferem, ou seja qual o significado presente atribuído ao significante, que é a imagem do objeto ausente.

Duveen (1998, p. 263) afirma que se *quisermos entender as representações sociais, precisamos entender os processos através dos quais elas são produzidas e transformadas*, pois segundo ele um dos pressupostos centrais das teorias genéticas de psicologia, é que, para compreender qualquer coisa, é necessário conhecer os processos através dos quais ela foi produzida, ou seja, é necessário apreender o desenvolvimento de sua construção. Dessa forma é que justifico a utilização da teoria de Piaget, já que é um dos autores que trabalhou a gênese do conhecimento com maior propriedade, investigando como o indivíduo constrói a capacidade de representar. Este entendimento, além de ter grande importância para o trabalho pedagógico, é também necessário para esta pesquisa que trata sobre como as crianças

representam o fenômeno social da violência, cabendo verificar que imagens e significados são atribuídos às diferentes situações vividas em seus cotidianos.

Lefebvre (1983, p.199) aborda o tema das representações afirmando que estas fazem parte do conhecimento. Ele considera as representações e as interpretações da vida social como produtos que não derivam diretamente da prática, e sim de suas interferências; são uma mediação entre o sujeito e a realidade<sup>7</sup>. Assim como Moscovici e Piaget, refere-se à *presença e ausência* do objeto do conhecimento, para explicar a representação. Lefebvre (1983) procurou entender e discutir, de forma dialética, este processo, afirmando serem as representações necessárias e inevitáveis, mesmo não sendo possível afirmar que sejam exclusivamente verdadeiras ou falsas, constatação que só é possível através da análise das condições de vida daqueles que as elaboraram. Segundo ele (1983, p.63):

*El recuerdo difiere de la representación por una calidad, la de la vivencia. Mientras hay recuerdo, el pasado se enlaza con lo actual y conserva la vivacidad cambiante del presente; lo cual no significa de una presencia, sino de una ausencia en la presencia. En cuanto es representado, el pasado se fija y muere tanto en la historia como en la memoria subjetiva. Además, resulta frecuente que el presente o sea lo actual se represente a través del pasado, por un recuerdo. La situación presente no siempre se descubre por sí misma: lo que se disimula en lo actual, amenazador o benéfico, se alcanzarememorando lo realizado: “Esto me hace pensar en..., me acuerdo de ...”. Cuando esse pasado aún vivo muere en la representación, ésta sustituye al recuerdo; al “sujeto” le parece que es más fuerte que el recuerdo y sobre todo más clara: cercana al saber. Esto ubica a la representación entre lo vivido y lo concebido, tal vez a medio camino entre lo que escapa y lo que se apropria, mediadora oscura y obstinada, que se desplaza entre los extremos, en algunas ocasiones vínculo, en otras sustituto.*

Para Lefebvre as representações fazem parte da dimensão do vivido, retirando delas o sentido de estagnação, de imobilidade, pois nelas também estão contidos os sonhos e as utopias (Luftti et alii, 1996, p.96).

---

<sup>7</sup> “Tendo tratado das representações não como interdição mas como mediação, o processo do conhecimento adquire nova qualidade. O conceito não explica tudo, perde o monopólio para o conhecimento da realidade, quando as representações passam a fazer parte desse processo, como uma dimensão do *vivido*.” (Luftti et alii, 1996, p.96)

As principais idéias sobre representações dos autores acima citados, se analisadas de forma geral, são teorias que não se contrapõem, mas que se complementam. As representações fazem parte do processo de conhecimento do indivíduo, na sua interação com o meio, com os outros e com os fatos. Estruturam-se a partir da relação do sujeito com o objeto de conhecimento, implicando não só sua presença, mas também sua ausência. Porém, se analisadas com maior atenção, poderá ser encontrado como ponto divergente, o seguinte aspecto: para Lefebvre, presença e ausência não se excluem; uma supõe a outra, da mesma forma que, para Piaget, a representação implica presença e ausência. No entanto, para Moscovici, do ponto de vista conceitual, a presença do objeto é inútil, e do ponto de vista perceptivo, a ausência do objeto é possibilidade.

O estudo das representações investiga como se formam e como funcionam os sistemas que utilizamos para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por ter relação com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social, esse tipo de estudo constitui-se em elemento essencial para analisar fatos e fenômenos que chegam e interferem na escola. A intenção de que se concretizem mudanças nesse espaço exige a compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, pois esta não ocorre num vazio social.

Os estudos teóricos, que foram realizados e apresentados na primeira parte dessa dissertação, tinham como objetivo cercar o objeto de estudos para melhor compreendê-lo na sua empiria. Uma pesquisa que propunha realizar um estudo sobre as representações, que as crianças constroem sobre a violência, implicava em, inicialmente, compreender suas características cognitivas e seu papel social, a constituição da infância, assim como aprofundar o estudo do fenômeno a ser investigado, suas implicações na escola e o papel desta na sociedade e na formação das crianças. Os capítulos que seguem fazem parte da segunda parte dessa dissertação e mostram o cenário onde foi realizada a pesquisa, os sujeitos e as suas representações sobre a violência.

PARTE II

APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO E AS VOZES DOS  
SUJEITOS





“Estou aqui!”, gritou Alice, esquecendo completamente na comoção o quanto crescera nos últimos minutos (...). (Carrol, 1998, p.159)

## 5. O CENÁRIO DA PESQUISA

### 5.1 - A ESCOLA MUNICIPAL GRANDE ORIENTE

*O futuro é algo que se vai dando, e esse ‘se vai dando’ significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação. (Paulo Freire)*



Fig. 14 – Fotografia 01, tirada pelos alunos do prédio da Escola

A Escola Municipal de 1º grau Grande Oriente do RS fundada em 1987, fica situada no centro do Conjunto Habitacional Rubem Berta, na zona norte de Porto Alegre, tem um de quadro aproximadamente 115 professores, e atende em torno de 1.700 alunos.

No início do ano de 1997, a escola começou a reconstruir sua história, procurando transformar sua caminhada em uma ressignificação desse espaço. O grupo de professores, do qual faço parte, após vários estudos e discussões, concluiu que não era mais possível continuar com uma estrutura de escola, onde a repetência aparecia com índices elevados, ocasionando entre outros problemas, a exclusão dos alunos da escola. Por isso, neste ano o grupo aceitou o desafio proposto pela Secretaria Municipal de Educação/POA, e adotou a proposta de Ciclos de Formação<sup>1</sup>. Assim, iniciávamos um ano letivo com características completamente diferentes de todos os outros, pois a proposta pedagógica adotada tem uma lógica completamente diferenciada da qual vínhamos trabalhando nas escolas de classes populares, até então.

Este novo projeto político-pedagógico propõe uma reformulação completa da organização do currículo na escola. Desde a organização das turmas, que passa a ser pela idade dos alunos, até o tempo que a criança tem para construir seus conhecimentos, sugerindo uma reformulação do tempo e do espaço educativo, o que teoricamente se apresenta como uma alternativa coerente e fundamentada, para tornarmos a escola um espaço de possibilidades às camadas populares, um espaço de construção da cidadania, de indivíduos que desde cedo são excluídos de muitas formas da sociedade. No entanto, as mudanças geram muitos conflitos, e estes têm surgido na escola a partir da implantação da proposta<sup>2</sup>.

O engajamento de todo o grupo de professores nesse projeto educativo, ainda se constitui um grande desafio para a escola. Assim como encontramos muitos professores comprometidos com o trabalho educativo, também encontramos profissionais com pouco ou nenhum comprometimento. E, isso pode ser comprovado, quando, no primeiro ano de implantação da proposta foi realizada uma *pesquisa sócio antropológica* e somente vinte e seis professores se propuseram a visitar as famílias dos alunos em suas casas e entrevistá-las.

---

<sup>1</sup> Para maiores dados sobre os Ciclos de Formação e sua organização conferir.: SMED, Cadernos Pedagógicos 9 - *Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*, 1996 .

<sup>2</sup> A construção do conhecimento faz parte da vida de todos os sujeitos em todas as suas etapas, portanto educadores também constroem o conhecimento relacionado a questões teóricas e práticas do seu fazer pedagógico. Mudanças repentinas e sem a necessária apropriação contradizem esse aspecto teórico, ou seja, acreditar que em um curto espaço de tempo será possível modificar completamente uma prática pedagógica já arraigada na escola é no mínimo ingenuidade. Infelizmente, não basta boa vontade de alguns grupos de educadores comprometidos e uma proposta pedagógica, que mesmo bem formulada, não tenha a participação efetiva dos professores na sua construção, para que seja mudada a “cara da escola”. São questões como estas que provocam conflitos, e estes se não são bem solucionados podem tornarem-se sérios problemas na efetivação de uma prática eficiente.

Nessa pesquisa realizei 23 entrevistas com mães e pais de alunos da escola. Utilizo os dados que foram coletados, para enriquecer e complementar minha pesquisa com as crianças, pois contribuiu profundamente, permitindo o conhecimento da situação do entorno da Escola, tanto *ao entrar na comunidade* para realizar as entrevistas, quanto no momento em que foi feita a análise e tabulação dos dados coletados por todas as professoras que se envolveram, e ainda por saber o que as famílias pensam a respeito desta instituição.

O que vem a ser esta pesquisa e qual seu objetivo? Na proposta de ciclos de formação são apresentadas quatro *diretrizes-fonte* que orientam a estruturação curricular e fornecem elementos para a elaboração do Complexo Temático<sup>3</sup>. São elas: (1) *fonte sócio-antropológica* - leitura do contexto do educando; (2) *fonte sócio-psicopedagógica* - leitura sócio-interacionista do processo de desenvolvimento do educando; (3) *fonte epistemológica* - leitura histórica do conhecimento acumulado por cada disciplina - sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento; (4) *fonte filosófica* - leitura político-pedagógica-filosófica do coletivo da escola - caracterização geral do que se pretende em cada ciclo.

O Complexo Temático tem, como ponto inicial, a *fonte sócio-antropológica*, que, como citado acima, é a leitura do contexto do educando, sendo a função da pesquisa ouvir as famílias dos alunos, trazendo seu contexto para dentro da escola para trabalhar a partir desta cultura reconhecida. Toda elaboração da pesquisa é feita pelo grupo de professores, porém ao se ter um grupo tão grande na escola, foi decidido que uma comissão, escolhida pelo próprio grupo, elaboraria a pesquisa que não deveria necessariamente ser somente um questionário. Fiz parte desta comissão que elaborou o questionário, com perguntas abertas e outras sugestões, para que também os alunos fossem ouvidos<sup>4</sup>. O grupo aprovou o questionário. Muitos colegas apresentaram resistências para sair, dizendo que não iriam. A comissão, junto à direção da Escola, achou que deveria participar somente quem realmente estivesse disposto. Naquele mês, estávamos com quase 100 professores, mas como já citado, apenas vinte e seis se dispuseram a *sair a campo!*

---

<sup>3</sup> Complexo temático é o instrumento construído por todo grupo de professores para organizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, determinando conceitos a serem trabalhados, formas e conteúdos, a partir dos resultados da pesquisa sócio-antropológica. Este instrumento ocupa importante lugar na proposta de Ciclos de Formação, é em Pistrak, toda sua elaboração é determinada segundo passos que constam nos documentos da SMED/POA. Para maiores informações conferir: *Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na Escola Municipal*. POA: SMED, Cadernos Pedagógicos, dez.1996. p.23

<sup>4</sup> As alternativas pensadas para termos outros dados, além do questionário, para serem colocadas na pesquisa, acabaram não sendo realizadas.

A escola trabalhava com 1.000 famílias de alunos, assim deveríamos entrevistar, por amostragem, 110 a 150 famílias, para termos dados seguros de pesquisa. Antes de iniciarmos as entrevistas, sugeri ao grupo que fosse lido o texto de Medeiros (1987), onde ela apresenta uma síntese da pesquisa realizada com crianças da favela da cidade do Rio de Janeiro. O texto foi lido e discutido, destacando-se as idéias que a autora apresenta sobre a importância da atenção e cuidado com o que contam os entrevistados, para que ficasse presente a idéia de que os professores não iriam às casas para fazer julgamentos, mas sim para saber como vivem e pensam as famílias dos alunos. Saímos em duplas, visitando um aluno de cada professora, ou então, na falta de parceiros, íamos sozinhas. Geralmente, os alunos nos acompanhavam, mostrando o caminho que levava às suas casas.<sup>5</sup>

Realizei vinte e três entrevistas; dezoito foram gravadas. Em alguns momentos estava acompanhada por uma colega, e, em outros estava sozinha. Em nenhum momento tive medo de *entrar* na comunidade, pois éramos muito bem recebidas por todos, esperadas com muita satisfação; não ocorreu nenhum incidente. Ao passar pelo meio dos blocos, mães e crianças abanavam e cumprimentavam das janelas. Como trabalhava na escola em turno integral, tanto as crianças do turno da manhã, quanto as crianças do turno da tarde me conheciam; sempre encontrava na rua alunos e alunas da escola que paravam para me auxiliar a encontrar algum apartamento, alguma casa, ou mesmo para conversar; quase todos queriam ser visitados. Alguns “não queriam que a professora visse aonde moravam”, pois se sentiam “envergonhados”. Pediam que avisássemos o dia da visita, para que a mãe ou eles mesmos arrumassem a casa para esperar a professora. E, assim o fizemos. Fomos recebidas com bolo, refrigerante e café, mas acima de tudo com muito carinho.

As mães, que foram em grande maioria as entrevistadas, demonstravam o quanto para elas esta visita era importante. Quando pedia para gravar, não demonstravam nenhuma oposição e diziam que não sabiam se diriam tanta coisa importante a ponto de serem gravadas. Falávamos, então, que tudo que nos diriam era muito importante. Foram mais de duas semanas saindo a campo, visitando famílias de alunos. Ao todo foram realizadas cento e trinta e nove entrevistas, que foram tabuladas pela mesma comissão que elaborou o questionário. Apresentamos os dados coletados ao grande grupo de professores, numa reunião de sábado; foi de uma riqueza muito grande, sendo uma experiência que passou a fazer parte da história da Escola.

---

<sup>5</sup> Os alunos acompanharam algumas vezes, auxiliando a tirar as fotos que ilustram este capítulo.

Inicialmente, assistimos um vídeo de Paulo Freire, onde ele ressalta as qualidades de uma professora. Após, cada colega que havia saído para fazer as entrevistas fez, o seu relato. Nos relatos transpareciam sentimentos muito fortes, de angústia, de preocupação, de compaixão, de satisfação, de “amorosidade”. Sentimos-nos valorizadas pela comunidade, percebemos o valor do “ser professora”, a solidariedade que existe entre as famílias, os problemas, as preocupações e as carências das famílias das crianças.

Após três anos de trabalho com essa proposta pedagógica, sinto-me autorizada a dizer que identifico nela questões que deveriam ser repensadas e reformuladas junto aos professores que compõem a Rede Municipal de Ensino, e também ouvir a opinião dos alunos. Mas, apesar das falhas existentes acredito que a *pesquisa sócio-antropológica* é uma das formas que a escola tem de aproximar-se da realidade do aluno para, então, respeitá-lo e realizar efetivamente uma prática que leve em conta seu saber e suas vivências. A riqueza dos dados coletados, permitindo que eu conhecesse melhor a comunidade onde está inserida a escola, foi tão significativa que considero fundamental registrá-las neste trabalho.

## 5.2 - O Conjunto Habitacional Rubem Berta



Fig. 15 – Fotografia 02, tirada pelos alunos do CHR B, durante a pesquisa *sócio-antropológica*

O Conjunto Habitacional Rubem Berta (CHR B), local onde vivem as crianças entrevistadas para essa pesquisa, apresenta características muito peculiares que traduzem em

boa parte os problemas enfrentados pela população de baixa renda no Brasil. Relatar um pouco da história da comunidade é tarefa importante para situar o universo da pesquisa, auxiliar a compreensão das falas dos sujeitos e compreender as análises realizadas.

No final da década de 80, a região metropolitana de Porto Alegre se deparou com a eclosão do problema habitacional. Várias construções populares que estavam com suas obras paradas, foram ocupadas, durante o ano de 1987, tornando-se mais evidente este grave problema que o país vem enfrentando, já há algumas décadas (Zaluar, 1985). Podemos ter uma visão melhor do que ocorreu, analisando o quadro que segue:

**TABELA 4 – Ocupações de Conjuntos Habitacionais no ano de 1987, em Porto Alegre e Região Metropolitana**

<b>CONJUNTO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>N.º DE UNIDADES PROPRIETÁRIO</b>	<b>DATA/ OCUPAÇÃO</b>
Campos Verdes	Alvorada	2.040 Conjunto Habitacional(Cohab)	11/04/87
Guajuviras	Canoas	6.200 Conjunto Habitacional	19/04/87
Res. Sarandi	Sarandi-POA	109 Departamento Municipal de Habitação (Demhab)	19/04/87
Granja Esperança	Cachoeirinha	1.706 Coop. Hab.São Luiz	20/04/87
Rubem Berta	Zona Norte- POA	4.992 Conjunto Habitacional (Cohab)	22/04/87
Jardim Algarve/ Jardim POA	Alvorada	331 Const. Chalé, HD, F. REIS(falidas)	27/04/87
Parque dos Maias	Zona Norte- POA	400 Caixa Econômica Federal (CEF)	09/05/87
Morada do Vale	Gravataí	600 Guerino e Habitasul	15/05/87
Jardim Leopoldina	Zona Norte- POA	1.400 Guerino e Habitasul	24/06/87

\*FONTE: Jornal Zero Hora, 12/05/87 e 13/07/97.

Durante os meses de abril, maio e junho de 1987 ocorreram várias ocupações, e inclusive os jornais destacaram estas notícias, aparecendo reportagens quase que diariamente

durante estes três meses. Nesse mesmo periódico, a coluna que trazia notícias sobre o assunto intitulava-se “Invasões”.

O Conjunto Habitacional Rubem Berta, foi um dos residenciais que teve o início de sua ocupação em abril de 87. Fica situado na zona norte de Porto Alegre, onde agora moram cerca de 25.000 pessoas. É formado por 39 núcleos, com 312 prédios, num total de 4.992 apartamentos. Segundo o jornal, a ocupação do Rubem Berta se deu da seguinte forma:

*AÇÃO RÁPIDA E O RUBEM BERTA É TOMADO - Numa ação aparentemente bem coordenada, dezenas de famílias invadiram, a partir do meio da tarde de ontem, apartamentos do Conjunto Habitacional Rubem Berta, da Cohab. A ocupação começou por volta das 16 horas. Seguindo uma tática de despiste, enquanto grupos de pessoas se postavam junto à cerca de proteção na parte fronteira dos blocos, o conjunto era invadido maciçamente pela parte dos fundos. Em pouco tempo, muitas unidades recebiam moradores, em sua maioria inscritos cansados de esperar pela entrega legal das moradias. No local havia apenas duas viaturas da Brigada Militar com dez homens fazendo policiamento ostensivo. Posteriormente chegaram outras, com mais dezoito homens. Mesmo assim, o Tem. Cardoso, que coordenava a operação considerava muito difícil conter os invasores com apenas este contingente. Segundo o oficial, as instruções do comando da corporação eram no sentido de evitar que a invasão assumisse maiores proporções, tarefa difícil pela facilidade com que novos pretendentes estavam entrando na área tarde da noite. Como aconteceu em outros conjuntos invadidos nos últimos dias, as famílias chegavam ao local sem carregar nenhum pertence. No máximo pacotes e velas, alguns comestíveis e agasalhos. “Na hora de tomar os apartamentos era cada um por si, mas logo depois o pessoal se organizava por blocos” - explica contente José Roberto dos Santos, um carioca com cinco filhos, trabalhador da Brahma, com salário de pouco mais de R\$3.000, e que até ontem à tarde morava com a sogra no Jardim Leopoldina. Apesar da tensão o clima era quase de festa, com os ocupantes dos apartamentos sentados nas janelas dos primeiros andares, ou abanando para parentes que se concentravam na rua em frente aos blocos invadidos. “Povo unido jamais será vencido. Não queremos bagunçar, mas o direito de morar”, cantavam em coro, em meio a correria das crianças no capinzal que rodeava os blocos e na rua. O conjunto, com a parte já entregue, tem mais de 4.900 unidades...(JORNAL ZERO HORA, 22 de abril de 1987, p.30)*

Uma moradora relatou:

*Tinha uns três ou quatro homens, que ia nos apartamentos e via se tinha móveis, se tinha família, se não tinha aí ele dava para aquela pessoa que estava na lista. Eles mesmos se organizavam, ... Aí eu fui pra casa, o meu marido saía todos os dias as cinco horas da manhã e vinha pra cá, ficou uma semana sem trabalhar, e eu*

*fiquei encaixotando tudo. Quando foi um domingo esse meu vizinho aqui de baixo [ que também era vizinho do prédio em que morava], foi buscar os móveis dele [ já tinha conseguido apartamento]. Aí eu perguntei: ‘- Tem lugar pra minha mudança ir no caminhão?’ E, ele: ‘-Tem!’ (...) Ele disse: ‘- Ah! Mas não tem apartamento pra ti ainda!’ O importante é eu levar as minhas coisas pra lá. Lá eu dou um jeito! (Sra. Hirley - mãe de uma aluna da Escola)*

Em outro relato o pai de uma aluno narrou:

*...Quando a gente veio não tinha água aqui, não tinha luz, isso aqui nada tinha. A gente pagou tudo, esses fio, esses poste, nada tinha,...Isso aqui era uma catatumba, era só a carcaça. O pessoal se mobilizou, a associação também não tinha na época, tinha uma comissão que agilizou, depois melhorou. Fomos arrumando, arrumando, e estabilizou. O pessoal agora está muito acomodado! Agora tá tudo aí” (Sr. Paulo César - pai de uma aluna da Escola)*

As mães, durante a *pesquisa sócio-antropológica*, destacaram como principal motivo para a ocupação dos apartamentos, a dificuldade em continuar pagando aluguel, o fato de morar com parentes e o desejo de possuir casa própria. Surge aqui uma problemática que não é só destes moradores, e que também vem sendo abordada pela política pública, e por estudiosos, ou seja a constatação de que 70% das famílias entrevistadas são provenientes do interior, vindo para Porto Alegre; em sua maioria, moravam em *vilas*, ou em outros conjuntos habitacionais da zona norte da cidade. Depois, com a possibilidade de adquirirem sua casa própria, participaram da ocupação.

Nos depoimentos ouvidos, várias pessoas afirmaram que os que habitam hoje no CHRB, já não são mais os mesmos da época da ocupação. Porém, 61% das entrevistadas residem no local desde 1987, e a maioria disse gostar do local em que habitam. Consideram o CHRB um lugar com ótima infra-estrutura. Uma mãe chegou a afirmar que: *Este é o melhor lugar que já morei na minha vida.*

Desde a ocupação, os moradores têm se organizado e buscado melhorias. Alguns, como o Sr. Paulo, até dizem que a organização já foi bem maior e que a participação deveria ser mais intensa. A comunidade conta com uma Associação de Moradores, Clube de Mães do Rubem Berta, duas creches, sendo uma ligada ao Clube de Mães, vários estabelecimentos comerciais, quatro linhas de ônibus e um Posto de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde.

Em 1994 foi criado:

*...um grupo de trabalho permanente, composto por lideranças da comunidade local e um representante de cada Secretaria do Município, com o objetivo de auxiliar a comunidade nas suas demandas junto aos setores públicos. Como consequência, em setembro do mesmo ano acabou sendo firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e a COHAB, através do qual as duas instituições formalizaram a intenção de levar adiante os estudos e de buscar, em conjunto com a comunidade local, a regularização urbanística e fundiária do Conjunto Residencial Rubem Berta. (Rubem Berta - Boletim Informativo. PMPA: Secretaria do Planejamento Municipal. Nov.1995)*

Além dos que habitam os apartamentos, no CHRB ainda existem construções irregulares que foram feitas entre os prédios. Com a situação do CHRB regularizada, desde o dia 8 de julho de 1997<sup>6</sup>, o projeto para a retirada destas moradias foi aprovado, mas até o ano de 1999 ainda não fora efetivado. A foto pode ilustrar um pouco essa situação:



Fig. 16 – Fotografia 03, tirada pelos alunos do CHRB, durante a realização da pesquisa *sócio-antropológica*

O Presidente da AMORB (Associação dos Moradores do Rubem Berta), destacou que se calculássemos quatro moradores por apartamento, o CHRB teria mais ou menos 20.000

---

<sup>6</sup> A regularização do Rubem Berta foi noticiada pelo Jornal Correio do Povo em 10/07/97, e outra matéria com maiores informações sobre os Conjuntos Habitacionais ocupados em 1987, foi publicada pelo jornal Zero Hora em 13/07/97.

habitantes<sup>7</sup>. Mas, tomando os dados da Secretaria do Planejamento Municipal de Porto Alegre, onde pesquisaram também o número de pessoas que moram em construções irregulares, o dado aumenta para 25.000. Na pesquisa realizada pela escola, constatou-se que em cada residência moram por volta de cinco pessoas.

Antes de tudo, Rubem Berta é um lugar cheio de vida! O final de tarde sempre é bastante movimentado, muitas pessoas chegando do trabalho, mães passando na creche para pegar as crianças, comprando pão na padaria, as crianças correndo pelo meio da rua, que tem um fluxo grande de veículos neste horário, a gurizada em diversos grupos conversando, jogando bola nos poucos espaços que existem. A maioria das entrevistadas falaram sobre o que gostariam que fosse diferente, mas também disseram gostar dessa paisagem.

A escola e o conjunto habitacional apresentados formam o cenário do qual as crianças entrevistadas fazem parte. É o local em que estudam, aprendem, brincam, convivem, sofrem, e também constroem representações.

---

<sup>7</sup> Houve uma tentativa da AMORB (Associação dos moradores do Rubem Berta ) em ter dados mais precisos. Solicitaram aos moradores que respondessem um questionário, porém poucos moradores devolveram o questionário respondido.



"Tenho o direito de pensar", disse Alice ríspidamente, pois ela estava começando a ficar um pouco preocupada.

"Tanto quanto os porcos têm o direito de voar", disse a Duquesa. (Carrol, 1998, p.124)

## 6. OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa desta dissertação foi realizada com alunos da Escola Municipal Grande Oriente. Inicialmente, ficou estabelecido que entrevistaria oito crianças, na faixa etária de 9 a 12 anos, em igual número de meninos e meninas, para que verificasse se haveriam variáveis significativas em suas respostas relacionadas à idade e gênero. Esse grupo era de alunos e ex-alunos com os quais estava trabalhando ou já havia trabalhado. Foram escolhidos pela espontaneidade que poderiam apresentar durante a entrevista e/ou pelas suas experiências de vida.

A metodologia utilizada se aproxima da etnografia, entendendo etnografia por *descrição cultural*; muito usada por antropólogos ao estudar cultura e sociedade. André (1995, p.41) escreve sobre pesquisa etnográfica:

*Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.*

Foram utilizadas três técnicas básicas em educação: observação participante, entrevistas e análises de documentos.

As entrevistas individuais foram realizadas durante quatro meses. Para cada criança foi explicado sobre o que falaríamos na conversa: o que pensava sobre o lugar onde mora e a escola em que estuda. Todos sempre se mostraram muito alegres ao receber o convite,

achando *importante* quando eram questionados sobre a possibilidade de gravação da entrevista. Nenhuma criança sentiu-se inibida com a presença do gravador. Todos colaboraram muito. Procurei, em todas as entrevistas, deixar as crianças bem à vontade para que espontaneamente fossem relatando os fatos.

Algumas questões foram elaboradas para dar início à conversa e não correr o risco de o assunto ser desviado do objetivo principal. Os questionamentos feitos foram: O que achas do lugar onde moras? O que fazes quando não estás na escola? O que fazes nos finais de semana? O que achas da escola? O que achas do recreio? Quando escutas a palavra violência o que vem à tua cabeça? (esta pergunta era sempre feita logo após mencionarem a palavra violência. Se esta não fosse mencionada a pergunta era feita depois de já terem falado bastante) Por que será que isso (a violência) acontece? Será que se poderia fazer alguma coisa para a situação mudar?

No decorrer de sua investigação o pesquisador deve sempre estar atento às diferentes questões que surgem, agregando novos elementos à sua investigação, construindo sua metodologia e relacionando à teoria. Com essa postura foi agregado ao trabalho de pesquisa um grupo de sujeitos, o que não estava previsto. A turma de progressão<sup>1</sup> com que trabalhava, no ano de realização da pesquisa, era composta por alunos que, em vários momentos faziam relatos de acontecimentos do bairro relacionados à violência. Propus a eles uma atividade para verificar o que falariam sobre violência. Nesse momento inicial, minha intenção não era incluir o grupo na pesquisa, mas sim verificar o que diriam sobre o assunto; como os depoimentos que apresentaram eram ricos e com vários elementos para serem explorados, planejei outras atividades a serem realizadas com o grupo, incluindo-os na investigação.

Becker (1994, p.122) escreve que, quando as entrevistas são em grupo, o pesquisador está se inserindo nos modos habituais de comunicação daquele grupo em estudo, podendo observar o que dizem quando estão junto com outros membros e até verificar que diferenças de opiniões, de dados e fatos podem surgir. Refletindo sobre essas considerações e tendo

---

<sup>1</sup>A turma de progressão caracteriza-se por receber alunos/as que têm uma defasagem entre sua idade e a escolaridade. Conforme o Documento Referência para a Escola Cidadã, tem como objetivo: “*realizar um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas por cada um dos educandos que estiverem nesta condição*”.(p.12). Outras informações sobre a fundamentação do trabalho realizado com essas turmas podem ser encontradas em: COSTA, Márcia Rosa da. Fonte Epistemológica do Currículo: Abordagem Interdisciplinar dos Conhecimentos Acumulados nas Diferentes Áreas – Contribuições de uma Professora. IN: Cadernos Pedagógicos - Falas do Cotidiano: Vivências nos Ciclos de Formação. Porto Alegre: SMED, n 12, p-15-20. Jul 98.

verificado a contribuição que o grupo poderia trazer, é que a pesquisa ficou com oito sujeitos, entrevistados individualmente e ainda o grupo com atividades conjuntas. Dessa forma a pesquisa foi realizada com crianças de 8 a 12, e um *pré-adolescente* que fazia parte o grupo. Ainda convém destacar que duas crianças dessa turma também foram entrevistadas individualmente. Abaixo é possível visualizar como ficou o quadro de sujeitos da pesquisa:

IDADE	MENINOS	MENINAS
8 anos	Robson (integrante do grupo)	
9 anos	Milton (somente entrevistas individuais) Anderson Hélio(integrante do grupo) Jônata(integrante do grupo)	Lauren (somente entrevistas individuais) Anelize(integrante do grupo)
10 anos	Alex(integrante do grupo e entrevistas individuais) Éverton(integrante do grupo) Michel(integrante do grupo) Jairo(integrante do grupo)	Quéti (somente entrevistas individuais) Letícia(integrante do grupo)
11 anos	Tiago(integrante do grupo e entrevistas individuais)	Ana Paula(somente entrevistas individuais)
12 anos	Eduardo(somente entrevistas individuais) Rafael(integrante do grupo)	Deyze(somente entrevistas individuais)
13 anos	Adriano(integrante do grupo)	

Fig. 18 – Quadro demonstrativo dos sujeitos da pesquisa

A turma de progressão era conhecida na escola como um grupo de alunos *terríveis, agressivos e desinteressados*. Quando comecei a realizar as atividades, em que relatavam situações de vida, apareceram os motivos e as causas que determinavam muitas de suas atitudes e o modo de reagirem a determinadas situações.

É essencial que a escola oportunize momentos e espaços em que a criança possa falar sobre sua vidas, pois conviver com o aluno diariamente não garante ao professor ter conhecimento do que acontece no seu cotidiano: vida e morte, tristezas e alegrias, trabalho e brincadeiras, afetos, negligências e abandonos. Talvez estes momentos e espaços possam ser os únicos ‘sadios’ para refletirem o vivido, quando passam por tantas situações de confronto com os ‘limites da vida’.

A cada entrevista realizada, cada atividade com o grupo, novos sentimentos surgiam junto a várias reflexões. Escutá-las atentamente acentuou os sentimentos, sensações e preocupações que me levaram a buscar essa temática. Sentimentos de tristeza e angústia surgidos, impediram que, durante determinado período, fosse possível dar continuidade ao desenvolvimento da dissertação. O desconforto sentido não foi só pelos fatos relatados por

cada criança, mas pelo significado que eles trazem consigo. Trabalhar com essa temática é constatar que pouco podemos fazer na escola pelos nossos alunos ou por essa sociedade, mas é necessário assumir que existe esse pouco e que mesmo sendo pouco algo pode ser feito, ainda que não seja mudar a realidade para como gostaríamos que fosse.

Todas as entrevistas individuais trouxeram contribuições; é possível afirmar que foi uma técnica de pesquisa que transcorreu com tranquilidade. No entanto, as atividades com o grupo não ocorreram da mesma forma. Todas as atividades realizadas com a turma foram gravadas, mas nem todas foram possíveis de serem transcritas, pois em muitos momentos falavam juntos, ou um provocava o outro e já aconteciam desentendimentos verbais ou alguma briga.

As crianças desta turma tinham um histórico de reprovação na escola, por isso estavam nesse tipo de turma. Suas idades variavam entre oito e treze anos, e predominavam os meninos. Eram muito agitados, dificilmente conseguiam seguir as combinações do grupo, e apresentavam grandes dificuldades de concentração. Na escola se dizia: “são alunos sem limites”, “são muito agressivos”, “é muito difícil trabalhar com eles”. Como professora desse grupo, também posso afirmar que não se constituía tarefa fácil desenvolver um trabalho com eles.

## **2.1 - As crianças entrevistadas individualmente**

### *Milton - 9 anos*

Trabalhei com o Milton em uma turma de progressão. No momento da entrevista, permanecia em uma turma de progressão para poder vencer dificuldades, pois ainda não tinha atingido o nível alfabético da escrita, apesar de ter demonstrado muitos progressos. Foi escolhido como sujeito de pesquisa por ser um menino extremamente comunicativo, podendo contribuir com muitas informações e dados relevantes. Esse menino sofreu agressões em casa, sendo um caso que acompanhei e que foi encaminhado ao Conselho Tutelar.

Ele brigava muito com seus colegas, não conseguia resolver nenhuma situação de conflito, senão brigando. Era um menino temido pelos colegas da turma, exercendo uma forte liderança. Em sala de aula os colegas diziam que Milton tinha uma gangue. Por isso, as profissionais da escola chamavam seguidamente a mãe para conversar e tentar solucionar o problema investigando por que o Milton tinha atitudes *agressivas*. Era conhecido o fato de que o Milton apanhava do pai, já havia sido hospitalizado por causa disso. Quando fui sua professora, a Escola denunciou este pai, por tê-lo espancado. Esta tarefa também não foi nada fácil! Junto com o Conselheiro Tutelar, houve uma conversa muito positiva com toda família e uma série de combinações foram feitas. Na metade do segundo ano, em que estava em turma de progressão, apresentou avanços significativos e por isso passou a freqüentar um ano regular do ciclo.

### Alex - 10 anos

Já conhecia o Alex desde os oito anos quando freqüentou pela primeira vez a escola; na época ainda não conseguia falar corretamente, apresentando vários problemas de expressão oral. Estava sob tutela de um líder da comunidade e sua esposa, que tinham um armazém próximo à escola. Contam que o Alex havia ficado vários dias na porta do estabelecimento, sempre pedindo coisas; notaram que ele estava dormindo na rua, por isso resolveram levá-lo ao Conselho Tutelar, buscando uma solução para o problema. Devido a atitudes atípicas apresentadas pelo Alex, como por exemplo comer giz de cera, ele logo ficou conhecido por muitas professoras da escola; também pela dificuldade que tinha de permanecer dentro da sala de aula, *passeava* bastante. Como não conseguiu se tornar alfabético no primeiro ano que esteve na escola, ficou em uma turma de progressão, quando esta passou a funcionar por Ciclos de Formação. Nesse tipo de turma permaneceu por três anos, dois em progressão do Iº ciclo e um em progressão do IIº ciclo, quando foi transferido para outra instituição escolar. Durante nossas conversas, ele contou um pouco de sua história. Suas falas não eram muito longas, ele sempre dizia que não tinha mais nada a falar. Devido à troca de escola, não acompanhou todas as atividades que realizei com o grupo, do qual também fazia parte. Seus depoimentos, apesar de não terem sido muito longos, forneceram elementos importantes e interessantes para a pesquisa.

## Tiago - 11 anos

A idéia de entrevistar Tiago surgiu a partir das atividades realizadas com o grupo, do qual Tiago fazia parte. Sempre negava-se a participar das atividades, mas quando seus colegas começavam a contar fatos que aconteciam na comunidade, ele começava a falar também. A família de Tiago é numerosa, habitando várias pessoas a mesma moradia. Ele convive com meninos e jovens de mais idade que ele; isso faz com que conheça e estabeleça relações de amizade não condizentes com sua idade. Conhece todas as regras e relações estabelecidas pelo tráfico do local, assim como as gangues, os motivos das brigas e até mesmo o preço pelo qual são vendidas as drogas. Em vários momentos mostrava-se orgulhoso por saber tudo isso, mas em alguns outros demonstrava uma certa revolta com os acontecimentos.

No relacionamento com os colegas, geralmente, adotava atitudes agressivas, estabelecendo uma relação de liderança no grupo, fazendo com que muitos obedecessem ordens que dava e fizessem o que ele queria. Alguns cediam ao que mandava por medo de que pudesse cumprir com as ameaças que fazia. Não apresentava muito interesse pelas atividades escolares, demonstrava ter dificuldades para realizá-las. Os relatos que fez, e que serão apresentados no próximo capítulo, foram muito significativos.

## Eduardo - 12 anos

Conheci o Eduardo há dois anos, já tendo trabalhado com ele. Quando concedeu a entrevista estava em uma turma do 3º ano do II Ciclo, equivalente a 5ª série. É um menino muito comunicativo, relaciona-se bem com todos os colegas, e conhece muito bem o Rubem Berta. Mora somente com a mãe.

Iniciei a entrevista com ele em um dia que sairiam mais cedo da escola; disse-lhe que estava fazendo um trabalho, uma pesquisa, entrevistando crianças. Ele aceitou dar a entrevista, fazendo o desenho do *lugar em que mora* e contando muitos fatos de sua vida.

## Lauren - 9 anos

Lauren é aluna da escola desde 1996. No momento em que realizei as entrevistas, era uma aluna com a qual trabalhava. Conheço-a desde que entrou na escola, porque é uma menina que, em situações de passeio ou outras atividades entre turmas, sempre chamou muito a atenção. Ainda não estava lendo e escrevendo fluentemente apesar de estar em classe de alfabetização pela terceira vez. Havia dias em que tinha atitudes de uma adolescente, comportando-se com atitudes muito *sexualizadas*. Conversava, participava das aulas e contribuía positivamente; mas em determinados dias demonstrava atitudes bem agressivas: brigava com os colegas, fincava o lápis, batia e freqüentemente agredia verbalmente.

A sua história familiar é bastante complicada; às vezes mora com os pais, às vezes com a avó. Quando fica com a avó, suas atitudes na escola são mais tranquilas; quando está com os pais, apresenta atitudes agressivas. Não se concentrava muito nas aulas, sempre procurava fugir para a rua, não gostando de ficar em sala de aula. A avó relatou na escola que o pai utiliza drogas, mas a mãe não confirmou a informação. Lauren estava freqüentando a Sala de Integração de Recursos<sup>2</sup> (SIR). Apesar de a escola ter solicitado várias vezes um acompanhamento psicológico para a menina, a família não atendeu à solicitação.<sup>3</sup>

## Quéti - 10 anos

Trabalhei com Quéti também em uma das turmas de progressão. Achei que seria interessante convidar Quéti para entrevistá-la, porque no ano em que fizemos a pesquisa sócio-antropológica na comunidade, visitei sua casa e entrevistei sua mãe. Eles moram em um único cômodo, que era uma garagem. As divisórias dentro deste peça são feitas com cortinas. No CHRB várias famílias moram em construções que eram garagens.

Quéti veio à escola pela manhã para fazer a entrevista comigo, ficamos em uma sala tranquila, conversando. Acho que ela trouxe algumas contribuições importantes, ao falar como ela e seus irmãos são tratados em casa e como acreditam que deveriam ser tratados.

---

<sup>2</sup> SIR- Sala de Integração de Recursos- é uma sala com atendimento especializado oferecida a alunos que tenham muitas dificuldades na aprendizagem, com comprometimentos psicológicos e/ou neurológicos. Funcionam por regiões, não sendo todas as escolas da Rede Municipal que possuem esse atendimento.

## Ana Paula - 11 anos

Ana Paula permaneceu dois anos em uma turma de progressão, quando tive a oportunidade de conhecê-la e trabalhar com ela. Permaneceu por dois anos nesse tipo de turma, porque não tinha conseguido apresentar progressos significativos para frequentar uma turma de ano regular do ciclo. Ao construir o projeto de pesquisa, realizei uma entrevista com ela com o objetivo de exercitar a capacidade investigadora. Resolvi entrevistá-la novamente e tê-la como sujeito de pesquisa, porque foi uma criança que contribuiu muito com seu depoimento. Tem uma história de vida bem “complicada”, mora só com o pai, porque não quis ficar com a mãe. Reside em uma construção irregular, de um cômodo somente, no centro do CHRB. Estava passando por situações de risco, quando foi minha aluna, o que fez com que eu encaminhasse, junto à Direção da Escola, uma denúncia ao Conselho Tutelar.<sup>4</sup>

## Deyze - 12 anos

Conheço Deyze desde que estava na quarta série, ano em que foi aluna da turma com a qual trabalhei.<sup>5</sup> É uma menina muito comunicativa, que sempre contribuía tanto em sala de aula, quanto em outros momentos, na escola, com suas opiniões e participação muito efetiva. Fazia parte do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar da escola. É muito autêntica nas coisas que diz, demonstrando que tem opinião própria e criticidade com aquilo que está sendo debatido.

Tenho uma relação muito próxima com ela e quando perguntei se ela gostaria de *conceder uma entrevista*, ficou muito contente. Expliquei-lhe que fazia parte da pesquisa que estava realizando, e que a entrevista serviria para eu ver a opinião de mais uma criança da escola sobre a temática da violência.

---

<sup>3</sup> Talvez a escola tenha pouco exigido esse comprometimento da família, pois a menina já está na escola há mais de três e poderia ter apresentado maiores avanços na aprendizagem.

<sup>4</sup> O relato feito ao Conselho Tutelar em documento por escrito, consta nos anexos dessa pesquisa.

<sup>5</sup> Neste ano a escola ainda não trabalhava com a proposta de Ciclos de Formação.

## 2.2 - O GRUPO

A turma de progressão que passou a integrar a pesquisa tinha os seguintes alunos:

IDADE	MENINOS	MENINAS
8 anos	Robson	-
9 anos	Jônata	Anelise
10 anos	Éverton Michel Alex Jairo	Letícia
11 anos	Tiago	-
12 anos	Rafael	-
13 anos	Adriano	-

Fig. 19 – Quadro demonstrativo dos alunos da turma

Ao iniciar a análise dos materiais (desenhos e atividades escritas) e refletir sobre as atividades realizadas com esse grupo, verifiquei o quanto foram ricas e significativas as contribuições dessas crianças, principalmente por fazerem parte de uma turma rotulada como dos *terríveis*, com quem dificilmente algum professor queria trabalhar.

Com esse grupo realizei as seguintes atividades:

✎ Narração da história: *O louco do meu bairro*; conversa inicial sobre o bairro. Essa história conta acontecimentos que ocorrem em um bairro entre um grupo de crianças e um *louco*. A narradora da história é uma menina, que é também uma das personagens. Combinei com o grupo que eu leria a história, eles fariam um desenho em uma folha dividida em duas partes; na primeira desenhariam sobre o que lhes chamou a atenção na história e na outra o bairro deles; que depois teríamos uma conversa que seria gravada. Os desenhos produzidos pelas crianças serviram como instrumentos para, posteriormente, serem feitas diferentes indagações e análises. O desenho que segue ilustra como uma das crianças interpretou a história e desenhou o lugar em que mora:

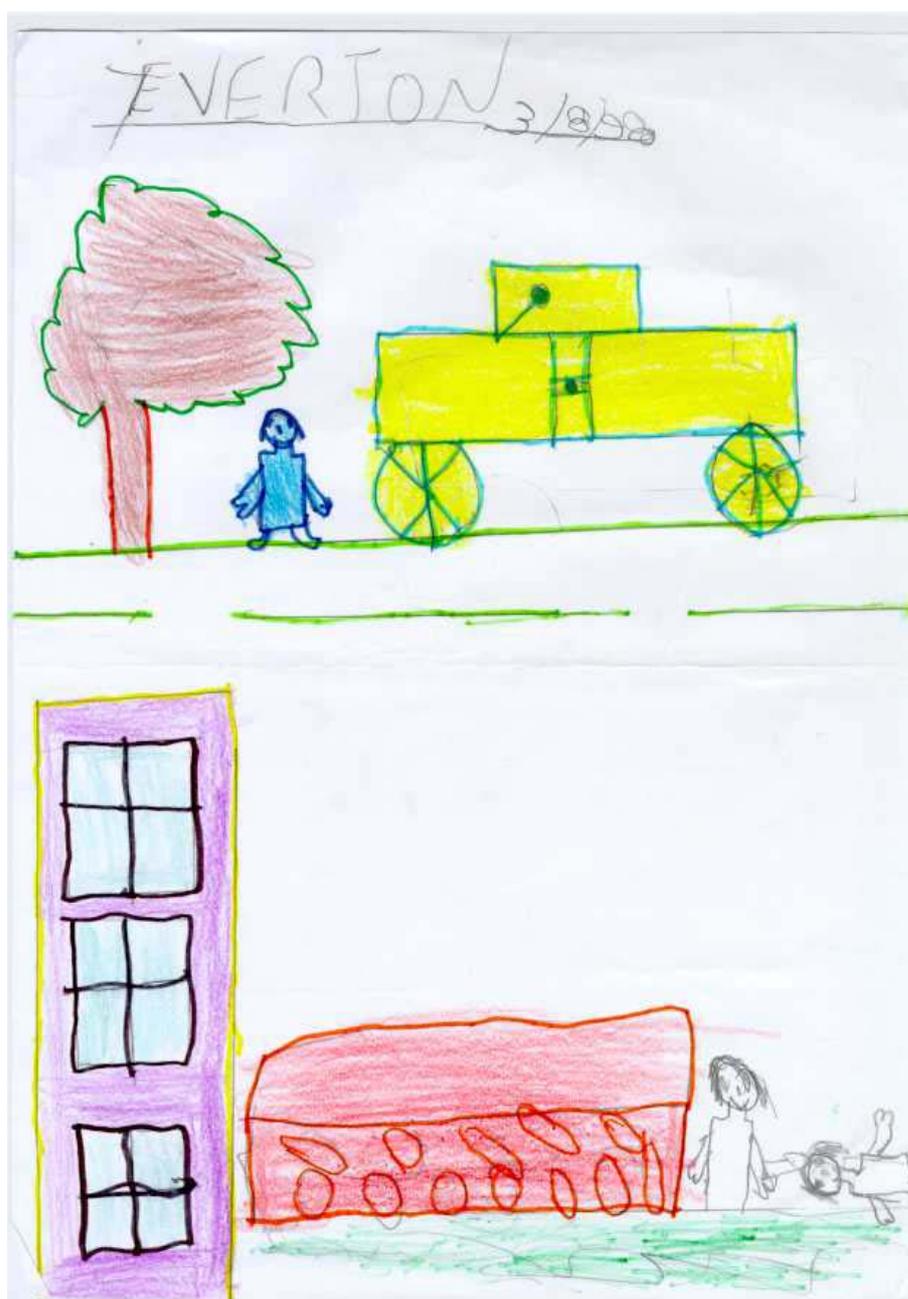


Fig. 20 – Desenho do aluno Everton (01)

- ☞ Ouvimos a gravação da atividade anterior e continuaram contando acontecimentos presenciados no bairro
- ☞ Desenharam e contaram: “O que vem à cabeça quando se diz a palavra violência?”
- ☞ Atividade filmada – Falaram sobre o conjunto habitacional, analisando a maquete do Rubem Berta

☞ Narração da história: “A menina que não tinha medo de nada” – Conversa sobre o que eles têm medo

☞ Questões para desenharem e responderem:

FOLHA	DESENHAR:	RESPONDER:
1	O lugar onde moras	O que achas do lugar e que moras?
2	Tua Escola	O que achas da tua escola?
3	O recreio	O que achas do recreio na tua escola?
4	O tempo que não estás na escola	O que fazes quando não estás na escola e nos fins de semana?
5	Violência	O que lembras quando é mencionada a palavra violência?
6	Existe violência no Rubem Berta? O que acontece?	

Fig. 21 – Quadro demonstrativo das questões trabalhadas no instrumento de pesquisa

☞ Atividade filmada - Passeio pelo Rubem Berta

☞ Assistimos à filmagem da conversa junto à maquete e do passeio pela comunidade

Os relatos feitos por eles foram muito interessantes, todos queriam falar e poder participar, o que demonstra que, além de gostar de ser ouvidos, têm muitas coisas a dizer. Por ter sido professora desse grupo, pude observá-los em diversos outros momentos, realizando vários registros que auxiliaram a compreensão de atitudes, modo de pensar e representar a realidade que vivem. Convém, ainda destacar que seus desenhos foram instrumentos fundamentais na coleta de dados, também contribuindo para a realização das análises.

A partir das entrevistas realizadas, das diversas atividades listadas anteriormente, das observações registradas, dos materiais produzidos pelas crianças e de outros documentos da escola, foram realizadas as análises e interpretações que serão apresentadas no próximo capítulo.



Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã à beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?”

Assim ela ficou pensando consigo mesma (...), quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela. (...) No momento seguinte, lá entrou Alice atrás do coelho, sem querer pensar como é que iria sair da toca de novo. (Carrol, 1998, p. 11-12)

## 7. COM A PALAVRA: A CRIANÇA

As análises que serão apresentadas foram realizadas após várias leituras das transcrições das entrevistas realizadas com as crianças, bem como observações registradas e documentos lidos. Ao iniciar a análise do conteúdo das entrevistas foram sendo destacados de cada entrevista os temas significativos que surgiram nas falas das crianças. Para melhor visualizar e organizar os dados coletados, foi criado um quadro interpretativo que facilitou essa análise. As situações narradas pelas crianças estão diretamente relacionadas com a vida familiar, escolar e com o conjunto residencial onde moram. Os temas que se destacaram foram: a violência intrafamiliar, a violência na escola e na rua, a morte e as drogas. Além dos fatos narrados todos apresentaram claramente o que acreditam ser violência.

Convém, inicialmente, já apontar os limites deste tipo de análise. Becker (1994) afirma que qualquer representação da realidade social é necessariamente parcial, não dando conta nunca de traduzir a representação no seu todo e o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Que representações são construídas sobre a violência por crianças escolarizadas, de periferia urbana? O que as crianças vivenciam no seu cotidiano de violência? Como as crianças reagem a estas situações de violência? Que papel a escola desempenha neste cotidiano? Aparece relacionada às narrativas que envolvem situações de violência? A escola traz alguma contribuição para pensar o que é vivido pelas crianças?

### 3.1 – EU TOMAVA LAÇO DO MEU PAI

A palavra família nos remete muitas vezes a uma imagem em que co-habitam um casal com os filhos, como se sempre houvesse existido este único modelo. As famílias compostas pelo casal e seus filhos começaram a surgir por volta do século XVIII, como já foi melhor apresentado no primeiro capítulo. Segundo Fonseca (1995, p.21) mesmo a família conjugal, tendo se consolidado somente no início do século XX, alguns cuidados devem ser tomados para que não se reforce uma *visão evolucionista simplória* sobre o conceito, pois pesquisas antropológicas mostram que é impossível falar de modelos familiares na atual sociedade. Guareschi (1991, p. 84) afirma que:

*Alguns estudos sobre família, (Poster, 1979 e Canevacci, 1981) indicam que este grupo social vem sofrendo várias transformações em sua forma de estruturação ao longo da história, as quais estão relacionadas, principalmente, com o processo de desenvolvimento econômico e social das sociedades (Bruschini, 1986; Reis, 1984; Ramos, 1978). Entretanto, isto não implica num enfraquecimento ou desaparecimento das duas importantes funções que a família possui numa sociedade capitalista que são a econômica – reprodução da força de trabalho – e a ideológica – reprodução das relações de dominação (Reis, 1984).*

Constata-se, dessa forma, que mesmo ocorrendo transformações nas estruturas familiares, vários estudos apontam que as duas principais funções da família ainda existem. No que se refere à organização familiar em grupos populares, Fonseca (1995), a partir de seus estudos em Porto Alegre, elaborou algumas hipóteses. Constatou que seriam famílias extensas, priorizando laços consangüíneos à relação conjugal, fazendo parte da dinâmica familiar a circulação de crianças com diferentes mães. Essas características também foram encontradas nas famílias das crianças desta pesquisa. Os sujeitos entrevistados vivem em famílias numerosas, várias pessoas com laços consangüíneos habitam a mesma residência, onde pai e mãe em setenta por cento dos casos não vivem juntos. A ilustração de Jônata (9 anos) mostra como ele representa o lugar onde mora:



Vivendo em apartamentos pequenos, várias pessoas dividem o mesmo espaço. Esse dado pode ser observado na pesquisa realizada por professores da E. M. Grande Oriente<sup>1</sup>, onde constatou-se que a maior parte das famílias entrevistadas tem mais de cinco pessoas. O fato importante a ser destacado é o de que praticamente todas as crianças relataram sérios conflitos familiares: de brigas entre os pais (os que vivem juntos), dos pais com os filhos, vários casos de alcoolismo, uso de drogas pelos pais e/ou irmãos e problemas gerados por essas atitudes. Segundo Bruschini (1993, p. 77) família não é somente uma soma de indivíduos que se relacionam cotidianamente, mas sim um conjunto vivo, contraditório e cambiante de pessoas com sua individualidade e personalidade próprias. A sexualidade, a reprodução, a socialização potencialmente geram tanto relações prazerosas quanto conflitivas. *A divisão interna de papéis pode ser a expressão de importantes relações de dominação e submissão, na medida em que se configura uma distribuição de privilégios, direitos e deveres dentro do grupo.*

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa já foi mencionada anteriormente no capítulo que faz a contextualização do local da pesquisa.

Quase todas as crianças entrevistadas narraram fatos relacionados com violência e vivenciados em suas casas, sofreram agressões ou presenciaram brigas entre os familiares, principalmente entre os pais; citaram esses fatos como situações que lembram quando mencionada a palavra *violência*. Milton (9 anos) relatou:

*...Eu lembro das brigas... que eu tomava laço de vez em quando do meu pai!*  
*Pesq: E por que tomavas laço do teu pai?*  
*Milton: Porque eu fazia muitas coisas erradas, saía de casa de vez em quando, ele não gostava, daí ele mandava eu levar lixo e eu não podia porque estava lavando a louça, daí qualquer coisinha ele também se irritava.*  
*Pesq: Tu achas que ele se irritava com qualquer coisinha?*  
*Milton: Eu acho que é, se ele mandava eu fazer uma coisa que eu não podia fazer acabava apanhando, assim!*

O relato de Milton é bastante significativo porque, ao ser mencionada a palavra violência, lembra ter sido agredido pelo pai. Para ele, ser agredido, *apanhar* ou ser obrigado a fazer alguma coisa que não tenha condições, são atos de violência. Milton expressou com suas palavras o que Guerra (1998) conceitua como violência doméstica. Para Guerra (1998) existem quatro tipos de violência doméstica: a física, a sexual, a psicológica e a negligência. A violência doméstica contra crianças e adolescentes representa todo ato ou omissão praticados por pais, parentes ou responsáveis causando danos físicos, sexuais e/ou psicológicos à vítima. São ao mesmo tempo atos de transgressão do poder/dever de proteção que o adulto deve dar à criança e negação dos direitos da criança de ser tratada como sujeito e pessoa em condições de desenvolvimento.

Milton sofreu, não somente violência física, mas também psicológica. Na escola revelava as conseqüências de ser depreciado e maltratado em casa. Tinha muitas dificuldades de concentração em sala de aula, e um processo lento de aquisição da leitura e da escrita; apesar de não ter nenhum outro tipo de comprometimento que afetasse a aprendizagem, demonstrava grande compreensão dos fatos. Toda a narrativa de Milton apontou situações de conflito em casa, ou sobre quando *apanhava*, ou referindo-se a brigas entre os pais e ao uso inclusive de armas de fogo.

Milton contou que apanhava por não obedecer ao pai. Confere-se na literatura que a “disciplina física” é muito enfatizada pelos pais como método adequado para melhor educar. Este tipo de relação entre pais e filhos pode ser caracterizada como uma relação sujeito-objeto. Em relações desta natureza, os filhos devem satisfazer às necessidades dos pais,

existindo uma expectativa de que tenham um desempenho superior às suas capacidades. Os pais que possuem essa visão, consideram as crianças como pessoas causadoras de problemas. (Guerra, 1998, p. 43)

A história do Milton comprova bem explicações que estudiosos sobre violência doméstica apontam. Guerra(1998, p.44) afirma que nessas famílias estabelece-se um tipo de “aliança solidária” entre os cônjuges, quando dificilmente um exerce a violência física sem a cumplicidade silenciosa do outro. Isto foi possível observar na história de Milton quando, numa ocasião, chegou na escola com um grande hematoma na perna, coberto pela roupa. Passou toda a tarde sem falar nada a ninguém. Nesse mesmo dia sua mãe foi até a escola para saber como ele estava e contar que no dia anterior seu pai tinha sido *bem duro* com ele, para que melhorasse seu comportamento e desempenho na escola, porém não quis conversar com nenhuma das pessoas que trabalhavam diretamente com seu filho. Suspeitou-se da atitude da mãe, pois dificilmente ela ia até a escola sem ser solicitada. Após a mãe ir embora, resolveu-se chamar o menino e verificar o que havia realmente acontecido. Então, ele contou que havia apanhado do pai e mostrou o hematoma. A mãe era conhecedora do fato de ele ter sido agredido pelo pai, mas assumiu o papel de cúmplice porque achava que seu filho era muito desobediente; apoiando o modo do marido tratar a criança. Poder-se-ia discutir também essa atitude da mãe, já que Milton relatou que ela também apanhava do pai.

Koller (1999, p.34) apresenta a seguinte tabela com indicadores para avaliação da violência doméstica:

**TABELA 05 – Indicadores de especificidade baixa ou moderada para avaliação da violência intrafamiliar**

	<b>BAIXA ESPECIFICIDADE</b>	<b>ESPECIFICIDADE MODERADA</b>
Abuso Sexual	Ansiedade Depressão Baixa auto-estima Desajuste social	Comportamento sexualizado
Abuso físico	Ansiedade Depressão Baixa auto-estima Desajuste social	Comportamento agressivo
Negligência física	Ansiedade Depressão Baixa auto-estima Desajuste social	Comportamento tímido/retraído
Abuso psicológico	Ansiedade Depressão Baixa auto-estima Desajuste social	Prejuízo mental e sintomas psicopatológicos

Pode-se verificar que as atitudes de Milton correspondem ao que é apresentado como características comportamentais de quem sofre abuso físico. Da mesma forma, Lauren (9 anos), Alex (10 anos), e Ana Paula (11 anos) fizeram relatos de várias situações que podem se encaixar em um ou mais tipos de violência apresentados nos quadros acima. Caminha (1999, p. 45) afirma que os conceitos citados devem ser entendidos de modo dinâmico e interativo entre as categorias, pois dificilmente aparecem isolados, geralmente existindo um grande número de fenômenos complicados que envolvem mais de uma variável.

Todos os relatos só comprovam o que a literatura já apresenta sobre o assunto, mas o que merece destaque neste trabalho é a correspondência entre o que os estudiosos afirmam sobre violência e o que as crianças entrevistadas expressaram significar violência. Alex (10 anos) contou que:

*Lá eu apanhava só por causa que eu não trazia o dinheiro, ela falava que queria de papel, e eu não conseguia de papel, daí me davam em mim, daí eu fugi pra rua, porque senão eles iam ficar dando em mim, se eu ficava lá até hoje tinha apanhado.*

Nessa fala, Alex enfatizou o que para ele significa violência. Quando vivia com sua mãe era obrigado a sair para pedir esmolas na rua; se voltasse para casa sem o dinheiro exigido, era espancado ou queimado com uma vela derretida. Ele sofria abusos físicos, psicológicos, além da negligência. Quando os pais adotivos de Alex assumiram sua tutela já tinha oito anos, não estava na escola, ficava na rua, e ainda não conseguia falar direito. Santos (1987, p. 79) caracteriza esse tipo de situação afirmando que:

*Existem situações específicas de privação alimentar e de medicamentos que geralmente são imputadas a causas sociais. No entanto, freqüentemente nos deparamos com tais situações de violência contra a criança, impostas pelos pais, tendo como objetivo a exploração econômica com vistas à obtenção de esmolas(...).*

Assim como na situação de Milton, a relação de Alex com a família, mãe e padrasto caracterizava-se por ser uma relação sujeito-objeto, onde o menino deveria satisfazer as necessidades e exigências dos adultos, trazendo dinheiro para casa. Nesse caso, talvez como

em vários outros de crianças que vivem na rua, Alex resolveu fugir de casa para não mais ser explorado e agredido; dessa forma, até conseguiu encontrar uma família para lhe proteger e suprir as necessidades físicas e emocionais, mas sabemos que soluções como esta raramente ocorrem. Apesar de ainda apresentar algumas dificuldades para expressar suas recordações, o menino explicitou com precisão sua experiência de vida, destacando as situações de violência e o que valoriza na nova família. Em relação a isso, ele contou:

*Mas, lá em casa ninguém apanha! [referindo-se a família que o adotou!] Às vezes não adianta apanhar, eles são uma família legal comigo! (Alex, 10 anos)*

Em sua fala Alex, expressou que a agressão física não soluciona os problemas, porém tanto em casa com um de seus irmãos adotivo, quanto na escola, com seus colegas, a forma que mais utilizava para solucionar conflitos era a agressão física e verbal. Encontrar uma família onde os códigos de comunicação eram diferentes, provavelmente gerou conflitos nesse menino, pois apesar de estar sendo tratado com mais cuidados e principalmente com carinho, ele apresentava uma série de dificuldades de relacionamento com seus colegas e no processo de aprendizagem.

Assim como Alex, Lauren (9 anos) também encontrava dificuldades para relacionar-se com os colegas e avançar na aprendizagem escolar. Os profissionais da escola que com ela trabalhavam suspeitavam que sofresse abuso sexual, devido ao comportamento extremamente sexualizado para sua idade, aos sintomas psicopatológicos apresentados, a ansiedade exagerada não permitindo com que se concentrasse para realizar as tarefas escolares e os relatos que fazia de uma situação familiar muito conturbada. Porém, ela não fez nenhum relato verbal que indicasse que era assediada ou que sofresse abuso sexual. Narrou algumas situações de briga entre os pais, como a que segue:

*Lembro uma vez que o meu pai brigou com a minha mãe, quebrou um pau aqui assim nela! Daí a minha mãe fugiu de casa e foi lá pra minha vó!*

Mas, mesmo contando que muitas vezes ficava sozinha com o pai, a menina não chegou a mencionar nada que confirmasse as suspeitas de abuso sexual. Em geral, as estimativas apontam que são poucos os casos de abuso sexual em que a vítima consegue fazer a denúncia. É interessante observar que nenhuma das crianças entrevistadas mencionou este tipo de violência em suas casas, nem mesmo aquela sobre a qual existiam várias suspeitas. Nas pesquisas, em geral, o “não dito” e as diferentes “formas de silêncio” também devem ser observados. Falar em demasia pode significar o mais profundo silêncio, se o sentido impresso às palavras estiver esvaziado de significados, enquanto que, não falar, muitas vezes pode significar que o mais importante dificilmente é dito.

O relato de Ana Paula (11 anos) também apresenta vários elementos sobre situações de violência vivenciadas em família:

*Ana: Ah! A minha mãe bebe, ela começa a quebrar os vidros.*  
*Pesq.: E, o teu pai quando bebe quebra as coisas também?*  
*Ana: Não, o meu pai não, ele bebe longe. A minha mãe traz gente para beber com ela, quando meu pai foi lá, ela disse: Fica aí, Paulo! E dá cachaça para ele beber. Daí ele bebia todos os dias por causa da minha mãe. A minha mãe fica lá com ciúme não sei de quê, daí fica quebrando tudo, vidro, se cortava toda, aqui assim nas mão [mostrou os pulsos] e ficava saltando nos vidro, lá na outra casa, pegava as panela e atirava tudo na parede, batia com a cabeça na parede, e se cortava. (...) eu e a Daiane, não tinha ido para a aula e ela descobriu, bateu com a cinta na cara da gente, nas costas e botou duas tampinha no joelho da gente. “Pra cortar!”, ela disse! Daí se um amigo dela não chegasse, nós ia ficar com os joelhos todos cortados. E duas vezes aconteceu. (...) A gente foi atrás dela, quando chegamos lá, ela tava toda bêbada, com os olhos vermelhos. (...) Começava a dar ponta-pé na gente e disse que ia dar com o roller na cabeça da Geisa, disse que ia matar a Geisa e que eu tava com a minha vó, que eu tinha perturbação. Aí ela batia em mim, me contava mentira do meu pai, me empurrava pra cima da cadeira, pra cima do fogão, me empurrava e dava tapa...*

Sem dúvida, a experiência vivida por Ana Paula, relatada com detalhes e muita emoção, deixou nela não só tristes recordações, mas também a vontade de não querer mais conviver com a mãe. Vários autores que tratam sobre agressões afirmam que a punição física pode trazer sérios danos emocionais para a criança. E, as pesquisas apontam que esses tipos de atitudes geram uma confusão entre amor e dor, ódio e submissão, de forma geral fazendo com que as crianças que sofrem punições físicas estejam mais propensas a demonstrar atitudes agressivas com seus irmãos e/ou com os colegas na escola, a terem condutas anti-sociais e agressivas na adolescência, e a serem violentas na idade adulta (Pires, 1999, p. 66).

Ana Paula não demonstrava atitudes agressivas na escola, mas era muito tímida, retraída, além de apresentar uma auto-estima muito baixa, incluindo-se nas características expostas no quadro de Koller sobre as crianças que são negligenciadas. A negligência é um outro tipo de violência pela qual essa menina também passa. Contou as precárias condições em que vivia com seu pai, tendo dificuldades para suprir suas necessidades alimentares, de higiene física e segurança.

Alguns textos da área de terapia familiar trazem interessantes análises de situações conflitivas com uso de violência nas famílias, um dos pontos a ressaltar é o uso dessa como forma de comunicação. Giller e Taber (1988, p. 14)) dizem que:

*El ser humano deberá aprender a manejar las diferentes posiciones de la complementaridad relacional dentro de la familia primero, y luego en el ámbito social. Así, la comunicación entre las personas se desarrolla en base a acordar las formas en que dentro del vínculo se establecerán los acuerdos y desacuerdos, debiendo negociarse cuáles serán las pautas permitidas o inhibidas entre los que interactúan. Estos mecanismos se realizan desde el primer momento del establecimiento de una relación y esto vale para la formación de la pareja, para la relación con los hijos, entre hermanos, con las familias políticas, etc. La familia se forma en la exploración de las pautas permitidas o prohibidas de las diversas transacciones. Es la pareja en la convivencia la que va estableciendo las modalidades de comunicación. Cada miembro de la pareja trae sus experiencias comunicacionales aportadas desde cada familia de origen, con lo permitido y prohibido para cada caso. Acordado el código común, esto será transmitido a la descendencia. De esta manera, acuerdos y desacuerdos serán negociados, quedará así establecida la forma en que hará la negociación. La negociación de los desacuerdos implicará cuáles serán las formas acordadas para su resolución. Pareciera así, que la violencia se constituye para algunas familias en una fórmula acordada para la negociación de los desacuerdos. Es así que en las familias a las que llamaremos violentas, o maltratadoras, el código de comunicación incluye el acto violento como instancia permitida, para resolver un desacuerdo o bien es la pauta acordada para finalizar una negociación no resuelta.*

Algumas crianças quando questionadas sobre por que as pessoas agem com violência, responderam: *elas não sabem conversar*. Apontaram a conversa como forma de solução para os conflitos. Ao sugerirem o diálogo como uma forma de solucionar os conflitos, demonstram acreditar que possa existir outro modo de comunicação na família. No entanto, se os atos violentos se constituem como código de comunicação aprendido, é muito provável que a criança vá utilizá-lo quando se deparar com situações conflitivas.

É inegável, do ponto de vista psicológico, a importância da família na formação da personalidade do indivíduo. O modo como a criança é tratada, como aprende a se comunicar, a suprir suas necessidades, a conseguir o que deseja e a resolver conflitos, implicarão diretamente no modo como atuará em diferentes grupos no decorrer de sua vida, principalmente na formação de sua família. Giller e Taber (1998) mostram com clareza a forma como funciona uma família que utiliza a violência para resolver seus conflitos. Também é bastante difundida a comprovação estatística de que a maioria das pessoas que usam de violência contra seus filhos, sofreram algum tipo de violência na sua infância (Guerra, 1998, p.44). Para esses indivíduos a violência foi a forma de comunicação e solução de conflitos que aprenderam. O agredido tende a tornar-se um agressor.

Cardia (1997, p.40) diz que: famílias onde há violência entre seus membros, têm alta probabilidade de estarem socializando os filhos para a violência. E que, em famílias onde há pouco debate sobre decisões, pouca interação social, poucas atividades compartilhadas, onde a disciplina é errática e, quando ocorre, é dura e ameaçadora, ocorrendo disputa por dinheiro, são famílias nas quais o risco de violência entre os pais e destes contra os filhos é mais provável.

Através dos depoimentos citados acima, de outros registrados e ainda com as observações realizadas, é possível constatar que a violência familiar afeta o comportamento da criança, assim como seu desempenho escolar. Atitudes agressivas, falta de concentração, apatia, comportamento retraído foram atitudes observadas nas crianças que narraram terem vivenciado situações de violência em seus lares. Para essas crianças tais situações representam a violência.

### ***3.2 – O RECREIO É BOM SE TIRAREM AS BRIGAS***

A maioria das crianças entrevistadas, considerou a escola como o que mais gostam no lugar em que moram. Para elas esse espaço não é local somente de aprendizagem, mas também de diversão, brincadeiras e lazer. Todos gostam de brincar na escola durante a

semana. Os meninos, especialmente, gostam de jogar bola nas quadras de esporte, também nos finais de semana, quando a escola está fechada. Quando questionadas sobre o que não gostam neste espaço, mencionaram: agressões físicas, brigas, entrada de estranhos e uso de drogas durante o recreio. Convém destacar que o vandalismo, como ato de violência existente nas escolas, apontado em outras pesquisas sobre o tema<sup>2</sup>, com jovens e professores, não foi mencionado pelos sujeitos desta pesquisa.

O recreio é o momento em que, segundo as crianças, mais acontecem fatos desagradáveis. Em dias de sol as crianças podem circular por todo o pátio, no entanto, não é oferecido nenhum material ou atividade para realizarem nesse momento. Na escola onde foi realizada a pesquisa, o espaço para brincar é relativamente pequeno, levando-se em conta que são em torno de seiscentas e cinquenta crianças que estudam em cada turno. Em dias de chuva, somente o turno da manhã, em que se concentram alunos de mais de dez anos de idade, tem recreio. Nesses dias, todos ficam concentrados nos corredores e na área coberta. O barulho é sempre muito intenso, são gritos, risos, choros e crianças correndo por entre os adolescentes, ocorrendo inúmeros incidentes. Deyze (12 anos) relatou:

*... outro dia deu o maior fuzuê, era dia de chuva, então fica todo mundo no pátio, quero dizer, ninguém sai da área coberta, aí então todo mundo fica se provocando até brigarem, daí quando estão brigando vai todo mundo para onde estão brigando, aí então parece arrastão, eu não gosto!*  
*Pesq.: Será que tem alguma coisa que pode ser feita? Porque tu achas que as pessoas brigam assim?*  
*Deyze: Tem pessoas que provocam também, e chega um ponto que todo mundo passa dos limites e começam a brigar.*

Não existe nenhum adulto responsável pelo acompanhamento do recreio desta escola. Os problemas, como o relatado pela aluna, anteriormente, geralmente ocorriam quando a Diretora não estava presente, pois era a única que circulava pelo pátio. Quando houve a troca de direção da escola<sup>3</sup>, não tendo mais a presença de nenhum adulto no pátio, os problemas aumentaram consideravelmente. Ana Paula (11 anos) disse que a única solução para resolver

---

<sup>2</sup> Fukui (1992); Guimarães (1992; 1996); Candau (1999) e outras.

<sup>3</sup> Convém lembrar que no final do ano de 1998 houve eleição e troca de direção nessa escola, quando foram realizadas a maior parte das entrevistas, em 1999 basicamente algumas atividades e observações.

os conflitos do recreio e os que surgiam na fila do refeitório, no horário do almoço, seria a presença de um adulto. Ana Paula em seu depoimento diz:

*Pesq.: Tu achas que deve ter alguém responsável na hora do recreio e na fila do refeitório?*  
*Ana: É!*  
*Pesq.: E se não puder ter alguém cuidando?*  
*Ana: Daí eles se adonam, e se tem alguém ali isso não acontece!*  
*Pesq.: E não teria alguma solução sem ser ter adultos junto?*  
*Ana: Não, no recreio não!*  
*Pesq.: E na fila do refeitório?*  
*Ana: Tendo uma pessoa para cuidar, tem gente que vem de outro lugar, vem almoçar e furam a fila!*  
*Pesq.: Como assim vem de outro lugar? Não são da escola?*  
*Ana: Não, eles entram lá por trás, são uns guri bem grandão!*  
*Pesq.: Não são da escola, vem para o refeitório almoçar e furam a fila?*  
*Ana: É! E dão tapa!! E daí fingem que não são eles que estão batendo, entram, almoçam e saem!*  
*Pesq.: E o pessoal do refeitório sabe?*  
*Ana: Não! Pensam que são da escola! Tiraram um tênis do guri,...*  
*Pesq.: Mas, foi aqui dentro da escola que ele entrou e tirou o tênis do outro?*  
*Ana: É, ele veio com um cachorro, tirou o tênis do outro e agora o outro tem que vir com um tênis bem velho, por causa que pegou o tênis dele, né?! Foi aqui nas canchas, ali atrás!*

Assim como Ana várias crianças sugeriram o acompanhamento de um adulto no pátio para evitar problemas, como agressões e roubos. O que parece que estas crianças estão solicitando, além de um tipo de proteção, é a definição clara de regras e limites; sobre isso Candau (1999, p. 94) diz que:

*(...)hoje, o que parece estar mais presente é a falta de referências claras de condutas socialmente aceitáveis, a não explicitação de limites, a dificuldade de construir um consenso sobre as regras de convivência social e escolar. Este é um grande desafio que os /as educadores(as) têm de enfrentar. A questão ética é crucial para uma sociedade democrática. Sem ela, destrói-se a credibilidade nas instituições e grupos, bem como a rede de uma convivência social positiva. A lógica do tudo é possível passa a imperar. Colocar abertamente valores a serem conjuntamente vividos é uma tarefa iniludível de todo processo educativo.*

Os depoimentos e solicitações dos alunos podem estar diretamente relacionados com a afirmação de Candau. Nas situações escolares narradas pelos entrevistados, estes explicitam a inexistência de regras na escola, o que os deixa inseguros e temerosos. Num espaço onde

existe convivência social, é imperioso que sejam estabelecidas regras, valores e limites, pois estes são fundamentais no processo de construção da autonomia. Freire (1997, p.118) diz que a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada. O grande desafio para o educador é saber *como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade*. A vida vem se complexificando nas sociedades modernas urbanas, levando a profundas modificações nas relações e valores, o que requer da escola um posicionamento crítico capaz de responder não só às necessidades exigidas, mas auxiliar na reconstrução da solidariedade humana.<sup>4</sup>

O tema da violência, em relação à escola, pode ser tratado pensando-se no *entorno da escola*, que invariavelmente chega até ela, origem do problema desta pesquisa, mas também na violência *com a escola*, a violência *da escola*, e ainda a violência *na escola*. São todos temas interligados, e complexos de serem abordados. Nos últimos anos têm sido realizados vários estudos, debates e reflexões sobre estes dois últimos problemas, pois são diversas as manifestações no ambiente educacional<sup>5</sup> Quando a temática da violência é colocada em pauta, os professores a relacionam diretamente com agressividade, falta de limites e indisciplina dos alunos. Mas algumas interpretações interessantes sobre tais fenômenos devem ser refletidas.<sup>6</sup>

Costa (1997, p.38) refere-se à presença e difusão das formações de *tribus*<sup>7</sup> na Europa, apresentando *anomia* como conceito chave para a compreensão do fenômeno, já que é um conceito sociológico de longa tradição<sup>8</sup>, tendo como significado etimológico *a-nomós*,

---

<sup>4</sup> No prefácio à edição brasileira de *À sombra desta mangueira*, Ladislau Dowbor destaca: “De fato, vida melhor passa pelo acesso a coisas melhores, mas passa também, e fundamentalmente, pelo relacionamento humano que se gera. (...) Hoje se sabe a que ponto contextos que jogam um homem contra outro geram inferno, enquanto contextos que geram solidariedade constroem ambientes onde as pessoas se sentem realizadas. O reordenamento dos espaços da reprodução social tem tudo a ver com este processo. Na expressão feliz de Milton Santos, “o que globaliza, separa; é o local que permite a união”. Este século e meio d capitalismo desarticulou a comunidade, gerou uma autêntica sociedade anônima, que só se relaciona através de sistemas funcionais e de terminais eletrônicos. Como reconstruir a solidariedade humana, objetivo radical no raciocínio de Paulo freire?” (p.13)

<sup>5</sup> Pode-se conferir alguns desses trabalhos: Áurea Guimarães (1992; 1996); Alba Zaluar (1992); José V. T. dos Santos (1995); Marília Spósito (1992; 1993); Vera Candau et alii (1999).

<sup>6</sup> Como já foi lembrado a violência *na escola* ou *da escola* não são objetos desta pesquisa, devido a importância e relação com o tema serão abordadas sem intenção de aprofundá-las, mas com o objetivo de refletir, senão com profundidade, com seriedade.

<sup>7</sup> Termo espanhol para designar o fenômeno que se refere aos bandos, agrupamentos de jovens adolescentes, que se vestem de forma parecida e chamativa, seguem hábitos comuns, e chamam a atenção principalmente nas grandes cidades. Definição mais precisa do termo pode ser encontrada no livro de Costa(1997).

<sup>8</sup> Émile Durkheim é o sociólogo que apresenta esse conceito, ao publicar um livro sobre "suicídio", tratando o assunto sobre o ponto de vista social. Anomia significa a ausência de normas. O suicida por anomia é aquele que não sabe aceitar os limites que a sociedade lhe impõe, que deseja mais do que pode e por isso cai em desespero. O mesmo conceito aplica aos fatos sociais, dizendo que um fato social anômico é aquele no qual um ator social cria um conflito ao opor-se às normas criadas pelas instituições e/ou pelo Estado.

ausência de regras, normas e conseqüentemente o não cumprimento das leis. Segundo ele, a anomia só aparece em períodos de profundas mudanças históricas e de grandes transformações, *y se expresa mediante manifestaciones de desorden que reflejan crisis de valores e inexistencia (o fragilidad) de los nuevos*. Ressalta que num contexto urbano, com as características que tem assumido nos últimos tempos, onde se manifestam muitas e diversas ofertas de bens materiais e culturais, são geradas irritações e frustrações entre os que não têm, não somente meios econômicos, mas também simbólicos, para adquirir tais bens. A reação pode ser, então, de tipo anômico, surgindo atos de vandalismo e de violência aparentemente gratuita, como pode ser visto no depoimento de Ana. Podemos ainda agregar outra interpretação, podendo ser considerada complementar, dada por Spósito (1992, p.47), onde para ela :

*Na juventude, as fronteiras entre a dependência, em geral do grupo familiar, e da autonomia, advinda de sua inserção no mundo do trabalho e das relações adultas como a constituição da família, estão em contínua redefinição. De outra parte, observa-se a transitoriedade entre um modo de ser, o da criança, e o outro, o mundo adulto, sempre delimitada histórica e socialmente.*

As reflexões sobre anomia e autonomia podem e devem ser constantes no espaço escolar, pois são atitudes ligadas diretamente às relações sociais. Se novamente chamo a atenção sobre o compromisso que a escola deve ter com a formação do indivíduo e com as relações sociais, isto não se trata de uma repetição descuidada, mas sim para enfatizar o quanto essas questões devem fazer parte das preocupações dos educadores. Poderia apresentar muitos autores e conceitos de autonomia, porém destaco o conceito de Piaget, por acreditar que sua teoria traz muitas contribuições aos educadores e ao campo educativo. Para ele, o desenvolvimento moral é também um processo de construção interior, assim como a inteligência, que só acontece a partir da interação com o meio. A essência da autonomia é que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si próprias.

O desenvolvimento da autonomia, ou desenvolvimento moral, depende das interações sociais pela qual o sujeito passa; nessa construção, a racionalidade e a afetividade estão intimamente relacionadas. Piaget destaca o desenvolvimento cognitivo como condição necessária para o exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois envolve uma

postura ética. Ora, tratar o fenômeno da violência é trabalhar também com uma perspectiva ética. Falar em ética é reconhecer que as atitudes dos indivíduos precisam ser pautadas por princípios de solidariedade, respeito, justiça e diálogo, que são, em suas essências, contrários a práticas com violência. Abaixo seguem alguns depoimentos de crianças de diferentes idades e sexo, mas que representam situações de violência perturbadoras para as três.

*Pesq.: E aqui na escola tem violência?*

*Tiago (11 anos): Não! Só tem quando os outros começam a brigar e se empurrar na fila do refeitório.*

*Quéti (10 anos): Eu não acho legal aqui na escola os guris brigando, eles puxam o cabelo da gente na hora do recreio, ficam mexendo com a gente!*

*Pesq.: E o que achas do recreio?*

*Deyze (12 anos): É bom se tirar também as brigas!*

Muito mais do que simples queixas, essas falas significam que para elas a violência está presente no espaço escolar, quando ocorrem as brigas, as agressões físicas, que em suas opiniões também poderiam ser evitadas, se houvesse autoridade.

A intenção nesse momento é mostrar que a escola pode partir de uma teoria que explica a construção individual da autonomia e ir imediatamente para o campo político, valorizando, dentro da instituição, os aspectos de ordem da construção da autonomia moral, cooperação, igualdade e democracia. O estabelecimento das relações no espaço escolar deve passar pelo estabelecimento da autoridade e pela construção da autonomia. Para Freire (1997, p.105):

*Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num calendário escolar*

*tradicional, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.*

Falar em regras, limites, valores e liberdade é falar do desenvolvimento da autonomia. Estabelecer limites para as crianças e os jovens, também é tarefa da escola, pois a consolidação de uma sociedade menos violenta deve passar pela constituição de experiências educativas centradas no diálogo, na construção da autonomia, e *na autoridade coerentemente democrática*. Ainda diz Freire:

*A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. (...) A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.*

Para Freire, é fundamental a autoridade no espaço educativo, e deve ser constituída junto com os educandos. A escola, como espaço fundamental de convivência, deve propiciar situações em que os alunos tenham oportunidade de participar, opinar e exercer a cooperação, pois esta é fundamental para o desenvolvimento moral. O conhecimento efetivo pelos alunos de que não devem apenas obedecer e repetir as normas e regras, mas que lhes é facultado o direito de contribuir na elaboração e adequação destas, significa um exercício de convivência democrática. Se os alunos forem chamados a participar na elaboração das regras, estarão vivenciando a busca de alternativas para os problemas que surgem no dia a dia da escola, podendo analisar diferentes situações e posicionar-se em relação a essas.

Trago esses conceitos para a pauta das reflexões para que seja possível, não só refletir melhor os depoimentos apresentados pelas crianças, e as atitudes agressivas, mas também para destacar que a escola, ao assumir posturas autoritárias ou de extremos liberais, não contribui, nem de uma forma, nem de outra, à formação de indivíduos autônomos, críticos e cooperativos. Através das falas das crianças já é possível verificar o quanto a violência

existente na sociedade passou a fazer parte do contexto escolar, refletindo-se nas relações interpessoais cotidianas.

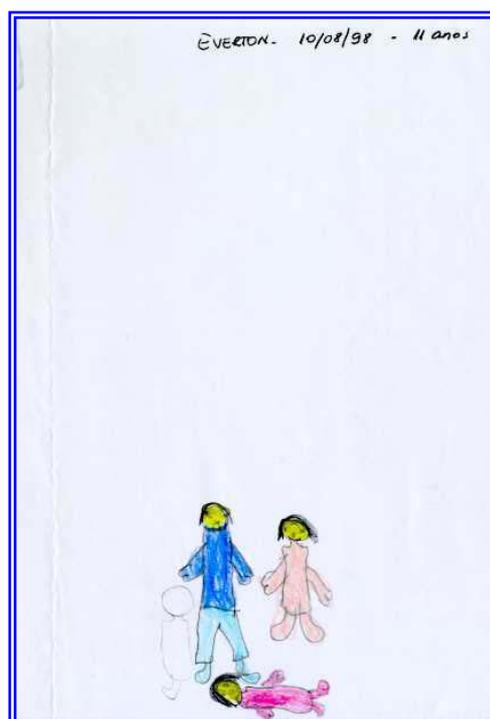
### **3.3 – AQUI, BRIGAM POR CAUSA DAS DROGAS**

Uma das questões abordadas nas entrevistas e atividades com o grupo diz respeito ao lugar onde viviam; ao responder esta questão, a maioria das crianças inicialmente afirmou gostar do local, mas logo a seguir começavam a dizer o que não lhes agrada. Mencionaram as brigas, e os perigos que existem à noite: tiroteios, brigas entre gangues, assaltos e uso de drogas. Deyze (12 anos) contou:

*Ah! De dia pode ter a tranqüilidade de caminhar pelo bairro sem problema nenhum, o problema é de noite, daí fica difícil!*  
*Pesq.: Por que? Só por causa das brigas?*  
*Deyze: É! A minha mãe por exemplo nem deixa eu sair na rua!*  
*Pesq.: Por que?*  
*Deyze: Porque pode acontecer alguma coisa.*

Todas as crianças entrevistadas afirmaram que o lugar onde moram é violento. Everton (10 anos) desenhou e explicou sua ilustração:

*Everton: Eu desenhei o cara pisando no pescoço desse daqui, e esse daqui empurrou esse e tirou pra fora, daí foram pro bar brigar, se agarraram no pau, e esse daqui apanhou. Ontem atiraram lá no meu núcleo...*



Além das brigas, assaltos e tráfico de drogas, também citaram o comportamento dos órgãos de segurança pública. Tiago (11 anos) disse:

*Pesq.: Lembra sobre o que conversamos no outro dia?*

*Tiago: Sobre as drogas, a violência,...*

*Pesq.: Lembra o que falaste?*

*Tiago: Conte quando os guris fumavam lá e um dá tiro no outro.*

*Pesq.: Quando a gente fala a palavra violência o que tu lembra?*

*Tiago: Lembro o que eu vejo os outros fazendo com os meus amigos na rua! Por causa quando os policiais vão em ali em cima, daí todo mundo para e eles começam a dar, começam a dar neles, dar em nós e depois é que eles vão ver que nós não temos ficha aí é que nos soltam, antes começam a dar em nós, e dão soco... Ali em cima!*

Os meninos que participaram da pesquisa contaram vários episódios, como esse narrado pelo Tiago. A polícia não é vista como proteção, muitos têm receio. Eles queixaram-se de ser abordados pela polícia, da mesma forma que fazem com os jovens e os adultos; também de ser tratados como alguém que está cometendo alguma transgressão. Mais uma vez seria possível abordar o tema da autoridade. A polícia, para esses meninos, pouco representa de autoridade, proteção e segurança, porque a seus olhos não praticam atos com justiça.

Também esse tipo de fato exige reflexão sobre o desenvolvimento da moralidade, ao qual o tema da justiça e autoridade está diretamente relacionado. Esses meninos têm conhecimento de que a polícia não poderia detê-los ou revistá-los, mas não se contrapõem porque têm medo das conseqüências. A importância da valorização da justiça é evidente na formação do cidadão. Porém, esses meninos convivem diretamente com situações em que seus direitos não são respeitados e por isso criam uma visão distorcida de justiça. Talvez, essa seja a razão para acreditarem que o *melhor é fazer justiça com as próprias mãos*. Não percebem o cumprimento das leis, também na escola reclamam que nada é feito com os que não respeitam as regras. Daí a importância das sanções no ambiente escolar, auxiliando a promover a aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento moral. Qualquer pessoa se sente injustiçada quando seus direitos, esforços e atitudes não são reconhecidos pelos outros. As falas das crianças apresentam uma noção de que a polícia apenas intimida, pune injustamente e inibe momentaneamente atos ilícitos. Deyze (12 anos) declarou:

*Pesq. E, tu sabes porque as pessoas brigam à noite?*

*Deyze: Não sei...mas às vezes é coisa desses negócios de drogas, bebidas, daí começam a brigar e chega a polícia e daí começa. Esses dias tinham dois carros da polícia, daí os policiais procuraram os caras que estavam brigando e não acharam e foram embora, daí acalmou! Eles estavam passando drogas também porque ali onde é o meu núcleo, meu núcleo é o dezesseis, ali no dezessete tem uma escadinha, nessa escadinha que eles se reúnem para passar a droga, aí quando chega a polícia eles saem tudo correndo para se esconder, daí a polícia chega não encontra ninguém e vai embora, daí eles voltam de novo para passar a droga, mas sem briga.*

Os depoimentos de todas as crianças relacionam as mortes, assaltos e tiroteios ao tráfico intenso de drogas, existente no CHRB. O número elevado de relatos que mencionavam esse fato, traduz a relação que estabelecem. Abaixo seguem algumas falas selecionadas para ilustrar essa situação:

*Pesq.: E tem alguma coisa que tu não gostas aqui do lugar onde tu moras?*

*Milton: Tem...é da vila aí atrás!*

*Pesq.: Da vila atrás da tua casa?*

*Milton: Lá tem muito maconheiro! Essas coisas assim...marginal...ladrão! Tem muita gente que dá tiro lá de vez em quando, eles pegam a arma e dão tiro pra cima...Tem muita briga lá embaixo! Qualquer coisinha já dá uma briga lá!*

*Pesq.: O que mais tu achas que acontece aqui para as pessoas dizerem que tem violência?*

*Quéti: Dão tiros, lá na frente da minha casa morrem muitas pessoas.*

*Pesq.: Por que?*

*Quéti: Por causa de cocaína, esses dias mataram um lá na frente porque ele entregou uns, daí quando ele saiu do hospital pegaram ele!*

*Pesq.: Mas e se eu te perguntar se tem violência no Rubem Berta?*

*Tiago: Tem!*

*Pesq.: O que tem de violência no Rubem Berta?*

*Tiago: Um monte de coisas!*

*Pesq.: O que?*

*Tiago: Um ficar dando tiro no outro, os outros roubar pra comprar coisa, comprar drogas.*

*Pesq.: Eles roubam aqui só pra comprar drogas?*

*Tiago: É!:*

*Pesq.: Aquele teu amigo tinha roubado pra comprar o que mesmo?*

*Tiago: Tinha roubado pra comprar coisa pra eles e as gurias ali de cima cheirar! Daí o cara não quis dar daí ele matou!*

*Everton: Professora, lá no meu núcleo, mataram meu tio, porque ele tava saindo de manhã pra ir pro trabalho, daí um policial pensou que ele tava cheirando loló e pegou ele, aí meu tio tava com maconha no bolso, aí o policial enfiou a mão no bolso dele, botou ele no paredão, enfiou a mão no bolso dele, aí achou maconha e ele foi preso, aí ele fugiu do presídio. E aí depois ele pegou uma arma, aí deu uns tiros que pegou num policial, daí o policial pegou ele assim e pah! Deu um tiro nele!!!*

Segundo Zaluar (1996) o tráfico de drogas, organizado internacionalmente está localizado nos bairros mais pobres dos grandes centros urbanos, causando efeitos trágicos na vida cotidiana. As falas das crianças traduzem o quanto convivem com situações de uso de drogas pelos jovens do conjunto habitacional. Também, de acordo com Zaluar (1996, p. 113):

*A criminalização do uso de drogas faz do jovem usuário virtual prisioneiro do traficante, seja pelas dívidas contraídas na compra de drogas, que se podem acumular na proporção da intensidade do vício, para o qual não recebe nenhum tratamento médico, seja pela constatação de que só pode se livrar do policial, da justiça, da dívida ao traficante, dos inimigos reais e imaginários, aprofundando seus laços com a*

*quadrilha a afundando-se cada vez mais na carreira criminosa. A violência acelera-se por causa do uso descontrolado e obsessivo de certas drogas.*

Para Waiselfisz (1998, p. 35) é muito arriscado estabelecer uma relação mecânica de causalidade entre consumo de drogas e violência. Para ele, provavelmente o que ocorre é uma relação direta entre violência e comercialização de drogas. *No circuito do tráfico, com uso de armas cada vez mais sofisticadas, conflitos violentos acontecem quase todos os dias, principalmente em razão da ruptura de pactos econômicos, éticos e morais, e da invasão de territórios demarcados.* O autor sugere que a relação entre consumo de drogas e identidade passou a fazer parte do mundo contemporâneo e das sociedades modernas.

O consumo de drogas assistido a todo momento pelas crianças e a existência acentuada de brigas e tiroteios é que talvez faça com que as crianças relacionem violência com drogas. Seus desenhos também demonstraram como representam o lugar onde moram. Rafael (12 anos) mostrou o que pensa sobre o lugar onde mora e sobre a violência assim:



Vários desenhos, como o de Rafael, mostraram tiroteios e situações de brigas e mortes. Wieviorka (1997) ao desenvolver um novo paradigma da violência, analisa a situação do mundo ocidental afirmando que a sociedade está passando por uma crise e mutação de três formas: a primeira é a crise do Estado-Providência. A segunda crise é a das formas clássicas que asseguram a igualdade individual e a solidariedade coletiva, e a terceira é a crise cultural, que surge por meio das mais diferentes identidades culturais que demandam reconhecimento nos espaços públicos. Segundo Waisensfield (1998, p. 149):

*Este novo paradigma centra-se no fortalecimento do crime organizado, na violência urbana difusa e nas violências associadas diretamente à idéia de identidade cultural, à questão racial, da pobreza, da exclusão e precarização. Nas periferias das cidades existem problemas difíceis, mas podem ser imaginados cenários positivos e negativos. Há um movimento duplo de construção de associações e atores políticos e de formas de solidariedade, ao mesmo tempo em que ocorrem violências.*

Existe um movimento duplo de acontecimentos violentos e redes de solidariedade, onde os cenários são positivos e negativos, no lugar onde essas crianças moram, o que também foi registrado por elas. A afirmação inicial que faziam ao dizer que gostam de onde moram é a confirmação de que este local também é positivo, pois se fosse um cenário somente negativo, não iniciariam seus depoimentos dessa forma. Um dos diálogos durante a atividade com o grupo mostra um pouco do cenário, também considerado positivo por eles:

*Pesq.: Eu disse para vocês também pensarem em como é o bairro de vocês...*

*Michel: Hiii!! O bairro é um lixo!*

*Tiago: Não é um lixo, é um lixo para vocês que moram nas casinhas!*

*Everton: Ele disse que o bairro dele é um lixo!*

*Pesq.: Por que Michel?*

*Everton: Por que Michel???*

*Michel: O meu vizinho joga lixo na rua!!!*

*Jairo: Por que não fazem uma reunião?*

*Pesq.: Pra que reunião Jairo?*

*Jairo: Pra limpar o prédio!*

*Pesq.: No teu prédio fazem reuniões?*

*Everton: No meu prédio fazem!*

*Jairo: [sim] Daí eles limpam!*

*Pesq.: E o que dizem nas reuniões?*

*Everton: Pra limpar o prédio, pintar o prédio*

*Jairo: Assim cada um faz uma coisa, ou fazem uma vaquinha, deixar tudo limpinho...*

*Everton: Lá no meu prédio fizeram reunião pra pagar a tinta pra limpar o prédio, cada um deu dez real pra comprar a tinta e pintar o prédio.*

*Pesq.: E quem pintou?*

*Everton: O meu pai pintou, a síndica pintou, todo mundo!*

As crianças também, consideram “legal” o lugar em que habitam, porque têm vários amigos, o que demonstra que, apesar dos perigos apontados, existe uma rede positiva e solidária de relacionamentos.

### 3.4 – FALANDO DA MORTE E DOS MEDOS

A maioria das crianças entrevistadas demonstra em suas narrativas e desenhos a morte como uma forma de violência. Isto exige a busca de um referencial teórico para auxiliar a compreensão da temática da morte e dos medos<sup>9</sup>. Os resultados obtidos nas pesquisas de Torres (1999), que estudou concepções de crianças em relação à morte, a partir de uma perspectiva piagetiana, serão aqui utilizados para a análise do que as crianças declararam sobre o assunto.

Torres (1999) afirma que esse conceito é um dos princípios organizadores mais importantes da vida, tendo relação com a formação da personalidade e com o desenvolvimento cognitivo<sup>10</sup>, constatou que: (1) as condições socioexperenciais influenciam a

<sup>9</sup> A intenção não foi aprofundar o tema, mas buscar algum referencial que auxiliasse a compreensão.

<sup>10</sup> Segundo Torres (1999): “crianças em condições de carência socioeconômica e de marginalidade apresentam uma defasagem cognitiva em relação, a seus pares de nível sócioeconômico médio/alto, uma vez que, quando classificadas nas tarefas piagetianas, não ultrapassam o subperíodo pré-operacional. (...) Desta forma, esses resultados confirmaram os achados de outros pesquisadores quanto à influência da privação sócioeconômica e cultural no desenvolvimento cognitivo (Ramos-Chiarottino, 1984; Montoya, 1983; Freitag, 1984, etc.) e apontam na mesma direção de pesquisas transculturais (Price-Williams, Goodnow, Goodnow & Bethon, De Lacey, etc), segundo as quais fatores ambientais e culturais têm desenvolvimento cognitivo maior do que aquela que inicialmente o próprio Piaget (1966) supôs.”

psicogênese, causando nas crianças em condição de carência socioeconômica e de marginalidade perturbações na estruturação das etapas cognitivas, com implicações para a aquisição de conceitos, inclusive para a aquisição do conceito de morte; (2) há uma relação entre a evolução do conceito de morte e o nível de desenvolvimento cognitivo; (3) as experiências de vida de crianças de classe social baixa obrigam-nas a aprenderem conceitos úteis e funcionais à sua sobrevivência mais rapidamente do que as crianças de classe média, sendo a morte um desses conceitos. Segundo a autora (1999, p. 102):

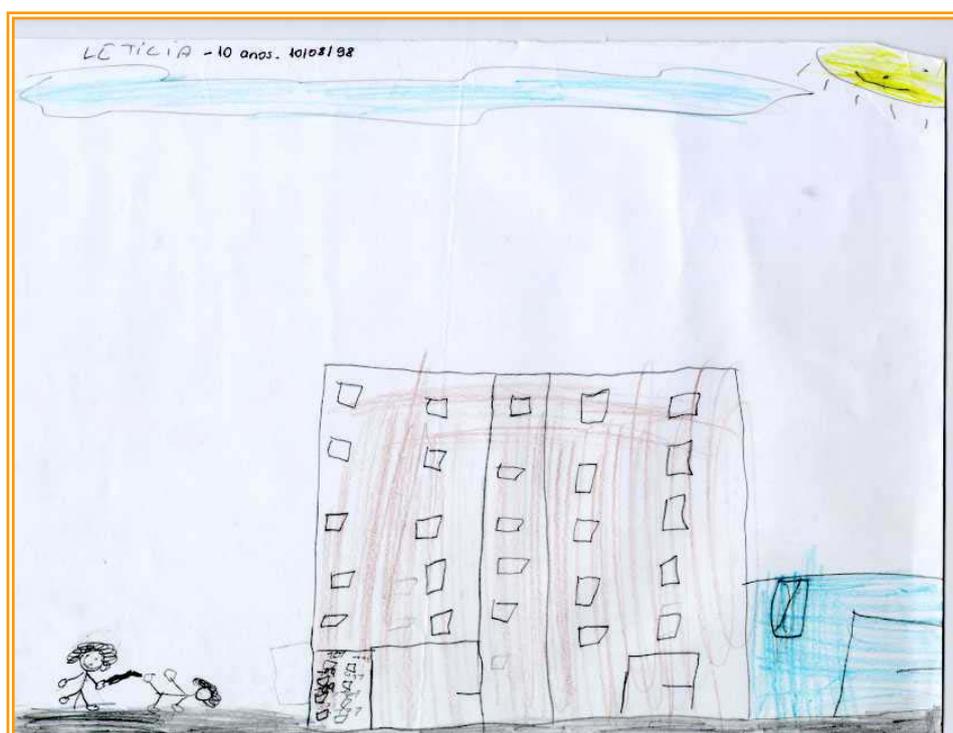
*(...) pode-se afirmar que, na medida em que estas crianças são expostas a uma violência mais real e têm que se defender da morte violenta, são forçadas a dedicar sua inteligência à aprendizagem útil, mais do que crianças de classe média/alta. Deve-se entretanto ressaltar que a compreensão se dá no nível concreto (evidenciada, sobretudo, na compreensão adequada de sinais perceptivos) e não no nível abstrato, podendo-se supor que elas “sabem” mas não “compreendem necessariamente” (...).*

Esta não compreensão da morte, pode se dar devido a dificuldades concernentes à aquisição das três dimensões do conceito de morte<sup>11</sup>. Os dados da pesquisa de Torres sugeriram que as condições socioexperenciais de crianças que vivem em condições de carência socioeconômica e de marginalidade parecem acelerar a aquisição da dimensão da *não-funcionalidade*, no entanto apresentam uma compreensão tardia dos aspectos relacionados à *universalidade*. No entanto, estas crianças entram em contato desde cedo com a morte, mas não conseguem compreendê-la em todas as suas dimensões. Torres ainda diz que essa inadequação na aquisição do conceito possivelmente leve a uma exarcebação do medo da morte, que, por sua vez, pode ser transformado e projetado em atos agressivos como uma forma de tentar controlar a morte.

Várias crianças relacionaram morte com violência, e algumas expressaram seu sentimento de medo em relação à morte. Letícia (10 anos) desenhou e relatou:

---

<sup>11</sup> Segundo Torres (1999, p.27), o conceito de morte possui três dimensões: *irreversibilidade*, *não-funcionalidade* e *universalidade*. A *irreversibilidade* refere-se à compreensão de que o corpo físico não pode viver depois da morte, ou seja que é impossível mudar o curso biológico ou retornar a um estado prévio. A *não-funcionalidade* é a compreensão de que todas as funções definidoras da vida cessam com a morte. E, a *universalidade* refere-se à compreensão de que tudo que é vivo morre.



*Mataram um cara lá perto da minha casa! A minha amiga viu! Era o tio dela, foi assassinado. A minha amiga me falou! Ele tava indo lá pra trabalhar e tava tudo escuro aí o cara tava com uma arma e o outro tava saindo pra pegar o ônibus, daí quando ele tava saindo da casa dele deram um tiro nele. Aqui é o meu prédio, e aqui é o prédio do lado[mostrando o desenho], e aqui é uma garagem aonde que ele mora.*

*Pesq.: E o tio dela morreu?*

*Letícia: Ele tava no hospital! Ai ele morreu!*

*Pesq.: E sabem porque mataram ele?*

*Letícia: Ninguém sabe! A coisa tava comigo, aí quando ela foi com ele até a parada daí aconteceu isso, aí ela saiu, e ela entrou pra casa dela, daí quando amanheceu todo mundo começou a falar que o tio dela tinha morrido, que o tio tinha ido pro hospital que tinha morrido,...aí todo mundo ficou sabendo.*

*Pesq.: E quando se fala na palavra violência o que tu lembra?*

*Letícia: De morte, fico medo!*

A morte está presente no cotidiano de Letícia e também das outras crianças entrevistadas, gerando medos e ansiedades. Para a criança a morte não é apenas um desafio cognitivo, mas também um desafio afetivo. A convivência com a violência tão próxima e experiências com morte podem causar as mais diferentes reações emocionais. Anelize (9 anos) desenhou e contou:

*Eu fiz a creche e a menina que morreu!*  
*Pesq. Que menina que morreu?*  
*Anelize: A Nicole!*  
*Pesq. A Nicole morreu perto da tua casa?*  
*Anelize: Lá na faixa!*



*Rafael: Sabe o que que é sora?! Ela foi pegar o material em casa, lá no final do Manoel Elias, daí ela tava toda hora pra cá e pra lá, saindo ali do prédio daí o carro pegou ela e a mulher fugiu!!*

*Pesq. E ela morreu, tu viu?*

*Rafael: Eu vi, eu tava lá, eu desci lá de cima! Eu vi o carro! (...)*

*Anelize: Eu também vi sora!!! [...] A Nicole tinha sete! A Vuzu era amiga dela, e ela sempre ia lá brincar com a Vuzu, ela tomava banho lá na minha amiga, porque ela também é minha amiga, conheceu ela mais primeiro do que eu, botava roupa dela, morava no mesmo prédio que ia lá para brincar, a senhora acredita sora, que até hoje eu tenho medo de passar por lá, pelo prédio?*

*Pesq. Por que?*

*Anelize: Ah!!! Porque ela morava e brincava lá, daí eu tenho medo!!!*

As meninas expressaram verbalmente seus medos em relação à morte, ao contrário dos meninos que mencionaram fatos e experiências semelhantes, mas os comentavam como uma

aventura, como se presenciar tais acontecimentos fosse motivo de *orgulho*, o que não significa que não tenham medo da morte. Essa espécie de *orgulho* e *coragem* foi possível perceber nas expressões de Tiago (11 anos) quando ilustrou e narrou um desses episódios:



*Tiago: O ano passado nós tava tudo na rua, daí tava eu... ih!!! Tava cheio de guri!!! Daí vieram dois guri ali da Safira, eles vieram por baixo, e nós tava parado, e eles vieram correndo daí um puxou o oitão e deu um tiro na bunda de um, mai um no outro, daí o que tomou o tiro na bunda fugiu, daí nós ficuemo atrás dele e a mãe dele dizia: Ai! Meu filho morreu, meu filho morreu!!!*

*Pesq. E tu viste tudo isso?*

*Tiago: Eu vi, tava na rua!!! Depois veio o irmão do guri com uma gang e foram pegar ele!!*

Tiago narra esses fatos com uma certa naturalidade. Em diversos momentos, mostrou-se orgulhoso por saber e presenciar o que acontece na rua; não falava da morte com medo. Nesse sentido, torna-se evidente a diferença entre as falas dos meninos e das meninas. No entanto, convém salientar que os meninos passam muito mais tempo na rua do que as meninas, e que estas são bem mais *cuidadas* pela família, nesse sentido. Ana Paula (11 anos)

contou que as meninas do lugar onde mora pouco brincam na rua, fato confirmado por todas as outras que disseram que as mães pouco as deixam sair. Nesse caso, os medos existentes não se referem somente à morte, mas também a outras situações, como as de estupro, várias vezes comentadas pelas crianças, da mesma forma que na pesquisa realizada na mesma comunidade por Rodrigues (1998). Estabelecendo uma relação com a história de Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau, Rodrigues (1998, p. 92) diz que aparentemente a história não tem nada em comum com as pessoas entrevistadas, mas que o lobo pode virar sinônimo de violência presente no dia a dia de muitas crianças e mães com as quais conviveu. Esta pesquisadora constatou:

*Diferentemente de Chapeuzinho, estas crianças falam o que pode acontecer se não obedecerem suas mães. Para elas o “lobo mau” é bem presente, ele está nas seringas deixadas todas as noites em baixo da janela do quarto, está no revólver que um homem carregava, está atrás do muro em que uma menina foi violentada. Estas crianças relatam o medo que sentem por irem em algum destes locais proibidos. Sabem que podem ser vítimas de alguma violência e de certa forma, entendem a razão da proibição de suas mães. (...) Para as meninas estes sentimentos são mais visíveis, pois quase todas falaram do medo que sentem em serem violentadas sexualmente. Para elas não são apenas casos isolados que escutaram, é o perigo constante de serem mais uma vítima. (Rodrigues, 1998, p.94-95)*

Da mesma forma que as crianças ouvidas por Rodrigues, os medos manifestados nas entrevistas que realizei estão ligados às situações de violência que acontecem diariamente no lugar onde vivem. Ana (11 anos) contou:

*Pesq.: Teu pai não deixa tu sair para a rua?  
 Ana: Não!  
 Pesq.: Por que o teu pai não deixa?  
 Ana: Porque lá pra trás tem tarado.  
 Pesq.: Atrás de onde?  
 Ana: Lá atrás da nossa casa, tem uma casinha pequeninha lá, e ele mora lá.  
 Pesq.: E, ele é tarado mesmo?! Já pegou alguma guria?  
 Ana: Já! Dizem que ele pegou um monte de gente.  
 Pesq.: Aí o tu não pode sair para a rua?  
 Ana: Não! Também disseram que aqui na escola tinha um tarado, trazia as gurias nessas grades e fechava as gurias ali dentro.*

É por terem suas vidas expostas a estas situações que se torna necessário criarem mecanismos de defesa, não só no que diz respeito a proteção, mas também em relação aos aspectos emocionais e cognitivos.

*Milton: Um piá lá, que era amigo nosso, de todo nosso bairro morreu, ele estava brincando de roleta russa. Sabe o que é isso? Roleta russa?*

*Pesq.: Acho que sei! Mas, me explica!*

*Milton: Assim ó, faz de conta que tem só uma bala, que tá em algum lugar, daí o cara começa a arrodar a coisa que está com a bala, e começa a apertar assim ó? E ele tava pensando que não tinha bala, daí quando parou no negócio que tava com a bala ele atirou e pegou bem no coração dele, daí ele caminhou, caminhou, caminhou até a frente do armazém assim daí ele não agüentou mais e caiu, daí depois...*

*Pesq.: E tu vistes isso?*

*Milton: Vi, daí um homem que tava com um carro, chevette lá pegou o guri que tava mal e foi direto pro hospital! Daí o guri não resistiu a bala e morreu! Daí depois ali perto do posto do pai tem um homem que queria pegar um lá, pegou e deu um tiro assim, daí o homem morreu lá, tá! Daí depois fez um ano ou dois, tinha o amigo do que morreu tava querendo matar o homem, tavam se atirando e a minha mãe estava passando. Quando a gente estava passando eles começaram a atirar bem no meio de nós, nós tava bem no meio, daí a minha mãe pulou pra um lado e eu e o meu irmão pro outro, daí a gente saiu correndo porque eles estavam brigando, daí quando dá tiroteio assim por perto a gente tem que ficar em um lugar seguro!*

A narrativa de Milton revela uma série de acontecimentos que envolvem a morte, as explicações que ele dá a esta e o que pensa sobre segurança. Torres (1999, p.104-105), em sua pesquisa, observou que a agressividade subjacente nas explicações da causalidade da morte, embora seja vista em todas as crianças nas respostas do tipo *morre de tiro*, nas crianças em situação de carência socioeconômica, se manifesta sobretudo na especificidade das respostas, sendo mais comum respostas como *morre de pedrada*, *morre de atropelamento*, *matam ele*. Na situação narrada por Milton, foi a bala que matou o menino. Ou seja, as causas para a morte, apresentadas por estas crianças, estão em situações de violência, e não por causas *naturais*. Os dados encontrados nas pesquisas de Torres (1999, p.105) ainda apontam que crianças com as carências já citadas não dão como causa da morte a velhice, de modo geral, pois disseram que a morte ocorre devido à causas agressivas ou à doença, o que as leva a apresentarem ausência de perspectiva de futuro.

Vários professores atribuem o pouco ou nenhum interesse pelo estudo à ausência de perspectiva de futuro<sup>12</sup>. Talvez seja o caso de Tiago (11 anos), que pouco se interessava pelos estudos na escola, muitas vezes se negava a realizar as tarefas e geralmente não queria fazer os desenhos solicitados para as atividades da pesquisa. Às vezes iniciávamos a conversa em grupo e ele se negava a falar; depois acabava participando e contribuindo com depoimentos bastante ricos. Um dia disse que já tinha ido ao presídio visitar um amigo. Contou toda a situação. Acabou dizendo que queria ser um deles... Esse depoimento pareceu ser bastante significativo. Ele disse o que considerava *bom* em ser traficante, é este não precisa trabalhar, tem tudo, os outros trabalham para ele e o obedecem; o traficante é quem manda: *Isso é que é bom!!! Mandar!* Também enfatizou que o traficante não precisa usar drogas: *Ele não precisa fumar nem cheirar, os outros vendem pra ele e só trazem o dinheiro!*

O interessante é que um aluno, de 15 anos, com o qual eu trabalhava em outro turno, havia dito a mesma coisa em aula sobre a imagem que faz do traficante e ainda acrescentou: *É bom, porque fica com um monte de mulher boa em volta!* De uma certa forma, demonstram, com esses depoimentos, o que podem e lhes atrai fazer no futuro, um futuro muito próximo, pois como Tiago outros meninos expressaram não querer mais freqüentar a escola e desejar participar mais do *mundo da rua*. Em relação ao desenvolvimento cognitivo e escolha de alternativas, Torres (1999, p. 107) diz que:

*(...) nas crianças que vivem em condições de carência socioeconômica e de marginalidade, é possível que a defasagem cognitiva e o conseqüente atraso na compreensão da universalidade da morte, sinalizando, inclusive, para o atraso na aquisição do pensamento formal – conforme demonstrado pelos dados dessa pesquisa – seja decorrente não somente das dificuldades apontadas, mas também resulte fundamentalmente das dificuldades relativas à aptidão cognitiva de alternância e a conseqüente dificuldade para escolher alternativas (...). Assim, é razoável supor que a defasagem cognitiva e o retardo das crianças em condição de carência socioeconômica e sobretudo das crianças em condição de marginalidade na aquisição da dimensão extensão do conceito de morte, associada às condições socioexperenciais (abandono, desassistência, miséria econômica, exposição à violência, etc), restrinjam suas modalidades adaptativas e funcionem como um dos fatores pressionadores da opção pela violência, percebida como única alternativa.*

---

<sup>12</sup> Gostaria de registrar que a ausência de perspectiva de futuro, na minha opinião, não está relacionada somente ao medo da morte, mas também a uma série de outros fatores e condições ligados às características da atual sociedade.

Ou seja, a autora aponta para o fato de que é possível que a falta de aptidão cognitiva para refletir sobre determinadas situações e conseqüentemente para pensar metafisicamente a morte, estimule comportamentos derivados exclusivamente de informações imediatamente evidentes que explicariam a fascinação pelo risco ou pelo jogo do “tudo ou nada”, subjacentes na violência social como comportamento que estigmatiza essas crianças.

Tiago pensa saber os riscos que corre um traficante e os que se envolvem com drogas, gangues, assaltos e roubos; demonstrou isso em diversas conversas, inclusive quando falou do presídio e contou o que seu amigo havia feito. Também Rafael (12 anos) ao desenhar e contar um desses episódios:

*Rafael: Um pegou a arma assim e botou na cabeça da criança pequena! [contou detalhes] Saiu na Zero Hora! Agora ele foi passar umas férias no presídio!*



Tiago expressou certa *admiração*, quando fez sua narrativa, e Rafael falou com um sorriso irônico. Talvez essas duas expressões possam ser melhor interpretadas a partir da perspectiva apresentada por Torres, que diz existir uma tentativa de dominação simbólica da morte através da violência, do matar para não ser morto, mas que possivelmente também

esteja presente no comportamento dessas crianças um sentimento de autodestruição. Segundo ela:

*(...)é possível que crianças que vivem em condição de carência socioeconômica e sobretudo crianças que vivem em condição de marginalidade – que se colocam em situações de perigo, enfrentando a polícia, gangues rivais, etc., ou ainda se associando a outros grupos autodestrutivos, submetendo-se ao uso de drogas, por exemplo – tenham, a rigor, características autodestrutivas. Em síntese, o desajuste e o comportamento anti-social e auto-agressivo destas crianças ilustra com propriedade a dinâmica da tríade dos desejos de morte – desejo de morrer, desejo de matar e de ser morto (...). Nunca é demais insistir, entretanto, que o comportamento dessas crianças, profundamente feridas e violentadas em todos os aspectos de seu desenvolvimento, é estimulado a cada momento por esta sociedade que não lhes permite o acesso à dignidade, à cidadania, enfim, que não lhes permite “o acesso a uma humanidade criativa, que viva para a vida e não para a morte”.*

Os sentimentos do Tiago e do Rafael, assim como várias atitudes agressivas que demonstram em diferentes momentos do cotidiano escolar, podem ser interpretados de outra forma, se analisados mais profundamente, como foi a intenção aqui. Torres afirma que é necessário dar às crianças que passam por experiências de morte a possibilidade de refletirem sobre seu significado. A partir de tudo o que as crianças contaram sobre violência e os estudos realizados, é possível afirmar que sentem necessidade de contar suas experiências, e que lhes deve ser dado o direito de refletir sobre as mesmas.

Mais uma vez fica constatada a importância de existir na escola espaço para que as crianças possam falar sobre suas experiências de vida. Explorar estas situações, ajudá-las a refletir sobre seus medos, inclusive o da morte, *uma vez que há uma relação entre as representações que a criança faz da morte, a idade e o nível cognitivo, a abordagem deste tema deverá respeitar, (...) não somente a capacidade emocional da crianças, mas também sua capacidade intelectual* (Torres, 1999, p.162). Cabe a escola também a tarefa de conhecer melhor as capacidades emocionais, intelectuais, de seus alunos, bem como suas experiências de vida, levando em consideração o fato de que todas estas dimensões estão intrinsecamente relacionadas.

### 3.5 – *ESSA É A HISTÓRIA DA TELEVISÃO*

Já pode ser encontrado um número considerável de pesquisas que abordam a relação entre criança, violência e meios de comunicação, principalmente a televisão. Uma pesquisa realizada pela UNESCO (1998), em vinte e três países de todas as regiões do mundo, nos anos de 1996 e 1997, apontou conclusões significativas: em geral, crianças de todas as regiões do mundo passam a maior parte do seu tempo na frente de uma televisão, recebendo grande número de mensagens de conteúdo violento; dependendo das características da personalidade das crianças e de suas experiências no dia-a-dia, a violência na mídia satisfaz as mais diversas necessidades: ela *compensa* as frustrações e as carências em áreas problemáticas, enquanto oferece “emoções” para as crianças que vivem em ambientes menos problemáticos. Para os meninos, ela cria um quadro de referência em relação a *modelos atraentes de papéis*; muitos estudos têm demonstrado o risco da violência exibida na mídia como fator de estímulo da agressão. E ainda constataam:

*As visões de mundo das crianças são obviamente influenciadas pelas experiências reais tanto quanto pelos meios de comunicação. Quase um terço do grupo que vive em ambientes agressivos acredita que a maioria das pessoas no mundo são más, enquanto pensa assim um quinto das crianças inseridas em ambientes de baixos índices de agressividade. Número considerável de crianças de ambos os grupos revelam haver forte superposição quanto à sua percepção da realidade e o que vêem na tela (cerca de 44%). Muitas crianças estão cercadas por um ambiente no qual tanto as experiências de vida “real” quanto o que é disseminado pela mídia sustentam a visão de que a violência é natural. (UNESCO, 1998, p.9-10)*

Este tema está sendo abordado porque as crianças, em diversos momentos, durante as entrevistas, demonstraram uma aparente *confusão* entre o que viram na televisão e o que acontece no local onde vivem<sup>13</sup>. A história do *maníaco do parque*, muito veiculada nos meios de comunicação, apareceu durante meses em diferentes momentos da pesquisa, ou em outros de sala de aula. Um dos relatos ficou registrado em uma das atividades filmadas para a pesquisa. Alex (10 anos) começou a contar sobre um caso de estupro em um parque próximo

---

<sup>13</sup> Não há intenção de aprofundar a análise sobre esse tema, apenas demonstrar que surgiu no universo da pesquisa. (Cf.: Fischer, Rosa Maria. 1992; 1997; 1998.)

do conjunto residencial; quando os fatos começaram a se assemelhar ao do *maníaco do parque*, perguntei se ele tinha certeza de que tinha acontecido o que estava contando, pois a história estava muito parecida com a da televisão. Vários colegas interferiram, dizendo que Alex estava confundindo um pouco as coisas, mas que o caso de estupro havia acontecido no parque ali perto, e que não era a primeira vez. Em uma outra situação falaram:

*Jairo: Oh, sora! Quero te contar uma historinha especial!*  
*Pesq.: Que historinha é essa?*  
*Tiago: É a história do maníaco do parque! Bah! Coitado daquele cara vão matar ele lá dentro!*  
*Pesq.: Aonde?*  
*Tiago: Lá dentro da prisão!*  
*Pesq.: Por que Tiago?*  
*Tiago: Porque ele é um estuprador! Não sei o que eles têm que não gostam! Eles primeiro vão pegar ele...Ah! Eu não vou falar...*  
*Jairo: Vão estuprar ele!*  
*Tiago: Vão comer ele e vão jogar ele na cela, e vão matar ele! Tu viu ontem no Gugu?*  
*Pesq.: Não, não vi!*  
*Tiago: O cara, um especialista do Gugu estava se fazendo de maníaco do parque pegou uma guria e levou pra um lugar cheio de lixo, daí ele pegou e disse levanta um pouquinho a camiseta para tirar uma foto dela, daí ela tirou assim...daí quando viram veio os três policiais atrás, daí ela começou a falar um monte de coisas...*

Existe uma certa fusão entre fatos que assistem nos noticiários da televisão e aquilo que realmente acontece em suas vidas. O real se confunde com o imaginário e por isso se constitui uma representação. Para Wieviorka (1997, p. 7) a violência não é somente um conjunto de práticas objetivas, ela é também uma representação. Segundo Le Goff (1994, p. 11) a representação:

*(...) engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida. A representação está ligada ao processo de abstração. (...) O imaginário pertence ao campo da representação mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito mas criadora (...).*

Dessa forma é que estas falas traduzem o que a violência representa para as crianças. Quer a origem dos fatos esteja nos noticiários de televisão, no que ouviram comentar ou mesmo naquilo que presenciaram, são situações de assaltos, estupros, brigas, perseguições que para eles representam a violência; um ato diretamente associado à agressão física.



"Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?"



Isso depende *bastante* de onde você quer chegar", disse o Gato.

"O lugar não me importa muito...", disse Alice.

"Então não importa que caminho você vai tomar", disse o Gato.



"...desde que eu chegue a algum lugar", acrescentou Alice em forma de explicação.



"Oh, você vai certamente chegar a algum lugar", disse o Gato, "se caminhar *bastante*." (Carrol, 1998, p.84)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de lutar pela paz é fazer justiça. (...)A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfacle e não sobreviva. (Freire, 1994a, p.229)*

Acredito ser importante iniciar as considerações finais, relatando alguns sentimentos que me acompanharam na realização da pesquisa. Continuo apostando no ser humano e pensando que para muitas pessoas também é revoltante saber como muitas crianças são maltratadas em suas casas ou o que a vida lhes impõe assistir. Em vários momentos foi preciso parar e procurar o distanciamento necessário para poder dar continuidade ao estudo. No entanto, não somos seres somente racionais, com condições plenas de determinar o que e quando sentir. E, justamente por considerar a importância das experiências afetivas, não segmentadas da área cognitiva, é que considero fundamental que o educador tenha a sensibilidade para procurar conhecer melhor os alunos, suas vidas e as implicações dos fenômenos sociais no contexto escolar. Também considero esta uma luta pela paz, se permeada de princípios *amorosos* e justos.

Optei por ouvir o que as crianças tem a dizer, antes de qualquer argumentação teórica, porque em mais de dez anos de trabalho como professora, verifiquei a importância de serem consideradas suas opiniões e a visão que elas têm de mundo. A sensível e atenta escuta do que elas têm a dizer é tarefa fundamental e coerente com um trabalho educativo que prioriza a participação e visa à consolidação de uma sociedade mais democrática e solidária. Conviver e

ouvir seus relatos, o que sofreram e assistiram, não se constituiu tarefa fácil. Freire (1993b, p.11) traduz bem esse sentimento nas seguintes palavras: *O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a 'paixão de conhecer' que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil.* Inseri-me na busca do conhecimento do mundo das crianças e do universo da pesquisa. A tarefa não foi fácil devido ao tipo de tema abordado e ao envolvimento afetivo que tinha com os entrevistados.

A temática escolhida para a pesquisa surgiu da problemática vivenciada em escolas públicas da periferia de Porto Alegre. A relação violência e escola tem sido cada vez mais explorada por ser um tema atual e polêmico, tendo em vista a banalização da vida humana, o alarmante aumento dos índices de violência social em todo o mundo ocidental e suas implicações no espaço escolar. O estudo de bibliografias variadas, nacionais e de outros países, as visitas a vários órgãos públicos e universitários em Barcelona/Espanha, onde foram entrevistados profissionais de diferentes áreas que trabalham com a temática, assim como o trabalho nas escolas, mostraram a complexidade e a relevância de estudar esse tema. A riqueza de todo esse material, acabou tornando difícil encontrar o momento adequado para concluir a pesquisa, pois ainda existe muito a explorar. Considerando estas questões é que inicialmente exponho minhas ansiedades, angústias e as limitações que esse trabalho apresenta. Tratando-se de uma dissertação de mestrado, não sendo suficiente o tempo disponível, não foram esgotadas todas as questões da temática, permanecendo a necessidade de continuar o estudo em uma tese de doutorado, aprofundando várias questões citadas no decorrer desta dissertação.

O objetivo central dessa pesquisa foi investigar o fenômeno da violência na escola e no seu entorno, a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Para investigar a questão e aproximar-me com maior propriedade do objeto de pesquisa, foram necessárias incursões nos aspectos infância, violência, escola e representações, para que pudesse compreender a questão em sua totalidade. O aprofundamento teórico nesses temas foi realizado também durante a investigação empírica, oportunizando a compreensão do estudo e, posteriormente, facilitando a realização das análises. Esses quatro temas exigem uma abordagem multidisciplinar, ou seja, em várias áreas do conhecimento. Foram necessárias leituras na área da filosofia, da sociologia, da antropologia e da psicologia. Não houve a pretensão de dominar os aspectos abordados em todas as áreas, mas a riqueza e a importância das obras de alguns autores, que contribuíram para a compreensão do tema, merecem estudos aprofundados no futuro.

Destaco a obra de Arendt, que apresenta profundas e sérias reflexões políticas sobre a condição humana, proporcionando uma revisão de conceitos como o de liberdade, autoridade, educação, cultura, direitos humanos e violência, que auxiliaram a refletir sobre as condições de vida das crianças e sobre as situações de violência narradas. É possível afirmar que todas as representações apresentadas nessa pesquisa podem ser relacionadas com conceitos apresentados por diferentes autores, inclusive Arendt. Esta afirmação não significa que as crianças apresentem uma capacidade de análise filosófica do fenômeno, mas que estudiosos como Arendt apresentam uma reflexão fecunda, diretamente relacionada com as condições humanas de vida na sociedade atual.

Deyze (12 anos) falou: *...tem uns que se conscientizam mais da violência, (...) quando ficam pensando e conversando*. A aluna disse acreditar que nos lugares onde conversam mais sobre o assunto não existe *tanta violência*. Essa é outra relação interessante a ser estabelecida, entre o diálogo apontado pelas crianças, como alternativa de solução para conflitos, e o diálogo refletido por vários estudiosos como prática que deve ser constante nas relações interpessoais. Arendt trabalha com a natureza dialógica da política, assim como Freire que afirma ser a educação um ato político a ser fundamentado no diálogo.

Elias é outro autor que contribuiu para a compreensão das relações que se estabelecem na sociedade. Seus estudos acerca do processo civilizador auxiliam a interpretar as atuais crises sociais, bem como a origem da escola e sua função nos dias de hoje. Várias partes do conjunto de sua obra tratam da violência e da agressividade ao abordar as mudanças de conduta sofridas pelos homens ao longo do tempo. Mostra que a sociedade é estruturada por uma rede de interdependências, com inúmeras cadeias invisíveis de relacionamentos. O aprofundamento do estudo de sua obra, e das de Arendt, assim como o estabelecimento de relações entre esses autores e Freire, pode ser um campo rico, vasto e promissor para as reflexões sobre a violência e a relação com o espaço educativo.

Para chegar ao universo das crianças, foi necessário realizar um estudo das questões que as envolvem e determinam suas condições de vida. Por tê-las como sujeitos de pesquisa e enfatizar a importância de serem ouvidas, foi necessário verificar como se constituíram as concepções de infância e que infâncias existem hoje. O reconhecimento da criança como sujeito social e histórico é uma concepção surgida na segunda metade do século XX, portanto muito recente. Não podemos mais falar da existência de um único conceito de infância. Pensar a criança e as infâncias, implica analisar uma multiplicidade de diferenças como as de

classe social, etnia e gênero. Para conhecê-la melhor, é necessário levar em conta suas condições reais de vida, sua origem social, sua cultura, pois é a partir desse contexto determinante que ela constrói suas representações.

As representações, significações e conceitos que construímos são resultados de nossas experiências e da forma como as vivenciamos. As representações sobre a violência são construídas pelas crianças a partir de todas as situações vivenciadas no cotidiano, em casa, na escola e na rua.

Em suas falas surgiram não só os relatos de situações de violência física, mas também a expressão de revolta pelas situações impostas tanto pela escola como pelas circunstâncias sociais nas quais vivem. São impedidas, muitas vezes de agir, brincar e usufruir dos espaços e situações em que poderiam exercer o próprio jogo da infância.

Para elas a violência está diretamente relacionada à agressão física. Ao narrarem essas situações, não citaram agressões morais, ou qualquer outro tipo de violência simbólica. As imagens que têm sobre a violência e o significado que atribuem a esta, ou seja, as representações construídas foram traduzidas pelas ações de brigar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, espancar, participar de gangues e estar envolvidos com drogas. Ainda vêem o problema do uso de bebidas alcóolicas como causa e agravante das situações de violência. Demonstrem perturbação ao narrarem seus medos e angústias, e gostariam de ver a solução para o problema. No entanto, presenciarem ou sempre ouvirem falar sobre atitudes violentas, esta situação se torna banal.

Muitos fatos narrados parecem fazer parte do imaginário das crianças, como foi o caso de estupro na escola, o que na realidade não ocorreu, sendo porém considerado fato concreto. Também as relações que estabelecem entre os noticiários da televisão, os programas que assistem e a realidade os levam a confundir várias situações reais e imaginar algumas histórias. Porém, o que deve ser considerado nessa constatação é que só estabelecem este tipo de relação ou imaginam tais fatos, devido à semelhança com os acontecimentos que ocorrem várias vezes na comunidade.

Em alguns momentos, a escola aparece como um lugar seguro para brincar no final da semana ou ficar durante o dia, mas em outros como um espaço onde também ocorrem situações que *não gostam*, como brigas na hora do recreio. A falta que sentem de um adulto responsável por eles nos momentos em que estão fora da sala de aula, demonstra a

necessidade da presença de uma autoridade, mas são falas que também podem ser traduzidas como um pedido de proteção. Os cuidados de que as crianças necessitam não dizem respeito somente a alimentação, saúde, moradia e escolarização, mas também a afetividade e desenvolvimento psicológico, direitos todos promulgados em 1959.

A violência vivenciada pelas crianças em seus lares e na rua apresenta uma relação com a violência estrutural, inerente ao modo de produção das sociedades desiguais. Porém, existem outros fatores determinantes que não são apenas estruturais, já que a violência doméstica permeia todas as classes sociais.<sup>1</sup> Ao mesmo tempo que a violência expressa relações entre classes e diferenças sociais, expressa também as relações interpessoais, estando presente nas relações intersubjetivas, verificadas entre os adultos e entre estes e as crianças. A violência é simultaneamente a negação de valores e direitos considerados universais: a liberdade, a igualdade e a vida.

No entanto, a escola não traz para o trabalho pedagógico o vivido por seus alunos, até porque não os escuta e não sabe o que estão sentindo. Para abordar a problemática de forma concreta, não basta fazer *campanhas* na escola pela não violência, com cartazes ou coisas do gênero, pois não é assim que vêm e representam o problema. Por isso a importância de abrir um espaço para serem ouvidas.

A posse dos dados empíricos, estatísticos e teóricos permite algumas inferências a respeito do papel da escola e do educador. A escola deve garantir tempos e espaços para o educando falar e refletir seu vivido. Conviver com os alunos diariamente não garante ao professor ter conhecimento do que acontece no cotidiano das crianças: vida e morte, tristezas e alegrias, trabalho e brincadeiras, afetos, negligências e abandonos.

Como educadora, adoto a concepção de educação de Paulo Freire, vista como uma possibilidade através da qual os sujeitos situados na história e em sua cultura podem encontrar meios para uma transformação social. A escola, espaço educativo, pode ser assim um lugar de busca dessa mudança, onde os educadores oportunizem através do diálogo, as manifestações dos anseios, desejos, curiosidades, preocupações e angústias dos sujeitos nela envolvidos.

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa teve como propósito investigar as representações de crianças de periferia urbana, mas a partir das leituras realizadas, tomando posse de dados estatísticos e ainda realizando atividade pedagógica em escola da rede privada percebi que também é necessário ouvir o que as crianças de outras classes sociais têm a dizer, se as representações que controem sobre a violência se diferenciam das crianças de classes populares. Pretendo dar continuidade a este estudo também verificando essa variável.

Essa também é a busca de um processo democratizador, onde todos com suas diferentes culturas, possam ter acesso a novos conhecimentos e manifestar os já construídos. Desafiando os educandos a perceber o mundo e a possibilidade de ele ser reinventado, estamos democratizando o espaço escolar e realizando o exercício de cidadania, ampliando uma possibilidade de democratização também da sociedade.

É de fundamental importância que a escola aborde com os educandos o tema dos direitos humanos e os direitos da criança e do adolescente, pois a partir destes conhecimentos poderão compreender que, junto a estes direitos, coexistem os deveres e as responsabilidades que também devem ser assumidos.

Destaco que a escola, ao estar aberta para ouvir e tratar sobre violência, deve estabelecer parcerias com outros setores e órgãos da sociedade, pois sendo esta um fenômeno social, não é possível que a escola, isolada do restante do contexto, queira dar conta de problema tão grave; portanto, estar junto com o posto de saúde, o conselho tutelar e outras instituições da comunidade, assim como órgãos oficiais, torna-se imprescindível, para que seja estabelecida uma rede de atendimento, busca de alternativas de soluções e combate à violência contra a criança e o adolescente. Além disso, um caminho a seguir é trabalhar em conjunto com outros setores da sociedade, oportunizando tempos e espaços para que toda a comunidade escolar fale, reflita e pense soluções, juntamente com reflexões sobre os direitos humanos. Os educadores, relacionando e pensando a escola como parte do processo de configuração social, podem comprometer essa instituição em um projeto político mais democrático, permitindo a formação de um mundo mais humano e com mais *amorosidade*.

Na última parte dessa dissertação a intenção foi apresentar considerações sobre o estudo e não conclusões tendo em vista ser um tema que pela sua potencialidade necessita aprofundamento para poder refletir o encaminhamento de soluções para o problema. A voz das crianças, ao dizerem: *eu também quero falar*, é uma espécie de súplica e ponto de referência para a minimização e caminho de uma sociedade menos agressiva e mais solidária e fraterna.

Espero que este trabalho, trazendo a fala das crianças, concebendo-as como sujeitos sociais ao ampliar os espaços de fala e escuta, seja uma contribuição efetiva ao trabalho da escola e ao meio acadêmico, oferecendo elementos para reconhecimento do papel que a

criança ocupa na sociedade, a melhor compreensão do fenômeno da violência e a reavaliação da função social da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. *Violência: um retrato em preto e branco*. São Paulo: FDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A experiência precoce da punição*. IN: MARTINS, José de Souza. (org.) *O massacre dos inocentes - A criança sem infância no Brasil*. SP: Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola*. IN: *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, 1992. Coletâneas C. B. E.
- \_\_\_\_\_. *Cem anos de violência da polícia, justiça e prisões no Brasil BRASIL (1889-1989)*.  
Mimeo
- ABRAMOVAY, Miriam. et alii. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ALBORNOZ, Suzana. *Ética, Utopia e Violência – Elementos para uma revisão da idéia de violência pelo bem, através de um estudo de Ernst Bloch*. Belo Horizonte, 1997. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Filosofia, UFMG.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A . de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus: 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de A.. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARENDT, Hanna. *Da violência*. IN: \_\_\_\_\_. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- \_\_\_\_\_. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. RJ: ISER- Relume-Dumará, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora LCT, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Por uma história da vida privada*. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991
- ARROYO, Miguel. *Educação e exclusão da cidadania*. IN: BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1999. 7. Ed.
- \_\_\_\_\_. *Apresentação*. IN: VEIGA, Cynthia G.; FARIA, Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ASSOCIACIÓ CATALANA PER LA INFÂNCIA MALCTRATADA. *Negligència i abandono emocional*. Palestra proferida no Centre Cultural de La Fundació La Caixa, Barcelona, 12 jun. 1998.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.(orgs.) *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BENNETT, James. *Oral history and delinquency*. London: Chicago, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – Magia e técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II – Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERIAIN, Josetxo. *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona:Anthropos, 1990.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1993. v.2
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução- Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 2ªed.
- BRUM, Rosemary e CENTURIÃO, Luiz Carlos. *A violência contra os excluídos*. IN: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Vol.16-n.2 p.49-66.
- CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.

- BRUSCHINI, Cristina. *Teoria crítica da família*. IN: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.(orgs.) *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- BURKE, Peter. *O processo civilizador vencerá o poder das novas armas? Violência urbana e civilização*. Braudel Papers, São Paulo, n.12, p.1, 3-8, 1995.
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: LP&M, 1998.
- CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von (orgs.). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.
- CANDAU, Vera Maria et alii. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CARDIA, Nancy. *A violência urbana e a escola*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação: Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, ano II, n.2, 1997.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- COSTA, Pere-Oriol (org). *Tribus urbanas – el ansia de la identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación através de la violencia*. Barcelona: Paidós, 1997.
- COTS I MONER, Jordi. *Els educadors, defensors dels drets de l'infant*. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona, 5 mar. 1999.  
[http://www.pangea.org/~rsensat/rs\\_cots.html](http://www.pangea.org/~rsensat/rs_cots.html). Informação Rede Internet. Referência Virtual.
- DELOIRS, Jacques(org.). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DICIONÁRIO ESCOLAR LATINO-PORTUGUÊS. Rio de Janeiro: ministério da Educação, 1956.
- DIREITOS HUMANOS: EDUCANDO PARA A DEMOCRACIA. São Paulo, Programa Estadual de direitos Humanos , Governo do estado de São Paulo, 1998.
- DURKHEIM, Émile. *A evolução Pedagógica*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *As regras do método sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações individuais e representações coletivas*. IN: \_\_\_\_\_. Sociologia, pragmatismo e filosofia. Porto/Portugal: Rés, s.d.

- DUVEEN, Gerard. *Crianças enquanto atores sociais: as representações Sociais em desenvolvimento*. IN: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A construção da alteridade*. IN: ARRUDA, Angela (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ECPAT. *Por un 2000 sin abusos*. Palestra proferida no Centre Cultural de La Fundació La Caixa, Barcelona, 12 jun. 1998.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à sociologia*. Braga: Edições 70, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Civilização e violência – sobre o monopólio estatal da violência física e sua transgressão*. IN: \_\_\_\_\_. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FARR, Robert. *Representações sociais: a teoria e sua história*. IN: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERNANDEZ, Alicia. *Agressividade: Qual o teu Papel na Aprendizagem?* IN: Paixão de Aprender, Porto Alegre, PMPA/SMED, (3):50-61, jun. 1992
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Poder simbólico: televisão e representação do mundo*. *Revista de Estudos*. FEEVALE. Novo Hamburgo (RS), vol 15, nº 1, jul. 1992.
- \_\_\_\_\_. *A mídia como espaço formador do sujeito adolescente*. *Veritas*. EDIPUCRS. Porto Alegre: Vol. 42, nº 2, jun. 1997, p. 333-348
- \_\_\_\_\_. *Mídia e produção de sentido: a adolescência em discurso*. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 424-439.
- FONSECA, Claudia. *Bandidos e Mocinhos: antropologia da violência no cotidiano*. *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS*: Porto Alegre: Vol.16-n.2 p.67-90. jul./dez.93.
- \_\_\_\_\_. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

- FONSECA, Laura; FISCHER, Nilton B.; FERLA, Alcindo A. (Org). *Educação e Classes Populares*. Porto Alegre: Editora PPG/EDU e Mediação, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993<sup>a</sup>
- \_\_\_\_\_. *Professora sim tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1993b.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *À Sombra de uma Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem violenta*. Revista Latino-Americana de Educação Popular. s.d.
- FOISIL, Madeleine. *A escritura do foro privado*. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. *Estatísticas Oficiais: Trabalho infantil no Brasil*. São Paulo, 02 fev. 1999. <http://www.fundabrinq.org.br/trabalho/infantil/estistic.htm>. Informação Rede Internet. Referência virtual.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. SP: Ática, 1997.
- GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. IN: CHARTIER, Roger(org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- GILLER, Ana; TABER, Oscar. *Concepción circular de la violencia familiar*. Buenos Aires: Terapia Familiar, n.19, p.13-19, nov.1988.

- GOULEMOT, Jean Marie. *As práticas literárias ou a publicidade do privado*. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- GROEBEL, Jo. *Percepção dos jovens sobre a violência nos meios de comunicação*. Brasília: UNESCO, 1998.
- GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. *A criança e a representação social de poder e autoridade : negação da infância e afirmação da vida adulta*. Porto Alegre, 1991. Diss. (Mestrado em Psicologia) - PUCRS, Inst. de Psicologia.
- \_\_\_\_\_. *A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta*. IN: SPINK, Mary Jane (org.) *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUERRA, Viviane Nogueira de A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GUIMARÃES, Áurea M.. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- GUIMARÃES, Eloísa e PAULA, Vera de. *Cotidiano escolar e violência*. IN: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. SP: Cortez, 1992.
- IBGE. PNAD 1995. São Paulo, 02 fev. 1999. <http://www.ibge.gov.br>. Informação rede Internet. Referência virtual.
- IBGE.CENSO DEMOGRÁFICO. São Paulo, 02 fev. 1999. <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Informação rede Internet. Referência virtual.
- KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos-uma alternativa curricular para a educação infantil*. SP: Ática, 1989.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. SP: Papirus, 1996.
- KULHMANN, Moysés. *Infância*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUPSTAS, Marcia. *Violência em debate*. São Paulo: Moderna, 1997.
- LAGÔA, Vera. *O estudo do sistema Montessori*. São Paulo: Loyola, 1981.

- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia - contribuição a la teoria de las representaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1983.
- LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Portugal: Estampa, 1994.
- LUFTI, Eulina Pacheco et alii. *As representações e o possível*. IN: MARTINS, José de Souza. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. SP: Hucitec, 1996.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. *A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX*. Revista da USP, São Paulo (37):46-57, março/maio 1998.
- MARTINS, José de Souza. *Regimar e seus amigos - A criança na luta pela terra e pela vida*. IN: \_\_\_\_\_ *O massacre dos inocentes - A criança sem infância no Brasil*. SP: Hucitec, 1993.
- MAUS-TRATOS E ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – Perfil da Situação no estado do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Berthold Weber, 1998.
- MEDEIROS, Lígia de. *A criança da favela e sua visão de mundo- Uma contribuição para o repensar da escola*. Educação em Revista, Belo Horizonte(5): 3-9, jul.87.
- MINAYO, Maria Cecília de S.. *O conceito das representações sociais dentro da sociologia clássica*. IN: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de S.. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MOLL, Jaqueline. *Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA)*. Porto Alegre, 1998. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFRGS.
- MONTAIGNE, Michel. *Ensaio. Livro Primeiro, Capítulo XXVI*. IN: Os pensadores. SP: Abril, 1982.
- MORAIS, Regis de. *Violência e educação*. SP: Papirus, 1995.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia e poder: la conformacion de la Pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- OLIVEIRA, Cláudia Regina de. *O fenômeno da violência em duas Escolas: Estudo de caso*. Porto Alegre, 1995. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACED, 1995.

- PAIVA, Vanilda. *Violência e pobreza: a educação dos pobres*. IN: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. SP: Cortez, 1992
- PASSETI, Edson (coord.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1999.
- PERALVA, Angelina. *Escola e violência nas periferias urbanas francesas*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação: Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, ano II, n.2, 1997.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática: 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Os procedimentos da educação moral*. IN: MACEDO, Lino de (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b.
- \_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LCT Ed., 1990.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho & Escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1988.
- POOLI, João Paulo. *Educação, Estado e Políticas Públicas: gestão democrática para a Educação*. Porto Alegre, 1999. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFRGS.
- RAMÍREZ, Fuensanta Cerezo. *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide, 1997.
- REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade*. IN: CHARTIER, Roger(org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através de textos*. São Paulo, Cultrix, 1985.
- RIBEIRO, Renato Janine. *O poder de infantilizar*. IN: GHIRALDELLI JR.(org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez ; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- RODRIGUES, José Albertino. *Durkheim*. São Paulo : Ática, 1999.
- ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através de textos*. São Paulo, Cultrix, 1985.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- SÁ, Celso de. *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. IN: SPINK, Mary Jane (org.) *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SAMPAIO, Rosa Maria W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SANTOS, Hélio de Oliveira. *Crianças espancadas*. Campinas: Papirus, 1987.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. *O muro da escola e as práticas de violência*. IN: AZEVEDO, José Clóvis de. (org.) *Reestruturação Curricular - Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAVATER, Fernando. *Potenciar la razón*. EL PAÍS. Debates. Madrid, 1 dic.1998. <http://www.elpais.es/p/d/debates/educa4.htm> Informação Rede Internet. Referência Virtual.
- SAPIRO, Clary-Milnitsky e SANTOS, José Vicente Tavares. *A violência Urbana e Rural contra a Criança no Brasil: uma perspectiva interdisciplinar*. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, UFRGS, Vol.16-n.2, p.91-108.
- SAUL, Renato Paulo. *A violência e a equação público-privado. Anos 90*. PPGHISTÓRIA/UFRGS, (3):111-128. maio de 1995.
- SCLIAR, Moacyr. *Um país chamado infância*. São Paulo: Ática, 1999.
- SELLARES I VIOLA, Rosa. *La violència a l'escola*. Perspectiva Escolar, n.224, Barcelona, abril 1998. Publicació de Associació de Mestres Rosa Sensat.
- SMED. *Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços - tempos na Escola Municipal*. POA: SMED, Cadernos Pedagógicos, dez.1996.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Violência e Política no Rio de Janeiro*. RJ: ISER -Relume Dumará, 1996.
- SPINDEL, Cheiwa R. *O menor trabalhador e a reprodução da pobreza*. Em aberto, Brasília, ano 4, n.8. out/dez. p.17-34
- SPINK, Mary Jane (org.) *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SOREL, Georges. *Reflexões sobre a violência*. SP: Martins Fontes, 1992.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda - a luta por educação nos Movimentos Populares*. SP: Hucitec, 1993.

- \_\_\_\_\_. *A sociabilidade infantil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Tempo social; Ver. Sociol. USP, SP, 5(1-2):161-178,1993.
- \_\_\_\_\_. *Jovens e Educação: Novas dimensões da exclusão*. EM ABERTO, Brasília, ano 11, n.56, out/dez.1992, p.43-53.
- TORRES, Wilma da Costa. *A criança diante da morte: desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- UNICEF. *Caderno 2 – Mortes violentas*. Brasília, 21 jan. 1999. <http://www.unicef.org.br/socpol/mortvio2-2.html>. Informação Rede Internet. Referência virtual.
- UNICEF. *Situação Mundial da Infância 1999*. Brasília, 21 jan. 1999. <http://www.unicef.org.br/sowc/>. Informação Rede Internet. Referência virtual.
- VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria e Educação, Porto Alegre, (6): 68-96, 1992.
- VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos. *Cidadania e Violência*. RJ: Editora UFRJ, 1996.
- VIOLENCIA DOMÉSTICA. São Leopoldo: AMENCAR & Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, 1999.
- WASELFISZ, Jacobo. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Mapa da violência contra os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998b.
- WIEVIORKA, Michel. *O novo paradigma da violência*. Tempo Social: Ver. Sociol. USP. SP, 9(1):5-41, maio de 1997.
- ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. SP: Cortez,1992.
- \_\_\_\_\_. *A máquina e a revolta*. SP: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Violência, pobreza, drogas*. Braudel Papers, São Paulo, n.12, p.2, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Da revolta a o crime S. A.* SP: Moderna, 1996b
- \_\_\_\_\_. *A globalização do crime e os limites da explicação local*. IN VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos. *Cidadania e Violência*. RJ: Editora UFRJ, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *A guerra privatizada da juventude*. FOLHA DE SÃO PAULO, 18de maio de 1997.