

FÁBIO CAIRES CORREIA
JUDIKAEL CASTELO BRANCO
ONEIDE PERIUS
(ORGS.)

Sobre a(s) Violência(s)

análises - formas - críticas



NÚCLEO DE ESTUDOS
**Violência, Democracia
e Direitos Humanos**



unesco
Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília

Sobre a(s) Violência(s):

análises - formas - críticas

“É NESSA PERSPECTIVA, QUE A OBRA SOBRE A(S) VIOLÊNCIA(S): ANÁLISES – FORMAS – CRÍTICAS SE INSERE NUM IMPORTANTE HORIZONTE REFLEXIVO SOBRETUDO PORQUE CONFERE AO TEMA DA VIOLÊNCIA A SUA NECESSÁRIA DIGNIDADE FILOSÓFICA. COM EFEITO, O QUE NOTABILIZA A PRESENTE OBRA É A FORMA PELA QUAL O TEMA DA VIOLÊNCIA GANHA A SUA DIMENSÃO FILOSÓFICA. OS DEZOITO TEXTOS QUE COMPÕEM O LIVRO CONSEGUEM MAPEAR DIFERENTES MODALIDADES E POSSIBILIDADES DE TRATAR O TEMA DA VIOLÊNCIA E CUMPREM UM ARCO NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA QUE CONSEGUE EFETIVAMENTE ABARCAR A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO QUE ELA DE FATO TEM DE PLURALIDADE OU MESMO PLURIVERSALIDADE. E A OBRA CONSEGUE ISSO NÃO PELO GRANDE VOLUME DE TEXTOS, MAS PELA DIVERSIDADE DE ABORDAGENS FILOSÓFICAS NELE CONTIDO. DESSE MODO, O QUE FREQUENTEMENTE SE FEZ AUSENTE NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA TRADICIONAL OU SE FEZ PRESENTE APENAS COMO FORMA DA REAFIRMAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA, PASSA A SER UM DOS PONTOS CENTRAIS QUE PERPASSAM OS DIFERENTES ESCRITOS DO LIVRO SOBRE A(S) VIOLÊNCIA(S)”.

ÉRICO ANDRADE
UFPE/CNPQ/ANPOF



Editora Fundação Fênix



Sobre a(s) violência(s)
Análises – formas – críticas

Série Filosofia

Conselho Editorial

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

Conselho Editorial

Augusto Jobim do Amaral

Cleide Calgaro

Draiton Gonzaga de Souza

Evandro Pontel

Everton Miguel Maciel

Fabián Ludueña Romandini

Fabio Caprio Leite de Castro

Fabio Caires Correia

Gabriela Lafetá

Ingo Wolfgang Sarlet

Isis Hochmann de Freitas

Jardel de Carvalho Costa

Jair Inácio Tauchen

Jozivan Guedes

Lenno Francisco Danner

Lucio Alvaro Marques

Nelson Costa Fossatti

Norman Roland Madarasz

Nuno Pereira Castanheira

Nythamar de Oliveira

Orci Paulino Bretanha Teixeira

Oneide Perius

Raimundo Rajobac

Renata Guadagnin

Ricardo Timm de Souza

Rosana Pizzatto

Rosalvo Schütz

Rosemary Sadami Arai Shinkai

Sandro Chignola

Thadeu Weber

Fábio Caires Correia
Judikael Castelo Branco
Oneide Perius
Organizadores

Sobre a(s) violência(s)
Análises – formas – críticas



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2023

Direção editorial: Agemir Bavaresco
Diagramação: Editora Fundação Fênix
Capa: Editora Fundação Fênix

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –
[Http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Filosofia – 133

Catálogo na Fonte

S677 Sobre a(s) violência(s) [recurso eletrônico] : análises – formas - críticas / Fábio Caires Correia, Judikael Castelo Branco, Oneide Perius Organizadores. – Porto Alegre : Editora Fundação Fênix, 2023. 449 p. (Série Filosofia ; 133)

Disponível em: <<http://www.fundarfenix.com.br>>
ISBN 978-65-5460-102-3
DOI <https://doi.org/10.36592/9786554601023>

1. Violência. 2. Filosofia. 3. Direitos humanos. I. Correia, Fábio Caires (org.). II. Castelo Branco, Judikael (org.). III. Perius, Oneide (org.).

CDD: 100

Responsável pela catalogação: Lidiane Corrêa Souza Morschel CRB10/1721

11. Instituição escolar: espaço de riscos, lugar de ressignificação



<https://doi.org/10.36592/9786554601023-11>

*Geraldo Caliman*¹

*Emerson de Arruda*²

[...] para o divino Heitor imaginou um tratamento medonho: furou-lhe, por trás, os tendões dos pés, do calcanhar ao tornozelo, prendeu-os com correias, atou-os ao carro deixou que se arrastasse a cabeça ao chão; em seguida, subindo ao carro, depois de haver tomado as armas gloriosas, fez estalar o chicote para instigar os cavalos, que voaram de bom grado. O cadáver, arrastado, levantava poeira; em torno, espalhavam-se-lhe os cabelos escuros, e toda a cabeça, antes tão graciosa, jazia no pó! (HOMERO, 1982, p. 331-332).

O conceito de violência

Analisar as instituições escolares como espaços de risco e, pontualmente, como lugares de ressignificação, nos dá a possibilidade de refletir conceitualmente sobre a natureza, a origem e a concepção de violência como um fenômeno que se apresenta em toda história da humanidade. Este exercício sóciofilosófico se insere como um caminho de análise importante na problematização e compreensão do tema em si, posto que, o estudo sobre a violência e a sua prática nas instituições escolares deve considerar a existência de múltiplos olhares e a própria complexidade teórica do assunto em questão.

O termo violência vem da expressão latina "*violentia*" cujo significado etimológico envolve a ideia de "veemência," "impetuosidade," "desonra," "ultraje," "ações que exprimem o uso da força contra alguém," gerando neste aspecto, "desconforto," "tensão," "angústia" e "medo," o que propicia física e psiquicamente

¹ Universidade Católica de Brasília – UCB. <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

² Unifasipe Centro Universitário. <https://orcid.org/0000-0001-6082-1212>

uma sensação de insegurança tanto no indivíduo e quanto nas comunidades que sofrem tais atos. Deste modo, Hayeck (2009) entende que sempre é complexo encontrar uma definição exata quanto a compreensão do conceito por conta da polissemia de significados que a palavra carrega em si, permitindo-nos concluir que:

Qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia do objeto. Por isso mesmo, gera muitas teorias, todas parciais. [...] dizemos que a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas. A interpretação de sua pluricausalidade é, justamente, um dos problemas principais que o tema apresenta (MYANO & SOUZA, 1998, 514).

Sob tal percepção violência é a personificação histórica de ações racionais que afetam física, moral, mental e espiritualmente a pessoa humana na expressão de sua liberdade e de sua localização como ser no mundo. Logo, por implicação imediata não estamos lidando com um único tipo de violência, pelo contrário, existem especificidades que carregam múltiplas singularidades na natureza do próprio fenômeno, indicando a existência de diversas violências que se revelam no cotidiano de cada indivíduo, exigindo assim, uma análise marcada por rigores teórico-metodológicos e a manifestação de sensibilidade no estudo sistemático do assunto.

Ferrari (2006), ao discutir sobre a violência entende que tal fenômeno está presente em todos os tempos históricos, convidando-nos a uma leitura não apenas das condições materiais e econômicas, ou dos aspectos socipolíticos que engendram as tramas da realidade social entre as classes e que por vezes corroboram para a presença da agressividade. A autora direciona nosso olhar para o território do inconsciente, conduzindo-nos as ambiguidades que constituem a natureza do ser humano.

Autores como Adorno (1993, 1995), Brant (1989), Kowarick e Ant (1981), Zaluar (1994), partem do pressuposto teórico de que a violência é um movimento racional-

consciente de determinados indivíduos e grupos no processo de anulação do outro, de tal forma que estes não reconhecem a presença da dignidade humana em todas as pessoas, negando-lhes espaços e mecanismos sociais de fala, e a garantia da experiência democrática dos seus direitos civis, políticos e sociais.

Ao tratar essa temática, alguns autores na década de 80, como Thorpe (1970), Lorenz (1979) e Wilson (1977), analisaram a violência como um traço natural dos seres humanos, algo que fosse intrínseco à essência humana, de tal forma que a agressividade passou a ser vista como um recurso do instinto de sobrevivência que cada indivíduo utiliza em certas circunstâncias históricas de sua vida, colocando como ponto de partida para análise do fenômeno a dimensão biopsicológica.

Entretanto, Marx e Engels (1971), Mauss (1974), Merton (1968) e Huntington (1968), dentre outros teóricos, entendem que toda a subjetividade humana constituída por aspectos biopsicológicos e biomorfológicos está condicionada as condições sociais, materiais e econômicas que por sua vez instaram mecanismos de controle, disparidades sociais e aspirações que não podem ser atingidas por conta das condições estabelecidas pelo sistema econômico vigente, criando, neste aspecto, um contexto de desigualdades, exploração e pobreza, dentre outros aspectos, configuração esta, responsável na maioria das vezes, pelo estado de violência vigente.

Para Bourdieu (1989), Foucault (1979, 2004), e Arendt (2007), dentre outros teóricos, a violência deve ser compreendida partir das relações e dos mecanismos de poder que se revelam nas estruturas simbólicas de sentidos aplicados e nas racionalidades instrumentais que conduzem os indivíduos à mecânica irreflexiva do cotidiano. A conjugação destes elementos aponta para existência de logicidades que docilizam corpos e almas, naturalizando determinadas conjugações morais como verdade, e finalmente, criando metáforas, saberes e práticas que cumprem o caminho da domesticação da vontade e do silenciamento das vozes contrárias, gerando, pontualmente, reações a estas formas de legitimação.

As análises efetivadas até agora quanto à possibilidade de uma definição pontual sobre a violência nos colocam numa posição de reconhecer que estamos lidando com um campo complexo e polissêmico. Talvez, a simples definição etimológica de que violência é o uso de força contra alguém, seja a forma viável de

apresentar o tema em questão aplicado ao cenário escolar. Isto porque, nem força e nem a própria violência devem ter analisadas a partir de uma conotação de agressividade física, por mais que ela, infelizmente, esteja presente nas relações interpessoais.

A natureza polissêmica do termo e as diversas concepções teóricas quanto ao assunto apresentam-nos esferas de entendimento, contextos históricos e premissas interpretativas quanto ao fenômeno, exigindo olhares, pesquisas e ponderações que estejam valorizando a natureza social, histórica, econômica e simbólica da violência na sociedade ocidental moderna. Por fim, precisamos compreender como este fenômeno se revela na escola, e o que estudiosos e pesquisas deste campo descrevem e analisam a violência nos espaços escolares.

Violência escolar: múltiplos olhares

A temática sobre a violência escolar no Brasil tem sido objeto de pesquisa sobretudo a partir dos anos 1980 (SPOSITO, 2001). Uma série de análises ou mesmo reflexões teóricas desenvolvidas por diversos estudiosos (SPOSITO, 1994, 1999; PINTO, 1992, SARMENTO, 1987; MARTINS, 1996; ZALUAR, 1999; PERALVA, 1997, 2000) indicam que o fenômeno além de antigo pode ser estudado sob diferentes ângulos.

Charlot (2002), ao estudar a presença da violência na escola ratifica a conclusão de que o fenômeno não é novo. Entretanto, nos dias atuais surgiram novas formas de violência em que, por exemplo, a instituição escolar tornou-se um lugar de “intrusões externas,” isto é, o ambiente de acerto de contas com aqueles que ali estão, além disto, a produção da violência no cenário escolar cresce contra os profissionais da educação tanto da esfera administrativa quanto da realidade docente.

O autor, faz uma distinção entre violência na escola “como aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”; e violência à escola “ligada à natureza e as atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p.434). Tal distinção indica-nos que a violência neste ambiente é tanto institucional quanto simbólica. E ainda há a constatação de uma

forte tensão relacional que pode ser reduzida no uso da palavra, de um agir comunicativo que transcende espaço e tempo constituindo-se como expressão de sentidos e valores.

Libardi e Castro (2014), ao analisar a violência escolar, estabelecem uma distinção entre violência explícita e implícita. A natureza explícita desta agressividade diz respeito aos danos físicos, corporais, enquanto a violência implícita envolve "episódios nos quais um ou mais indivíduos prejudicam outros por meio de comportamento discreto, velado, sem dano corporal" (LIBARDI e CASTRO, 2014, p. 935).

As sutilidades implícitas da violência no chão da escola podem ser contempladas no uso de apelidos, nas formas grosseiras de tratamento e na zoação, ou seja, em tipos de brincadeiras violentas cuja finalidade é a de divertir a plateia, gerando uma sensação de prazer em todos aqueles que legitimam o erro como traço natural das relações interpessoais estudantis.

Michetti e Von Mettenheim (2019) ao estudarem a extensão da violência no âmbito educacional, notam como em atividades esportivas e nas relações sociais em determinadas universidades, grande parte das canções dos torcedores promovem a objetivação sexual das mulheres, exaltando a violência sexual e a apologia ao estupro, de tal forma que, as alunas são retratadas como "vadias e vagabundas". E para ofender a honra dos homens destes ambientes educacionais, são efetivadas uma série de gozações quanto a beleza ou feiura, criando processos de discriminação. Essas violências simbólicas são reproduzidas nos alojamentos, nos jogos e em suas festas.

A abordagem de Silva e Silva (2018) ao refletirem sobre tema em questão, toma como foco a relação entre discentes e docentes, isto é, a violência cometida por professores contra os alunos nos ambientes escolares. Normalmente, a produção desta agressividade ocorre dentro da sala de aula em pleno processo de ensino e aprendizagem, e os tipos de violência que os professores produzem agregam-se de diferentes formas e com os respectivos conteúdos de ameaça, humilhação, preconceito, autoritarismo, punição, discriminação, ofensa, intimidação, constrangimento, indiferença, exclusão, xingamento, palavrão, omissão, bullying docente, negligência e imposição de valores.

Com ênfase distinta, Pereira e Zuin (2019), analisam a relação entre o enfraquecimento da autoridade docente e violência escolar contra esta classe. Os autores concluem que professores e professoras são vítimas de microviolências que se efetivam diariamente no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tais como: ofensas, desacatos, intimidações, desdéns e humilhações. Entretanto, a precarização do trabalho, a falta de investimentos, isto é, o descaso com a educação, também se revelam como aspectos que prejudicam o trabalho destes profissionais, gerando, tensões interpessoais estudantis, pedagógicas e existenciais.

As pesquisas descritas até agora quanto à natureza e à presença da violência nas escolas indicam-nos que esse fenômeno pode ser estudado sob diversos ângulos, perspectivas e particularidades. Isto significa que é necessário a promoção de um conjunto de ações e reflexões teóricas que consigam amenizar e eliminar as práticas de violência que se instauram na sociedade, e especialmente no âmbito escolar.

Desta forma, a partir de paradigmas sociológicos podemos notar a existência de uma estrutura dorsal no que se refere ao estudo e à compreensão da violência nos espaços escolares que pode ser alimentada a partir de uma estrutura social, dentro de uma cultura, sob a dimensão simbólica e na própria racionalidade institucional do mundo escolar, reportando-nos a conclusão de que estamos:

[...] portanto, diante de um fenômeno "submerso", mas precisamente por esse motivo, como um "iceberg", supõe-se que, abaixo do nível do submerso, formas de violência simbólica sejam mais perceptíveis e extensas do que aparentemente se observa. Considere-se além disso, o fato de que, como foi apontado pelas pesquisas revisitadas no quadro teórico, nos últimos anos o fenômeno vem crescendo cada vez mais. Neste ponto, a investigação trouxe à superfície o que poderia estar submerso, o que está lá sem ser visto, o que não se quer ver para não "manchar a imagem das instituições" (CALIMAN, 2023, p.18).

Todo caminho partilhado até agora quanto aos processos biopsicoanalíticos, históricos, socioculturais e simbólicos no que se refere à presentificação da violência nos ambientes escolares, convida-nos a uma percepção de que este fenômeno está

imbricado ou reverbera traços essenciais que constitui a sociedade moderna e as implicações pontuais e sociopolíticas de um mundo que se desenvolveu sem considerar de modo preciso os efeitos de sua instrumentalização, consumo e desenvolvimento.

Assim, refletir que para além das conquistas econômicas, tecnológicas e agora, cibernéticas e virtuais, é preciso educar o ser humano e suas relações, considerando aspectos éticos e dialógicos fundamentais para a construção de uma cultura da paz e aplicação da justiça social. Neste sentido, a escola é sem sombra de dúvidas o lugar dos lugares para que seja efetivada a ressignificação de conceitos, parâmetros e o modo como cada pessoa percebe sua existência e a sua conexão o mundo. Portanto, compreender e experimentar esse movimento de transformação é uma reposta possível na promoção de dias melhores em que sentimentos fraternos e solidários nos façam entender que todos nós estamos assentados sobre o chão vida.

Escola como lugar de ressignificação

É diante deste cenário complexo e ao mesmo tempo desafiador que devemos considerar a escola como um lugar de ressignificação do comportamento humano e das relações interpessoais que se efetivam em seu interior, uma vez que diariamente neste ambiente educacional temos o contato didático e formativo com os extratos pontuais da realidade social, econômica, política e moral dos diversos grupos sociais com suas crenças e valores em suas múltiplas facetas.

Assim, o conceito de lugar social utilizado nesta proposta é uma categorização do historiador francês Michel de Certeau (2011) em sua análise da escrita da história. Para ele, toda reflexão intelectual nas diversas esferas do conhecimento humano se fundamenta a partir de um lugar de produção socioeconômica, política e cultural, apontando para o fato de que nossos discursos, aspirações e idealizações não se efetivam sob a égide da neutralidade ideológica, ao contrário, nossas pressuposições teóricas nascem também de um conjunto de valores.

Compreender a escola sob este prisma nos dá a possibilidade de apresentar e de refletir sobre conceitos, categorias e percepções éticas que são capazes de

problematizar a existência humana, e de criar processos de dialogização entre as pessoas. Tais referências são significativas na instauração de uma educação por princípios que pode estrategicamente enfrentar as violências que se efetivam no território do saber, promovendo ações educativas transformadoras que nos fazem entender que a:

[...] empreitada de tornar o ser humano mais humano nunca foi tarefa fácil. Exatamente porque faz parte da conduta humana a liberdade. A educação sempre foi vista como um enigma, uma incógnita, desde a Paidéia. Sobretudo a formação ética, da virtude, das condutas. É significativo que muitas imagens de convívio feliz estejam caindo diante das tensões que as condutas infantis provocam nas escolas. Porque esse é o ponto nuclear onde a educação sempre foi um enigma: formar o sujeito livre. Quanto mais as crianças, os adolescentes ou jovens aprenderem a liberdade mais tenso será o ofício de ensiná-los e formá-los. Precisamos de construir outras imagens e metáforas de nosso ofício. Estamos em um tempo oportuno (ARROYO, 2004, p.48).

Uma educação que considera o paradigma da liberdade terá como axioma e tensão a responsabilidade social e pedagógica de forjar metáforas, práticas e aspirações plausíveis. Estas, precisam responder, interpretar e educar indivíduos, movimentos e cidadãos, que diariamente vivenciam uma série de experiências que trazem em seu bojo sociocultural a dinâmica de novos desafios que devem ser pensados, socializados e respondidos com o reconhecimento do outro e a promoção da esperança, justiça social e amor pela verdade.

Desta forma, ingredientes como estes são apresentados e analisados neste capítulo como caminhos plausíveis para a socialização e a construção de virtudes que darão aos alunos, professores, pais, às comunidades locais e à própria escola a capacidade de produzirem um pacto social em busca de relações fraternas que sejam capazes de edificar uma cultura da paz entre as pessoas. Dayrell bem reflete essa perspectiva cultural. Assim ele diz:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo,

do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 137).

Tal inspiração que tem uma natureza social concreta e realizável, estabelece ritmos e caminhos possíveis a fim de que sejamos capazes de ressignificar vivências e experiências que se dão no chão da escola, e que por sua vez, são responsáveis pela criação de metáforas, aspirações e códigos de valor no desenvolvimento e na prática do contexto educacional escolar. Portanto, a escola como um lugar de ressignificação de crenças, desejos e intuições acaba se transformando num agente comunitário que também participará da promoção de uma educação em valores.

Neste aspecto, o nosso desafio envolve a análise daquilo que a escola é e sofre neste tempo de preconceito, violência e de impessoalidade, e assim, criar mecanismos inteligíveis, práticos e didáticos com o intuito de impedir o avanço e a presentificação de uma cultura de guerra nos ambientes educacionais.

Para que isto aconteça, é preciso ressignificar aspectos, ações, experiências e metáforas presentes nas instituições escolares com o propósito de construir um novo tempo histórico e socioemocional para o cotidiano escolar, gerando, neste aspecto, experiências formativas que dignificam a vida humana.

Ressignificar trânsitos banais em experiências de reconhecimento

Todos os dias milhares de alunos e alunas transitam pelos corredores, salas, quadras e nos espaços do ambiente escolar. Nestes ambientes, contempla-se a existência de diversas culturas, crenças, valores, aspirações e medos que “desaparecem” ou que são ocultados no processo de uniformização da identidade estudantil por meio de uma série de racionalidades que “normatizam” tanto o corpo quanto a alma.

Além disto, parte destes estudantes vivem em circunstâncias sociais e políticas que não lhes inspiram a construção de leituras intrapessoais e interpessoais cuja finalidade e missão envolve a valorização da dignidade humana. Então, forjados nesta cultura da indiferença e da impessoalidade eles inconscientemente coisificam a si mesmos e outros, de tal forma que seus encontros cotidianos na vida e, principalmente na escola, se resumem em trânsitos banais, isto é, percursos impessoais.

A banalidade neste trânsito estudantil é aquela descrita por Arendt (1999) ao afirmar que de modo geral um número expressivo de indivíduos caminha neste mundo de maneira irreflexiva, não percebendo o outro, o mundo e as múltiplas particularidades que perfazem a própria realidade histórico-social.

Os ambientes escolares estão repletos de indivíduos que transitam mecanicamente, eles não conseguem perceber a riqueza humana que os circunda a cada instante, e é por isto que, o primeiro elemento fundamental para a promoção de uma cultura da paz e valorização do outro, inibindo processos de violências, são as experiências de reconhecimento.

Buber (1997, 2009) entende que a verdadeira identidade humana não deve estar centrada em si mesma, limitando-se ao horizonte de expectativa do sujeito. Pelo contrário, cada indivíduo é uma pessoa de relações, um sujeito-no-mundo que significa a sua identidade a partir do reconhecimento do outro.

É tempo das escolas construir práticas morais com tonalidades éticas que propiciem a promoção de experiências, momentos e ações didático-pedagógicas em que alunos e professores sejam convidados a partilha de suas histórias, medos, sonhos e inquietações, permitindo, neste aspecto, que suas vozes e almas se encarnem e sejam vistas por todos aqueles que são e fazem a educação escolar rotineiramente.

Nas experiências de reconhecimento, estudantes, professores, pais e as comunidades locais perceberão que apesar de suas particularidades, existem pontos de contato e de lugares comuns que fazem deles, irmãos e irmãs, e não apenas estranhos ou inimigos que se tratam com agressividade. Portanto, reconhecer o outro, sua dignidade, inteligência e sua história é a primeira ação para transformar

ambientes escolares com trânsitos banais em espaços socioeducacionais afetivos de reconhecimento.

Ressignificar lógicas morais em reflexões éticas

De modo geral, grupos étnicos e comunidades locais, independentemente de suas culturas, crenças e aspirações são atravessados por uma série de valores morais. Tais dispositivos racionais e psicológicos servem de base inspirativa para que as pessoas organizem, não apenas suas agendas, mas também os seus modos de ser e de existir numa conjugação moral de práticas, saberes e fazeres. Todavia, tais valores cumprem uma pauta ou um tipo de lógica eminentemente particular, significando o mundo e a sua complexidade sob um único prisma.

Neste sentido, fica evidente a existência de noções morais dispares que não comungam das mesmas ideias, percepções e leituras. Na verdade, elas delineiam-se segundo a logicidade de suas ideologias, ou a partir de suas crenças de origem. Portanto, os estudantes carregam em si um conjunto de crenças que lhes dá a sensação de segurança, verdade e domínio sobre mundo, conferindo-lhes a convicção de que suas percepções morais são as únicas verdades pelas quais todos os indivíduos devem entender e significar o próprio mundo. Aqui, temos as bases dos primeiros embates e desentendimentos entre os indivíduos, posto que suas normas morais são diferentes dos construtos alheios e tendem a deslegitimar tudo aquilo que é diferente dos seus valores.

A proposta de intervenção neste caso, envolve a transformação de lógicas morais em reflexões éticas que sejam capazes de educar os olhares de cada estudante a fim de que estes consigam perceber e sentir ao mesmo tempo as diferentes formas morais que cada pessoa possui na significação de si e da própria realidade (SAVATER 2005; PUIG 1998; 2004; FREITAG 1992; e SERRANO 2002). Isto dará aos alunos e alunas a possibilidade real de perceber os diferentes valores, que as múltiplas crenças e dos diversos sentidos morais não como espaços de poder, mas sim riquezas existenciais que devem ser compreendidas, respeitadas e dialogadas.

Ressignificar indivíduos fragmentados em sujeitos comunitários

Ao estudar a identidade humana é importante que se considere uma série de elementos complexos que perfaz a história dos indivíduos e as relações sociais, políticas, estéticas e ecológicas que eles (MORIN, 2003, 2007, 2011) vivenciam e constroem ao longo de suas jornadas. Suas conexões com o mundo nos permitem asseverar que a pessoa humana é um ser de relações (FREIRE, 1994, 1992, 2011, 2015), de tal forma que nossas individualidades se fundam nos horizontes interpessoais e sociais.

O senso de pertencimento ao grupo nas suas diversas variações socioculturais se constituiu desde o passado como uma base pedagógica imprescindível para a formação do comportamento do indivíduo, tracejando modelos educacionais, práticas religiosas e diversos saberes que conferem à comunidade um grau de importância singular nos processos de constituição identitária (NATORP, 1913).

Entretanto, com o advento da tradição moderna, especificamente durante o desenvolvimento da lógica industrial, percebe-se, silenciosamente, uma mudança de perspectiva (CAMBI, 1999) quanto ao lugar da comunidade, visto que a dimensão mais importante no aparecimento deste novo tempo funda-se no paradigma de uma individualidade de produção, que aos poucos, foi se fragmentando, na medida que assume tarefas no chão das fábricas, ou seja, o ser humano transforma-se numa das peças da engrenagem deste sistema, coisificando a si e os demais sujeitos.

Assim, o indivíduo de forma inconsciente perde sua conexão comunitária e ontológica com o mundo, e sob a lógica da produtividade, converte sua razão crítica numa razão formal-instrumental (HABERMAS, 1980, 2012) esquecendo-se de sua identidade comunitária, atributo este, responsável por um dos critérios fundamentais da condição humana, a ação (ARENDT, 2007). De modo geral, a sociedade moderna tem como uma de suas marcas a fragmentação do sujeito, onde o critério da individualidade é transformado em individualismo, e conseqüentemente, impessoalidade e egoísmo, tornando-se em aspectos constitutivos do ser humano.

A escola em determinados momentos é a personificação dessa impessoalidade moderna em que os indivíduos não se veem como um corpo comunitário. Todavia, é possível que ambientes escolares resignifiquem a si mesmos e desta forma resgate

o lugar da comunidade na formação da pessoa. O argumento filosófico não envolve a coletivização da individualidade dos sujeitos, pelo contrário, pressupõe que a nossa identidade não se faz no isolamento, ou num vácuo histórico-social, mas nas relações sociais que se efetivam diariamente da concepção à morte.

Portanto, se nos territórios de existência de cada um, isto é, nos grupos sociais e étnicos que nos constituem, é difícil ter acesso e contato físico e emocional com outros, na escola esses mundos se encontram, transitam, se esbarram, e nesta migração estudantil, alunos e alunas podem se reconhecer como seres humanos comuns que carregam o maior de todos os vínculos e a maior de todas as cumplicidades: a humanidade, a natureza humana. Logo, indivíduos fragmentados pela lógica de produção e consumo, podem tornar-se sujeitos comunitários, cuja reflexão e vida os conduzam à construção de uma democracia deliberativa.

Ressignificar humanismos antropocêntricos em humanismo integral

Independente das circunstâncias culturais, dos parâmetros socioeconômicos e dos contextos históricos, toda filosofia educacional e suas implicações magisteriais pressupõem um modelo de ser humano, de tal forma que esse tipo de idealização indica a aspiração de sociedade que efetivamente queremos construir. Com isto, somos convidados à análise e reflexão do tipo de humanismo que consiga realmente promover valores holísticos, saberes dialógicos e conexões ecológicas entre vida humana e toda a realidade cósmica.

Neste aspecto, a proposta do humanismo integral de Maritain (1967) se constitui como um caminho importante na formação de sujeitos que sejam capazes de perceber-se em harmonia e conexão com todas as esferas e todos os seres do mundo. Seu pensamento é uma reação à cosmovisão iluminista e ao cientificismo francês que de certo modo delimitaram a complexidade histórica da identidade humana apenas ao campo do naturalismo filosófico e aos rigores da racionalização cartesiana.

Na lógica maritainiana, os humanismos renascentista, liberal-burguês, marxista e as antropologias cristãs escolhem uma determinada particularidade do mundo, e a partir dela, projetam interpretações quanto à vida humana, concebendo-

a sob o estigma de uma única perspectiva, perdendo assim, a noção de que a humanidade é dinâmica, holística e integral. Logo, estes humanismos são absolutamente antropocêntricos, no sentido de absolutizar um campo da existência humana em detrimento dos outros.

Para o autor, cada pessoa só pode vivenciar a experiência de ser humano na medida em que sua identidade é fruto das relações que se conjugam integralmente e de forma alteritária com todos os lugares do universo cósmico, tendo como ponto de referência o Absoluto, posto que o ser humano “não é somente uma porção de matéria, um elemento individual na natureza, como um átomo, um galho de chá, uma mosca ou um elefante são elementos individuais na natureza” (MARITAIN, 1967, p.11). O pressuposto essencial do humanismo de Maritain está na crença de que dignidade humana tem como fundamento uma existência ontológica em conexão de integralidade com o mundo, o que permite experiência real de completude e satisfação.

As instituições escolares estão repletas de humanismocentrismos cujos discursos valorizam apenas uma especificidade da existência humana, esquecendo-se que a vida se constitui de forma integral. É necessário conectar alunos e alunas à pluralidade do universo cósmico e social. Sendo assim, a expressão unidade orgânica se insere como uma categoria de análise e constituição válida para a formação de sujeitos que sejam existencialmente capazes de entender a natureza rizomática (DELEUZE e GUATTARI, 1995) que temos; existimos em íntima comunhão.

Isto significa que todos os dias centenas de alunos e alunas saem dos seus lares, migrando de diversos lugares socioeconômicos, repletos de crenças e valores com seus parâmetros morais, atravessando e sendo atravessados por múltiplos lugares, cenas e experiências que os conectam, mesmo que não tenham consciência desta ligação existencial. Deste modo, a escola como um lugar reflexivo tem condições de propiciar a estas pessoas a possibilidade de compreender que vivenciam historicamente uma conexão existencial, cósmica e espiritual.

A compreensão desta integralidade sócio-humana gera sentidos comuns de lutas, medos, conquistas, virtudes e de igualdade, estabelecendo um convite dialético ao processo de humanização de cada sujeito, onde cada um terá a chance e condições dialógicas e éticas de interpretar o mundo e a si mesmo segundo os

vínculos afetivos do reconhecimento e do respeito mútuo, propiciando vivências e experiências que inibem as práticas da violência tanto na escola quanto em outros espaços sociais.

Considerações finais

Considerar a escola como um espaço de riscos nos conduz à percepção de que ela reflete aquilo que a sociedade contemporânea é e produz em seu cotidiano, práticas de violências que se naturalizam como gestos comuns nas relações de produção e na lógica de conquista entre os indivíduos. Isto significa que o problema da violência escolar tem imbricações externas, exigindo de nossas leituras, reflexões e análises a capacidade de entender que o ser humano não se faz num vácuo histórico, pelo contrário, a dimensão social imprime sobre ele determinados ritmos.

Deste modo, a escola vive em seu interior as marcas de agressividade que a própria sociedade experimenta e por vezes promove segundo um modelo de racionalidade política, econômica e socioexistencial. Todavia, é importante ressaltar que existem elementos, traços ou particularidades que singularizam a violência no expediente escolar, posto que, cada ambiente tem especificidades e tensões próprias.

Essas circunstâncias complexas nos remetem ao pensamento educacional de Paulo Freire, principalmente, ao desenvolvimento da capacidade de fazer a leitura do mundo. O homem, segundo Freire, é um ser da práxis, da prática; somente ele tem um pensamento e uma linguagem da qual ele se distancia, possibilitando-o a capacidade de refletir sobre sua própria atividade. Este evento trabalha justamente a ideia de emancipação que seria essa dimensão social da educação, ou seja, a reflexão sobre a vida, para poder transformar o mundo em que se vive. Não ver a realidade e o mundo como um "fruto do destino", mas como algo que pode ser transformado e ser diferente, sobretudo, quando se necessita de uma reação a algo maléfico para os indivíduos e para a coletividade.

Nesse sentido, a reação quanto à presença da violência na escola envolve o processo de ressignificação de valores e expectativas morais que perfazem a identidade e o comportamento dos nossos alunos, pais, professores e das

comunidades, convidando-os ao desenvolvimento do senso comunitário, o que lhes dará condições de perceber o mundo sob diferentes óticas. Isto porque os estudantes carregam em si um conjunto de crenças que lhes dá a sensação de segurança, verdade e domínio sobre mundo. Daí a necessidade de um trabalho preventivo para evitar que as suas convicções morais se constituam como as únicas verdades pelas quais seria eventualmente possível enxergar o mundo.

Para isto, o reconhecimento: como procedimento para des-reificar as relações de modo a considerar o outro como sujeito e não como objeto; o engajamento do professor não só de ordem teórica, mas também de ordem afetiva, são conjugações éticas fundamentais. Portanto, a escola não é apenas um ambiente de riscos, ela se constitui como um lugar de ressignificação, criando movimentos dialógicos e relações humanizadoras que são capazes de educar cada sujeito para viver com o outro, isto é, comunitariamente.

Todavia, encerramos este capítulo com algumas indignações importantes que podem ser respondidas num próximo ensaio ou por outros interlocutores: Em que momento o professor ou os demais profissionais da escola realizariam essas ressignificações? Como tais propostas seriam apresentadas ou estabelecidas num currículo escolar? Que tipos de práticas éticas são capazes de problematizar as crenças bases dos indivíduos? E por fim, qual o papel da cidade nesta educação de valores?

Referências

ABRAMOVAY, M. (org.). *Cotidiano das escolas: entre Violências*. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco: BID, 2002.

ADORNO, Sérgio. *Raízes político-ideológicas da violência*. São Paulo, NEV. 1989.

ADORNO, Sérgio. "A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático". BIB, Rio de Janeiro, 35, 1º sem.1993.

- ADORNO, Sérgio. "A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada". *Sociedade e Estado*, Brasília, 10, 2, jul.-dez.: 299-342. 1995.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004 [1990].
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Éditions du Minuit. 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.
- BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Centauro, 2009.
- CALIMAN, G. (org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. Brasília: Liber Livro & Cátedra UNESCO/UCB, 2013.
- CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa & UNESCO, 2008.
- CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias*, ano 4, n. 8, p. 432-443. 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006.

HABERMAS, Jurgen. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1980.

HABERMAS, Jurgen. 'O conceito de poder em Hannah Arendt'. Em Habermas. São Paulo, Ática, 1980.

HAYECK, C. M. *Refletindo sobre a violência*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - RBHCS, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. 2009. KRUG, E. G, et al. (eds.) World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002.

HEGEL, G. F. *Filosofia del espíritu*. Buenos Aires, Ed. Claridad. 1969.

HOMERO. *Ilíada*. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

HUNTINGTON, S. *Political order in changing societies*. Nova York, New Heaven. 1968.

HUNTINGTON, Samuel. *The Clash of Civilizations*. Foreign Affairs, Summer, 1993.

LASCH, C. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LAWRENCE, J. 'Violence'. Em Social theory and practice. Nova York, Penguin Books, 1970.

LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Lucia Rabello de. *Violências "sutis": jovens e grupos de pares na escola*. Fractal, Rev. Psicol., v. 26, n. 3, p. 943-962, 2014.

LORENZ, K. *A agressão, uma história natural do mal*. 1979 2a ed., Lisboa, Ed. Moraes.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, v. I e II, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, F. *La sagrada familia*. Buenos Aires, Ed. Claridad, 1971.

MARX, K. *Writings of the young Marx on philosophy and society*. Nova York, Doubleday and Company. 1967.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

MARITAIN, Jacques. *Humanismo integral*. São Paulo: Dominus Editora S.A., 1967.

- MARITAIN, Jacques. *Por um humanismo cristão*. São Paulo: Paulus, 1999.
- MARITAIN, Jacques. *O homem e o estado*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1966.
- MARITAIN, Jacques. *Princípios duma política humanista*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1960.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo, Edusp, vol. 1, 1974.
- MERTON, R. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo, Mestre Jou. 1968.
- MICHETTI, Miqueli; VON METTENHEIM, Sofia Leonor. *Gênero e violência simbólica em eventos esportivos universitários paulistas*. Cadernos Pagu, n. 56, 2019.
- MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de: 'Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva'. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- MORIN, Edgar. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.
- OLWEUS, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- PAIN, Jacques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir. In: SILVA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 7-26
- PAYNE, Allison Ann; ECKERT, Ronald. The relative importance of provider, program, school, and community predictors of the implementation quality of school-based prevention programs. *Prevention Science*, v. 11, n. 2, p. 126-141, 2010.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: *Revista contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, p. 7/25, 1997.
- PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, v. 35, n. 76, p. 1-20, 2019.

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

ZALUAR, A. e LEAL, M.C., "Cultura, educação popular e escola pública". Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 4, 11, abril-junho: 139-176. (1970-1995). vol 1, Antropologia. São Paulo: Sumaré, 1999.

SILVA, Marilda da; SILVA, Adriele Gonçalves da. Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. *Educação e Realidade*, v. 43, n. 2, p. 471-494, 2018.

PUIG, J. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

WILSON, E. 'Human sociobiology: a preface'. *Essays in human sociobiology*. Nova York, Haven Press, pp. 1-50.,1977.