

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Ricardo da Mota Almeida

**VIOLÊNCIA ADORMECIDA NO COTIDIANO ESCOLAR: EM SEU
LUGAR, A POSTURA INTERDISCIPLINAR.**

Sorocaba/ SP
2008

Adriana Ricardo da Mota Almeida

**VIOLÊNCIA ADORMECIDA NO COTIDIANO ESCOLAR: EM SEU
LUGAR, A POSTURA INTERDISCIPLINAR.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado.

**Sorocaba/ SP
2008**

Adriana Ricardo da Mota Almeida

**VIOLÊNCIA ADORMECIDA NO COTIDIANO ESCOLAR: EM SEU
LUGAR, A POSTURA INTERDISCIPLINAR.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:30/09/08

BANCA EXAMINADORA:

Ass.

1º Exam.: Prof. Dr. Romário de Araújo Mello. PUCCAMP.

Ass.

2º Exam.: Profª Drª. Eliete Jussara Nogueira. Uniso

Ao meu esposo Alcindo e meus dois filhos,
Thales e Ítallo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido marido, meu porto seguro e meus filhos pela paciência, pelo incentivo e compreensão diante das infindáveis horas dedicadas a realização deste trabalho.

Aos meus amados pais, Ricardo e Izabel, que mesmo indiretamente estiveram o tempo todo torcendo por mim.

A minha querida secretária Lea, parceira de anos, que cuida do meu lar, e sem a qual não poderia dedicar-me com afinco à vida acadêmica.

A minha amiga Eleusa, parceira de trabalho durante anos, a qual me iluminou quanto à paixão pelo tema investigado.

A minha grande amiga Edith Rosa Corrêa, pelo acolhimento, recepção calorosa e carinho por ocasião da pesquisa de campo.

Aos meus muito queridos Cristiane Marques de Oliveira e Vagner Vasconcellos pelo apoio grandioso por ocasião da tabulação e análise dos dados da pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Hélio, pela ternura, paciência, discernimento, firmeza, polidez, pela postura interdisciplinar, o qual tive o privilégio de ser orientanda.

Aquele que sente e o sensível não estão diante do outro como dois termos exteriores e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro.

(Maurice Merleau- Ponty)

RESUMO

Estudo sobre as manifestações de violências entre os atores que definem o cotidiano escolar. Violência adormecida é seu nome e caracteriza-se por ações entre agressores e agredidos no palco das relações do cenário interno das instituições escolares. Trata-se de um fenômeno nacional que não pode ser confundido com o *bullying* ou, meramente, importado de outros países como os EUA e Europa que possuem peculiaridades referentes à concepção de Estado, de sociedade, de política, de cultura, de valores e, fundamentalmente, de educação. Partimos do pressuposto que não existe uma violência da hiperatividade, isto é, da violência adormecida, mas um conjunto de violências que necessitam ser contextualizadas. O estudo produziu novos saberes que permitem afirmar que entre a violência concreta e a simbólica existe uma linha tênue que podemos chamar de violência intermediária. Metodologicamente, pautamo-nos por investigações interdisciplinares, que suprime a fragmentação do conhecimento, e verificações das relações intersubjetivas entre professores do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, crianças e adolescentes de uma escola estatal de caráter público, da cidade de Sorocaba, faixa etária entre dez e quinze anos. A pesquisa revelou possibilidades de superar o desafio durante o processo cultural, marcado por comportamentos pedagógicos de transferência de conhecimento cuja modelo escolar restringe a criatividade e o incentivo durante a formação continuada dos professores. Destacamos a cultura ensino- aprendizagem que, ao contrário de processo, visão disciplinar de início, meio e fim, estabelece a construção interdisciplinar inerente à postura do professor que passa a ser pesquisador. As relações intersubjetivas são valorizadas como parte do contexto que define o que é e o que não é violência. Daí a necessidade de ponderar os cenários macro da sociedade hodierna, e o espaço micro das relações interpessoais familiares e da escola no seu cotidiano, sendo por conseguinte, indissociáveis. Como recursos metodológicos utilizamo-nos de grupos focais (docentes e discentes), observação participante e questionários qualitativos.

Palavras- chave: violências, contextos, interdisciplinaridade, atores, cotidiano escolar.

Abstract

Study on the manifestations of violence between the actors that define the school everyday. Violence is dormant and your name is characterized by actions between aggressors and beaten on the stage of relations of the domestic scene of educational establishments. This is a national phenomenon that can not be confused with the bullying or, simply, imported from other countries like the U.S.A. and Europe which have peculiarities in the design of state, society, politics, culture, values and, fundamentally, of education. We the assumption that there is no violence of hyperactivity, that is, violence dormant, but a series of violence that need to be contextualized. The study produced new knowledge that show that violence between the concrete and symbolic fine there is a line we can draw from violence intermediary. Methodological , us by interdisciplinary research, which removes the fragmentation of knowledge, and verification of inter relations between teachers of elementary school, 4 th to 8 th series, age of ten to fourteen years, so children and adolescents from one statal school of public character of Sorocaba. The survey showed possibilities of overcoming the challenge during the process cultural, educational behaviors marked by the transfer of knowledge whose model school restricts the creativity and encouragement during the continuous training of teachers. We emphasize the teaching-learning culture that unlike process, disciplinary vision of beginning, middle and end, down the construction interdisciplinary inherent in the position of teacher who becomes the researcher. The inter relations are valued as part of the context that defines what is and is not violence. Hence the need to consider the scenarios of actual society and area of interpersonal relationships and family members of the school in their daily lives, and therefore inseparable. As methodological resources utilizamo us to focus groups (teachers and students), participant observation and qualitative questionnaires.

Keywords: violences, contexts, interdisciplinary, actors, school every day.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 Introspectiva- fenda interior, fechada para o mundo.....	98
Fig. 2 Quem sou eu? Resido em uma família que não admiro.....	99
Fig. 3 “Alegro pero nem tanto” . A educação disciplinar: o porrete pedagógico.....	99
Fig. 4 Deformado. Em busca de uma formação, de um norte.....	100
Fig. 5 Escola: local privilegiado dos conflitos.....	100
Fig. 6 Nas diferenças não me exercito. Aproveito da situação para ridicularizar os colegas.....	101
Fig. 7 Ultimato: “sou” com poder para destruir sobremaneira os grandes que se diminuem diante da minha força.....	101
Fig. 8 A ausência e despreparo do educador nas tensões em sala de aula. Os “fracos” pedem ajuda.....	102
Fig. 9 Poderes de ameaça e força. O fraco declina sempre.....	102
Fig. 10 Indiferença do educador em relação ao problema da violência nas escolas.....	103
Fig. 11 Tenho plenos poderes. Eis minha força.....	103
Fig. 12 Todos não passam de brinquedos (discriminação).....	104
Fig. 13 Máscaras que escondem meu personagem da morte.....	104
Fig. 14 Eu posso enfrentar sua fúria.....	105
Fig. 15 Nessa imensa confusão aí estou.....	105
Fig. 16 Representação de hostilidade e força.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CENÁRIO I- A VIOLÊNCIA ADORMECIDA (BULLYING): SUA PRESENÇA NAS ESCOLAS.....	16
2.1 Como se dá a violência adormecida no cenário da cultura silenciosa do relacionamento entre meninas?.....	25
3 CENÁRIO II- ENTRE OS TEXTOS E OS CONTEXTOS VIOLENTOS DA SOCIEDADE DA INSEGURANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA TOURAINESIANA E BAUMANIANA.....	33
4 CENÁRIO III- CONTEXTOS FAMILIARES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO...46	46
4.1 A violência adormecida e a influência familiar: um cenário alimentado por comportamentos (in)determinados ?.....	52
4.2 A nova família: (des)contextos, (im)possibilidades e (im)potencialidades.....	54
4.3 O contexto das famílias monoparentais ou matrifocais: atriz protagonista mulher	59
4.4 Sob o véu da intolerância: o contexto das uniões homoparentais.....	63
4.5 Simplesmente família.....	69
5 CENÁRIO IV- OS ESPAÇOS MICRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO SEU COTIDIANO- QUEM SÃO SEUS ATORES? ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO DAS VIOLÊNCIAS- UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR.....	71
5.1 O contexto da escola como instituição social	73
5.2 As violências concretas, simbólicas e intermediárias: diferentes percepções.....	79
5.3 O contexto dos espaços escolares em seu cotidiano e seus diversos atores.....	81
5.4. O ator educador professor: formação profissional X tensa relação com as crianças e jovens no cotidiano da escola.....	84

5.5. Caracterização da instituição investigada.....	88
5.6. A pesquisa: escutando as vozes dos alunos.....	90
5.7. O questionário de pesquisa e resultados	93
5.8. Modelo do questionário aplicado.....	96
5.9. Gráficos e análise dos dados coletados.....	97
6. CERTEZAS PROVISÓRIAS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um caminhar ao longo de cinco anos de estudos e investigações acerca do tema escolhido: a violência adormecida nas escolas.

De acordo com Fante (2005) e Costantini (2004), a violência adormecida (bullying) é um conjunto de comportamentos hiperativos ligados à agressividade, num contexto onde predomina o desequilíbrio de poder (quando o agredido não consegue defender-se, considerando inúmeros fatores: menor estatura ou força física, minoria, inflexibilidade de argumentos diante do agressor), manifestando-se física, verbal ou psicologicamente, de forma intencional e repetitiva contra o espaço físico- simbólico e entre os atores escolares, ou seja, um conjunto de contextos violentos, dando-se através das manifestações das violências concreta, simbólica e intermediária, esta sendo uma questão de percepção, de diferentes olhares, ou seja, entre a violência simbólica e concreta há uma linha tênue, na qual encontra-se a violência intermediária

Consideramos ser um sério problema no âmbito escolar, sobretudo de quinta a oitava séries do ensino fundamental, e intriga o fato de, apesar de ser constatado é comumente confundido nas escolas como brincadeiras próprias da idade, levando à banalização da agressão, tida como normal, não considerando suas conseqüências.

A opção pela apreciação do tema se deu durante a trajetória de aproximadamente duas décadas de trabalho docente em escolas da rede estatal de caráter público e particular de ensino da cidade de Sorocaba e a dificuldade em lidar com essa problemática nos anos iniciais, o que incomodou em demasia, influenciando quanto à qualidade do trabalho enquanto docente, visto que essas manifestações eram comuns em sala de aula, mas a condição leiga quanto ao assunto não permitiu naquele momento profissional êxito enquanto educadora e co-responsável no apoio àquelas crianças e adolescentes.

Ao considerarmos portanto: as razões reivindicadoras de mudanças do comportamento escolar que normatizam os comportamentos; a relevância do tema para a educação, pois está diretamente ligado ao processo de aprendizado escolar, interferindo negativamente, atingindo justamente crianças e adolescentes nas suas relações interpessoais; que essas crianças e adolescentes estão passando por

importantes transformações evolutivas ou por condições psicológicas particularmente instáveis, emocionais e físicas, fazendo-se necessária orientação firme e intensa base afetiva adulta (familiar e escolar), a qual notamos ausência, decidimos pela análise e estudo nas escolas desses comportamentos entre atores escolares e a influência docente, nos seus diferentes contextos, considerando agressores e agredidos, em maior ou menor proporção.

Nossa hipótese é que os adultos, como educadores têm um papel central na construção de contextos educativos significativos e parece que não estariam devidamente preparados para trabalhar a emoção dos seus alunos (talvez nem as suas), devido a formação disciplinar fragmentada, e portanto quanto mais disciplinadora e tradicional a postura do professor diante de seus alunos, mais evidências de violência adormecida, conforme apontam os autores estudados, os quais veremos a seguir.

A sistematização de práticas educacionais em escolas levou à verificação de como se dá esse processo contextual violento, principalmente nas salas de aula e nos intervalos e como isso se torna um problema bem mais complexo do que estudar os conteúdos propostos que são inerentes à escola, ao processo ensino e aprendizagem, e mais ainda quando as atitudes cotidianas do professor contribuem, mesmo que indiretamente para tal. Igualmente o contexto de provável padecimento da sociedade (MAFFESOLI, 1987), do contexto macro, estaria contribuindo para o agravamento do problema.

Logo, pretendemos evidenciar contextos de violência entre agressores e agredidos, considerando o ambiente escolar; conceituar cada manifestação inserida no seu respectivo contexto, sustentando que a hiperatividade transita entre as violências simbólica, concreta e intermediária; apontar a preponderância do adulto, enquanto educador, capaz de ensinar a gerir e utilizar as emoções em prol do vínculo entre as pessoas: a autoconsciência, o autocontrole, a empatia, a escuta, capacidade de negociar e resolver conflitos, cooperação e tolerância; indicar propostas, a fim de minimizar o problema, através dos pressupostos interdisciplinares.

A preferência por uma abordagem na perspectiva interdisciplinar se deu durante a construção de recentes paradigmas, os quais indicam que atitudes e práticas interdisciplinares pressupõem novos questionamentos, novas buscas, transformação da própria realidade. Implica uma mudança de atitude, que possibilita

o conhecimento, por parte do indivíduo, dos limites de seu saber. Interdisciplinaridade deve ser, entendida antes de tudo, como atitude, pautada pelo rompimento com a postura positivista de fragmentação, visando a compreensão mais ampla da realidade. Através desta postura é que ocorre a interação efetiva, sinônimo do interdisciplinar.

Não é um movimento de acordamentos, mas que busca o caminho das diferenças, do exercício dessas diferenças, busca o ser inconcluso, o ser não acabado. Logo, não admite neutralidade.

A pesquisa pauta-se por investigações interdisciplinares, resgate das pesquisas articuladas com o grupo interdisciplinar de pesquisa Podis (Poder e Disciplinamento de Sorocaba), sobre violência intermediária.

Nossas abordagens rompem com a fragmentação de conhecimentos e destacam o contexto como imprescindível à compreensão da realidade estudada. Perspectiva que aponta a suposta “vítima” como participante do cenário onde ocorrem as violências.

Trouxemos para este debate o sustento teórico pautado nas premissas de Bourdieu (2003) sobre a violência e poder simbólicos, Maffesoli(1987) e Derbabieux e Blaya(2002), violência concreta, Foucault(1983), sistema panóptico de controle, Bauman(1999, 2001, 2005, 2007), Touraine(1999, 2006), Baudrillard(1994), nas reflexões sobre a sociedade atual, Áries(1981), Aquino e Sayão(2006), Wagner (2002) sobre os contextos familiares modernos, Fazenda(1993, 1996, 1998, 2003, 2006) e Jantsch(1995) quanto ao conceito de interdisciplinaridade, Certeau(2004) e Meirieu(2005), cotidiano escolar, Costantini(2004), Olweus(1995), Fante(1987), Simmons(2004), Beaudoin(2006) sobre a violência adormecida, entre outros, além de três filmes sobre o tema (“Elephant”, “Bang, bang você morreu” e “Tiros em Columbine”), assistidos e analisados, que embora importados, tiveram o devido deslocamento de suas premissas para o contexto brasileiro.

Optamos pelo desenvolvimento acerca de cenários contextuais, já que apontamos atores protagonistas como parte fulcro de todo o processo.

Atentamos o leitor que o trabalho está distribuído em quatro cenários indissociáveis, reiterando que não objetivamos a fragmentação do conhecimento.

No primeiro cenário, tratamos de evidenciar a problemática da violência adormecida, explanando sobre o motivo que nos levou à refutação da importação

terminológica do tema, no caso o bullying, e quem são esses atores envolvidos direta e indiretamente no cotidiano da escola.

Entendemos por atores protagonistas crianças, adolescentes de ambos os gêneros e todos os adultos na condição de educadores (professores, equipe de gestão, pais, familiares, funcionários). Ao avançar nos estudos e investigações, deparamos com as peculiaridades que cercam o universo das meninas, daí a precisão de um cenário acerca da violência adormecida entre elas.

O segundo cenário, macro, traz reflexões quanto aos contextos incertos da sociedade a qual chamamos de insegurança, da era do efêmero, as mazelas socioeconômicas e de toda a fragilidade a qual o ser humano está à mercê no século vigente, e embora não tenhamos intuito pessimista, é fato que em concordância com as colocações dos autores estudados, a dinâmica da sociedade parece comprometer cada vez mais as relações humanas.

O que é e como está constituída a família hoje? É o debate contido no terceiro cenário, micro, no qual tratamos de questões frágeis, complexas, e novamente destacando a condição da mulher e seus vários personagens no ciclo da vida, além da questão das formações familiares homoparentais, fato envolto sob o véu da intolerância.

Já no quarto cenário , o debate é também sobre um espaço micro da escola em seu cotidiano, como instituição a qual adentramos, subdividido em diversos outros espaços para além a sala de aula, onde se dão as relações intersubjetivas entre crianças, adolescentes, educadores, num puro exercitar ou não das diferenças inerentes à condição humana. Tratamos também nesse cenário da condição do professor na atualidade e quanto a sua formação profissional além do recurso metodológico da pesquisa de campo, observação participante, grupos focais mistos e questionário qualitativo assim como análise e resultados, desenvolvidos em uma escola estatal de caráter público da cidade de Sorocaba.

Direcionamos o leitor em cada cenário quanto à direção e rumo do debate, assim como o referencial utilizado.

2 CENÁRIO I- A VIOLÊNCIA ADORMECIDA (BULLYING): SUA PRESENÇA NAS ESCOLAS.

Nossa reflexão se dará a partir da construção de novos paradigmas apontando uma problemática evidente nos contextos do cenário que traz o palco escolar como espaço paradoxalmente de construção de saberes e relações intersubjetivas assim como um espaço lutuoso de proliferação de determinadas atitudes violentas, provindas portanto de contextos violentos que estão para além do espaço escolar. Participarão deste debate autores que tratam diretamente do assunto fulcro do nosso trabalho: Fante(2005), Olweus(1983), Costantini(2004), Simmons(2004), Beaudoin(2006) entre outros.

Bullying é um vocábulo de origem inglesa, criado por Dan Olweus(1983), (pioneiro nos estudos sobre o assunto e a prática nas escolas , na Noruega, na década de 80) e significa um conjunto de comportamentos hiperativos que se manifestam por intermédio de agressões físicas, verbais ou psicológicas, intencionais e repetitivas no cenário do espaço físico escolar e entre os seus atores, neste caso aluno e aluno, aluno e professor, professor e aluno, considerando o espaço macro da sociedade hodierna e o espaço micro das relações interpessoais familiares e do âmbito escolar, sendo estes indissociáveis. “*Bully*” em inglês quer dizer brigão, valentão, tirano.

Olweus (1983, p.16) afirma que: “o comportamento agressivo entre os estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente ignorado ou não valorizado pelos adultos.”

Desde já sublinhamos aspectos que fogem da concepção meramente patológica, embora o fenômeno possa vir a desencadear conseqüências patológicas entre os envolvidos.

Apesar de passados mais de vinte e cinco anos desde o início dos estudos, não intencionamos resgate ou recuperação dos mesmos, mas apresentar a partir da limitação teórica dos trabalhos, análise de novos paradigmas e contrapondo as acepções de alguns autores citados acima, que nomeiam agressores e vítimas. Para esses autores a “vítima” pode ou não permanecer numa condição de ator coadjuvante, e se é protagonista, é apontado sempre como o mais fraco.

Mais do que as condições subjetivas, familiares ou sociais específicas, é a ausência de desenvolvimento de uma ou mais potencialidades

evolutivas ligadas ao crescimento que determina para alguns o papel de vítima e para outros o de intimidador.(COSTANTINI, 2004, p. 73).

Para Beaudoin, parece que o autor vitimado é sempre digno de pena perante os pares, professores e pais:

[...]O que aconteceu com John? Afinal ele era um bom garoto e foi vítima de um ataque terrível. Além do grande sofrimento físico, ele teve que pedir transferência para uma nova escola.[...] Ele, a vítima, teve que suportar uma troca de escola e um recomeço com novos professores que estavam em um ponto diferente do currículo. (2006, p. 18)

Portanto, optamos por colocar a “vítima” como aquela que participa das ações na dinâmica da violência adormecida, neste caso, valorizamos o contexto e exploramos seu comportamento, independente do desenvolvimento de potencialidades evolutivas. Portanto, a vítima, passa a ser ator social protagonista no cenário e palco escolar onde se legitimam essas ações violentas, o qual foi submetido a uma agressão, podendo vir também a agredir, isto é: o agressor e o agredido.

Nosso pressuposto é que não existe uma violência da hiperatividade, mas um conjunto de violências que necessitam ser caracterizadas e contextualizadas.

Pode-se aliar a isso a efervescência hormonal e a necessidade de auto-afirmação, fatos típicos da adolescência podendo-se chegar a uma receita explosiva conforme explicitaremos detalhadamente adiante.

Podemos, assim, considerar como posturas *bullying*: apelidar ofensivamente, gozar, ofender, humilhar, discriminar, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, socar, ferir, roubar, quebrar por exemplo. Observável que um dos autores, Olweus(1983), desconsidera as razões reivindicadoras de mudanças do comportamento escolar que normatizam os mesmos.

Ao construir novos paradigmas, desde já, assinalamos que o termo não foi aportuguesado por não haver similitude sinonímica da cultura brasileira que traduza tantas ações, conforme aponta Fante (2005).

Entendemos porém, na qualidade de pesquisadores que a importação terminológica furta a contextualidade da questão e, concomitantemente, assume a suposta patologia. Então, a contextualidade do universo brasileiro é esfacelada,

razão pela qual defendemos a apropriação específica para o caso brasileiro, portanto denominamos bullying como violência adormecida.

Convém salientar que refutamos a importação terminológica e patológica que acompanha esse processo. Saímos em defesa que as importações conceituais centram-se na cosmologia exemplar e o exemplo é marcado por paradigmas disciplinares, axiomática que não permite outras leituras, sobretudo a interdisciplinar. Resultado: passa a ser exemplo e modelo a ser seguido, e partir daí, parece que podemos afirmar que nada se define *à priori*, tudo se conceitua a partir da realidade posta.

As formas de abordagens fixam a postura do educador e será que a violência adormecida é de toda ruim, ou os olhares com respectivas abordagens a torna um nefasto a ser pulverizado pela nossa sociedade que, segundo Maffesoli(1987), dá sinais de padecimento?

O paradigma maffesoliano aponta a violência como componente que inicia ao invés de terminar. Por esse caminho é razoável pensar que a violência adormecida também inicia ao invés de encerrar.

Existe uma quantidade relevante de sintomas que comumente os atores envolvidos, principalmente na condição de agredidos, neste caso as crianças e adolescentes apresentam (resistência ou mal-estar na hora de ir à escola, dores de cabeça ou no abdômen sem motivo aparente, baixo rendimento escolar, insegurança por estar na escola, evasão, pânico, depressão, perda de memória, anorexia, enurese noturna, cefaléia, desmaios, vômitos, queixas visuais, opiniões depreciativas sobre si, baixa auto-estima, roupas e livros danificados, isolamento, pesadelos e sono instável e, em casos extremos, atentado contra a própria vida), que terminam por serem confundidos como patologia, devido a esses sintomas que originam ou podem vir originar. O autor do bullying, o agressor, normalmente está replicando situações que o constroem ou o fazem sofrer.

Essa homogeneização que faz com que os comportamentos sejam normatizados, impede o exercício das diferenças e no nosso entender, a violência adormecida precisa ser compreendida como um comportamento diferenciado. Nesta perspectiva deslocamos a condenação sumária para pontos de estrangulamento antagônico entre disciplinaridade escolar e a inclusão de pessoas que apresentam déficits, sejam eles cognitivos, culturais, sociais, econômicos, físicos.

Os sintomas acima citados são percebidos e diagnosticados quase sempre pelos próprios pais, que procuram inicialmente a escola, ou procuram por ajuda médica ou psicológica, comumente desconsiderando mudanças relevantes de comportamento nas respectivas fases do desenvolvimento, pois de acordo com Costantini, o *bullying* (a violência adormecida):

[...] se insere numa idade determinada pela representação de importantes funções evolutivas futuras ou por condições psicológicas particularmente instáveis, emocionais e físicas do indivíduo. Nessas fases de importantes transformações evolutivas, a primeira, a idade pré-adolescente (dos 7 aos 12 anos), caracteriza-se pela necessidade de uma orientação firme e de uma intensa base afetiva por parte do adulto educador, ao passo que na segunda (dos 13 aos 16 anos) tal necessidade, embora presente em estado latente sob a forma de um desejo de encorajamento, é superada por uma exigência de protagonismo, de autonomia e de vida social. (2004, p.72)

Nossa prospecção temática entende que essa violência é comumente confundida nas escolas como brincadeiras próprias da idade, levando à banalização da agressão, tida como normal, não considerando suas conseqüências.

Se intencionamos buscar uma concepção pedagógica que rompe com a fragmentação do conhecimento, torna-se notável na discussão, que o professor exibe uma contrapartida, constituída ao longo de sua formação. Admitimos que a deficiência, então do educador na relação pontual de ensinar e aprender tenha papel igualmente proporcional à natureza do problema ou da violência sob forma latente encontrada na relação.

Em nossa prática pedagógica percebemos que profissionais da área admitem ser um fato historicamente constituído como “natural”. Examinamos o problema estendido, e conforme as definições do problema apontadas anteriormente, podemos afirmar que existem, portanto, outros espaços de manifestações: família, cyberspaço, trabalho além das instituições escolares.

Quando ocorrem essas manifestações violentas na família, podemos denominar violência adormecida doméstica, que está relacionada diretamente ao convívio e relações familiares, quando os próprios pais ou familiares ironizam, ofendem, expõem as dificuldades perante o grupo, excluem, fazem chantagens, colocam apelidos preconceituosos e têm a intenção de mostrar sua superioridade e poder, usando deste comportamento freqüentemente, os quais refletir-se-ão na escola.

O *cyberbullying* ocorre quando utilizam-se das modernas ferramentas da internet e de outras tecnologias de informação e comunicação, móveis ou fixas, elucidando, em sites de relacionamento ou programas de conversa em tempo real, com o intuito de maltratar, humilhar, constranger ou difamar. Temos claramente exemplos no MSN (*Messenger*), *Orkut* (site de relacionamentos). É uma forma de ataque perversa que extrapola em muito os muros da escola, ganhando dimensões incalculáveis.

No ambiente de trabalho, a violência adormecida manifesta-se na face do assédio moral, entre funcionários e líderes por exemplo.

É um tema pouco explorado focando nossa realidade e, curiosamente, a violência adormecida não escolhe classe ou padrão social. Temos um agravante, que é o contexto das grandes diferenças socioeconômicas, familiares, conforme apontaremos nos próximos capítulos levando o ambiente escolar a tornar-se o palco principal de todos os atores envolvidos (alunos, professores, gestores, família).

A violência adormecida, caracteriza-se basicamente por expectadores, agressores e agredidos, estes os que mais sofrem conseqüências, e esse acordar (ou não) repentino pode deixar seqüelas para a vida adulta, se não for devidamente balizado. A violência adormecida marca negativamente a auto-estima, a personalidade e a vida de uma criança e de um adolescente.

Ao sistematizar práticas educacionais em escolas do ensino fundamental há dezoito anos, pude verificar como tem se dado esse processo contextual violento, principalmente nas salas de aula e como isso se torna um problema bem mais complexo do que estudar os conteúdos propostos que são inerentes ao ambiente escolar, conforme cita Fante(2005):

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver conflitos são uma das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida.(contra- capa).

Como podemos verificar, além do processo de ensino e aprendizagem, inerente à prática docente, a qual detalharemos em capítulo posterior, determinadas atitudes cotidianas do professor podem contribuir, direta e indiretamente para a

legitimação da violência adormecida, já que estudos ignoram atos agressivos cometidos por professores contra alunos, de acordo com Debarbieux e Blaya(2002).

Como trata de comportamentos diretamente ligados à agressividade verbal e psicológica quando do professor para com o aluno e também físicas quando do aluno para outro aluno, exercidas de forma contínua individualmente ou por um grupo de crianças ou adolescentes, podemos nomear de ações transgressoras, no sentido pejorativo da palavra, já que estaríamos indo além do permitido, infringindo, violando comportamentos normatizados. Arroyo(2000), ao evocar o docente-educador usa o termo transgressor num sentido oposto, já que ao transgredir estaríamos reivindicando novas posturas e atitudes transformadoras.

Esse conjunto de manifestações e comportamentos citados anteriormente não são conflitos tidos como naturais ou normais do cotidiano, que seriam desavenças pelo puro exercitar das diferenças, questões pontuais, rapidamente resolvidas e esquecidas, mas verdadeiros atos de intimidação, ameaças, justamente impostos aos mais vulneráveis e tidos como os incapazes de se defender, os agredidos, levando-os à condições de sujeição, isolamento e até marginalização. Por conta desses e outros inúmeros comportamentos não serem tratados com a devida relevância, o peso da ausência de intervenção por parte dos adultos torna-se decisiva, pois essa falta de respostas quando inadequada ou silenciosa propicia a consolidação e formação de exemplos, modelos de comportamento conduzindo a uma rotulação da condição de agressor e agredido.

A sala de aula é portanto espaço delimitado e contextual, espaço de elaboração de um sistema de regras de grupo, acordado com o qual há os agressores e os agredidos, as testemunhas participantes indiretas(que geralmente parecem estar a favor do agressor ou com medo e as não participantes), o expectador observador ou indiferente(as vezes a favor do agredido, porém intimidado pela situação).

Nesse contexto psicológico e de relações intersubjetivas a violência adormecida impregna-se sorrateiramente, apropriando-se de grupos fechados, os quais não encontram brechas ou momentos oportunos a fim de serem devidamente trabalhados entre os envolvidos (entenda-se agressores, agredidos, expectadores diretos e indiretos).

Nessa falta, boa parte das relações parece cristalizar-se em rituais de chacotas, zombaria, intimidação, desvalorização, indiferença e passividade (da

maioria silenciosa conforme capítulo posterior) levando ao isolamento e visto que a personalidade da criança e do jovem está sendo formada, esses contextos tendem a estereotipar, carimbar e rotular, já que a sina seria conviver (ou sobreviver?) com os mesmos companheiros durante todo seu percurso escolar.

Especificamente na violência adormecida, o gesticular, o falar, o balbuciar, o olhar têm pesos consideráveis, e reiteramos: os adultos educadores têm papel sempre protagonista na formação dessas crianças e adolescentes. Evidente que não é nosso propósito apontar culpados diretos isoladamente, porém, partindo de uma abordagem na sua amplitude, visando contribuir com a elucidação dos muitos contextos violentos que nos cercam.

Beaudoin(2006), em sua obra utiliza-se de um conto de Gougaud(2000) objetivando constatar como a influência de determinadas culturas levam a atitudes quase sempre violentas e como nosso leque de opções ao resolver um conflito é pequeno, limitado. Ela aponta que muitas vezes as pessoas agem de maneira violenta porque não aprenderam a agir de outra forma, ou seja, resolvem um problema, o seu, causando outro problema, desta vez envolvendo o outro.

Numa manhã ensolarada uma grande rã decidiu engolir toda água que havia na Terra. Sentou-se orgulhosa, saciada. Parecia uma montanha de água, e a pele azul e verde ficara quase transparente sob a tensão. De tão pesada, nem conseguia se mexer. Por isso, ficou apenas ali sentada, olhando para todos os animais e os seres vivos. “Vamos todos morrer se ela não devolver os rios, os córregos e os oceanos.” Passaram três dias rezando e implorando para que a rã soltasse as águas. A rã nem se mexia. As crianças choravam, os idosos sofriam, e no horizonte, a areia do deserto avançava lentamente. Era preciso fazer alguma coisa. (GOUGAUD, 2000 apud BEAUDOIN, 2006, p.21)

Parece que boa parte das soluções pensadas e sugeridas para resolver o problema seria influenciada pela cultura, que poderia afetar opções que estão disponíveis e ao mesmo tempo impossibilitar outras ou novas opções. Como se fosse inviável pensar numa outra maneira de resolver a questão que não aquela que está arraigada dentro dos discursos sociais normatizados sob o senso comum. Num contexto de violência, só nos resta agir com atitudes de violência, como se fosse realmente a única solução, mesmo que não condiga com seus valores.

Segundo a autora, na região da América do Norte, a maioria das pessoas, incluindo crianças e adolescentes sugeriram soluções instantâneas para a maldade

da rã: furá-la, matá-la, abrir sua boca à força e depois deixá-la morrer de sede etc. Já numa outra região, do Pacífico Sul, um final surpreendente. Quem conseguiria fazer com que a rã risse muito, expulsando assim toda a água da Terra. Talvez o provocar o riso nem fosse a melhor solução, porém, o valor que lhe foi atribuído, envolve o coletivo, o bem comum.

Deslocando esta reflexão para o contexto brasileiro, mais precisamente para o cenário escolar, palco sala de aula, podemos constatar que nossas crianças, adolescentes e professores têm dificuldade significativa em resolver conflitos cotidianos, principalmente os ligados às relações intersubjetivas, que envolvem diretamente o exercitar precário das diferenças. Na dinâmica da violência adormecida não podemos deixar de lembrar que o agressor de certa forma também pode vir a ser agredido e vice-versa, e que está reivindicando ajuda, de forma implícita ou explícita. Como se pensasse que: “porque sofrer sozinho se posso fazer sofrer o outro?”

Novamente o adulto em cena, pois a natureza humana necessita e clama por relações e aceitação, mas ao mesmo tempo que o educador adulto seria a base, a sustentação para essa criança e jovem, não devemos desconsiderar que ele também passou por essa fase, que pode ou não ter sido traumática de certa forma, fato que faz com que não haja sustento ao apoiar essa criança ou jovem, de acordo com os cenários adiante.

De acordo com Beaudoin (2006), as pessoas têm necessidade de serem ouvidas, e parece que nos cenários de representação atuais existe esta lacuna. Ser ouvido, oportuniza pensar que é considerado, que tem valor, que tem o direito de ser diferente, implica respeito e tolerância. Respeitar não no sentido de cumprimento de regras normatizadas, de manter o rótulo estipulado, mas no sentido interdisciplinar de considerar, de reconhecer, de não causar dano ao outro.

Logo, respeito não pode ser imposto, senão não é respeito. É questão postural, de olhar, de sensibilidade, de apreciação. Como aponta Merleau-Ponty(1999, p.288):

Aquele que sente e o sensível não estão diante do outro como dois termos exteriores e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o

sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro.

Por conseguinte faz-se necessário que nossas crianças, jovens e adultos educadores sejam atraídos por ambientes de diálogo, ou da aplicação de idéias narrativas postas por Beaudoin. Ao oportunizar momentos de fala, de direito à voz, estaríamos de certa forma convidando os adultos a abandonar o hábito de impor às crianças e adolescentes o que fazer e como fazer, dessa forma reduzindo o sempre crescente instigar um controle externo e interno sobre eles. Ao dar voz e vez, considera-se, e considerando leva-se a uma melhor fomentação acerca de como tomar as decisões diante de problemas e conflitos inerentes ao ser humano.

Neste momento nossa reflexão estabelece um contraponto que percebemos claro na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990/ Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a algumas providências:

Título I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

A redação é clara. Há várias brechas na sua interpretação, contribuindo ainda mais para a banalização do vem a ser a violência adormecida para a sociedade e na sociedade com todos os atores envolvidos direta e indiretamente.

2.1 Como se dá a violência adormecida no cenário da cultura silenciosa do relacionamento entre as meninas?

A necessidade deste cenário se deu a partir de indícios no decorrer da pesquisa, de que os atos de violência adormecida prevaleceriam entre os garotos, isentando as meninas e suas peculiaridades ou dispendo-as como atrizes coadjuvantes no cenário dos palcos de representação, neste caso as escolas.

Ponderamos que a violência adormecida não é patologia, entretanto pode vir a desencadear graves conseqüências patológicas como mencionamos ao iniciar este trabalho, assim como a relevância que faz-se necessária atribuir às diferenças entre os gêneros masculino e feminino, seus modos peculiares de ser, agir e expressar.

Simmons (2004), autora que nos dará o devido sustento nesta reflexão, efetuou um estudo relevante sobre a cultura desta forma de agressão, afirmando que a dissimulação é característica marcante no ato entre as garotas, tidas como as sempre “boazinhas e meigas”, portanto sinais evidentes de incidência de violência simbólica, conforme veremos adiante, além do ato de pactuar com o silêncio, postura que torna quase imperceptível suas evidências entre elas.

A autora esclarece quanto a seriedade do engano caso o leitor interpretasse a obra como uma condenação das meninas e mulheres e também quanto ao seu apreço quanto a elas, e quanto às contribuições acerca do trabalho realizado com meninas na faixa etária entre dez e catorze anos, explicitando que ela própria sofreu agressões quando adolescente, e devido à longa condição de sofrimento e desconforto, sentiu necessidade de pesquisar o assunto em profundidade, especificamente o gênero feminino:

Existe uma cultura oculta da agressividade nas meninas na qual o bullying é epidêmico, característico e destrutivo. Não é marcado pelo comportamento físico e verbal direto, que é basicamente domínio dos meninos. A nossa cultura nega às meninas o acesso ao conflito aberto, e impõe à agressividade delas formas não físicas, indiretas, dissimuladas. As meninas usam a maledicência, a exclusão, a fofoca, apelidos maldosos e manipulação para infligir sofrimento psicológico nas vítimas. (SIMMONS, 2004, p. 11)

Ao romper com as cenas hostis de sigilo desenvolvidas no que ela chama de “universo das relações entre as meninas”, retrata, além dos atos de violência adormecida entre elas, a essência da alma feminina.

Enquanto os meninos utilizam-se na maioria das vezes do recurso da ruidosa ostentação física, ou a própria violência concreta, as garotas nos surpreendem ao se utilizarem da astúcia do silêncio, ou da linguagem verbal, corporal ou gestual, sempre de maneira muito sutil, a fim de não se fazer perceber.

Segundo a autora, quase todas as mulheres e meninas têm uma história para contar, embora afirme que a violência adormecida não aconteça com todas elas. Histórias muitas vezes amargas, cujas cicatrizes nem sempre são superadas ao longo da vida. Findam por sofrerem caladas, pois nem seus pais e muito menos seus professores poderiam saber (e se soubessem sentiriam-se impotentes diante das atitudes violentas cometidas ou vividas por elas, as perpetrantes e agredidas) visto que, uma grande quantidade de raiva das garotas acaba por passar tranqüilamente por baixo dos “radares” de professores e pais.

A autora nomeia agressão alternativa ao chamado conflito não- físico, próprio das meninas (discriminar, isolar, maldizer, ofender). No ambiente escolar, observamos que no quesito violência, os garotos disparam, bastando averiguar os registros nos livros de advertência das escolas, onde constam a maioria cometida por garotos, neste caso, violência explícita, concreta, como chutes, socos, empurrões etc., até pelo fato de que, na escola, para ser constatada atitude violenta, há de existir uma evidência, uma marca, um hematoma, dignos portanto de advertência como forma de punição.

Por mais que tentem, a maioria das meninas não consegue apagar os impulsos naturais de raiva que todo o ser humano conhece. No entanto, as primeiras pesquisas sobre agressão transformaram o “mito” da “boa” menina , não agressiva, em fato: as primeiras experiências de agressão foram realizadas quase sem a presença de participantes do sexo feminino. Como os homens tendem a exibir diretamente a agressão, os pesquisadores concluíram que ela se expressava somente desta maneira. Outras formas de agressão, quando observadas, foram rotuladas como desvio ou ignoradas. (SIMMONS, p. 31)

Quem iria punir ou acusar uma garota tão estudiosa, quietinha, incapaz de cometer um ato de caráter maldoso, ainda mais com suas amigas? Lembrando que o ser “boazinha”, na nossa cultura que ridiculariza agressão nas meninas como não

feminina, caracteriza-se por não sentir raiva, ou agressividade, sem zangas ou conflitos, como se para a menina, fossem proibidos esses sentimentos, considerando que são inerentes à condição humana. A partir daí não poderíamos afirmar que as atitudes de violência ocorram por causa da raiva, mas a probabilidade seria maior. Ainda, não define a violência adormecida (entre garotos e garotas) como sendo agressão. Isso não quer dizer que as meninas sintam raiva de um modo diferente dos meninos, mas que muitas delas parecem mostrar a raiva de um modo diferente.

Entretanto, as escolas não relevam esses conflitos, tidos como “ritos de passagem” ou “coisas de menina”, conforme citamos no primeiro capítulo.

Na obra citada pela autora, *“Best friends, worst enemies: understanding the social lives of children”*, de Michael Thompson, apud SIMMONS, 2004), foi observado que toda criança e adolescente, independente de sua origem deseja três coisas na vida: relação, reconhecimento e poder, sendo que o desejo de relação incita-as para a amizade, enquanto a necessidade de reconhecimento e poder fomentam a competição e o conflito, que levam à agressão. Por sua vez, agressão é tida como um poderoso barômetro dos nossos valores sociais, pois atitudes relacionadas a ela cristalizam papéis sexuais, ou seja, responsabilidades ou papéis assumidos por mulheres ou homens de acordo com o sexo.

Partindo desse raciocínio, podemos afirmar que, se desejam essas três coisas, elas procurarão e aprenderão a adquirí-las culturalmente, ou seja, segundo as regras que determinam como garotos e garotas devem agir.

[...] a sociedade ocidental ainda espera que os meninos se tornem os provedores e protetores da família, e as meninas sejam nutrizas e mães. A agressão é marca registrada da masculinidade; ela permite aos homens controlar o ambiente em que vivem e a sua subsistência. Para o que der e vier, os meninos gozam de total acesso às brigas. O vínculo começa desde cedo: a popularidade dos meninos é em grande parte determinada por sua disposição de jogar duro. Eles conseguem o respeito dos colegas pelas proezas atléticas, pela resistência à autoridade e pelas atitudes firmes, impertinentes, dominadoras, frias e confiantes.

Do outro lado do corredor, espera-se que as meninas amadureçam e se tornem aquelas que cuidam e protegem, um papel profundamente em desacordo com a agressão. Considere o papel da “boa mãe”: ela proporciona amor e cuidado incondicional a sua família, cuja saúde e supervisão diária são seus objetivos básicos. Suas filhas devem ser uns “doces”, elas devem ser gentis, cuidadosas, boazinhas e meigas. Boas meninas têm amigas, e muitas! (SIMMONS, 2004, p. 27)

Nossas meninas têm consciência desse critério arraigado moral duplo que cede mais liberdade ao homem. Em qualquer âmbito, familiar, escolar, as regras são claramente diferenciadas para os meninos, eles sempre “podem mais”. E elas, portanto, para se esquivarem da desaprovação social, do comportamento “feio” que jamais podem ter, se ocultam sob uma fachada de doçura, meiguice, para se magoarem reciprocamente em segredo.

Dessa forma, nosso universo social nega às meninas o conflito declarado. Existe um grande poder na imagem da bondade que emana delas, e justamente por conta disso, usam-no com intuito de confundir o “radar” dos pais e professores.

Não olvidemos que, ao problematizar este assunto, vamos ao encontro de outro, que é a auto-estima, esta estando ao nosso olhar caminhando juntamente com a violência adormecida. Se o abalo ou perda da auto-estima atormenta a todas as pessoas, inclusive adultos, imaginemos crianças e adolescentes?

E no caso das meninas, o sofrimento diante dos fatores que as levam à baixa auto-estima certamente contribuirão de certa forma para que tornem-se vulneráveis, sensibilizadas e alvos fáceis diante da agressora, não omitindo que a baixa auto-estima também das agressoras podem contribuir para que ajam como tal.

Vimos que a nossa cultura vexa o fato de que a agressão exista entre as garotas, classificando-a como atitudes não-femininas, levando-as ao rótulo, ao esteriótipo carimbado. Simmons(2004, p.29) evidencia :

Cachorra”, “lésbica”, “frígida” e “masculinizada” são apenas alguns dos nomes que uma menina assertiva escuta. Cada epíteto ressalta a violação do seu papel determinado como a pessoa que dá carinho e zela: a cachorra não gosta de ninguém e ninguém gosta dela; a lésbica não ama um homem ou crianças, mas outra mulher; a mulher frígida é fria, incapaz de reagir sexualmente; e a masculinizada é muito dura para amar e ser amada.

Todo esse contexto, é “confortavelmente” presente no imaginário adulto, e acreditar que entre as meninas ocorram atitudes agressivas é quase que impermissível, levando ao importuno, obnubilando a realidade que os cercam.

Os adultos de certa forma não se surpreendem quando os meninos “arrumam confusão” e eles próprios não se surpreendem com isso. Já as meninas, não querem que saibam que fizeram algo de errado. Exemplificando, se um grupo de meninas permanece constantemente “cochichando”, o professor jamais pensa que estariam agredindo ou injuriando alguém, só pelo fato de não estarem usando a

força física. Portanto, podemos concluir que numa sala de aula com algumas garotas dissimuladas, as agredidas poderão estar solitárias, mesmo com professores por perto.

Qualquer pessoa necessita de relacionamentos e aceitação, e entre as meninas eles possuem papel relevante no seu desenvolvimento social, e concomitantemente passam a ser sua principal arma, já que a cultura parece ignorar a amizade entre duas meninas, levando muitos a julgar que elas devem preservar seus verdadeiros sentimentos para os garotos, já que futuramente canalizariam cuidados aos companheiros e filhos.

Relacionamentos seriam armas no sentido que relacionar-se implica conflito, e conflito pode vir a levar à perda se não forem negociados. Como é natural o despreparo diante dessa negociação, entre as meninas chega-se ao ponto da manutenção de determinadas amizades, mesmo que insalubres, só para mostrarem que são amigas de todas, para não magoarem ninguém diretamente já que para elas, a amizade é tão importante quanto o ar que respiram, e a não amizade leva ao castigo da solidão, o que para elas é por demais deprimente. Preferem ter um relacionamento ruim a nenhum relacionamento.

Para a autora, boa parte dos adultos tende a julgar que todas essas manifestações ainda que veladas de violência adormecida, são somente uma fase, que logo será superada, já que todas passam por isso, como que naturalmente, como se não restasse fazer outra coisa que não deixar passar. Esse fato pode ser nomeado de rito de passagem, impedindo-nos de ter a percepção de como a cultura molda o comportamento das meninas, levando à paralisação de estratégias a fim de amenizar atos de violência adormecida.

A teoria do rito de passagem sugere várias hipóteses perturbadoras sobre as meninas. Primeiro ela insinua não haver nada que se possa fazer para impedir que as meninas se comportem dessa maneira, porque é assim que está escrito. Em outras palavras, como tantas meninas se envolvem em agressões alternativas, elas devem ter uma predisposição para isso. Considerar o *bullying* um rito de passagem também faz supor que seja necessário, e até positivo, que as meninas aprendam a se relacionar dessa maneira. Ritos de passagem, afinal de contas, são rituais que marcam a transformação de uma condição para outra. Portanto o rito de passagem significa que as meninas estão tomando conhecimento do que as aguarda mais tarde na idade adulta. Como as mulheres adultas se comportam assim, isso significa que é aceitável e que se deve estar preparada. (Muitas mães desesperadas com quem falei, assim como aquelas que deram os ombros para os casos de *bullying*, confessaram achar um consolo suas

filhas estarem aprendendo o que viriam a saber mais cedo ou mais tarde.)
(SIMMONS, p. 46)

Ao banalizar esses conflitos, mantemo-nos alheios à essência dos problemas interpessoais, desvalorizando a intensidade emocional que pode vir a deixar marcas indeléveis na auto-estima feminina.

No cenário da sala de aula, pode-se notar os meninos constantemente como os mais desordeiros, não sendo hábeis em intuir o nível de estresse adulto, portanto ao, por exemplo “voarem” pela sala bilhetes maliciosos, ou olhares maldosos entre elas, a atenção do professor não é chamada.

Parece haver, por conseguinte, relativa perplexidade entre habilidades sociais problemáticas e agressão relacional, sendo tidos como agressores físicos os meninos, e ao contrário, agressoras relacionais as meninas.

A gesticulação não-verbal é um termo que caracteriza a agressão relacional, já que de certa forma estariam impedidas de usar suas vozes, pelo fato de ser atitude contrária às normas que regem a raiva feminina. Este fato fez com que as meninas aprendessem astutamente a usarem seus corpos. Esse uso do corpo compreende olhares maliciosos, formas de exclusão (do grupo em sala de aula, não convidar para reuniões ou festas), tratamento silencioso, onde os olhares e o silêncio transmitem as mensagens.

A linguagem corporal dessa forma caracterizada é nefasta, pois é ao mesmo tempo *“enfurecedoramente vazia de detalhes”* e grosseiramente clara.

Para as meninas ela fere profundamente pois sabe que alguém está zangada com ela mas não é possível descobrir como e porque isso está acontecendo. Uma forma opaca de agressão.

Principalmente entre as meninas, a violência adormecida traz a idéia de autoridade e possessividade, e elas usam suas amigas como representação de seu próprio poder, assim como de dominação. Não havemos de considerar portanto, que corpos, apesar de estarem em repouso estão em constante movimento.

Geralmente as meninas praticantes da violência adormecida possuem habilidade social, carisma, sedução, paixão, acaba por dissimular seus gestos e atitudes para que todos gostem delas. Elas fruem de uma espantosa capacidade de desculpar-se e dar finais felizes aos conflitos, a fim de manterem os relacionamentos a qualquer custo, criando um terreno emocional traiçoeiro onde a discórdia raramente é

pronunciada, mas pode vociferar a qualquer momento. Esse comportamento não assertivo que elas sugerem está inserido no seu cotidiano como maquiagem, meninos e mídia.

O ato da facilidade para a atenuação da culpa faz-se mecânico e rápido, casual e automático, como quando dizemos “saúde” a alguém que espirra. Mas por trás das desculpas quase sempre oculta-se a raiva, que é anunciada por uma dose dupla de silêncio, distância e sinistra rigidez.

Contraditoriamente, o humor é também uma maneira comum de ferir indiretamente uma colega. O “brincar” envolve a praticante numa auréola de proteção, sendo ao mesmo tempo que golpeia sua “presa”. Recordando que o humor quando utilizado pelos meninos para saírem em vantagem diferencia-se claramente daqueles momentos em que a raiva é real, séria. Já ao contrário, para as meninas, cujas agressões são vertidas mais pela linguagem corporal, e que na sua maioria partilham a necessidade de omitir a raiva, a utilização do humor possui fins diferentes.

Para as meninas, geralmente quando se está brincando é justamente quando as verdades, ou o que gostariam de estar dizendo são reveladas. Importante salientar que esse “humor negro” é funcional a partir do momento em que as partes envolvidas sabem que o que está sendo dito é verdade.

Outra tática apontada pelos estudos da autora, é a da formação de alianças ou conspiração entre as meninas. Pode ter efeito extremo: o de promover ou derrubar.

Nada promove uma menina com mais rapidez, ou a derruba mais depressa, do que a formação de aliança, ou “conspiração”. Na maior de todas as agressões relacionais, a formação de aliança, força a vítima a enfrentar a possível perda do relacionamento, não apenas com sua adversária, mas com muitas de suas amigas. Funciona assim: reconhecendo um conflito no horizonte, uma menina começa uma escrupulosa campanha secreta para vencer sua adversária. Como um *político hábil*, ela vai metodicamente formando uma coalizão com outras meninas dispostas a lhe dar apoio. As amigas que a “endossaram” ignoram o alvo, fazem *lobby* para conseguir o apoio de outras, ou enfrentam a vítima diretamente até que ela fique parcial ou totalmente isolada.[...] A conspiração é produto de um ecossistema relacional que floresce numa atmosfera onde o conflito direto entre indivíduos é proibido. Envolvendo-se num conflito em grupo, nenhuma menina jamais é diretamente responsável por sua agressão. A raiva é muitas vezes transmitida sem palavras, e a fachada do grupo funciona como uma calha sob a qual uma garota pode preservar a sua imagem de “boa menina”. Quem perde em geral acaba isolada das outras, dando-lhe exatamente o que ela teme resultar do conflito: a perda da relação. O espectro do isolamento muitas vezes é o que basta para fazer a maioria das pessoas “esquecer” a sua raiva. (SIMMONS, 2004, p.98)

Podemos a partir daí, ter a percepção de que a formação de alianças oferece às meninas a oportunidade de pertencimento no grupo, mesmo que por pouco tempo. É dada a sensação de ter algo a que pertencer, de ser incluído, de relacionar-se, que é por demais relevante.

Há claro um paradoxo: de um lado temos a face do isolamento, por sua vez traumático, e do outro a face de se obter poder nos relacionamentos. Valendo-se do momento temos aí, evidências da prática das diversidades, nessas alianças formadas pelas meninas no âmbito escolar. E nesse jogo constatamos que certas diferenças são favoráveis a esses contextos, tomando como exemplo a extroversão, a facilidade de comunicação, o espírito de liderança etc., e antagonicamente temos as desfavoráveis como timidez, isolamento, dificuldade de entrosamento etc..mas que justamente são imprescindíveis para que se obtenha êxito.

Parece que as meninas vivem e convivem sob a névoa da antítese: intima-se que sejam corajosas e acanhadas, vorazes e frágeis, sexuais e recatadas. E elas compreendem perfeitamente o recado que lhes é dado, pois acabam por decidirem-se por comportamentos oblíquos, de certa forma deduzindo-se que a manipulação (ou a adição de poder e passividade) seria o caminho mais plausível para a obtenção do poder.

Sem duvidar que a mídia cumpre brilhantemente seu papel, acabando por reforçar essa cultura da dissimulação, incentivando a duplicidade e o subterfúgio das meninas como se o poder feminino fosse uma potência cultural. E os fortes indícios parecem que comprovam essa hipótese. Porém, novamente é clara a ambigüidade, porque por trás do poder que compete à mulher, a mensagem que lhe é passada nas entrelinhas é outra: a do recato, da modéstia como essência femininas ou virtudes divinas, e concomitantemente a “menina” do século XXI joga futebol profissional, pilota aviões, assume cargos antes tidos como intrinsecamente de confiança masculinos.

Como podemos constatar, há um leque de diferenças existente entre meninos e meninas, inerentes ao gênero masculino e feminino, porém não cabe afirmar que há oposição entre eles, pois são posturas que vivem juntas e em movimento constante.

Entre essas diferenças há também uma em particular das meninas, que é quando ela pode vir a ser melhor que as outras, ganhando um rótulo temido por praticamente todas elas: “ela se acha o máximo”, por conta principalmente da beleza

física, ou quando um garoto visado pelas outras se apaixona justamente por ela, e em outros sentidos diversos, fazendo com que se torne odiada, causando um vasto problema, contradizendo a suposição da autora por ocasião de suas pesquisas, julgando que elas seriam punidas por serem diferentes por exemplo, em relação ao tipo físico ou condição social precária, ou desastradamente inseguras ou tímidas.

3 CENÁRIO II- ENTRE OS TEXTOS E OS CONTEXTOS VIOLENTOS DA SOCIEDADE DA INSEGURANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA TOURAINESIANA E BAUMANIANA.

Apresentaremos neste capítulo as peculiaridades que marcam o cenário da sociedade hodierna brasileira.

Optamos por refletir e analisá-la embasando-nos especialmente nas premissas de Bauman(2000, 2003, 2004) e Touraine(2006) entre outros considerando que estas vêm ao encontro de nossas inquietações, na análise de fatos que quase sempre nos levam à reflexões acerca de ideologias que a princípio seriam criadas para acolher, mas que levam a beira da margem da exclusão social. Exclusão no sentido de que a maioria silenciosa estaria se percebendo e conseqüentemente sobrevivendo diante da subtração, da privação dos seus direitos rijamente conquistados enquanto cidadãos. Portanto não se trata mais de almejar um viver melhor o amanhã, mas de modo diferente o hoje.

Para explicitar as idéias sobre essa maioria ou massa silenciosa, faremos um breve diálogo com Baudrillard(1994), o qual afirma que a massa é característica da modernidade e que não são o espelho do social, mas que é o espelho do social que nela se despedaça. Que funcionam como resistência numa abominável neutralidade, como um “gigantesco buraco negro” na sociedade. Touraine(2006), chama a essa perda de direitos, às mazelas socioeconômicas “manchas negras”.

Fariamos neste momento crítica ferrenha ao uso do adjetivo negro neste debate, concebendo a priori o sentido estritamente pejorativo, porém, ao consultar o dicionário Aurélio, contemplamos dezesseis significados, sendo que o sétimo traz o sentido figurado de “muito triste, funéreo, lúgubre”. Podemos ponderar portanto, que esses autores não foram ingênuos, já que tudo de caótico que estamos vivenciando em nossa sociedade, com odor, audição, visão e tato de ares violentos são, nesse sentido negros.

Sobre a massa, Baudrillard(1994), afirma que:

[...]se cala como os animais e seu silêncio é comparável ao silêncio dos animais. Embora examinada até a morte (e a solicitação incessante a que é submetida, a informação, equivale ao suplício experimental dos animais no laboratório), ela não diz nem onde está a verdade; à direita ou à esquerda? Nem o que prefere: a revolução, a repressão? Ela não tem verdade nem

razão. Embora lhe emprestem todas as palavras artificiais. Ela não tem consciência nem inconsciente.

Esse silêncio é insuportável. Ela é a incógnita da equação política, a incógnita que anula todas as equações políticas. Todo mundo a interroga, mas nunca enquanto silêncio, sempre para fazê-la falar. Ora, a força de inércia das massas é insondável: literalmente nenhuma sondagem a fará aparecer, pois elas existem para eclipsá-la. Silêncio que balança o político e o social na hiper-realidade que conhecemos. Porque se o político procura captar as massas numa câmara de eco e de simulação social (os meios de comunicação, a informação), em compensação são as massas que se tornam a câmara de eco e de simulação gigantesca do social. Nunca houve manipulação. A partida foi jogada pelos dois, com as mesmas armas, e ninguém hoje poderia dizer quem a venceu: a simulação exercida pelo poder sobre as massas ou a simulação inversa, dirigida pelas massas ao poder que nelas se afunda. (p.22)

Diante desse panorama, não cabe-nos fragmentar olhares diante dos cenários macro da sociedade, estado, igreja e micro da família, escola, comunidade e todos os seu atores envolvidos que compõem os conflitos sociais contextuais, base do nosso trabalho, e sim compreender que estão intimamente ligados, relevando sua heterogeneidade.

Essa percepção, diante de cada mudança do nosso olhar sobre nós mesmos, nosso meio ambiente, nossa história, dá-nos a impressão que se torna-se impossível um ponto de apoio, ou um paradigma que responda ao menos parcialmente as nossas incertezas.

Touraine(2006), tomando como norte a queda do muro de Berlin e posteriormente o fato de 11 de setembro de 2001, objetiva a passagem de um paradigma a outro, de uma linguagem social sobre a vida coletiva a uma linguagem cultural e propõe- nos uma análise “não social” da realidade social em decadência.

Esclarece sobre paradigma que:

(...) não é só um instrumento nas mãos da ordem dominante, mas igualmente a construção de defesas, de críticas e de movimentos de libertação. Todas essas formas de resistência repousam sobre princípios não sociais de legitimação. Todo paradigma é uma forma particular de apelo a uma ou outra representação daquilo que chamo de sujeito e que é a afirmação- cujas formas são variáveis- da liberdade e da capacidade dos seres humanos de criar-se e de transformar-se individual e coletivamente. A subjetivação, ou seja, a criação do sujeito não pode ser mais confundida com a sujeição do indivíduo e da categoria. Não estamos enclausurados; nunca estamos obrigados a dizer que nada podemos fazer. A idéia de paradigma dá lugar tanto à luz quanto à sombra. Se um discurso pode ser consagrado inteiro a vigiar e punir, um paradigma valoriza tanto a liberdade quanto a alienação, tanto os direitos humanos quanto a obsessão pelo dinheiro, pelo poder e pela liberdade. (TOURAINÉ, 2006, p. 13)

Esse autor faz alusão à Foucault(1987), criticando-o, como se seu discurso fosse engessado. Mas o discurso em sua obra, todavia, deixa claro nas entrelinhas que as sociedades modernas não são disciplinadas, mas disciplinares, ou seja, não significa que estamos irremediavelmente enclausurados às disciplinas.

Parece que esse argumento quanto ao conceito de um paradigma dotado de maleabilidade torna-se contraditório, pois a constatação de que não seria somente instrumento nas mãos da ordem dominante, acaba justamente por ser esse instrumento.

Se valoriza liberdade, esta encontra-se em linha tênue. Se por um lado o sistema panóptico de controle das instituições sociais dá ares de superação, estamos às voltas com o que Bauman(2004), contrapõe, com o sistema sinóptico, no qual somos controlados constantemente por meio de câmeras, senhas, em qualquer ambiente. Acreditamos sermos livres numa pseudoliberalidade portanto?

Direitos humanos? Sim, para milhares e milhares de pessoas, subtraídos tirados com sutileza.

Na sociedade contemporânea estaríamos diante de um paradoxo, no qual temos de um lado o crescimento desenfreado do cientificismo(no qual, segundo Touraine(2006) , não há mais crença), e de outro a disseminação das violências como a miséria, guerras, dominação dos mercados, fatores que escapam a toda regulamentação social, a própria desumanização (crise e decomposição do paradigma social da vida social- caos). Nesse contexto é definido o tipo de ser humano que devemos ser, ou seja, formatado.

Portanto neste momento histórico atual, faz-se necessária uma explanação dos movimentos e tensões sociais à nível mundial e não somente político, ou um novo paradigma para além do político e do social, compreendendo que ele não se define nem como uma etapa do progresso nem como uma ideologia ou uma representação do mundo, logo como um modelo a ser seguido, este tido como uma concepção no mínimo simplista.

Analisando o conceito de paradigma entendendo que está para além de padrão ou modelo fechado, seria um conjunto de idéias que permitiriam formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social.

Ou seja, representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de idéias construído ou adotado por determinado grupo social, dizendo respeito a valores e idéias assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente,

representando o cenário da sociedade que temos ou que queremos. (Bordignon e Gracindo, 2006).

Esses autores nos chamam a atenção quanto aos valores e idéias na sua assunção coletiva, ou às idiossincrasias, dizendo respeito às maneiras peculiares, singulares, neste caso do grupo dominante revestido do poder, que acaba por não conduzir idéias ou posicionamentos juntamente com o grupo, mas determinando-as.

Esse determinado e idiossincrático grupo social ideologicamente dominante age com o que considera conveniente, bom ou mau para os membros sociais, uma maioria dominada, portanto são valores e idéias assumidos na maior parte das vezes inconscientemente e não considerando a subjetividade dos atores sociais, e sim ignorando-as.

O sistema vigente neoliberal contém significado polissêmico, embora nossa intenção não seja aprofundar este assunto, segundo a concepção de Moraes(2001), sugere retorno a um modelo ideal, baseando-se numa corrente de pensamento e numa ideologia, ou forma de ver e julgar o mundo social na *“era da máxima financeirização da riqueza, era da riqueza mais líquida, do capital volátil”*, que traz a premissa de que o mercado livre é o melhor caminho para gerar riqueza, justiça e eficiência. Riqueza porque pelo aumento de volume de produtos vendidos, teria-se o benefício, justiça porque estimularia a dedicação ao trabalho e eficiência porque distribuiria o trabalho de modo mais econômico.

Para Moraes(2001), a retórica do neoliberalismo contagia, pois de acordo com o autor, utiliza estratégia similar a do sermão. De início apresenta um diagnóstico apocalíptico. Na seqüência prega uma “receita” salvífica, de ação governamental forte contra os sindicatos, e prioridade para uma política antiinflacionária monetarista “doa a quem doer”, ou seja, reformas orientadas pelo e para o mercado.

Apóia-se na ideologia do liberalismo, que tem como princípios: individualismo (atingir determinado status social conforme seus próprios méritos), a liberdade, propriedade(cada trabalhador é proprietário de sua força de trabalho), equidade/ igualdade (perante a lei) e democracia, levando a gerar um discurso e um conjunto de recomendações práticas de ação”, que “consistem em descentralizar, privatizar e concentrar os programas sociais públicos nas populações e grupos carentes”, criando a falsa condição de bem estar social, naturalizando e internalizando a sub

condição do indivíduo, na lógica do “é preciso ter para ser”, e mais além: “aparecer para ser”. Podemos elucidar essa afirmação, acordada com Bauman(2007):

Numa sociedade de indivíduos, cada um deve ser um indivíduo. A esse respeito, pelo menos, os membros dessa sociedade são tudo menos indivíduos diferentes ou únicos. São, pelo contrário, estritamente semelhantes a todos os outros pelo fato de terem de seguir a mesma estratégia de vida e usar símbolos comumente reconhecíveis e legíveis- para convencerem os outros de que assim estão fazendo. Na questão da individualidade, não há escolha individual nem dilema do tipo “ser ou não ser”. Paradoxalmente, a individualidade se refere ao “espírito de grupo” e precisa ser imposta por um aglomerado. Ser um indivíduo significa ser igual a todos no grupo- na verdade, idêntico aos demais. Sob tais circunstâncias, quando a individualidade é um imperativo universal e a condição de todos, o único ato que o faria indiferente e portanto genuinamente individual seria tentar – de modo desconcertante e surpreendente- não ser um indivíduo. Ou seja, se você conseguir realizar esse feito; se puder sujeitar-se às (altamente desagradáveis) conseqüências...(p. 26)

Nesta lógica, “o livre mercado se constitui no “deus” regulador das forças sociais”, levando à separação entre a economia e a sociedade ou , levou à crise social e política e a mundialização ruiu com os antigos modelos sociais, levando à uma série de conseqüências humanas.

Touraine(1999), assegura que estamos vivendo o fim da representação social, fazendo-se necessário um paradigma cultural, já que os problemas culturais tornaram-se relevantes a ponto do pensamento social organizar-se em torno deles.

Afirma que:

É dentro deste novo paradigma que precisamos situar-nos para sermos capazes de nomear os novos atores e os novos conflitos, as representações do eu e das coletividades que são descobertas por um novo olhar, que põe diante de nossos olhos uma nova paisagem. (p.9)

Define atores:

A definição do ator histórico não é mais expressa em termos sociais, mas num vocabulário de outra natureza, questionando mais diretamente a dignidade de certos indivíduos, as condições de sobrevivência do planeta ou a diversidade das culturas. As noções propriamente sociais, como a noção de classe social perdem algo de sua força de explicação e de mobilização. (p. 34)

Essa diversidade das culturas está diretamente relacionada com o heterogêneo, com o direito de ser diferente, mas que notamos resistência e intolerância.

Diante dessas constatações podemos afirmar que estamos passando por um processo de decomposição da sociedade, de dessocialização, ou violência social, onde não há mais a crença no progresso, na modernização, tão inerente à concepção de modernidade, trazida pelo autor.

Aliás, neste sentido há concordância com o autor e acreditamos ser pertinente um dos vários questionamentos acerca deste debate: Há solução para o nosso sistema econômico vigente? Seria possível humanizá-lo? E seria num apelo cada vez mais radical e apaixonado ao ser humano, e não mais à sociedade que procuramos a forças capazes de resistir a todas essas mazelas socioeconômicas, conforme citado acima. O universo individualista, segundo Touraine(1999).

Para ele, mudanças sociais passam necessariamente por mudanças individuais ou subjetivas. E isso só seria possível a partir da revolução da consciência, que superaria a postura de resignação ou passividade da cultura servil, obediente e acrítica para a ativa, ou seja, renovação de nossas idéias sobre a sociedade e suas transformações. Nosso questionamento é se essa é uma real possibilidade ou forma implícita de divagação.

Para este momento do debate, faz-se pertinente deslocar a premissa de Cortella(2000) in Ferreira(2006), para nossa análise a fim de compreensão da dinâmica social, que apresenta-nos três posturas: o otimismo ingênuo, que atribui às mudanças sociais uma missão salvífica; o pessimismo ingênuo, onde estas seriam nada mais nada menos que instrumento de dominação somente, e o otimismo crítico, onde estas mudanças são percebidas como socialmente contraditórias, logo conservam e inovam, podendo servir para reproduzir injustiças sociais e concomitantemente funcionar como instrumento para mudanças.

Bauman(2004), também explana sobre o projeto da sociedade contemporânea consumista que traz a cultura da individualização, e vai mais além, tocando num ponto nevrálgico da dinâmica social, pois ao projetar, faz-se necessário deletar, excluir, logo, onde há projeto há refugo, ou lixo, neste caso o lixo humano, fazendo-se necessária recuperação humanista do social.

Contraditoriamente, projetos são necessários, pois algo novo está para ser criado e algo que já existe está para ser alterado. Ao decidir com o que ou com

quem se fica, decide-se simultaneamente com o que ou com quem não se fica. Logo, ao projetar formas de convívio humano, o refugio são seres humanos.

Esta premissa corrobora nossa experiência empírica na escola estatal de caráter público, assunto que trataremos detalhadamente no cenário IV, na qual convivemos face a face com a resignação dos atores sem face, sem papel ao menos coadjuvante, os que vivem no submundo da sociedade, vivendo de subempregos(se tiverem-nos), em condições miseráveis, para os quais a escola não possui sentido, logo esta, cuja palavra de ordem é inclusão. Estariam (eles e nós) sendo educados portanto, para serem melhores excluídos? Possuem ou possuirão papel na sociedade da insegurança e do consumo?

Essa exclusão social a qual nos referimos pactua com o autor, quando traz o conceito de exclusão sob o ponto de vista da lei, que é um ato de auto- suspensão. Ou seja, a lei limita sua preocupação com o marginalizado para mantê-los fora do domínio governado pela norma que ela mesma abrangeu. Como se os excluídos não fossem assunto seu, não existindo lei para ele.

Ora, na sociedade do consumo e da insegurança, eles são os “atores consumidores falhos”, pessoas desprovidas de dinheiro, fazendo parte de uma população excedente, tornando-se passivos, irritantes e custosos. Vulneráveis, como todos nós, mas com maior capacidade resiliente, e ao contrário, enquanto mais temos e mais queremos, eles contentam-se com o resto do resto, ou com o próprio refugio. E resignam-se aceitando essa condição, inclusive evocando a palavra divina, como se fosse por vontade Dele.

O século vigente apresenta contextos perplexos e incertos, levando-nos à sensação constante de vivermos sob a insegurança. Rancière(2003), apresentou um princípio de insegurança que nos ajuda a refletir sobre o sentido epistemológico da palavra:

[...]a insegurança, sobretudo, não é um conjunto de fatores, é um modo de gestão da vida coletiva.[...] O sentimento de insegurança não é uma críspação arcaica devida a circunstâncias transitórias. É um modo de gestão dos estados e dos planetas para reproduzir e renovar em círculo as próprias instâncias que o mantém.(p.3)

Deste modo, sob o signo da incerteza, todo ser humano vive a era da quebra de garantias, de emprego, de moradia, de relações interpessoais, e há a dúvida de

que possamos dar conta do desafio de conciliar liberdade (se é que não podemos chamar de pseudoliberalidade, conforme citado) e segurança.

Se afirmamos a era da insegurança, incerteza, de quebra de garantias, vêm-nos à tona pensar e refletir se vivemos, em outras épocas, ao contrário, uma era segura?

Há forte tendência em pensarmos que os problemas vividos em outras épocas, em gerações anteriores eram mais amenos, que a projeção de vida almejada era sempre alcançada, com esforço, dedicação e muito trabalho. Para quem tivesse trabalho. Bauman(2005), nos traduz essa inquietação na p.25:

Peculiar também é o difundido sentimento de confusão, desorientação e perplexidade. Não obstante todas as similaridades, nossos contemporâneos sentem que intuitivamente que o problema atual é diferente daqueles que afligiram as gerações anteriores, embora eles também tenham tido sua dose completa de miséria. Talvez, e mais importante, hoje em dia tenhamos tendência a sentir que o remédio patenteado e herdado do passado não funciona mais. Não importa a habilidade que possamos ter na arte de gerenciar crises, na verdade não sabemos como enfrentar esse problema. Talvez nos falem até mesmo as ferramentas para imaginar formas razoáveis de enfrentá-lo. As sociedades de nossos pais e avós estabeleceram suas condições para a admissão, assim como para emissão de permissões de residência. Essas condições, porém, eram especificadas com clareza, sem erros quanto aos termos, e vinham com instruções igualmente claras sobre como proceder para preenchê-las. As sociedades determinavam que seus trajetos de carreira começassem no lado oposto de cada ponto de entrada. As trajetórias eram, na maior parte das vezes, estreitas. Deixavam pouco espaço e continham ainda menos promessas de aventura, e portanto deviam parecer intimidantes e constrangedoras àqueles para os quais a segurança e a certeza não constituíam problemas. Mas para aqueles ainda necessitados de um barco confiável, que promettesse uma travessia segura, o destino não era mistério nem uma questão de escolha dolorosa. As tarefas de navegação não eram cercadas de riscos inúmeros e inexplicáveis. O que restava para os que manejavam os remos era remar com diligência e aplicação, seguindo ao pé da letra as normas do navio. Os problemas de hoje mudaram: são relacionados aos objetivos e não limitados pelos meios!

Novamente um paradoxo: temos de um lado temos o crescimento desenfreado do tecnocientificismo contraditoriamente ao de miséria e promessa de uma vida digna para todos.

As políticas públicas sociais são as que mais padecem. Duramente conquistados durante os séculos XIX e XX, os direitos sociais atuam como “redutores de incerteza”, fatores fundamentais nas possibilidades de construção de uma vida qualitativa.

Se por força maior não funcionam como deveriam, assistimos ao padecimento da mesma. Assistimos, como atores, neste caso protagonistas coadjuvantes, e , resignados naturalizamos e internalizamos toda essa lógica do mercado consumista como se fosse condição inerente humana, como se somente dependesse do esforço de cada ser humano tornar-se uma pessoa devidamente colocada socialmente.

Mesmo os “esforçados” não podem saber, por exemplo, se o seu diploma, no caso do ensino superior, conquistado diante de dedicados estudos e esforços financeiros será digno de orgulho e qualificação adequada, ou condição mínima de esperança e até mesmo de uma duvidosa chance de vida digna e segura na garantia de uma viagem mais tranqüila, ou apenas parece fazer isso, já que continua sendo o privilégio de uma minoria.

Se honestidade, responsabilidade por exemplo , seriam valores a serem passados aos nossos filhos, indagando sobre qual é o conceito de responsabilidade ou honestidade hoje? Parece que o conceito de valor tem valor desde que ajustado ao consumo instantâneo. Quando e como um sujeito é honesto, responsável ou não? Ou se os “modelos padrões” ainda são adequados para enfrentarmos os desafios desta sociedade emergente (Touraine, 1999, p.102, deixa claro que evita apelar para a noção de valor, porque ela mistura sempre formas concretas de vida social, ora remetendo a uma concepção religiosa, ora à sociologia mais clássica, portanto, esses valores estão no topo do sistema das normas e da organização social, com uma definição de bem e do mal), logo, o indivíduo determina-se por sua posição na sociedade, de acordo com suas crenças em determinados valores histórica e culturalmente aceitos pela sociedade, ou pela inserção de novos valores.

Nessa perspectiva, não cabe portanto afirmar que certos valores estariam se corrompendo, mas sim afirmarmos a hierarquia e inserção de diferentes e novos valores.

E a maioria? Que lugar ocupam neste cenário? Se são atores, quais são os seus papéis? O espetáculo que nos é oferecido parece possuir sentido ambíguo, já que pauta-se nas transformações da vida social que são enfraquecidas, nos efeitos da globalização, dos novos meios de informação.

Para Bauman(2004), o conceito de globalização está ligado às fronteiras que se abriam para a livre circulação de capital, mercadorias e informações, abertas aos seres humanos. E cumpriu muito bem sua tarefa negativa. No mercado de consumo, entra quem tem capital.

Temos um tudo com promessa para o nada e um nada que promete ser tudo. Podemos sentir na pele o impacto da precarização, podendo ser entendida aqui como condição fragilizada, sujeita a contingências, desestabilidades, inseguranças e incertezas, como o subemprego e sua terceirização, moradias, educação etc., afetando diretamente o ser humano e seus relacionamentos intersubjetivos, como se estivesse sendo reduzido a mero objeto de consumo, não importando a relevância da condição humana, o ser gente. Primeiro ter, depois ser.

Constata-se eliminação do processo de mediatização e dialogização, esvaziando-se o sentido ontológico do indivíduo e da sociedade, sendo o homem reduzido a mero objeto abstrato.

Há uma cultura narcísica e hedonista onipresente levando à intolerância quanto ao diferente, ou seja, o outro que não é dos meus é sinônimo de hostilidade, rivalidade ou desdém. Uma era de evitação de conflitos.

Inferimos com Aquino(2006) :

Numa sociedade de consumo tudo o que as pessoas querem é evitar a dor de pensar, de saber o que não se quer saber. Sobreviver já é muito dolorido. Só que há dores de diferentes quilates. A lucidez pode ser um tipo de dor dignificante. Um tormento frutífero, digamos, já que gera a possibilidade de defrontar a vida sempre como enigma, nunca como repetição". (p.80)

A descrição de Arendt(1973), se faz outrossim pertinente acerca desta reflexão:

É como se estivéssemos sob algum encantamento, que nos permitisse realizar o impossível com a condição de não podermos fazer o possível, para realizarmos proezas fantásticamente extraordinárias com a condição de não sermos capazes de atender nossas mais banais necessidades diárias.

Para Bauman(2000), o advento da incerteza, insegurança e quebra de garantias, devem-se às transformações macroeconômicas e políticas, logo, estruturais, e considerando que somos seres histórica e culturalmente constituídos, e que seríamos mobilizados a partir de questões cruciais, como: o que devo fazer da minha vida, de onde venho ou o que acontece após a morte?

A contemporaneidade, para esse autor é um estado de emergência perpétua, da consolidação de tentativa de realização de projetos para o bem viver, e esbarramos portanto num ponto no mínimo nevrálgico deste debate.

Afirmamos acima que o ser humano passa por um processo o qual dá importância demasiada para a aquisição de bens ou objetos materiais. Mas e se pensarmos nos indivíduos, nos seres humanos, nessa maioria que não tem subsídios para acompanhar, portanto para inserir-se nessa lógica contemporânea globalizada?

Porque para acompanhar todo essa revolução do progresso tecnológico globalizado, necessitamos de recursos mínimos básicos.

Ao debater sobre a contemporaneidade Bauman(2000), nos define três elementos indispensáveis para que possamos pensar, refletir e agir racionalmente na sociedade:

Segurança: O que quer que tenhamos ganhado e conquistado continuará em nosso poder; o que foi alcançado manterá seu valor como fonte de orgulho e respeito; o mundo é estável, confiável e, assim os seus padrões do que é adequado, os hábitos adquiridos para a ação eficaz e as atitudes aprendidas para enfrentar os desafios da vida.

Certeza: Saber a diferença entre o que é razoável ou tolo, digno de confiança ou traiçoeiro, útil ou inútil, próprio ou impróprio, lucrativo ou arriscado e todas as demais distinções que guiam as nossas ações diárias e nos ajudam a tomar decisões das quais- esperamos- não vamos nos arrepender; e conhecer os sintomas, presságios e sinais de alerta que nos permitem saber o que esperar e como distinguir um bom lance de um lance ruim.

Garantia: Contanto que se aja da forma correta, nenhum perigo mortal- nenhum perigo que não se possa enfrentar- ameaçará o corpo e suas extensões- isto é, a propriedade, o lar e a vizinhança- nem o espaço em que se inscrevem todos esses elementos do "eu maior": a terra natal e o seu ambiente.(p. 25)

Ao serem subtraídos ou fragmentados esses elementos, o autor afirma que não temos mais presença garantida no mundo.

Em obra datada em 1999, esse mesmo autor, afirma que a globalização, é um conceito atualmente na moda. Num significado mais profundo, caracteriza-se como indeterminado, indisciplinado, e descentralizado. Como uma desordem mundial. A boa intenção era a universalização, ou tornar semelhante as condições de vida para todos, ou pelo menos direitos de oportunidades. O sentido do discurso atual refere-se aos efeitos globais e não aos empreendimentos globais, ou seja, ao que está acontecendo a todos nós, em menor ou maior grau de intensidade.

Parece que o advento da globalização é um paradoxo: benéfica e inclusiva para poucos e excludente para milhões. Pior que a ausência do exercício das diferenças, é o exercício da indiferença. E nessa dinâmica contextual violenta,

parece que podemos afirmar que a condição de excluído ou pobre não pode ser curada, pois não seria um sintoma da enfermidade do nosso perverso sistema, mas clareza de sua saúde.

Tocqueville(1977), contribui para a elucidação deste debate quando corrobora nosso raciocínio:

O comércio é naturalmente inimigo de todas as paixões violentas. Ama as contemporizações, compraz-se nos compromissos, foge com grande cuidado da cólera. É paciente, flexível, insinuante, e só recorre aos meios extremos quando a isso o obriga a mais absoluta necessidade. O comércio torna os homens independentes uns dos outros; dá-lhes a idéia elevada do seu valor individual; leva-os a desejar fazer os seus próprios negócios e ensina-os a ter êxito nisso; dispõe-nos pois à liberdade, mas os afasta das revoluções. (p. 489)

Diante de todo este diagnóstico e prognóstico, não nos causa estranheza que a violência adormecida apareça de forma sutil, adentrando os palcos escolares, mostrando de maneira discreta mas nefasta, exibindo-se sob ares de galhofa.

As conseqüências do individualismo tratadas acima, provavelmente levam ao raciocínio de que pode estar aí a raiz do problema: essas crianças e adolescentes podem estar habituadas a gostar da sensação de poder, serem poupadas de frustrações normais de vida, não terem limites, terem suas vontades continuamente atendidas, sentirem-se inseguras, diferentes(mas vistas com indiferença), desprovidas de amor próprio, terem sofrido intimidações ou humilhações no próprio lar, assim como viverem em constante pressão para serem sempre os melhores.

4 Cenário III- Contextos familiares no mundo contemporâneo.

Nossa intenção neste capítulo é uma tentativa de não fixar modelos ou apresentar a difícil convivência de gerações familiares de uma maneira simplista ou reducionista, mas analisar e examinar empírica e epistemologicamente as relações familiares atuais, contextualizando, recontextualizando-as e trazendo à tona sua importância e influência na vida da criança e do adolescente, visto que são adultos, logo educadores, e fazem-se objetos primordiais do nosso estudo, assim como instigar a crítica e a reflexão tomando como norte a realidade brasileira.

A Constituição 1988, afirma a família como sendo: “...*unidade política básica da organização social, a base sobre a qual se organiza a sociedade*”. Logo, a célula mãe da sociedade, seu suporte, seu âmago. Lembrando que a origem etimológica de célula é latina, *cellula*, que significa “quarto pequeno”, diminutivo de *cella*, “quarto, cela”, e *mater*, “mãe”. Portanto, neste momento do debate, pensar família a partir desse referencial, é afirmá-la como ancoradouro, refúgio, o porto seguro de toda uma sociedade. Adiante, refletiremos quanto à possível contraditoriedade desta afirmação.

As análises feitas por Áries(1981), nos fornecem elementos essenciais para esta afirmativa, levando à compreensão de toda a trajetória histórica e social da vida cotidiana em família, utilizando-se em várias passagens, da arte, para representação das imagens desta nos diferentes momentos históricos, inclusive sua função social.

Segundo esse autor, até o século XVI a família, era uma realidade moral e social, muito mais que sentimental, objetivando a linhagem ou uma série de gerações garantidas. O sentimento de família desenvolveria-se no século seguinte, quando “constituiu-se um equilíbrio entre as forças centrífugas- ou sociais- e centrípetas- ou familiares- que não sobreviveria aos progressos da intimidade, conseqüência talvez dos progressos técnicos.” A família moderna.

Esse sentimento de família estava para além da convivência dentro do lar. Lar como a vivenda, a residência, a casa de habitação da família. Era essencial a convivência com vizinhos, amigos, parentes que eram chamados agrupamentos sociais, dizendo respeito ao que Ariès denominava de “a arte da conversação”. Nesses, as crianças e adolescentes tinham oportunidades de convivência direta com familiares, e todos os outros atores envolvidos, fato que estava diretamente

ligado à educação e aprendizagem, como uma pré- entrada para o mundo adulto, sendo que a criança era considerada um adulto em miniatura, ou entrava na vida adulta precocemente.

A arte da conversação de que trata o autor, diz respeito à essência da manutenção das relações sociais e assim, tornar-se habilidoso no uso dessa rede de relações, alcançando o êxito vital. Não existia dicotomia entre vida profissional, privada ou social. Ou seja, a importância da vida em comunidade, ao contrário da névoa da individualização presente na atualidade.

Ariès(1981), afirma que :

Ter êxito na vida não significava fazer fortuna ou obter uma situação_ ou ao menos isso era secundário; significava antes de tudo obter uma posição mais honrosa numa sociedade onde todos os membros se viam, se ouviam e se encontravam quase todos os dias.(p.239).

O sucesso das pessoas estava diretamente ligado à arte de conviver em sociedade, daí a importância da conversação, do diálogo.

Se o diálogo caracteriza-se pela conversa entre duas ou mais pessoas, as quais se posicionam sobre determinado assunto, na permuta de opiniões ou conceitos, podemos afirmar que a arte do diálogo está relacionada com a prática do exercício das diferenças, na percepção do ser diferente, numa relação de alternância de fatores complementares um ao outro, logo em constância de conexões.

Assim, os momentos qualitativos de diálogo familiar, já praticados desde outrora, embora em momentos históricos distintos, foram e continuam sendo de suma importância ao desenvolvimento saudável do sentimento de família. Adjetivamos esse sentimento saudável, referindo-se ao ser e estar são, de corpo e mente, dotado de forças no sentido psicológico, de coragem, ou na faculdade de operar, mover-se ou agir afim de enfrentar as tensões inerentes à vida. O se fazer pertencer a uma família, o estreitamento dos laços afetivos, tradições, ligações consangüíneas.

Atualmente presenciamos certa pulverização, já que boa parte das relações familiares apresentam-se individualizadas, não havendo o preenchimento dessa lacuna. A citação a seguir enfatiza este raciocínio:

Quanto mais o homem vive na rua ou no meio de comunidades e trabalho, de festas, de orações, mais essas comunidades monopolizam não apenas seu tempo mas também seu espírito, e menor é o lugar da família em sua sensibilidade. Ao contrário, se as relações de trabalho, de parentesco pesam menos em sua consciência, se elas deixam de aliená-lo, o sentimento familiar substitui outros sentimentos de fidelidade, de serviço, e torna-se preponderante ou às vezes exclusivo. Os progressos do sentimento da família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. O sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ela exige um mínimo de segredo. (ARIÈS, 1981, p. 238)

De acordo com o dicionário Aurélio(1999), etimologicamente, segredo vem do latim, *secretu*, ou aquilo que não pode ser revelado, ou sigilo familiar, como um dever ético, a discrição. Nos leva a refletir sobre a verdadeira função e patrimônio familiar: indelével, precioso, invisível e silencioso, de humanizar, ou a responsabilidade de transformar um filhote em ser humano.

Fortalecemos portanto com esse autor, que no repouso do lar, cotidianamente, faz-se necessário o hábito do diálogo entre os membros familiares, porém temperados com a certificação e conforto dessa mola oculta, desse sentimento íntimo, de poder confessar, do ouvir e ser ouvido, somente no lar, e por seus membros e pares. Entendemos neste ponto do debate, que o conceito de segredo, neste caso familiar possui relevante função social.

Logo, em se tratando de relações, neste caso familiares, nossa percepção de senso comum da idéia que fazemos de família refere-se à manutenção de laços afetivos, tradições, história, formação paradigmática por meio do casamento convencional e religiosamente aceito, tudo dentro dos moldes sociais, tidos como socialmente corretos, e apesar do novos cenários em que se configuram hoje, e na decadência em que a imagem clássica de família entrou, percebendo o significado de decadência ou crise como um conceito fecundo, passível de novos olhares, novas percepções e por conseguinte, transformações, não podemos afirmar que estamos diante de seu fim ou dissolução, mas sim passando por períodos de readaptação e reestruturação dos novos papéis de cada um dos atores envolvidos.

Sayão e Aquino(2006), nos levam à reflexão da instituição familiar emergente através do campo paradoxal, em que é responsável por grande parte do que nos é penoso mas ao mesmo tempo pelo que há de mais significativo em nossas vidas, ou seja, é o cerne da nossa orientação no mundo.

Para ele o que define esse sentimento de família não é simplesmente o prazer de estar em, mas o sentimento de pertença e aceitação, a presença na ausência mais que a contigüidade, e isso inclui certamente momentos tenebrosos. Faz-se como uma das únicas certezas subjetivas possíveis, preenchendo lugar simbólico num determinado grupo, sendo elemento norteador. Confirmamos portanto que a instituição familiar possui primordial função humanizadora daqueles que produz, e logo esse estar em crise não restringe-se apenas no campo familiar. Está para além, torna-se condição de nossa existência no mundo contemporâneo, conforme afirmação de Dias(2000):

Ainda que mude a história, os homens e os costumes, há a imortalização da idéia de família como lugar onde é possível integrar sentimentos, esperanças e valores, sendo o caminho para a realização do projeto de felicidade pessoal.(p. 50)

Cabe agora um questionamento: como podemos conceituar família hoje? E quem são, onde, e como atuam esses atores?

Etimologicamente, família deriva do latim *famulus* e significa um conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os antigos gregos e romanos entendia-se que esposa, filhos, servos livres e escravos eram fâmulos de um patriarca. (Wagner, 2002).

É de um lado, um fenômeno fundado na própria natureza humana, e por outro, como sendo a instituição social mais antiga, varia através da história e de uma cultura para outra, podendo situá-la em três modelos marcantes: a família feudal , a burguesa e a nuclear.

A família feudal era numerosa, sinônimo de paz, de abundância e de bens materiais. Era uma sociedade estruturada onde reinava obediência e respeito aos mais velhos. A burguesa, era garantida pela legislação civil (eclesiástica) e pelo controle social. Enfrenta crises econômicas , políticas e morais. A família nuclear , baseada no amor, é uma forma social que tem chance de sobrevivência se baseada na fraternidade universal, de grupo afetivo, unindo seu membros por laços frágeis e realização de projetos de responsabilidade comuns.

A partir dessa breve explanação, e constatando conforme o capítulo anterior , relevantes transformações culturais e sociais, e apesar de seu suposto declínio, não há nem de longe sinais convincentes de sua extinção.

Esse declinar da família, é no sentido da queda do modelo familiar histórica e socialmente valorizado, composto por pai, mãe, um ou dois filhos, porém está distante de ser o retrato estável de fato da maioria das famílias brasileiras.

Parece que a sociedade, a escola, a igreja inquietam-se cada vez mais com as formas como ela se apresenta atualmente, não sendo vista mais como a panaceia para todos os conflitos e problemas existentes nos diversos contextos, mas contraditoriamente, como a causadora destes e outros.

Assim, cai-se na armadilha ideológica do senso comum, e se a sociedade, a igreja e a escola vão mal, é porque a família está desestruturada e vai mal.

Novamente, a Constituição Federal de 1988 legitima o conceito de família como sendo: “união estável entre homem e mulher e qualquer dos pais e seus descendentes”, portanto, deixa uma lacuna, mostrando-se desatualizada quanto aos novos contextos e arranjos familiares, porque esse desestruturar da família, se remete por conta das maneiras como vêm se constituindo essas instituições, conforme veremos adiante, deixando-nos a clara idéia de que o modelo convencional, citado acima, faz-se muito presente ainda no cotidiano social, tornando-se naturalizado a partir do idealizado, do que se tem como correto e perfeito.

Elucidando, poderíamos compor uma família contemporânea da seguinte forma: além de agregados dos mais variados tipos, temos também mãe, (ou) pai; filhas, filhos; tias e tios; assim como primas e primos; avós, avôs; madrastas, padrastos, meias-irmãs e irmãos e outros mais.

O IBGE define família, a fim de efeitos estatísticos:

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência residentes na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e os agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estar ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar.

Em conformidade com Sayão e Aquino(2006), a família é definida como:

[...] instituição secular que historicamente, se define pela ligação estreita e íntima entre pessoas que se dispõem a conviver e partilhar suas experiências vitais com destaque para a guarda e a criação das novas gerações segundo as regras da tradição própria, bem como os usos e costumes típicos de determinado tempo e espaço, sendo constituída por um grupo de pessoas associadas por relações de consangüinidade ou aliança, as quais podem ou não viver sob o mesmo teto. Mais recentemente, tem designado o grupo de parentes- sobretudo pai, mãe e filhos- constituído por laços de casamento e filiação ou excepcionalmente adoção. Em sentido genérico, refere-se à soma de pessoas unidas por características, convicções ou interesses semelhantes, o que acaba gerando, em cada um dos seus integrantes, o sentimento de pertença àquele grupo exclusivo. (p.9)

Baseando-nos na idéia de bula de remédio desses mesmos autores, e deslocando-as para o âmbito familiar, podemos entender porque as famílias, mais em específico os pais ou responsáveis, anseiam por um manual de instruções, que dite as maneiras corretas de como educar, como se fosse atividade meramente técnica. Lembrando que a bula do remédio é lida por uma quantidade insignificante de pessoas.

A partir dessa reflexão, podemos entender porque há tanta procura por profissionais ditos de apoio, como psicólogos, terapeutas familiares, e no âmbito escolar, deparamo-nos com o diagnóstico quase sempre esperado: sua filha ou seu filho não tem nada, (mas os pais ou responsáveis costumam a perceber que o suposto problema está neles mesmos, na maneira como estão educando essa criança ou adolescente), ou deseducando-os!

Se analisarmos a partir do conceito destes autores, podemos questionar portanto o que seria ou quais seriam as características de uma família considerada estruturada, normal? Sem titubear, não fica difícil concluir, ainda que parcialmente, que toda família hoje tem sua parcela de estrutura, desestrutura e normalidade ou anormalidade, conduzindo por isso à evidências de violência adormecida, conforme veremos em seguida.

A problemática familiar é bem mais complexa se partirmos do pressuposto de que é objeto de estudo de vários âmbitos do conhecimento, e de vários olhares de acordo com a abordagem de cada ciência: por exemplo, juristas analisam-nas diante das leis ou diante das novas realidades sociais, os sociólogos inquirir o seu funcionamento na atualidade, os psicólogos analisam sua repercussão sobre os indivíduos em suas relações dentro da família e com outras famílias entre outros, (Zilles *in* Wagner, 2002).

Outrora, as razões de sustentação de uma família eram três nesta ordem: linhagem, matrimônio e prole. “*A que estirpe você pertence?*” A origem da linhagem, as gerações, eram imprescindíveis à “qualidade” dos membros de uma família. Os bons nomes, os sobrenomes diziam o valor de pertencer a uma determinada linhagem, e provavelmente até o seu valor de mercado. Matrimônio ou casamento, tido como contrato de uma nova sociedade, neste caso de um homem e uma mulher, em união legítima. E a prole, os filhos ou frutos dessa união, tinham função primordial de proliferação, como um clã ou um projeto expansionista. Quanto mais filhos, melhor, pois a linhagem seria garantida.

Hoje, podemos constatar sinais inversos desse movimento: primeiro os filhos, depois a união, e por último a genealogia.

Atualmente o conceito de família é polissêmico e surge a partir de novas dimensões e variantes, podendo a partir daí afirmar que não existe um modelo politicamente correto de família.

Como estamos focados no comportamento e formação da criança e do adolescente, independente do arranjo familiar, consideramos relevante que estes, em seus diversos contextos e formações diversas sejam espaços de promoção do movimento interdisciplinar entre seus membros, de saúde e bem estar.

4.1 A violência adormecida e a influência familiar: um cenário alimentado por comportamentos (in)determinados ?

Com base nos estudos de Costantini(2004) e outros, explicitaremos nesta pauta indícios de como a ausência de base familiar afeta e interfere quanto a comportamentos hiperativos nas crianças e adolescentes, porém reiteramos que embora a ação familiar exerça influência relevante quanto a esses comportamentos, há a amarra originária, conforme apontamos anteriormente, dos sistemas culturais e sociais, tornando a origem do problema repleta de complexidades e articulações.

Ou seja, toda e qualquer ação educativa proveniente dos adultos em seus papéis de educadores torna-se dotada de vulnerabilidade, por assim estarem os sistemas sociais, econômicos que reproduzem o olhar de mundo a nós refletido.

Juntamente com a inserção de novos valores, vem a inserção de novas referências educacionais, cujas primeiras experiências infantis e adolescentes dão-se no seio familiar. Peculiar, é que novos contextos anseiam novas posturas no ato

de educar, e notamos anacronia, pois insiste-se apesar disso, em educar através de modelos e comportamentos, os quais necessitam superação, pois não correspondem às necessidades dessa geração.

Entendendo superar não como fazer desaparecer, mas no sentido de reflexão crítica, com a finalidade de construção de um modelo interdisciplinar, que permite a diversidade de olhares diante dos diversos anseios, e partir daí, trazer à tona o que se tinha de útil e melhor, do passado, proposto como valor, acoplado com o que temos de melhor e útil hoje como proposta educacional. Um dos exemplos que aqui podemos considerar como relevantes, é uma prática de outrora, citada no início deste capítulo, tão “velha”, mas que faz-se necessário reaparecimento com ares de “novo”, ou a arte da conversação e do diálogo, tão inerente à condição humana e tão esquecido ou tido como supérfluo. Há quem afirme que os sites de relacionamento, conversas em tempo real via internet a substituíam, mas de acordo com Charles Handy, citado por Bauman(2005):

[...] divertidas elas podem ser, essas comunidades virtuais, mas criam apenas uma ilusão de intimidade e um simulacro de comunidade”. Substituem com pobreza o ato de “coloca os joelhos sob a mesa, olhar o rosto das pessoas e ter uma conversa real”. [...] De fato ficamos com vergonha dos contatos cara a cara. Tendemos a pegar os celulares e apertar furiosamente suas teclas enviando mensagens para evitar “que nos tornemos reféns do destino”, e fugir das interações complexas, confusas e imprevisíveis- difíceis de romper e abandonar- com aquelas “pessoas autênticas” que estão fisicamente presentes a nossa volta .(p. 159- 160)

Considerando que o cenário familiar é acometido por todo esse advento, fazem-se necessárias mudanças não só no sentido de um comportamento socialmente necessário, mas a própria ação educativa, como transmitir os novos valores, como regras de convivência às novas crianças e adolescentes, os combinados, e não o contrário, como percebemos na chamada era da evitação dos conflitos, onde a permissividade ganha destaque.

O contexto atual exige a não renúncia, a não indiferença em relação ao universo da criança e do adolescente, e essa postura exige limites, assim também não parece viável o excesso de tolerância, praticado pelas famílias, prática notadamente utilizada hoje, de acordo com nossa vivência na escola.

Ratificamos essa afirmação quando no cotidiano, ocorrem excessos de transgressões por parte da criança ou do adolescente. Ao trazer os responsáveis

para a escola, dialogando sobre o ocorrido, somos ouvidos e ao ouvirmos, percebemos que a tendência dos familiares, é evitar conflitos, e ficarem com a postura vitimizada. Justificam-se pelas inúmeras horas de trabalho fora de casa, inconformam-se pelas atitudes do filho, pois *“não falta nada para ele em casa”*(sim, de bens materiais), *“bater ou gritar não adianta, e a lei não permite, o conselho tutelar fica em cima”*. Quase sempre rebatem portanto, com colocações ou atitudes indulgentes.

E cada vez mais acabam cedendo à vontade dos filhos, tornando o ato de educar dotado de permissividade exacerbada. “Deixam para lá” fatos aparentemente corriqueiros cotidianos, situações que levariam a debates conflituosos sadios entre família numa mesa de jantar por exemplo, na plena *“arte da conversação”* de Ariès. Para Costantini(2004):

Constrói-se assim um ambiente não conflituoso em que a coisa mais importante para os pais é ser um ponto de referência econômico-afetivo, capaz de tranquilizar e dar segurança, de criar um clima no qual aparentemente tudo vai bem, mesmo que não vá nada bem; como diz um dito popular, *mais cedo ou mais tarde a coisa se ajeita*. (p.38)

Exige-se dos filhos uma postura a qual nem os próprios pais sabem bem qual é, ou sem reflexão sobre o seu valor, porque eles próprios afirmam que hoje em dia é necessário *“ser amigo dos filhos”*, *“ter cabeça jovem”*, como se portassem um certo medo em serem maus pais ou pais maus, mas esquecem-se que antes disso são pais e filhos, e são adultos, e quando por algum motivo não são capazes de delimitar fronteiras entre o certo ou errado, o que se pode ou não pode, ou mesmo utilizando-se da negativa, agindo com firmeza e responsabilidade, há provavelmente um clima relacional de calma e inconflictivo, porém que impede a evolução natural do crescer e desenvolver-se física e mentalmente bem. Conflitos e frustrações, podemos afirmar enquanto adultos constantemente em processo de formação e transformação, portanto inacabados, são necessários e pertinentes à educação das nossas crianças e adolescentes.

Afirmamos, ainda com Costantini na p. 39:

O temor ou a indiferença do adulto em relação a situações que provocam conflito, aos comportamentos transgressivos, em particular e respeito das regras às quais se devem respeitar, levam à renúncia do papel de

educador, que é confrontar os filhos com as proibições, os limites, as regras, dar-lhes condições de aprender a tolerar as frustrações, de renunciar às próprias posições, de postergar um desejo, uma vontade para um futuro indefinível.

Temos nas escolas a constatação clara, que os comportamentos determinados ou não pelas famílias e suas mudanças, conforme veremos adiante, contribuem portanto para o fato da existência e aumento da violência adormecida, de forma envolvente, já que esse mal-estar juvenil, leva quase sempre a comportamentos agressivos e transgressivos, nem sempre explicitados, levando, conforme afirmamos no início a sua banalização.

Atitudes de intolerância ao diferente ou a quem é ou porta-se diferente, dotadas de hostilidade, ou as violências, não vêm de forma gratuita. Não nos cabe condená-las nem negá-las, mas negociar com.

O estado confortável cabe a todos, em todos os contextos, transpira homogeneidade, mas é potencialmente destrutivo, justamente por sua condição de conforto. Ao contrário da condição de heterogeneidade, que pode ou não gerar violência, é fonte de vida. (Maffesoli, 1987).

4.2 A nova família: (des)contextos, (im)possibilidades e (im)potencialidades.

Histórica e socialmente, as uniões matrimoniais objetivavam função social patrimonial, de procriação e de guarda da prole, porém, passou a ter também propósito de realização amorosa e sexual, num conjunto levando ao “pacote” socialmente correto: “filhos, patrimônio, amor e sexo até que a morte os separe”, porém, com prazo de validade determinado ou não.

Socialmente, falar ou discutir sobre filhos, patrimônio, até amor, faz-se relativamente de forma tranqüila. Mas ao falar ou debater sobre a questão sexual, assunto melindroso, que envolve intimidade, despertando reações e sensações que estão diretamente ligadas ao princípio do prazer, corre-se o risco de ofender, magoar ou chocar as pessoas, principalmente o gênero feminino, isto porque, segundo Diehl in Wagner(2002):

[...] sexo envolve crenças religiosas, mitos, tabus e preconceitos profundamente arraigados ao funcionamento psicológico da maioria das pessoas, de tal forma, que apesar de todas as amplas mudanças e conquistas verificadas nesta área, a sexualidade, e

ainda conserva uma carga moral e um sentido de tragédia. Assim, para muitos, o sexo ainda tem muito de erro, de culpa, de pecado, de proibição, de feiúra. Portanto, a mesma sexualidade que tem imenso potencial de causar prazer, tem , também, de produzir dor e desconforto. (p. 136)

Fala-se hoje de uma nova mulher, mais independente emocional e financeiramente, mais liberal e desinibida sexualmente, leva-nos a compreensão de que a sexualidade adentrou o mercado das sensações, e esse fato faz com que lute para com o direito ao prazer sexual na união conjugal. Assim, como de acordo com a lógica do “é necessário ter” para pertencer a um determinado grupo social, faz-se necessário também ter o direito a uma vida sexual prazerosa, ainda que efêmera.

Portanto, não há como negar o óbvio, ou essas relevantes mudanças em seu comportamento, as quais, paradoxalmente estariam contribuindo para o enfraquecimento dos vínculos familiares, de acordo com Sayão e Aquino(2006), não havendo possibilidade de manutenção do “pacote completo” pois este envolve uma série de questões contextualizadas, conforme vimos e veremos nos outros capítulos e quanto mais ocorre a expansão das estruturas e contextos familiares, mais essa ordem dá mostras de vulnerabilidade.

Oras, se na formação da criança e adolescente, afirmamos que a sensatez ou bom senso dos adultos faz-se necessária, corrobora-se que essa nova padronização da mulher, que não deixa de possuir indícios da mais pura violência simbólica, e inferimos com Maffesoli(1987), que “[...]por simbólico entendemos essa trama social, profunda e tenaz que supera e engloba as diversas estruturações da qual o moralismo é a consolidação”, é claro que influenciará de forma significativa no educar, e conseqüentemente na proliferação dos sintomas de violência adormecida. Cabe aqui um questionamento: seria essa tão debatida liberdade sexual feminina um mito? Ou reivindicação? Se a socialização das crianças e adolescentes ocorre através da divisão entre a família e a escola, quais seriam as expectativas sociais em relação às novas formações sociais e familiares?

Com a legitimação do divórcio na década de 70, vivemos momentos marcantes levando à ruptura de muitos laços matrimoniais, e conseqüentemente de um grande número de crianças e jovens vivenciando toda trama. Um prognóstico era lançado: possível fim e destruição da família.

De acordo com Wagner(2002), essas inquietações levaram a um número significativo de pesquisas nesse assunto, principalmente no que dizia respeito às conseqüências no desenvolvimento socioemocional dos filhos. A capacidade do ser humano, e principalmente do jovem em buscar o equilíbrio e superar situações complexas, ou seja, a sua capacidade de resiliência, mostraram-se presentes, demonstrando a possibilidade de novos contextos familiares diferentes dos nucleares.

Ou seja, apesar das rupturas entre os atores do matrimônio, esses quase sempre voltam a realizar novas tentativas de união, acreditando, apostando no sucesso da nova relação. Esses novos contextos trazem novos olhares e significados para a família, visto que temos então a partir daí, o recasamento, o reinvestimento, famílias reconstruídas ou refeitas. Vale lembrar, que de acordo com o dicionário Aurélio, o prefixo *re*, significa repetição, começo, reciprocidade, mudança de status.

Porém, há toda uma expectativa em torno dessa nova formação, e uma internalização ou crença de que o recasamento deva funcionar a partir dos moldes da família anterior, da família intacta, tornando-se então, ponto determinante das possíveis disfuncionalidades nestas novas uniões. (Falcke, 1998).

Ainda pelo fato de que o casamento ou o recasamento em si possui idéias contraditórias, pois de um lado há o projeto de vínculo duradouro, e de outro a banalização do mesmo, cabendo aqui a metáfora do “casamento suco de laranja”, onde só extrai-se a essência, ou o que é bom, e joga-se o bagaço fora, que seriam os conflitos, e todas as dificuldades inerentes à união matrimonial.

Evidencia-se a partir daí que boa parte das uniões iniciam-se com o já citado prazo de validade, como numa bula de remédio, fazendo-se valer enquanto houver satisfação de ambas as partes globalmente, bastando que alguma área do relacionamento seja afetada, para estar ameaçado, assim como percebemos marcas de insegurança na sociedade, assim se faz na família. A única segurança, ainda que relativa, advém da atriz sempre protagonista deste enredo: a mãe-mulher moderna.

E rogo, neste momento do trabalho, consentimento à pessoa do orientador zeloso e contínuo deste trabalho conjunto, para colocar-me como, orientanda, pesquisadora, porém, na condição feminina, da mulher- mãe moderna, em primeira pessoa, interdisciplinarmente: eu Adriana, nasci mulher, sou mulher, sou mãe,

esposa, educadora, trabalho na área da educação, portanto disciplinarmente interdisciplinar.

Me assumo e me percebo interdisciplinar quando minha base de sustentação cotidiana é contextual, nas inúmeras funções diárias dispensadas. Quando jogo com o inconcluso na tomada de decisões, ou mesmo quando não é possível decidir. Na postura de poder negar, sem fragmentar, quando me percebo diferente e exercito-me com os meus semelhantes no puro exercício das diferenças.

Quando nesse exercício me sinto culpada, disciplinada e modelar, nos contextos pessoais familiares, profissionais e acadêmicos, me percebo novamente interdisciplinar, pois dialogo comigo mesma, e nesse dialogar, me percebo em constante construção. Esse jogo me faz entender que a assunção de uma postura interdisciplinar e pesquisar a partir de suas premissas não me permite ser uma perita em interdisciplinaridade.

Não há neutralidade na abordagem interdisciplinar de pesquisa, portanto da leitura dos fatos sociais, em particular do fato social da violência adormecida nas escolas, dos agressores e agredidos, meu incômodo, meu problema antes pessoal e posteriormente coletivo. Porque assumir-me interdisciplinar é olhar o outro, é olhar com o outro. Interdisciplinaridade é humana e não categoria de conhecimento, mas de ação. (Fazenda, 2003)

Da mesma autora, com obra datada em 2006, temos o conceito de interdisciplinaridade como sendo:

[...]uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.

Exige, portanto, uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. A metáfora que a subsidia, determina e auxilia na sua efetivação, é a do olhar, metáfora essa que se alimenta de natureza mítica diversa.

Cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar docente: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Alguns atributos são próprios; determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia, que impelem às trocas intersubjetivas, parcerias.

A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose, a incerteza como pressuposto.

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado. É fundamental, portanto, contextualizar para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, portanto do tempo e do espaço no qual se aprende. (p. 10)

O imaginário feminino da condição de mãe traz incondicionalmente a sensação de segurança, lisura, porto seguro, a tolerância, permanência e estabilidade independente de tudo, a qual defendemos com unhas e dentes a qualquer custo.

Comprovamos esta afirmação ao constatarmos desde outrora, e apesar das muitas mudanças de contextos, a reação ferrenha e até hostil, nos espaços escolares quando tivemos e temos a imagem, a figura, a pessoa da mãe ofendida, fato que perdura nos dias de hoje, embora mais adiante, tenhamos um possível dissenso quanto ao contexto paradoxal que envolve este raciocínio.

Através de ocorrências e observações nos diversos espaços escolares, pudemos verificar as mais diversas reações das crianças e adolescentes quando da ocorrência deste fato: agressão física, choro, revolta, intolerância unânime. Mesmo nos casos dos costumeiramente agredidos no ato da violência adormecida, pelo fato de serem tímidos ou retraídos, durante uma possível ofensa moral à mãe, munem-se de coragem e força para sair em defesa desta. Curiosa a incidência da ocorrência do fato em crianças e adolescentes do sexo masculino, embora entre as meninas também ocorram.

A reconstrução da família ainda supõe a entrada ou saída de novos atores, neste caso, padrasto, madrasta, enteados, marcando a complexidade do seu enredo, já que estes termos surgem na tentativa de designar estes membros no novo contexto em que estão inseridas. Têm-se a entrada de atores a princípio coadjuvantes, visto que não há o vínculo consangüíneo, e essas variantes vêm carregadas de conotações pejorativas, fazendo entender e caracterizar essas relações como difíceis, complexas e muitas vezes insustentáveis, afirmando essa análise a partir dos enredos dos contos infantis. Logo a palavra e portanto a pessoa da madrasta vem sempre carregada de preconceitos, de maldade, inveja, estando longe da figura amorosa, santa e pura materna.

O padrasto, por sua vez, é a figura masculina que de certa forma “roubou” o lugar do pai verdadeiro, o consangüíneo. Vistas nesse contexto, é claro que essas relações, a princípio não poderiam ser das melhores.

Há então, toda uma tentativa de superar o sentido desses pejorativos, fazendo com que os neologismos se façam presentes, já que sua intenção é descarregar a conotação negativa a fim de amenizar a convivência familiar, ou

poupar esforços. Não podemos omitir que antes de estigmatizar ,no bom sentido ou não, estamos falando de pessoas que constituem grupo social relevante.

De acordo com Falcker e Wagner (2000), são termos que de certa forma já se naturalizaram, como *boadrasta, mãedrasta, pai-cover*, e da mesma forma comumente também essas crianças e adolescentes, referindo-se à nova(o) companheira(o) da mãe ou do pai, como *tio ou tia*, ou ainda *a namorada do meu pai* ou *o namorado da minha mãe*.

Há a mesma dificuldade quanto aos novos atores em seu novo papel de pais ou mães, que por vezes esforçam-se para tratar e considerar essa criança ou jovem enteado como filha ou filho, lembrando que *enteado* do latim, significa nascido antes, logo, filho mesmo, nunca será, ou o é por consideração ou do coração. Essa terminologia portanto permanece na falta de uma mais apropriada.

Diante das discórdias ocorrentes envolvendo esses atores, ou seja, se na família natural a convivência já é inerentemente por ocasiões carregadas de tensões, quem dirá na família reconstruída?

A qualidade dos vínculos afetivos que venham a ser construídos independente do arranjo familiar em voga, leva a constatação da necessidade de resgate da importância do vínculo de amor entre os atores pais, filhos, madrastas, padrastos, enteados, estes através de estudos mostrando que os pais e todos os adultos envolvidos no processo são capazes de preservar uma relação qualitativa com seus filhos ou não, assumindo seus papéis de adultos educadores enquanto imprescindíveis na formação das crianças e adolescentes.

4.3 O contexto das famílias monoparentais ou matrifocais: atriz protagonista mulher .

Parece que a responsabilidade da mãe-mulher, na condição de chefe de família está para além da educação e do cotidiano da vida familiar, havendo um incremento entre o ser mãe em detrimento do ser mulher. Ou seja, há além do processo de individualização a ausência da individuação, que consideramos relevante. Na condição feminina, por muito vista como o sexo frágil, evidentemente permanece em desvantagem, conforme análises seguintes.

Segundo o dicionário Aurélio(1999, p.1253), mãe é definida como aquela que deu à luz filhos, pessoa muito boa, dedicada, desvelada e simbólica e

concretamente, tida como figura acabada, onipotente e poderosa, a qual cabe o direito e dever de cuidar e educar a prole. E trabalhar fora, e ser mulher, cuidar da casa, e algo mais. E sem “descer do salto!”

Ameno(1999), afirma que:

A mãe, mesmo ausente, é a grande culpada da maioria dos males individuais e , conseqüentemente, sociais. Não nos referimos à mãe biológica, que assim como a filha foi vítima do sistema, mas a mãe “entidade social”, cantada em verso e prosa: a mãe cultuada como deusa de misericórdia e compreensão. Avançando um pouco mais, não deveríamos apenas mudar nosso conceito de mãe, mas a própria consciência de ser mãe. Deveríamos acabar, de uma vez por todas, com a idéia de que ser mãe é “padecer no paraíso”.

Não havemos, portanto, de esquecer, que a mãe- mulher é antes de mais nada, pessoa. E de acordo com Grzybowski(2000) in Wagner(2002), atualmente existe uma parcela significativa de pessoas que optam por viverem sozinhas, ou casais que vivem juntos sem estarem casados oficialmente, casais homossexuais, netos sendo educados por avós, pais divorciados, viúvos, separados, solteiros, adotivos, etc., contextos que não podem ser negados ou ignorados.

São transformações que estão de fato ocorrendo, e não cabe a nós neste estudo apontar a(s) causa(s) para justificar tais mudanças, o que seria no mínimo simplista para o momento, sendo que são tidos por pesquisadores do tema grande variedade de fatores de diversas ordens e alguns, até desconhecidos pelos mesmos.

Inúmeros fatores como dificuldades de relacionamento ou financeiras, incompatibilidade cultural, faz com que a decisão pelo divórcio apareça como um dos pivôs de contribuição para essas mudanças, levando quase sempre a uma crise, em geral inesperada na união, culminando em possibilidade de reorganização ora singular (as famílias monoparentais), ora conjugais (famílias reconstruídas).

No Brasil, desde a sua aprovação, na década de 70, o número de divórcios têm aumentado significativamente, conforme apontam Granato & De Mari(1999) in Wagner(2002) atingindo a casa dos 200.000 por ano, o que estatisticamente representa um divórcio a cada quatro casamentos.

Há também a projeção a partir desses números de que em menos de duas décadas, o número de famílias tradicionais nucleares de um só casamento seria menor se comparado ao de novas uniões resultantes de divórcios e separações.

Portanto, a cada cinco bebês que estão nascendo, um viverá antes de atingir a idade adulta em famílias de pais separados.

Qual seria a posição, a postura, o(s) olhar(es) sobre a nova mulher nesses novos cenários contextuais? Conforme Grzybowski, uma das explicações que se fazem relevantes no aumento do número de divórcios seria a premissa da mudança de comportamento da mulher dentro das instituições familiares, a partir do século XX como a suposta revolução feminina, liberdade sexual, independência profissional etc., fatores que teriam colaborado com a desconstrução do modelo de família tradicional, tido como o melhor e arraigadamente aceito social e historicamente.

Como um dos fatores relevantes, temos a busca de sua realização profissional, a qual ideologicamente, fomos levados a acreditar que seria sinal de independência, de emancipação feminina. Mas como pano de fundo, estava a exigência econômica, que levou-a a trabalhar fora do lar.

Podemos portanto afirmar que passou-se por um processo de socialização, no qual temos a naturalização de formas de dominação que atribuem às mulheres esse papel social, de serem responsáveis pelos cuidados da casa, filhos e cônjuges.

Porém, é fato que esse papel social da mulher é pouco ou nada reconhecido e Cardoso de Mello e Novais(1998), reforça essa idéia quando afirma que: *“os cuidados com a casa e com a família são atribuições da mulher às quais se somam os trabalhos remunerados, cuja ausência lhes caracteriza como “sem trabalho”.*

Logo, se a mulher “somente” atende a essas funções domésticas, é tida como excluída da população economicamente ativa, e esse não ter um emprego, que no caso das mulheres divorciadas é fato mais agravante, passa a significar perda de dignidade humana quando não o direito de convívio social.

E a mesma mulher contudo, passou a ambicionar e reivindicar maior significação dentro da família, conquista de direitos quanto ao voto, trabalho fora de casa, divórcio, à pílula anticoncepcional, objetivando satisfação sexual e não somente a procriação. E na condição de separadas e chefes de família o que e como se sentem?

Com base nos estudos realizados por Grzybowski(2000), onde foram avaliadas cinco áreas de satisfação- profissional, psicológica, afetivo-sexual, parental e de apoio social de mulheres separadas chefes de família, evidenciaram-se maiores prejuízos nas áreas afetivo-sexual e na profissional/ econômica/ financeira, cujos índices ficaram aquém do desejado, ou seja, escassez de

relacionamentos com o sexo oposto e empobrecimento da vida sexual, além da baixa remuneração salarial, levando à dificuldades financeiras quanto à manutenção da família.

A única área que atingiu o índice de satisfação esperado, até mesmo superando-o foi a de satisfação parental, que envolve atitudes e responsabilidades com os filhos, o educar. Há evidente satisfação com a guarda do filho, não sendo esta vista como aumento da responsabilidade ou da consciência do papel de mãe.

Essas constatações contrapõe-se portanto com a idéia de senso comum sobre a liberdade sexual e revolução femininas, visto que essas mulheres ainda sofrem as conseqüências do divórcio, que são complexas e difíceis de superar, havendo ainda preconceito advindo das mulheres casadas para com estas, levando ao que Maldonado(1995), chama de simbologia de Eva(a perigosa, tentadora, caçadora) e levando a outro dissenso, pois as pesquisas apontam em sua maioria, conservadorismo, grande tendência a anulação pessoal, priorizando antes de tudo a díade mãe e filho.

Percebe-se que a experiência do divórcio, é para a mulher e para todos os atores envolvidos, processo e são muitas as transformações que acarretam na vida, implicando mudanças psicológicas, financeiras e nos relacionamentos intersubjetivos. Apesar da desestabilização que promove, pode gerar a médio e longo prazo, crescimento pessoal e novas capacidades adaptativas levando a um reequilíbrio harmonioso familiar.

4.4 Sob o véu da intolerância: o contexto das uniões homoparentais.

Sustentaremos o nosso debate utilizando-se dos estudos de Dias(2000), Mello(2000), Trevisan(2004), entre outros.

Para analisarmos o frágil contexto das famílias homoafetivas ou homossexuais ou ainda homoparentais, atentamos para o desvelo em não valer-se de afirmações desarrazoadas, sob pena de furtar os significado e sentidos contextuais, levando à possível banalização do fato e embuste do senso comum. Embora não objetivemos discutir as razões da homossexualidade, cabe uma questão: como homens e mulheres se tornam heterossexuais e porque casais hetero têm filhos homossexuais?

De acordo com Mello(2000), na fecundação é estabelecido o sexo cromossômico e genético, que depende da fecundação do óvulo por um espermatozóide portador de um cromossomo X ou Y. Até a sétima semana de gestação as gônadas (glândulas sexuais que produzem gametas e segregam hormônios) dos dois sexos são indiferenciadas, sendo que para desenvolvimento do feto masculino há a exigência de um cromossomo Y, porém o braço curto desse cromossomo é imprescindível para a determinação sexual.

Para o desenvolvimento do fenótipo feminino são necessários dois cromossomos X e para o masculino um X e outro Y, sendo que esse tem fator testículo- determinante. Logo, na falta de um cromossomo Y, temos a formação de um ovário. Logo, não basta o cromossomo ser Y, ele tem que “dar o ar da graça”. O autor assevera que:

O tipo de gônada presente estabelece, então, o tipo de diferenciação sexual que ocorre nos ductos genitais e na genitália externa. É a testosterona androgênica que, produzida pelos testículos vai determinar a masculinidade. A diferenciação sexual feminina do feto aparentemente não depende de hormônios; acontece mesmo na ausência de ovários. Nos embriões portadores de complexos cromossômicos sexuais anormais (por exemplo XXX ou XXY), o número de cromossomos X parece não ter importância na determinação do sexo. Se um cromossomo Y normal estiver presente, o embrião desenvolve-se como homem. Caso não haja um cromossomo Y, ou se a sua região testículo- determinante for perdida ocorre um desenvolvimento feminino. (MELLO, 2000, p. 210).

Havemos de considerar portanto, os estudos genéticos. Até aqui, não seria o âmbito da homossexualidade tão complexo se a sociedade não tivesse como determinante hegemônica a heterossexualidade, em especial no Brasil, onde os padrões da sexualidade baseiam-se na standardização dos gêneros masculino e feminino, estes, fenômenos culturais “vendidos” como naturais. (Trevisan, 2004).

Etimologicamente, a palavra homossexual origina-se do grego *homós*, que significa semelhante, mais sexual, adjetivo referente a atração e ou comportamentos sexuais entre indivíduos do mesmo sexo. Há uma grande polêmica ao se tratar do tema homossexualidade, que vem encharcado de preconceitos, tabus e mitos, mostrando que a ausência do exercício das diferenças e intolerância fazem-se presentes nesse âmbito. Os valores culturais, históricos e sociais, dominantes de cada época, acabam por gerar um sistema de exclusão e aversão, que muitas vezes se baseiam em preconceitos estigmatizantes, ou seja, considera-se como “anormal” tudo e todos que se situam fora dos estereótipos ditados pelos padrões de

“normalidade”, tornando-se questões de lenta maturação, e nas últimas décadas, há uma luta e reivindicação quanto a maior tolerância quanto aos fatos.

O tema homossexualidade, embora seja tão antigo quanto a heterossexualidade, acompanhando a história da humanidade, ocupa um lugar também na história da intolerância social, dizendo respeito a uma questão nevrálgica, que causa repulsa e gera rechaço, estando envolto numa auréola de forte preconceito, comprovando que a ausência do exercício das diferenças e intolerância fazem-se presentes nesse âmbito, já que a sociedade e principalmente a igreja insistem sistematicamente em repudiá-lo.

É o que Trevisan chama “reservatórios negativos”:

A verdade é que a civilização sempre precisou de reservatórios negativos que possam funcionar como bodes expiatórios nos momentos de crise e mal estar, quando então, por um mecanismo de projeção ela ataca esses bolsões tacitamente tolerados. Em outras palavras, sempre que minha situação não tem saída, a saída é atacar o mal fora de mim. As periódicas perseguições aos judeus têm sido, secularmente, claro exemplo dessa projeção ideológica. Assim também, pode-se constatar na contemporaneidade um recrudescimento do racismo contra os negros, agora envoltos em moldes, inclusive científicos- segundo os quais sua inferioridade genética se refletiria num QI mais baixo. A homossexualidade inscreve-se como mais um desses reservatórios negativos. Como a permissividade social é basicamente oportunista, a tolerância varia de época para época, dependendo de fatores externos, que acrescentam à prática homossexual maior ou menor grau de periculosidade, conforme as necessidades circunstanciais.(p. 22).

Essa constatação nos leva a afirmar que a ciência, a religião e a mídia estariam usando seu poder indevidamente, determinando as regras morais, ou para dar fim ou vazão aos modismos. Como se as posturas sexuais assumidas e tidas como não exemplares (entenda-se homossexualidade) fossem meros modismos, e dessa forma o aspecto humano e afetivo permanece desprezado.

Para Dias(2000): “Não se pode falar em homossexualidade sem pensar em afeto”, (sendo que o afeto é um aspecto do exercício do direito à intimidade garantido pelo inciso X do artigo 5º da Constituição Federal, como elemento essencial das relações interpessoais), porém no caso dessas relações, conceituando o afeto como a capacidade do indivíduo para experimentar sentimentos e emoções, conforme pesquisas empíricas realizadas pela autora, esse afeto por parte dos homossexuais chega em muitos casos a ser visto como desavergonhado, pois o sentimento de paixão evidencia-se de forma fugaz, arrebatadora, e explícita. Em público.

Partimos do princípio que a união homossexual é fato panoramicamente histórico, portanto não pode ser negada, merecendo tutela jurídica e havendo necessidade de ser considerada como arranjo familiar, fazendo-se necessária mudança e superação de paradigmas, valores, abrindo espaços para discussões, princípios, preconceitos e dogmas.

Ratificamos portanto, que não é nossa pretensão discutir suas causas, mas compreender os aspectos relevantes envolvidos na questão familiar.

No campo científico o conceito também foi mudado. No Código Internacional das Doenças- CID, era tido como doença mental, sendo levado então ao capítulo dos sintomas decorrentes de circunstâncias psicossociais. Em sua última revisão, de 1995, o sufixo “*ismo*”, que significa doença, foi substituído pelo sufixo “*dade*”, que significa modo de ser, logo, de homossexualismo, passou-se para homossexualidade.

Os valores culturais, históricos e sociais, dominantes de cada época, acabam por gerar um sistema de exclusão e aversão, que muitas vezes se baseiam em preconceitos estigmatizantes, ou seja, considera-se como “anormal” tudo e todos que se situam fora dos estereótipos ditados pelos padrões de “normalidade”, tornando-se questões de lenta maturação, ou seja, uma formatação do modelo de família como resistência às mudanças as quais podemos ou não concordar.

Para Dias(2000), o conceito de *normal X anormal* decorre da socialização do conceito de família, que historicamente é associado a casamento e filhos supondo sempre uma relação heterossexual.

Com a evolução e mudança dos valores e conceitos de moral e pudor, esse tema deixa de ser um assunto proibido e enfrenta-se (ou tenta-se) abertamente, sendo comumente tratado em novelas, revistas e na mídia em geral, portanto, ao considerar uma relação afetiva de duas pessoas do mesmo sexo como uma entidade familiar não iria transformar a família nem estimular a prática homossexual, apenas levaria um maior número de pessoas a saírem da clandestinidade, logo, deixando de serem marginalizadas e ou excluídas socialmente, e assim, evitando formas variadas de sofrimento.

Dias(2000), na tentativa de desmontar esse preconceito evidente, introduziu um novo vocábulo rebatendo o já existente: *homoerotismo*, indicando que existe nesse repertório da sexualidade humana, possibilidade de pessoas do mesmo sexo sentirem-se atraídas, sem que o fato signifique doença, anormalidade ou perversão.

Ela afirma: “Com ele pretendo revalorizar, dar um outro peso moral às experiências afetivo-sexuais que hoje são pejorativamente etiquetadas de homossexuais”.

O maior preconceito para com o homossexualismo provém das religiões. A igreja católica principalmente considera o fato uma aberração da natureza, grave transgressão à ordem natural ou uma verdadeira perversão, trazendo à memória que esse termo vem do latim *perverse* que significa atravessadamente, posto às avessas, os que tomaram o caminho errado, inclinado ao mal.

A tríade sexualidade, religião e cultura quando entrelaçadas censuram ao extremo os chamados pecados da carne. Baseada no Gênesis e na história de Adão e Eva, cuja essência da vida é o homem, a mulher e sua família, levou à concepção bíblica, que busca preservação de todo o grupo étnico, considerando que toda relação sexual deveria dirigir-se à procriação.

Segundo Dias(2000), o casamento era inviolável, puro e santo:

O matrimônio era considerado como um remédio que Deus deu ao homem para preservá-lo da impudícia e da luxúria. O amor carnal, enquanto associado ao prazer é um rival do amor de Deus. O apróbio do pecado mortal é distanciar o homem de Deus. Toda atividade sexual com uma finalidade diversa da procriação constitui pecado, infringindo o mandamento “crescei e multiplicai-vos. (p.25)

Numa recente encíclica- *Fides et Ratio*- foi reiterado pelo Papa João Paulo II que a igreja aprovaria somente relações heterossexuais dentro do sacramento do matrimônio, ordenando que a homossexualidade, amor livre, contracepção como posturas moralmente inaceitáveis, as quais objetivariam a distorção do profundo significado da sexualidade.

Essa breve explanação permitiu-nos afirmar que a homossexualidade, constatada a sua despatologização, seria vista como uma variante natural da expressão sexual humana, um comportamento que determina uma maneira de viver, visando conscientização da própria identidade e espaço na sociedade, assim como o direito de constituir família com ou sem prole.

Dias fortalece este raciocínio na p. 56:

Se a prole ou a capacidade procriativa não são essenciais para que o relacionamento de duas pessoas mereça a proteção legal, não se justifica deixar ao desabrigo do conceito de família a convivência entre pessoas do mesmo sexo. O centro da gravidade das relações de família situa-se modernamente na mútua assistência afetiva e é perfeitamente possível

encontrar tal núcleo afetivo em duplas homossexuais, erradamente excluídas do texto constitucional.

Reforça também a constatação do contexto real em que muitas crianças e jovens vivem, juntamente com essas famílias, fato que vivenciamos nas escolas. Como educadores, teríamos diversos questionamentos, já que nossa preocupação é com a formação integral desses jovens atores sociais.

Teriam esses menores desenvolvimento sadio psicologicamente? Haveria ausência de referenciais quanto à identidade de gênero? Seriam alvo de repúdio ou escárnio no meio ou comunidade em que vivem? Haveria riscos de virem a se tornar homossexuais ou sofrerem abusos ou práticas incestuosas?

Para a autora, de acordo com pesquisas empíricas, foi comprovado que filhos com pais do mesmo sexo demonstram o mesmo nível de ajustamento encontrado entre crianças que convivem com pais dos dois sexos. Verificou-se também através dessas pesquisas que não há nada de anormal quanto ao desenvolvimento da postura sexual desses menores, sendo os garotos tão masculinos quanto os demais e as garotas tão femininas quanto as outras. Não há provas de que esses pais prefiram que os filhos se tornem homossexuais nem há evidência de práticas incestuosas deles para com os filhos.

Essas análises corroboram portanto que os riscos de perversão praticamente inexistem, e ao contrário do que poderíamos deduzir, essas inquietações costumam se concretizar sob incidência de determinadas posturas de membros de famílias heterossexuais.

Logo, tornam-se infundados os temores de que a condição de homossexualidade dos pais seria geradora de patologias, de desestabilidade emocional, ou de perda de referenciais de gênero afetando assim o desenvolvimento da criança e do jovem, sendo a desinformação e o senso comum, ao nosso ver, os escopos de uma percepção estereotipada de que o menor que vive em um lar homossexual será socialmente estigmatizado.

Pondera que a identidade de alguém não se define apenas por seu comportamento sexual, mas que a compreensão da identidade sexual é o fulcro para a compreensão do comportamento humano.

A origem da homossexualidade é desconhecida, logo trata-se de uma tendência que não se origina de uma livre escolha. Provavelmente, muitos

homossexuais, se tivessem opção prefeririam não sê-lo, assim como também não é preferência ser heterossexual.

Se refletirmos a partir da sensibilidade, na assunção do olhar ou de olhares interdisciplinares, nos colocando no lugar do outro, questionaremos sobre quem gostaria de escolher uma sexualidade que levaria à discriminação?

Seja distúrbio de identidade, herança congênita, meras especulações, o que podemos afirmar é que a questão está envolta num mínimo de mistério, pois segundo Trevisan(2004):

[...]tais pessoas fazem a opção de ser *socialmente* homossexuais, não de *desejarem* homossexualmente. Então será que algo dentro delas levou-as a tal escolha sem pedir sua opinião? Para os psicanalistas, esse algo é o inconsciente. Mas, ainda assim, seria o inconsciente resultante de categorias exclusivamente culturais, mesmo quando não totalmente consciente? Creio que não. O inconsciente trabalha com elementos de uma química misteriosa, que articula as tendências de um indivíduo por “mistério” de composições complexas com bases hormonais, metabólicas e transpessoais, nas quais os dados culturais, educacionais e psicológicos podem sim interferir, modificando-as. No caso do desejo, investigar origens parece-me supérfluo, quando se busca apenas uma caracterização. Seria preferível falar em “inefabilidade”. Oriente-se o desejo para que lado for, haverá sempre um mistério em sua raiz. E diante do mistério é possível qualquer outra postura além da aceitação? Do mesmo modo a homossexualidade pressupõe a aceitação do mistério das suas razões como um componente a mais da realidade. Aceitar seu “mistério” faz parte do encontro inevitável com o princípio da realidade.(p.34)

Parece que essa citação vem ao encontro da nossa postura interdisciplinar, do olhar com o outro, de compreender o outro em sua especificidade humana. Abre espaço para as diferenças e o seu exercitar, nas suas contradições.

4.5 Simplesmente família.

Nossa reflexão levou-nos a perceber os diversos contextos da instituição familiar contemporânea, e quaisquer que sejam suas possibilidades ou arranjos, deve constituir local privilegiado de convivência, socialização, desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Estes, é fato, são seres humanos com historicidade e dimensão subjetiva, havendo portanto a necessidade de garantia de nutrição afetiva.

Parece que por conta do contexto macro da sociedade contemporânea, o qual estamos vivendo, há provável comprometimento quanto à qualidade das relações

familiares. Podemos afirmar que a família é o cenário e palco em que se vivem as emoções mais intensas e marcantes da experiência humana, em especial para a formação desses tenros atores. E de acordo com o teor dessas emoções, tensões, dos laços da convivência, podemos identificar peculiaridades inerentes ao seu desenvolvimento.

Conforme estudos empíricos, constatou-se que esses pequenos atores anseiam pela família, têm um imaginário fértil em relação a ela, inclusive quando demonstraram através de desenhos.

Para boa parte deles, a configuração é a do pai, mãe, irmãos, mesmo que na realidade algum deles esteja ausente.

É lugar dos paradoxos possíveis e necessários, onde se convivem o bem e o mal, o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, o desespero e a esperança, a saúde e a dor, as misérias e as farturas etc.

Este capítulo nos levou-nos a outro questionamento, que levaria a outro debate o qual cremos não ser pertinente para este momento, mas que vem de encontro a um outro anseio: se a família é um direito de todos, ainda não é para todos?

5 CENÁRIO IV- OS ESPAÇOS MICRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO SEU COTIDIANO- QUEM SÃO SEUS ATORES? ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO DAS VIOLÊNCIAS- UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR.

Os debates neste cenário se darão quanto à questão do cenário da escola como instituição no seu cotidiano assim como os contextos violentos , na sala de aula e nos outros espaços para além da sala de aula, onde está o cerne do nosso trabalho.

Ao debater acerca de contextos violentos, podemos mencionar o trabalho de Shiroma(2002), e refletir brevemente sobre a questão das políticas públicas, seus consensos, dissensos e especificidades, histórica e criticamente, referenciando realidade e política.

Shiroma afirma que as políticas públicas, em especial as educacionais apesar de terem o seu caráter humanitário, levando-nos a nutrir conceitos arraigados de que a formação plena do cidadão dá-se somente na escola, expressam ambigüidades e contradições, que estão muito claras, bastando analisar “com carinho” todos os documentos pertinentes, especialmente a partir dos anos 90, no governo de F.H.C., com uma “reforma revolucionária”, envolvendo principalmente a exploração midiática. Legislação vasta e ações não governamentais fizeram sua materialização.

A educação torna-se tática e estrategicamente a menina dos olhos dos governo vigentes. A escola tradicional não tem vez, e em contrapartida , não basta educar, é preciso “aprender a aprender”, ser competente e habilidoso a fim de estar apto às rápidas mudanças e ser capaz de enfrentar os novos desafios. A educação na “sociedade do conhecimento”. Todo lugar, escola, família e comunidade torna-se ambiente de conhecimento. Nossas crianças e adolescentes permanecem no mínimo dez anos na escola e comumente nosso jovem da escola estatal de caráter público bate em uma porta que não se abre.

Existe todo um jogo midiático encantador e comovente diante do mercado de trabalho que está cada vez mais seletivo e excludente , exigindo cada vez mais pessoas aptas. Infelizmente a maioria das pessoas naturaliza essa condição como se tivesse realmente culpa por não conseguir um “lugar ao sol”, pois as oportunidades estariam sendo oferecidas a todos, e se as pessoas não se saem bem é pelo pouco esforço que dispõem. A própria Lei de Diretrizes e Bases,

segundo Shiroma, tem caráter paliativo. Saviani(1996), é citado para melhor traduzir esse sentido: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”.

Assim o Estado permanece na neutralidade. Não é impedido nem se obriga a realizar mudanças significativas na Educação. Há um deslocamento de responsabilidade, que já estava previsto na lei, quando mudou o conceito de educação para o de formação.

Está claro aí o conceito de mínimo para as políticas sociais e descentralizado e/ ou centralizado, conforme interesse do capital. Igualitário e eqüitativo (no sentido de mérito, justiça com), como relação de poder.

Ainda assim, a educação é tida como um trunfo, solução para todos os males da sociedade. Desenvolvimento humano, redução da pobreza, democracia, paz, liberdade e justiça social. Uma base sólida. Como se detivesse a hegemonia.

O senso comum ganha absoluto consenso em educação. E há um Banco (Mundial) que define as prioridades e estratégias para a educação, mas entendendo que é somente um dos atores que dita as regras, porém, como logicamente visa lucros, detém grande parte do poder e não lhe é interessante um povo ignorante e pobre, pois como vai produzir? Como participará, ainda que parcialmente da economia e da sociedade? Entenda-se consumir.

Shiroma, transparentemente mostra que os fatos são dolorosos. Pensa que “num horizonte não muito distante parece estar a falência do sistema público de ensino”. Para quem interessa uma população ignorante? A lógica do capitalismo favorece a quem? Parece que essas questões inquietam(ou aquietam) a hegemonia dominante.

Uma série de paradoxos, ambigüidades, belos e contagiantes discursos. Para ela, é impossível concluir, e nos deixa clara a idéia de que paulatinamente está ocorrendo a chamada mercantilização do ensino, com práticas de gestão empresarial na gestão educacional, tanto que nosso corpo discente é gentilmente chamado “clientela”. Não havemos de duvidar portanto da violência que cerca esse contexto educacional.

A escola como instituição disciplinadora, sob a névoa das violências simbólica, concreta e intermediária, os papéis dos seus atores, do corpo docente e discente em suas especificidades, as relações intersubjetivas e suas diversas tensões cotidianas são alguns dos assuntos que serão explanados, e que exigem

contextualização, numa perspectiva interdisciplinar, adentrando o campo do nosso fulcro: a violência adormecida.

Faz-se necessário portanto trazer para o palco, à frente da cena quem cotidianamente dá sentido e significado à escola assim como os mecanismos utilizados.

Os pressupostos teóricos de Foucault(1987), Bourdieu(2003), Certeau(1994), Meirieu(2005), Debarbieux(2002), Maffesoli(1987), Alves(1998, 2000), entre outros nos darão a devida sustentação.

5.1 O contexto da escola como instituição social .

As práticas sociais básicas construídas historicamente assim como suas necessidades originaram as instituições sociais, com caráter de permanência relativa, como estabelecimento de utilidade pública, e como respostas a determinadas necessidades individuais.

Etimologicamente, instituição deriva do latim *institutio, onis*, e possui uma variação de significados e olhares conforme Torrinha(1945): 1. disposição; plano; arranjo. 2. instrução; ensino; educação. 3. criação; formação. 4. método; sistema; escola; seita; doutrina. Seu caráter polissêmico, nos traz idéias de ordem, articulação, disciplina, educação, coesão metodológica, controle, sistematização, doutrina entre outras.

A partir daí podemos afirmar que, além de vigiar e disciplinar a escola também educa!

Para Saviani *apud* Sandano *et all*(2007), uma instituição apresenta-se como estrutura material estabelecida para atender a determinadas necessidades humanas, e de caráter permanente, portanto, não objetiva atender a qualquer necessidade. Se possui esse caráter vitalício, podemos afirmar que são inacabadas, justificando-se como categoria social, mutável de ação. Na realidade, nos interessa, mais que a instituição em si, os fatos que ocorrem para além dos seus muros, as relações entre as pessoas, entre os atores que nela se encontram.

São portanto vários os motivos que fazem com que desejemos adentrar a escola, a fim de realizar nossas investigações, neste caso, uma de caráter particular e outra estatal de caráter público. E já que adentraremos, cabe a reflexão de como sairemos dela. De acordo com Sanfelice *apud* Sandano *et all*, 2007:

Os caminhos para adentrar uma instituição escolar são inúmeros. Há, como em edifícios, subterrâneos, alicerces, porões, portas, janelas, sótãos, telhados, chaminés...O desafio é entrar na instituição. É pouco relevante, parece-me o caminho a ser escolhido. Posso chegar à instituição pela legislação educacional, pelo seu currículo, pelo seu quadro de alunos, pela sua proposta pedagógica, pela sua cultura manifesta, pelos trabalhos escolares, pela arquitetura do prédio, pelos professores que dela participam, pelos ex-alunos, pelo mobiliário, pelas memórias, pela historiografia pré-existente ou por arquivos e fontes múltiplas(escritas, orais, imagens, sons e outras). O que me dá o passaporte de ingresso é o conjunto de fontes que levanto, critico e seleciono, e nenhum tipo de fonte deve ser interditado. (p. 76).

O nosso desafio é como entraremos e como sairemos dessas instituições considerando os muitos espaços e seus vários atores concretos, os quais através de posturas, gestos, palavras e atos dão vida a escola, não desconsiderando que o falar, o gesticular, o agir, vêm munidos de diferentes cheiros, cores e sabores, portanto de percepções diferentes, levando então às mais puras manifestações violentas concretas, simbólicas e intermediárias como veremos a seguir.

A escola como instituição e o próprio desenho arquitetônico, que perdura nos dias de hoje estabeleceu ao longo da história padrões de comportamento que são salvaguardados por sanções e normas, ou seja, disciplinamento e relações verticais de poder.

Podemos entender por relações verticais de poder, essas piramidais, de acordo com Bordignon e Gracindo, *in* Ferreira *et al*, 2006, os quais baseiam-se no princípio da autoridade outorgada do chefe, fragmentada, podendo daí compreender as posturas de dominação e subserviência, hábeis em formar indivíduos passivos, ou atores coadjuvantes no interior das instituições escolares. O diretor da escola nesse caso, seria o detentor do poder maior, “governando” de acordo com sua idiossincrasia, seguido do assistente, dos docentes, dos funcionários, e na base da pirâmide estaria o chamado corpo alunado, das crianças e adolescentes, chefiado por todos. Esses têm voz? São considerados sujeitos ativos ou passivos? (os queremos ativos ou passivos?). Somente ouvem ou são ouvidos? Em que circunstâncias?

Temos aí indícios que caracterizam atos de violência adormecida, e justificamos neste momento a causa da sua banalização. Se crianças e

adolescentes são “chefiados”, porque ponderar sobre um problema que aos olhos diz respeito ao mundo deles somente?

A escola e seus atores possuem uma identidade. E essa identidade só possuirá dimensão delineada se ponderarmos com a mesma intensidade o contexto micro e o macro, conforme os capítulos anteriores .

Os modelos institucionais incorporam o que Foucault(1987) legitima em sua obra como panoptismo, de Bentham, o que faz com que essas relações de poder tornem-se visíveis, porém inverificáveis. O panóptico:

[...]é uma máquina de dissociar o par ver – ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver, na torre central, vê-se tudo sem nunca ser visto. É máquina maravilhosa que a partir dos desejos mais diversos fabrica efeitos *homogêneos* de poder. Laboratório de poder: examinar, analisar, experimentar, modificar comportamentos, treinar ou retreinar os indivíduos. Graças aos seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. (p.169- 170).

Embora essa máquina de ver seja relativamente eficaz e necessária nas diversas instituições, como hospitais, prisões, mesmo famílias, é na escola que seu papel se legitima, considerando que é a instituição por onde passam maior parte dos indivíduos na sua tenra idade, ou seja, que estão passando pela infância e juventude e guiados pelos exemplos adultos, com o objetivo principal de fazer funcionar as relações de poder disciplinares, numa tentativa de homogeneizar os comportamentos individuais.

Há portanto consenso com Meirieu(2005), no que diz respeito a essa modalidade de agrupamentos, nos espaços internos da escola, e onde constatamos e apontamos práticas disciplinares.

Conforme Meirieu(2005), a homogeneidade, neste caso de níveis, como base de agrupamentos inerentes à escola, foi-se introduzindo de forma sutil e progressivamente, e impôs-se em decorrência do critério de idade , chegando ao sistema até hoje utilizado. Sistema extremamente rígido, baseado no *taylorismo* industrial, no qual esse critério de nível e idade deixam pouca margem de manobra, ou negociação, entendendo como acordos e protocolos, o que faz com que o espaço escolar, em especial a sala de aula tenha se tornado um obstáculo à consecução das finalidades fundamentais da instituição, logo ao nosso olhar, legitima-se como formas de violência contra os atores envolvidos.

Vale, neste momento trazer à memória, a título de referência o enredo do filme “Tempos Modernos” de Chaplin, no “boom” do trabalho de produção em série, homogeneizado, padronizado e fragmentado de produção nas fábricas, podendo fazer um confronto grotesco entre os parafusos e nosso alunado na sala de aula.

Na instituição tem-se clara a idéia do dispositivo panóptico que conforme Foucault(1987), não é seria simplesmente uma charneira, um local de troca entre um mecanismo de poder e uma função; seria uma maneira de fazer funcionar as relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder. Logo, o sistema panóptico está intrinsecamente ligado à disciplinaridade.

Buscando melhor compreensão no que diz respeito à questão da disciplina e controle que parecem estar legitimadas na escola, o autor afirma que estas não podem ser identificadas como sendo uma instituição nem com um aparelho:

[...]ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, p.177).

Segundo o autor, podemos aqui fundamentá-la como sendo um mecanismo de poder pelo qual conseguimos controlar no corpo social até os elementos mais tênues, pelos quais conseguimos chegar a tocar os próprios “átomos sociais”, ou seja, os indivíduos. O olhar disciplinador mostra-se constantemente atento, controlando, vigiando, sistematicamente.

Epistemologicamente e empiricamente a escola tem a função arraigada de transmissora de conhecimentos, detentora do saber, e portanto poder.

A comunidade escolhe (quem pode escolher, pois para a maioria silenciosa, de Certeau(2004), e Baudrillard(1994) é escolhida, pois é simultaneamente objeto e sujeito de simulação), uma escola que antes de transmitir esses conhecimentos, “cuide”, “vigie”, “controle” bem os seus filhos, os alunos, atores que são a razão de ser da escola.

Há de se fazer uma colocação no que diz respeito à valorização do professor, a título de referência, pois para os nossos filhos procuramos uma boa escola, onde, naturalmente, se é boa, confiamos que seu corpo docente também é bom. Ao

contrário, quando estamos doentes, procuramos pelo médico tal, que é um bom profissional, independente da clínica ou hospital em que atua.

Logo, nessa lógica do senso comum, é importante que além dos professores serem “bons” (transmissores de conteúdo), a diretora ou diretor deve demonstrar claramente sua autoridade e exercê-la, pois na escola boa, a disciplina vem em primeiro lugar.

Comumente, ao presenciar conversas cotidianas entre os membros de uma família ou comunidade, é usual a fala: *“Meu filho estuda naquela escola. Lá tanto a diretora quanto a professora são bravas, sabe? Tem disciplina...Estou tranqüila...”*

De acordo com o dicionário Aurélio(1999), p. 689, a palavra *disciplina*, etimologicamente, possui origem latina, e oito interpretações: 1. regime de ordem imposta ou *livremente consentida*, 2. ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.). 3. relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor, 4. observância de preceitos ou normas, 5. submissão a um regulamento, 6. qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.)7. ensino, instrução, educação, 8. conjunto de conhecimentos em cada cadeira de um estabelecimento de ensino, matéria de ensino.

Ainda de acordo com o senso comum, tomando a devida cautela para não banalizá-lo, neste aspecto concordamos com Boaventura(1999), que esse conhecimento vulgar e prático com o qual nos orientamos em todas as nossas ações cotidianas e damos sentido e significado à nossa vida pode ser devidamente ampliado através deste diálogo com o conhecimento epistemológico, considerando então que a disciplina é sempre vista sob conotação positiva, internalizada e naturalizada, envolvendo e contagiando de forma a não percebermos a verdadeira intenção ideológica de, na escola da manutenção do paradigma vigente: espaços individualizados, decisões centralizadas, relacionamentos competitivos, enfoque objetivo, visão das partes(fragmentada), base a-ética, ênfase no ter.

Deixamos claro também que esse mecanismo de controle disciplinar e panóptico, não atenta somente para os “internos” da escola, neste acaso as crianças e jovens, mas acrescentam a sua função interna e específica um papel de vigilância externa desenvolvendo uma margem de controles laterais. Logo, a escola não objetiva somente levar as crianças à docilidade, mas deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, seus costumes.

É como se a escola estivesse munida de pequenos observatórios sociais para penetrar até nos adultos responsáveis pelas crianças e jovens e exercer sobre eles um controle regular.

Referenciemos: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo, para se interrogar os pais ou responsáveis e também, se necessário os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade, ou se portará de forma omissa.(...).

Podemos afirmar que, mais que um mecanismo de poder, o disciplinamento é tido como recurso metodológico eficaz.

Esta citação de Foucault(1987), a seguir elucida este raciocínio:

As disciplinas ínfimas, os panoptismos de todos os dias podem muito bem estar abaixo do nível de emergência dos grandes aparelhos e das grandes lutas políticas. Elas foram, na genealogia da sociedade, com a dominação de classe que atravessa, a contrapartida política das normas jurídicas segundo as quais era redistribuído o poder. Daí, sem dúvida a importância que se dá há tanto tempo aos pequenos processos de disciplina, a essas espertezas à toa que ela inventou, ou ainda aos saberes que lhe emprestam uma face confessável; daí o receio de se desfazer delas se não encontramos substituto; daí a afirmação de que estão no próprio fundamento da sociedade, e de seu equilíbrio, enquanto são uma série de mecanismos para desequilibrar definitivamente e em toda parte as relações de poder; daí o fato de nos obstinarmos a fazê-la passar pela forma humilde mas concreta de qualquer moral, enquanto elas são um feixe de técnicas físico- políticas. (p. 184)

Se a prisão é um mal que necessita ser banido da sociedade, ainda não sabemos o que colocar em seu lugar.

Com o passar do tempo, as várias formas de disciplinamento foram se tornando mais leves, sutis. Menos violentas e mais tecnológicas. Munidas de carapaça e couraça. Podemos exemplificar no próprio ambiente escolar, quando da época dos castigos físicos, os quais eram impostos pelo professor sem constrangimento algum, a todos aqueles que de certa forma estariam violando as boas regras de conduta escolares. Ao contrário hoje, o professor necessita tomar um grande cuidado até com as palavras que usa diante dos alunos, pois ao menor deslize, pode ser passível de interpretação equivocada.

É em meio a toda essa perversa trama visível e invisível ao mesmo tempo que se dão os diferentes contextos escolares, onde atuamos todos, cada qual na sua especificidade. Temos legitimada aí portanto, a violência ou poder simbólico de que nos fala Bourdieu(2003), o qual quanto mais fazemos questão de negar, mais

estamos estabelecendo-os e aplicando-os, sem a devida compreensão e percepção. Discorreremos a seguir das percepções das violências, as quais, entre uma e outra, a linha é tênue.

5.2 As violências concretas, simbólicas e intermediárias: diferentes percepções.

Michaud(1989) p.13, propõe uma definição para violência que podemos considerar como aperitivo na abertura deste debate sobre violência concreta e simbólica:

[...] há violência quando numa situação de interação, um ou dos vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Teoricamente o sujeito, na escola através da educação, poderia tornar-se capaz de identificar quando estivesse sendo agredido quanto a essa violência simbólica e conseqüentemente tornaria-se um ator social contrário a sua legitimação, já que podemos afirmar que essa violência, a simbólica, é concebida sob atitudes veladas, sutis, de forma sorrateira, e deslumbram aos olhos, porém com marcas nada veladas. Afirmamos também que essa violência, conforme demonstrações sutis nos capítulos anteriores encontra-se presente nas outras instituições sociais. Emana do poder de persuasão da retórica. O conceito de Bourdieu(2003), reafirma este raciocínio:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem das relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico, e em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (p. 15)

É portanto de uma notável invisibilidade, tornando quase que impossível percebê-lo, podendo somente ser exercido mediante conivência daqueles que não querem saber que o exercem ou que lhe estão sujeitos.

Daí, a objeção em concebê-la como violência propriamente dita, já que ao olhar do senso comum, a violência é observável, é consistente, espessa, agride, machuca o corpo, depreda patrimônio, é explícita. É a forma como está incutida em nossa cultura, nesses moldes e padrões.

Esses padrões e todos os mecanismos de poder que ainda imperam na atualidade estão dispostos em torno do anormal, ou os que fogem ou transgridem as normas, os padrões, levando por conseguinte, à intolerância quanto ao ser diferente, com características não comuns ao outro, que diferem ou são desiguais.

Quem transgredir as normas marca, modifica, rompe, incomoda, levando à incorporação de uma pluralidade de papéis entre os atores envolvidos, entre eles, corpo docente, equipe de gestão, funcionários, crianças e adolescentes (os alunos), padrões estes tidos como arraigadamente corretos, e que sutilmente rotulam, carimbam e levam à resistência ou às violências como forma de reivindicação e denúncia a ordenamentos sociais mais justos. Logo, de acordo com Maffesoli(1987), é processo que se inicia ao invés de terminar.

Ou seja, tudo e todos que de certa forma desviam dos comportamentos tidos como modelares, ganham o rótulo de transgressores, desviantes, portanto, diferentes. O ser diferente ou estar diferente, ratificamos, incomoda. Tudo que é diferente nos tira do estado de conforto, de bem-estar, e isto se dá de forma explícita no âmbito do cotidiano escolar, sob a forma de uma violência da hiperatividade, esta não reputada como uma patologia ou déficit de aprendizagem, conseqüentemente.

Maffesoli(1987), afirma que a violência está em todo lugar e qualquer manifestação é concebida pejorativamente, porque perturba, incomoda, o que faz com que não enxerguemos seu papel positivo na vida em sociedade. Atualmente, deparamos com uma questão reducionista, embora saibamos que as manifestações de violência são inerentes à civilização, logo a contextos violentos. Pergunta-se, se hoje existe mais violência que outrora, mas já com a certeza simplista de que hoje as manifestações seriam mais salientes. O fato é que a nós não cabe condenar ou julgar, mas negociar com. Não no sentido de fazer negócio, mas no sentido diplomático de pactuar, protocolar intenções, sempre considerando a perspectiva interdisciplinar.

Como nosso foco de interesse se dá dentro da escola nas manifestações das diversas violências, invocamos Debarbieux e Blaya(2002), para esta circunstância do debate.

As escolas continuamente foram vistas durante muito tempo como locais considerados e preservados de conflitos sociais violentos e para esse autor, a violência também possui história, logo não aparece de forma repentina ou gratuita. E esses conflitos acabam por tomarem a condição generalizada, como se fossem exclusivamente ocorrências entre o corpo discente, na sua maioria, não considerando as possíveis manifestações por parte dos docentes aos discentes.

Por ser socialmente construída é previsível, e vai ao desencontro da condição de civilidade, ou seja, interage. Sobre a incivilidade ocorrentes nas escolas, Debarbieux e Blaya(2002), na página 28 asseveram que:

[...] não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o bárbaro e o civilizado: a incivilidade não é falta de civilização , e tampouco “falta de educação”. A incivilidade é interativa e pode acontecer tanto da parte dos adultos quanto das crianças.

Consideramos importante o fato de que unanimemente diante de um conflito, uma intimidação a maior parte da atenção é concebida ao agressor, ou seja, é protagonista sempre. É interrogado, visado, marcado. O agredido acaba permanecendo na condição de vitimizado, as vezes nem sendo ouvido , como se na tentativa de tomada de providências contra o agressor, já estivéssemos partindo em sua defesa. É o que o autor nomeia cifra oculta da vitimização.

O conceito psicologizante de intimidação tende a individualizar o problema, tornando responsável somente o perpetrador e ou o agredido, ou as vezes a própria família, numa indução de justificativa da ação.

A violência, tanto para quem comete como para quem lhe é submissa, é em sua grande maioria, repetitiva porém dificilmente perceptível como violência, mas que quando acumulada, pode levar a danos relevantes e traumas e a uma possível constatação de impunidade ao perpetrador, embora para o autor, devemos salientar que por inúmeras vezes, eles são no fundo os ludibriados agredidos.

Esta é a dinâmica da violência adormecida, que apresenta-se ora concretamente, ora simbolicamente, portanto de acordo com os estudos balizados pelo Grupo de Interdisciplinar Pesquisa “Poder e Disciplinamento nas Instituições de Sorocaba” (Podis), é concebida como violência intermediária.

5.3 O contexto dos espaços escolares em seu cotidiano e seus diversos atores.

Partiremos do princípio, que embora os contextos inerentes à sala de aula sejam sumamente relevantes, pois é lá que temos essencialmente as relações intersubjetivas que envolvem diretamente o corpo docente e discente, ela não é o único espaço de exercício da educação e das diferenças na escola.

Há múltiplos espaços para além da sala que pensamos haver necessidade de considerarmos, assim como os outros atores envolvidos, e aí temos os demais funcionários, merendeiras, vigias, inspetores de alunos, pois sobre o cotidiano entendemos aqui tudo aquilo que acontece na instituição escolar, considerando as trocas, os conflitos, dilemas ou problemas que consideramos emergentes no cotidiano, podendo ou não gerar atitudes provenientes de contextos violentos.

Faz-se necessário entender que a prática cotidiana sempre foi vista como algo a ser superado, ligado à ações de limitação, repetição e automatismos. Certeau(2004), propõe a reinvenção do mesmo através das artes de fazer e viver.

Sem dúvida, existem vários tipos de escolas e espaços dentro da escola, assim como várias possibilidades de reinvenção do cotidiano. Espaços que, como já citamos vão para além da sala de aula e por vezes pouco valorizados. Os pátios, os corredores, as quadras poliesportivas, os banheiros, as cantinas escolares, assim como os portões de entrada são espaços chamados proibidos ou de uso limitado e que têm muito a dizer sobre as nossas crianças e adolescentes nos seus encontros diários.

E as salas alheias então? Comumente no ensino fundamental de quinta a oitava séries e ensino médio encontramos alunos assistindo às aulas na classe do colega, e quando questionados (se o professor notar sua ausência) sobre o ocorrido, são catedráticos em suas respostas: “a aula daquela dona é mais da hora”, “tem conteúdo”, “ele sabe levar a gente”, ou “queria só mudar o ambiente um pouco”, “ficar perto da minha garota”.

Podemos perceber nessas falas que a escola é espaço de aprendizagem e também espaço de socialização ou ponto de encontro.

Falamos principalmente, dos espaços que são destinados à maioria das crianças e adolescentes, oriundos da escola estatal de caráter público, a quem

Certeau(2004), e Baudrillard(1994), chamam de maioria silenciosa ou massa marginalizada, porque não há para eles o direito de escolha desses espaços.

Para Certeau, as práticas cotidianas são multiformes, fragmentárias, contextualizadas e escondidas. São simulações polimorfos, nas quais há uma maneira de pensar investida de uma maneira de fazer entre as pessoas imersas no cotidiano. Não se trata de pequenos grupos.

Sobre esse espaço cotidiano, Alves(1998), convida o leitor a uma reflexão:

O leitor porque leitor conhece escola. Convido-o, portanto, para que, na imaginação, comigo, entre em qualquer uma delas: ande pelos corredores, de chão muito pouco usado, a não ser por pés; de paredes vazias (às vezes aqui e ali com um mural ou um cartaz); de teto do qual pendem ou no qual estão presas, muito solitárias - freqüentemente queimadas -, uma e outra lâmpada. Em um espaço de leitura e escrita e de construção do saber, não causam estranheza metros e metros quadrados sem "letra"? No entanto, nesses espaços o que é bem-visto - estranha estética -, porque assim estão limpos, é a cor (o amarelo escuro, o cinza, um branco "sujo" ou o preto) e o "nada" sobre ela. Aqui e ali, há a marca de um sapato ou de uma palavra feia ou um "palavrão" de responsabilidade de um peralta, um rebelde, um subversivo, um bagunceiro, um desregrado, um infeliz, um carente... a palavra muda, dependendo do tempo, do lugar, da "teoria" de apoio. Aquele espaço negado para gerações e gerações de alunos de quem é? Como e por que se estabeleceu essa estética perversa e essa ética da negação do uso do olhar e das mãos? (p. 11, 12)

Que sentido possui a escola para esses jovens e crianças? Qual o sentido dessa rotina cotidiana na vida deles e dos demais atores nesse espaço?

A mesma autora em sua obra datada em 2000, afirma que por mais rotineiro que pareça o cotidiano de uma, é um espaço sempre renovador, e dependendo da ação dos nossos sentidos, pode se mostrar revelador, pois todo e qualquer olhar sobre esse cotidiano é carregado de preconceitos, de valores paradigmáticos, inserção e implantação de novos valores (culturais, morais e éticos, memória e sobretudo história pessoal).

O palco do cotidiano escolar é um espaço fértil, no qual emergem e manifestam todas as possíveis diferenças, muitas vezes levando a mecanismos de exclusão, típicos e característicos da violência adormecida, e podemos citar inúmeros, como a pobreza, a indiferença, a intolerância e inúmeros outros, logo, violentos, inclusive nas relações pedagógicas que são estabelecidas entre professor e aluno e demais membros da instituição.

No caso específico das crianças e jovens, essas diferenças emergem do ponto de vista social, econômico, cultural, ou seja, lugares, famílias, igrejas,

comunidades e as tribos de rua, das quais fala Maffesoli(1987), onde o individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um grupo de iguais ou parecidas posturas, sob a forma de reivindicação, logo podem astuta e sutilmente desenvolver táticas, formas de resistência, já que a maioria deles não acredita mais na falsa promessa, outrora garantida pela escola, demonstrando possibilidade de recriação deste espaço através das artes de fazer e viver, por Certeau(2004).

Parece haver necessidade portanto de formas alternativas de disciplinamento, envolvendo o convencimento, negociação e argumento, os quais notamos ausência nos atores adultos, especialmente professores.

5.4 O ator educador professor: formação profissional X tensa relação com as crianças e jovens no cotidiano da escola.

Daremos início a esta discussão com a citação de Schilling(2004):

[...] seriam professores aqueles que não deram certo, que não tiveram outra escolha. (...) carregam em seu ombro a responsabilidade da educação das novas gerações, o futuro da nação e formam uma categoria desprestigiada. Ambigüidades e contradições cercam o imaginário sobre a profissão. O aluno repercute estas ambigüidades e contradições: Qual é o lugar daquele professor? Ele é uma "autoridade"? Em quê? Há provocações, há agressões. (p.86)

O próprio contexto de trabalho do professor de certa forma discrimina e desvaloriza sua labuta, condição esta vindo ao encontro da constatação de um despreparo não só diante dos contextos violentos, que não há como serem negados na escola, mas também quanto à sua prática e a cientificidade, além da auto-estima comprometida. Nossa hipótese é que este não fora nem estaria preparado para trabalhar a emoção dos tenros atores, e muitas vezes nem as suas próprias, pessoais e profissionais, e parece que as universidades, e agora os institutos de educação superior não têm considerado esses novos contextos que cercam o universo do educando e educador, quanto a sua formação, que há de ser pensada não desconsiderando sua liderança pedagógica e intelectual nem a postura interdisciplinar.

Sobre a formação do docente e quanto ao que se espera, Severino(2006), assevera que:

A formação do educador à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educandos. Espera-se dos cursos formadores que dotem os professores de perspectivas e análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições, que tenham capacidade de *trabalho em equipe e interdisciplinar*. (p.189)

Sem o propósito de aprofundar-nos na questão de preparação e formação docente, o que imbricaria debruçar sobre as grades curriculares, as políticas públicas educacionais, porém interpretando que, faz-se pertinente para o momento um debate breve, objetivando compreensão dessa dinâmica que envolve diretamente a relação docente X discente, indaguemos sobre os rumos que a formação acadêmica docente vêm tomando por força da regulamentação do MEC(Ministério da Educação e Cultura) e CNE (Conselho Nacional de Educação), dos mecanismos da nova LDB, que parecem não ser nada promissores, indicando um retrocesso na qualidade dessa formação.

Paradoxalmente, temos os indicadores da educação no Brasil- Inep, no site do MEC elencando aproximadamente quarenta tópicos registrando o desempenho do setor educacional, deixando transparecer resultados significativos e até excelentes.

O mesmo MEC , aponta que o país possui 1.380.000 professores, dos quais 779 mil não têm curso superior. Destes, 124 mil não concluíram o nível médio e 63.700 nem mesmo o ensino fundamental. Dos aproximadamente 600 mil com ensino superior, 81 mil têm licenciatura incompleta e quase 23 mil bacharéis lecionam, porém não possuem formação pedagógica. Grande parte não têm formação específica para o magistério. Consideremos que são dados postos num âmbito brasileiro geral, e que no estado de São Paulo há diferenças.

De acordo com Severino *in* Ferreira(2006), é fato que a universidade não é mais prioritária na formação docente, especificamente no curso de pedagogia, transferindo-se esta aos institutos superiores de educação, o que compromete a médio e longo prazo a qualificação do professor.

Será que num futuro distante profissionais de outras áreas como a engenharia ou a medicina também terão o “privilégio” de formarem seus profissionais em institutos superiores assim como os professores? Assim como a violência adormecida comumente é banalizada, de acordo com esse quadro, parece que também a profissão de professor dá sinais de banalização?

Diante dessa questão, indagamos: qual o perfil do profissional que necessita-se formar para atender às demandas específicas da nossa sociedade? A quem e quem se interessa pela qualidade da sua formação, já que as propostas de formação do profissional da educação parece que enfatizavam exclusivamente a especificidade de conteúdos, metodologias, afirmando a concepção conteudista e tecnicista do docente, reduzindo-o a um sujeito prático, um mero transmissor, alijado portanto de conhecimentos epistemológicos relativos à prática cotidiana da escola e sala de aula.

Fazemos aqui alusão à Fazenda(2006), no tocante à questão interdisciplinar. Do cuidado que devemos ter ao tratar sobre uma interdisciplinaridade profissional, científica ou escolar. Respeitando as diferenças entre uma formação pela ou para a interdisciplinaridade.

Num passado não muito distante, os professores eram um modelo para as crianças e jovens, diante de contextos tidos como mais certos e seguros. Oras, modelos, certezas e seguranças são disciplinares!

Atualmente necessitam competir com as novidades do mercado, com a era do efêmero, que muitas vezes acabam sendo mais atrativas, pois há uma negação, resistência por parte deles, lamentando um certo saudosismo do que foi e não volta mais, dificultando quanto à especificidade do trabalho docente e o entrosamento que levaria a um relacionamento harmonioso mútuo. A formação profissional docente implica indissocialidade entre a formação inicial e a formação continuada.

Moran(2000), indo mais além, afirma que além da competência profissional, a personalidade e a maneira de ser do professor colaboram para mais ou para menos, influenciando diretamente em circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos.

Costantini(2004), corrobora este raciocínio:

[...] eles devem estar atualizados sobre tudo o que acontece na sociedade e no mercado, o que lhe permite relacionar-se com os jovens com o fim de estimulá-los a ter uma perspectiva que permita reflexão crítica e educativa.

Nota-se que os docentes temem que o liberalismo ou inovação quanto às práticas educativas possam fazer com que percam o controle da situação, necessitando assunção de compromissos pessoais ou emocionais os quais não querem ou não podem perceber-se envolvidos.

Essa postura modelar leva-os a ministrar suas aulas pelo método contínuo tradicional transformando suas aulas em meras transmissões de conhecimento, exceptuando os momentos de troca na aprendizagem, visto que a arte de ensinar vai além, pois nesse estado de resistência, negam mudanças que fazem-se necessárias, descuidam quanto a reflexão sobre suas aulas, cristalizam seus posicionamentos, insistem em reforçar que há dicotomia entre teoria e prática, alegando que esses autores não têm noção do que é estar em uma sala de aula, que “*escrever ou falar é fácil e simples*”, que quase sempre os levam à cristalização de concepções, à tensões, preconceitos diante da sua prática e dessas crianças e jovens, portanto à genuína ausência do exercício das diferenças, levando portanto a formas de resistência, quase sempre violentas, diante dos padrões que inconscientemente estabeleceu, como imposição da autoridade, passividade, resignação, aceitação de metodologia pedagógica arcaica, portanto desmotivadores, e isso num momento em que a realidade que cerca os educandos é dinâmica tecnologicamente quanto a forma de divulgação das inúmeras informações.

Este contexto faz com que seja gerado no cotidiano escolar um círculo vicioso de agressores e agredidos que termina por impossibilitar a tentativa de negociações desses conflitos.

A abnegação dos professores pela educação dos jovens é razão primeira da formação de contextos que levam ao que eles chamam indisciplina, da qual eles mesmos lamentam. A instituição necessita ser envolvida pela dimensão emocional, mas nota-se o desdém.

O mesmo autor acima citado, acredita que a *adulthood* é um norte imprescindível na vida dessas crianças e jovens:

É na busca de diálogo com essa figura ideal de adulto que os adolescentes se encontram mais facilmente. Procuram um adulto compreensivo, equilibrado, que os valorize, capaz de ouvi-los e infundir-lhes coragem, de estimulá-los a agir e transmitir-lhes segurança para uma mente aberta e sem preconceitos, capaz, além disso, de passar confiança e de expressar sentimentos, de propiciar, em outras palavras, um a relação mais intensa, significativa, afetiva. Esse é um adulto que seguramente tem mais probabilidades de ser ouvido, até pelos adolescentes mais rebeldes, já que está mais preparado para liberar as potencialidades positivas presentes em cada um deles. (p.61)

A sistematização de práticas educacionais em escolas do ensino fundamental durante anos , levou à constatação e percepção mais clara de como se dá esse processo contextual violento, principalmente nas salas de aula e nos outros espaços e como isso se torna um problema bem mais complexo do que estudar os conteúdos propostos que são inerentes ao ambiente escolar, no processo , e mais ainda quando as atitudes cotidianas do professor contribuem, mesmo que indiretamente para tal.

Podemos asseverar o fato também ao assistir a alguns filmes sobre o tema estudado (*Elephant, 2003, Bang bang, você morreu, 1999, Tiros em Columbine, 2004*) e através dos enredos pudemos identificar , que quanto mais tradicional e disciplinadora a postura do professor diante de seus alunos, mais ocorriam atitudes de violência adormecida, até porque os aprendizes não podiam contar com o apoio destes adultos, possuidores de algo que poderíamos denominar “courage”, cujo papel era o de transferir conteúdos, portanto banalizando estas atitudes.

Geralmente eram jovens atores com baixa auto estima, tidos como os diferentes do grupo, mas não menos protagonistas que os demais.

5.5 Caracterização da instituição investigada.

O prédio escolar:

Foi construído em 1976, tendo passado por diversas reformas e possui hoje doze salas de aula, uma sala ambiente de informática(S.A.I.), uma sala de vídeo, uma sala de leitura, uma quadra esportiva coberta e uma descoberta, uma sala de coordenação, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de professores, pátio interno com sanitários masculino e feminino. Conta ainda com uma cozinha, dispensa, cantina, e refeitório.

Está localizado num bairro próximo à região central da cidade, rua bastante movimentada com várias casas comerciais: supermercados, padarias, açougues, postos de gasolina além de um C.E.I.(Centro de Educação Infantil) municipal e um Posto de Saúde, que segundo a direção atende muito bem os alunos quando necessário.

Ligada a diversos bairros, encontra-se servida por linhas de ônibus as quais facilitam o acesso dos alunos oriundos desses. Integra a comunidade, pois é bastante procurada por alunos vindos de escolas particulares, municipais e rede SESI. Atende a alunos de ensino fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries) e ensino médio.

Recursos pedagógicos:

Possui alguns televisores nas salas de aula, uma câmera digital, uma filmadora, um vídeo cassete e DVD para uso dos alunos, assim como televisores e vídeo nas salas dos professores e coordenação, e ainda microscópios, dorsos humanos, retro- projetor, fitas de vídeo, CDs pedagógicos, transcoder, dez computadores na S.A.I.(somente três funcionando).

O acervo da sala de leitura beira os dez mil e trezentos livros tombados até a data de 24 de abril de 2007, além de cerca de trezentas revistas na sala de leitura. A escola conta também com diversidade de material esportivo e geográfico (mapas e atlas).

Recursos humanos:

A U.E. conta com um diretor, um vice-diretor, dois professores coordenadores pedagógicos, um secretário de escola, quatro agentes de organização escolar, dois agentes de serviço escolar, duas merendeiras e um guarda municipal. O corpo docente atualmente é formado por cinquenta e três professores de educação básica com curso superior completo, ou seja, licenciaturas (Letras, Matemática, História, Geografia, Artes, Física, Química, Educação Física).

Características sócio- culturais dos alunos:

A comunidade, assim como sua condição socioeconômica é bastante diversificada, não possuindo uma característica dominante. Muitos alunos são oriundos de escolas particulares, pelo fato de não terem obtido êxito nos estudos. Concomitantemente atende a bairros próximos de extrema carência de recursos socioeconômicos.

Quanto às profissões dos familiares, há variedade: funcionários públicos, profissionais liberais, autônomos, caminhoneiros, empreiteiros, vendedores,

comerciantes, auxiliares de enfermagem, costureiras, faxineiras, cozinheiras, comerciários.

Cerca de cinquenta por cento das crianças e adolescentes moram com os pais e os outros vivem ou só com a mãe, com a mãe e padrasto, alguns só com o pai e um número significativo com os avós.

A escola convoca os pais e responsáveis com frequência regular a fim de tratar sobre problemas disciplinares, baixa frequência, informando-os quanto ao rendimento dos seus filhos e tentando sempre uma parceria (família e escola). Apesar dessa ponte e do bom relacionamento com a comunidade é pouca a participação nas atividades regulares que a U.E. promove (festas, reuniões, palestras educativas/ preventivas).

5.6 A pesquisa: escutando as vozes dos alunos.

Foram entrevistadas trezentas e vinte crianças e adolescentes de 5ª a 8ª séries, período da tarde, num total de doze salas de aula, e rogo novamente permissão para usar do discurso em primeira pessoa, assim como utilizar-me por algumas linhas da linguagem não formal objetivando levar o leitor à imaginação fértil quanto ao relato a seguir.

Ao adentrar os muros da escola, senti-me em casa. O cheiro, o pessoal, barulho de gente, de juventude, tudo muito vivo.

A diretora recebeu-me cordialmente e disse-me desde o início que faria questão de acompanhar-me sala a sala durante a realização da pesquisa. Expliquei-lhe que não era intenção expor pessoas nem o nome da escola, que buscava dados acerca de um problema real e que a postura ética prevaleceria. Sugeri em seguida expor a essência do trabalho a fim de um maior esclarecimento aos docentes, a qual foi aceita imediatamente, sendo oferecida a quantidade de H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que se fizesse necessária.

Firmei o compromisso da devolutiva dos resultados tanto aos docentes quanto aos alunos.

Nas salas de aula a recepção foi bastante calorosa, e antes de iniciar a pesquisa, expliquei minuciosamente o porquê de eu estar ali, da relevância quanto à participação de todos e o quanto o problema também me incomodava. Expliquei

que não precisariam responder determinada pergunta se assim não quisessem. Reforcei quanto à importância da questão dissertativa e ao desenho sobre o tema.

Rapidamente sentiram-se à vontade para questionar-me, mas notei certo receio em serem identificados enquanto respondiam às questões. Reforcei o compromisso do sigilo, e ao mesmo tempo que fossem o mais sinceros possíveis quanto à veracidade das respostas. Nos horários de intervalo, os quais permaneci com os alunos, sendo abordada o tempo todo sobre questões quanto ao tema e relatos de fatos, situações e percebi o quanto têm necessidade de serem ouvidos, independente do assunto em questão.

Estive na U.E. quatro dias por ocasião da pesquisa, sendo um dia para debate com os alunos de 5ª e 6ª séries e mais um dia com os alunos de 7ª e 8ª séries. As conversas ocorreram em sala de aula, na presença do professor, fato que aparentemente não constrangeu, já que os alunos se perceberam protagonistas, e também nos intervalos desses dois dias.

Os outros dois dias foram utilizados para debate com os cerca de trinta e cinco professores presentes a fim de esclarecimento quanto ao tema pesquisado, dúvidas freqüentes, reflexões, assim como de troca de experiências ao longo dos anos como docente.

Durante o debate a questão da ausência familiar permaneceu muito forte, sendo afirmada pela maioria dos docentes como um dos fatores relevantes agravantes dos inúmeros problemas disciplinares e de rendimento escolar.

Na fala de cada professor ali presente, mesmo com muitos anos de experiência (embora este fator contribua para o sucesso da profissão), percebi a dificuldade que alguns têm para “lidar com os alunos de hoje”. Alguns são saudosistas quanto às famílias e os filhos de “antigamente”, alegando o quanto a profissão era mais respeitada e valorizada.

Firmei também com os docentes o compromisso da devolutiva.

Em seguida o questionário, respondido por trezentos e vinte crianças e adolescentes, os resultados aproximados através dos gráficos e análise das questões de múltipla escolha, questão dissertativa assim como análise de alguns desenhos feitos por eles.

Atentamos ao fato que, de trezentos e vinte entrevistados, cento e setenta e oito responderam que sofrem ou sofreram agressões dentro ou fora da escola, o que a princípio nos levaria à análise sobre esse resultado. Porém, ao observar esses

questionários, boa parte deles, inclusive os que afirmam que não ou nunca sofreram agressões, apontam na questão seis vários tipos de agressões, deixando claro que talvez não tenha havido veracidade ao responder a algumas questões, por certo constrangimento, levando-nos a considerar portanto, todos os entrevistados.

5.7 A violência adormecida (bullying)

P1) Idade dos entrevistados:

- (1)10 anos (2)11 anos (3)12 anos
 (4)13 anos (5)14 anos (6)15 anos

Pergunta 1		
Idade	Qtde	Relação
10	15	5%
11	73	23%
12	67	21%
13	81	25%
14	69	22%
15	15	4%

P2) Sexo:

- (1)Feminino (2) Masculino

Pergunta 2		
Sexo	Qtde	Relação
Masculino	150	47%
Feminino	170	53%

P3) Você já sofreu algum tipo de intimidação, agressão (física ou verbal) ou assédio?

- (1)Sim (2) Não

Pergunta 3		
Resp.	Qtde	Relação
Sim	178	56%
Não	142	44%

P4) Se respondeu **sim**, em que lugar?

- (1) Escola (2) Rua
 (3) Em casa (4) Net (orkut, msn)
 (5) Mais de um lugar ou todos

Pergunta 4		
Resp.	Qtde	Relação
1	130	41%
2	39	12%
3	08	3%
4	14	4%
5	129	40%
total	320	100%

P5) Se respondeu **na escola**, em que lugar?

- (1) Sala de aula (2) Intervalo (3) Pátio
 (4) Quadra (5) Banheiro
 (6) Todos

Pergunta 5		
Resp.	Qtde	Relação
1	81	25%
2	41	13%
3	10	3%
4	05	2%
5	03	1%
6	13	4%
0	167	52%
total	320	100%

P6) Se respondeu sim para a questão P3, aponte os tipos de agressões que sofreu. (Marque quantas precisar)

- (1)Tapas, empurrões, pontapés (2) Apelidos ofensivos (3)Ameaças, humilhações (4)Discriminações,

isolações (5) Gozações, ignorância
(6)Outros (7)Todas as opções

Pergunta 6		
Resp.	Qtde	Relação
1	32	10%
2	76	24%
3	21	7%
4	04	1%
5	12	4%
6	16	5%
7	28	9%
0	131	41%

P7) Costuma conversar com alguém quando isso acontece?

(1)Sim (2)Não

Pergunta 7		
Resp.	Qtde	Relação
Sim	187	58%
Não	102	32%
Outras	31	10%

P8) Como você se sentiu ou se sente quando isso acontece?

(1) Não me incomoda (2) Me senti muito mal
(3) Não queria mais ir para a escola

Pergunta 8		
Resp.	Qtde	Relação
1	114	36%
2	124	39%
3	38	12%
0	44	14%

P9) Você já intimidou, agrediu ou assediou alguém?

(1)Sim (2) Não

Pergunta 9		
Resp.	Qtde	Relação
1	106	33%
2	205	64%
0	09	3%

P10) Você já viu colegas seus agredindo alguém?

(1) Sim (2) Não

Pergunta 10		
Resp.	Qtde	Relação
1	247	77%
2	67	21%
3	06	2%

P11) Na sua opinião, de quem é a culpa se as agressões, intimidações continuam acontecendo?

(1) De quem agride (2) Dos pais dele(a)
(3) Da direção da escola (4) Dos professores

Pergunta 11		
Resp.	Qtde	Relação
1	210	66%
2	52	16%
3	37	12%
4	08	3%
0	13	4%

P12) Você já foi agredido por algum professor?

- (1)Sim (2)Não

Pergunta 12		
Resp.	Qtde	Relação
1	65	20%
2	249	78%
3	01	0%
0	05	2%

P13) Se sim, que tipo de agressão?

- (1) Física (empurrões, tapas)
(2) Verbal (humilhações, ofensas, apelidos)
(3) Nenhuma

Pergunta 13		
Resp.	Qtde	Relação
1	38	12%
2	42	13%
3	222	69%
0	18	6%

P14) Quando há situações de violência banalizada na sua classe, o professor

costuma intervir? Resolve, defende o agredido, toma alguma providência?

- (1)Sim (2)Não (3) às vezes (depende do professor)

Pergunta 14		
Resp.	Qtde	Relação
1	81	25%
2	43	13%
3	185	58%
0	11	3%

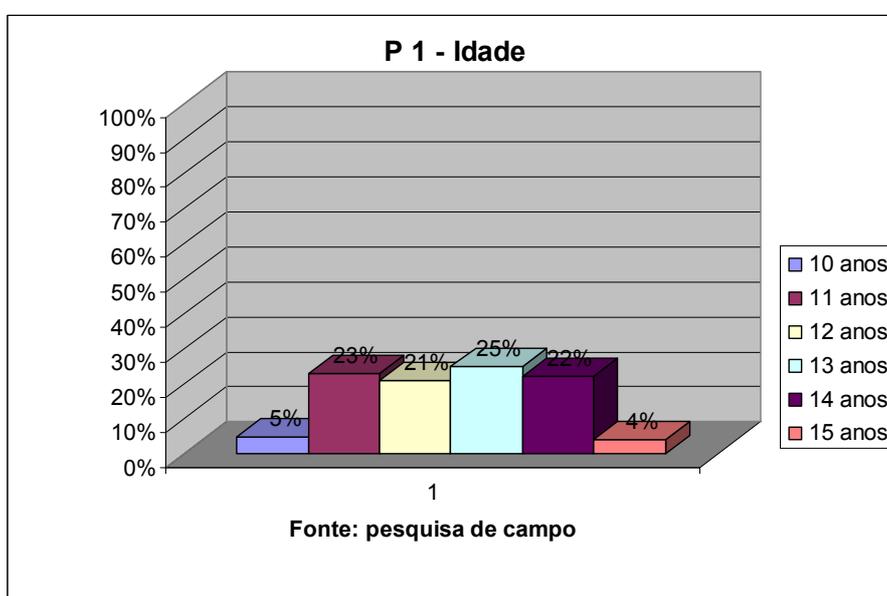
P15) Na sua opinião, o que poderia ser feito para resolver esse problema? Como os pais, professores poderiam ajudar?

P16) Se você gosta de desenhar, ilustre uma situação de violência adormecida:

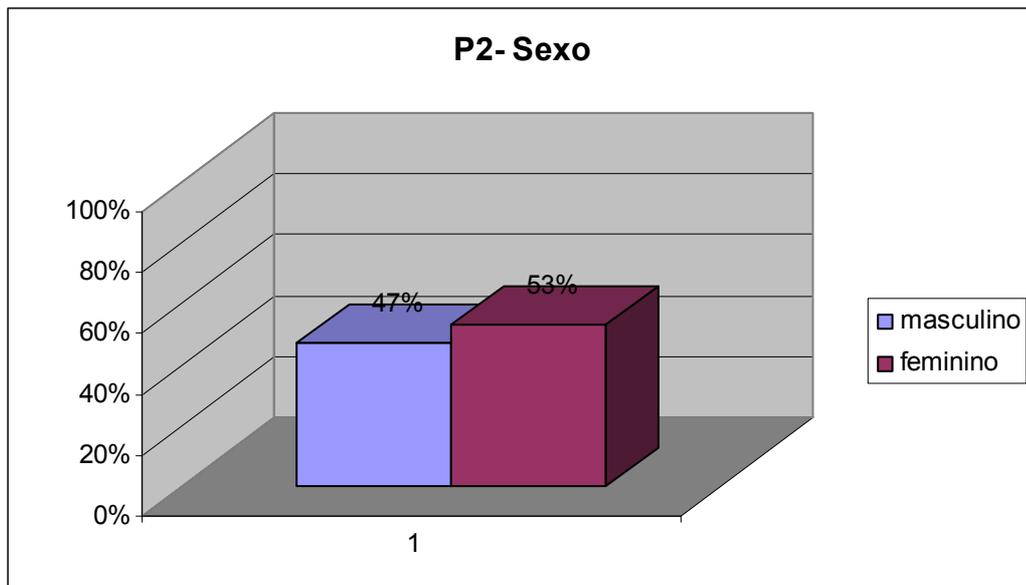
5.9 Gráficos e análise dos dados coletados

As perguntas um e dois revelam o perfil dos sujeitos entrevistados, de ambos os gêneros.

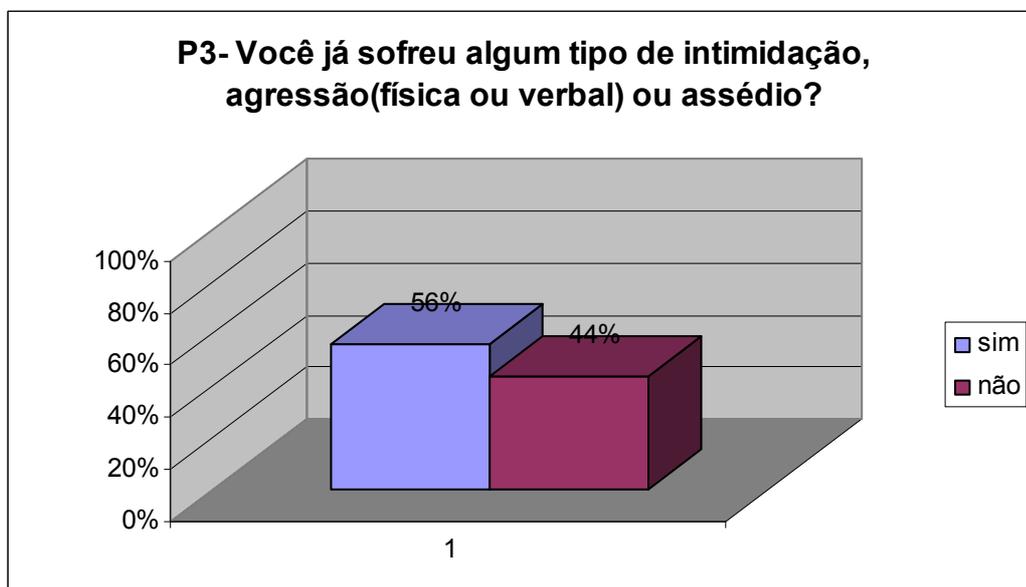
Cabe atentar que por mais cuidadosos que tenhamos sido quanto à privacidade e anonimato das crianças e jovens ao responderem o questionário, objetivando maior veracidade possível quanto aos fatos, as margens de erro são possíveis.



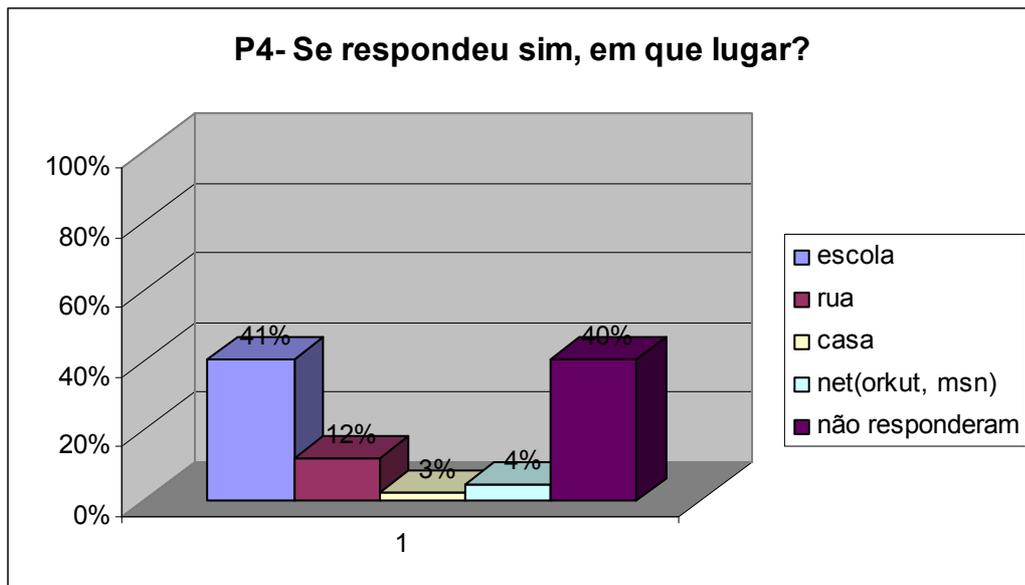
- **P1.** Os resultados revelam que a violência adormecida acontece em proporções relativamente parecidas nas crianças entre 11 e 14 anos, na faixa dos 20%, sendo menor observado nas faixas etárias que compuseram a extremidade da amostra.



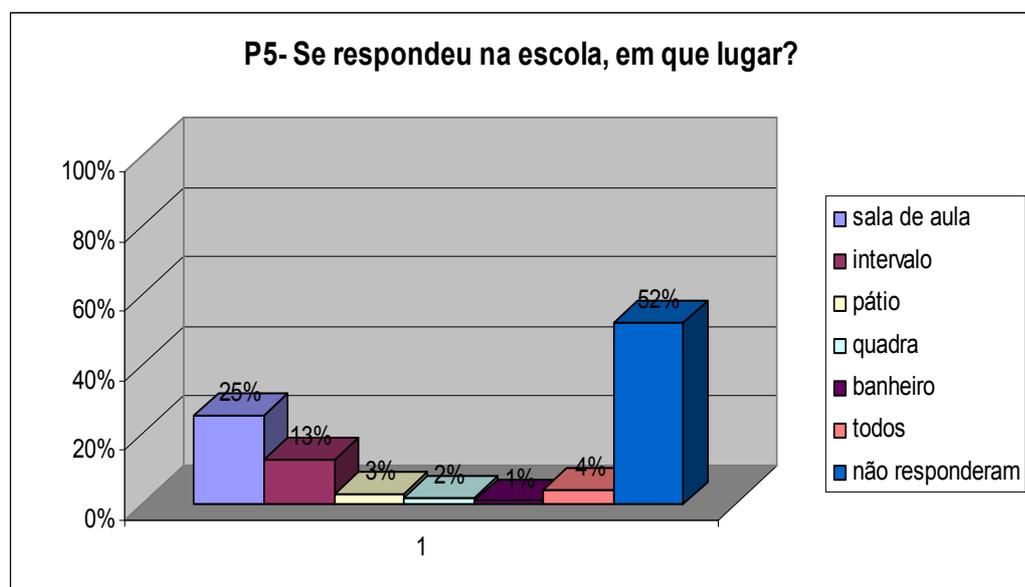
- **P2.** Não observamos nenhuma diferença significativa entre os sexos, estatisticamente podemos dizer que ambos parecem ser atingidos igualmente pelo problema.



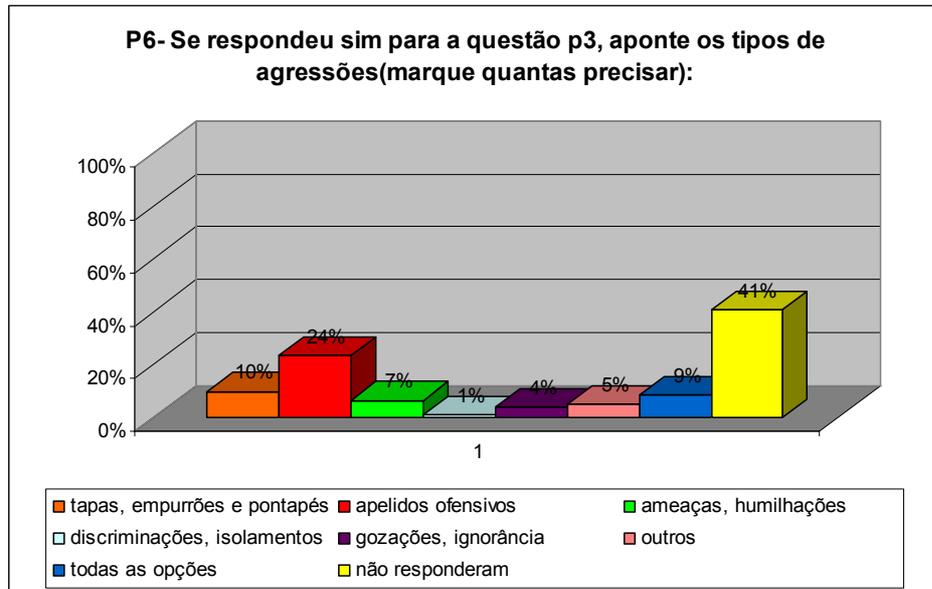
- **P3.** Observamos um percentual estatístico de pessoas que já foram molestadas, mas não o suficiente para se dizer que se trata da ampla maioria já que a taxa de abstenção nessa pergunta foi quase nula.



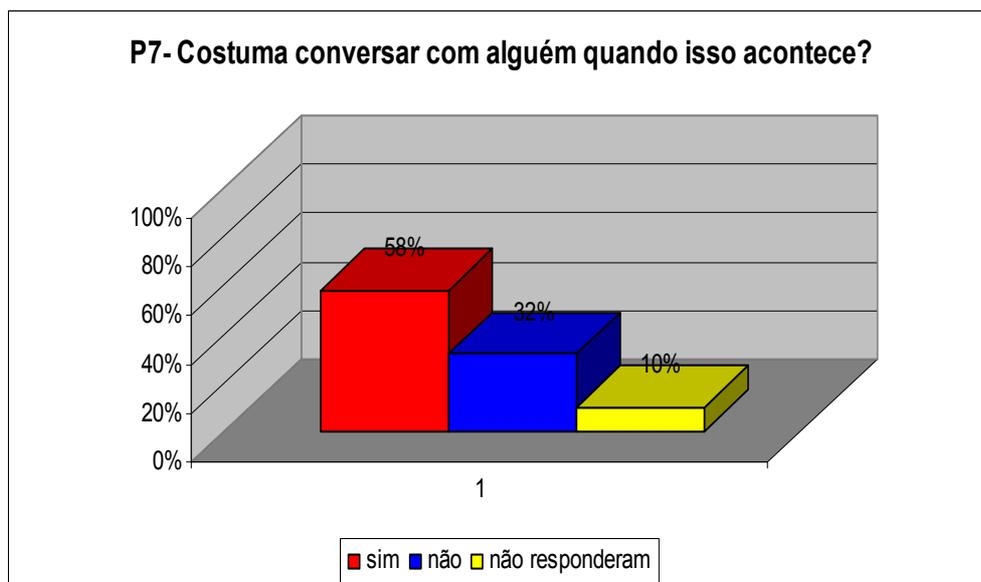
- **P4.** Os resultados apontam que a maior parte do problema acontece na escola, porém a somatória dos dados revela que alguns dos pesquisados podem ter dado mais de uma resposta, evidenciando que o problema pode acontecer em mais locais além da escola.



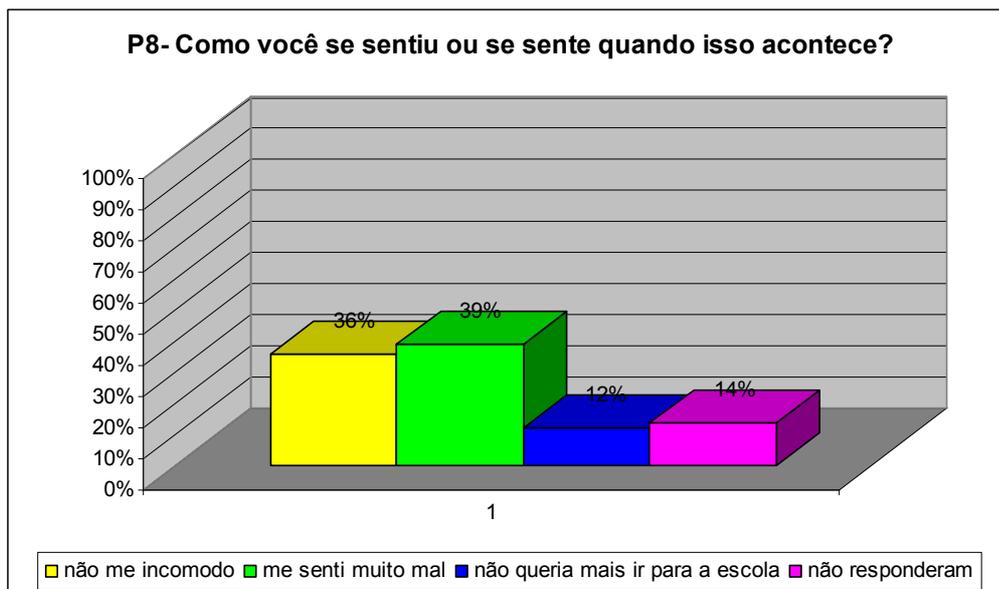
- **P5.** As respostas mostram que nesse caso, a maioria dos casos ocorre na sala de aula e o restante pode-se dizer que ocorre na área externa. O mais grave nessa situação é a grande incidência de casos na possível presença do professor.



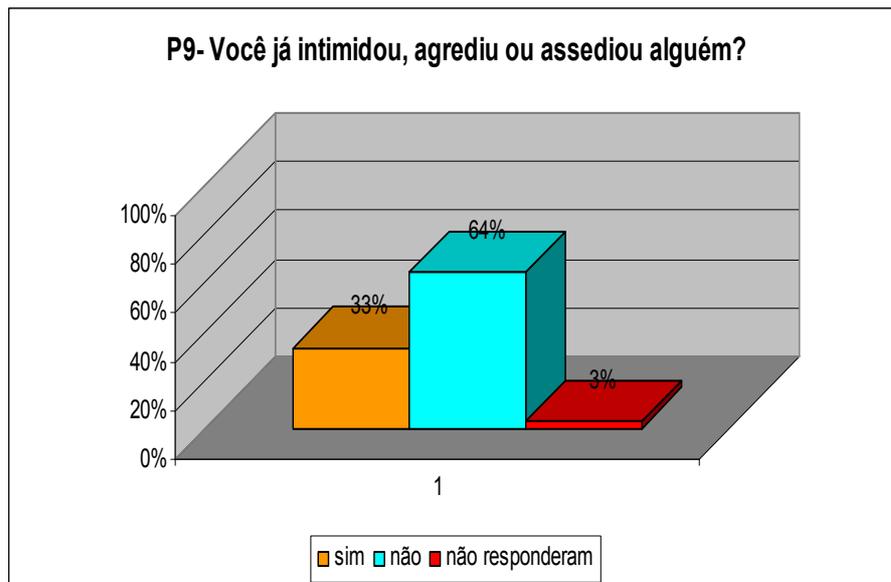
- P6.** Os resultados apontam claramente que a maior parte das agressões são verbais através de apelidos ofensivos e humilhantes seguidas das agressões. Um ponto de atenção nas respostas dadas a essa pergunta é a grande quantidade de abstenções o que pode indicar um número maior de ofensas que não foram relatadas por conta do possível constrangimento em dar tal resposta.



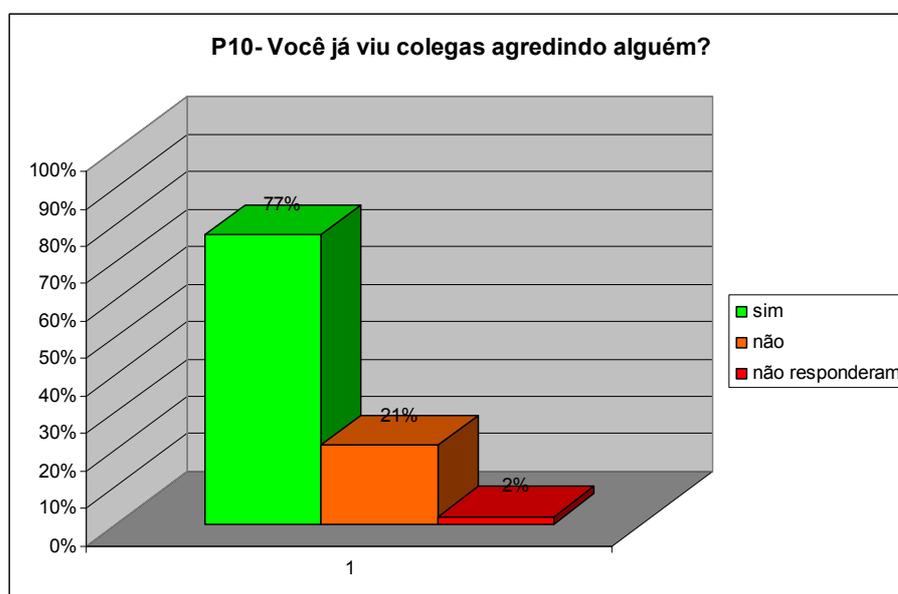
- **P7.** As respostas apontam que a maioria dos agredidos procura conversar com alguém a respeito do problema que estão passando, e nos grupos focais quando questionados quanto a quem seriam essas pessoas, os amigos aparecem em vantagem, seguidos dos pais e/ou outro adulto como o professor por exemplo.



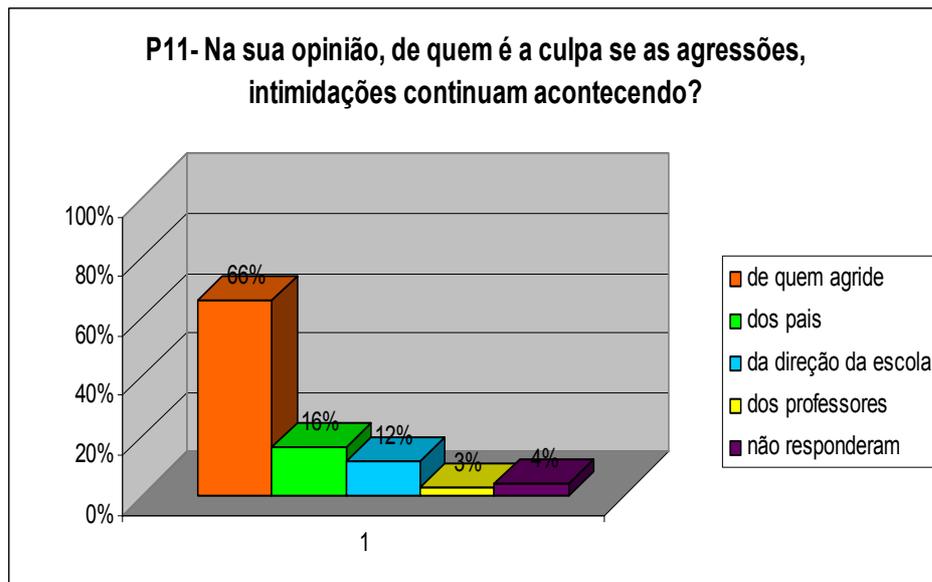
- **P8.** Os resultados mostram que a maioria se sente constrangida e incomodada de alguma forma. Apesar de somente 39% declararem abertamente que se sentem mal com tal situação, chegamos a essa conclusão pelo número de pessoas atingidas que não querem mais voltar para a escola depois do problema somadas àquelas que se abstiveram da resposta talvez por constrangimento e ou medo de represálias.



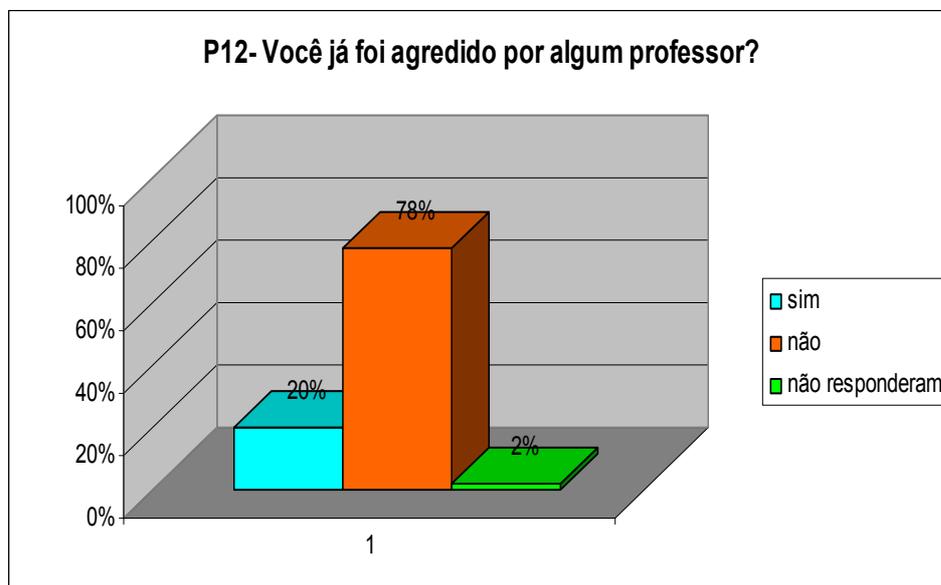
- **P9.** A maioria declarou que nunca intimidou alguém, porém, houve uma quantidade significativa de respostas positivas o que pode indicar a clara normalização e banalização dos atos de violências nos entrevistados que não se importam em importunar as pessoas.



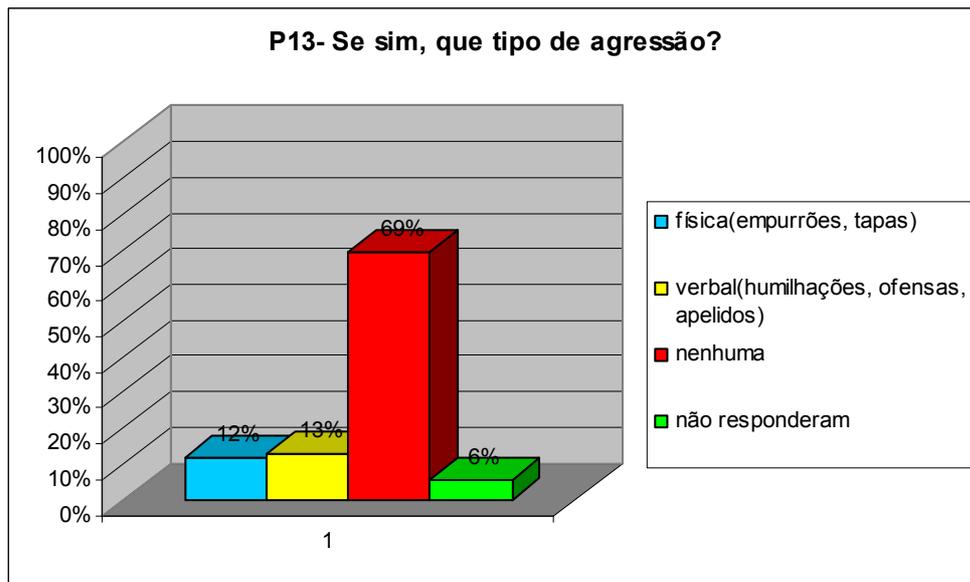
- **P10.** A maioria dos pesquisados já presenciou algum tipo de agressão mostrando que o problema é real e grave nas escolas e outros locais.



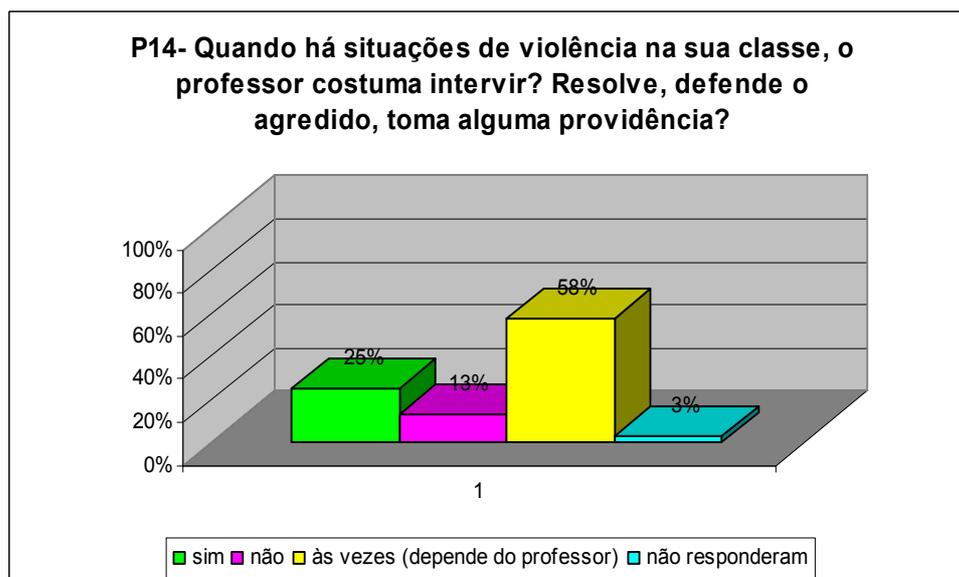
- **P11.** Segundo a maioria, a culpa pelas agressões é do próprio agressor seguido pelos seus pais, o que pode apontar a deficiência na educação e formação dos agressores em suas próprias casas.



- **P12.** A maioria declara que nunca foi agredida por nenhum professor, mas um ponto de atenção é a quantidade considerável de declarações positivas a esse fato, o que pode indicar que boa parte dos professores não sabem como lidar com o problema.



- P13.** Existe a gravidade de uma parcela significativa de agressões físicas por parte dos professores e por outro lado uma expressiva quantidade de respostas indicando que não houve nenhuma agressão. Parece que essa ambigüidade mostra que os pesquisados não se sentiram a vontade em revelar a história em sua totalidade, o que pode indicar uma quantidade maior de agressões, de acordo com a questão de número doze.



- **P14.** Os resultados indicam relevância de abstenção por parte dos professores que nem sempre tomam alguma atitude, apesar de serem notificados sempre quanto ao fato, demonstrando indiferença. Essa abstenção pode agravar o problema desses agredidos e dar força aos agressores que se sentem à vontade para continuar com suas ações.
- **P15** Na sua opinião, o que poderia ser feito para resolver esse problema? Como os pais, professores poderiam ajudar?

Nesta pergunta fizemos a transcrição de algumas das falas e escritas dos entrevistados e decidimos mostrar parte dessa “fala deles”, e em seguida a transcrição formal:

- *“Falando com seus filhos e tentando melhorá-los. Os professores devem ficar mais atentos na classe.”*
- *“Os pais deveriam tirar o que mais gostam e deixá-los de castigo.”*
- *“Os professores deviam ser mais firmeza. Eles finge que não escuta a gente.”*
- *“A diretora tem que chamar a polícia e colocar câmera nas classes, aí eles vão ver o que é bom.”*
- *“Tem que expulsar os agressores. É só fazer isso”*
- *“Tem que fazer intervalos separados. Primeiro 5ª e 6ª séries e depois 7ª e 8ª. Aí as brigas acabam ou melhoram um pouco.”*
- *“Os pais deviam dar mais atenção aos filhos. Depois que cresce não adianta mais nada.”*
- *“Os pais não deviam dar tanta liberdade assim. Por isso que tem uns pais que parecem os filhos”.*
- *“Falta diálogo. Dos pais com os filhos e professores e diretores também. Assim não tem violência.”*
- *“Eu acho que os professores podiam resolver se considerassem seus alunos. Acho que a atenção é tudo.”*
- *“Se os pais entendessem seus filhos, talvez eles não viravam agressores e nem agredidos e nem trouxa.”*

- *“Eu queria aulas de respeito na escola. Tem muitos que não aprendem isso em casa.”*
- *“Pais não deviam bater nem ignorar os filhos e sim conversar mais em casa.”*
- *“Tem professor muito firmeza, conversa, entende a gente e nessas aulas não tem essa tal de violência adormecida.”*
- *“Eu acho que se todos os professores tivessem mais diálogo esse problema nem ia existir na escola. Só acontece porque os alunos sabem que ninguém percebe, porque pra eles, violência tem que bater. Xingar só não é.”*

Logo, a opinião deles, quanto aos pais:

- deveriam falar com os pais sobre as agressões;
- deveriam dar mais atenção ao problema;
- fazer acompanhamento psicológico;
- conversar com os filhos agressores e agredidos, pois eles podem estar precisando de ajuda;
- deveriam dar o exemplo;
- participar mais da vida escolar do filho;
- incentivar mais para o estudo;
- saber mais sobre as companhias do filho;
- aconselhar mais para prevenir as agressões;
- ouvir mais os filhos e se importar com eles;
- conhecer mais os seus filhos;
- dar limites ao filhos pois há pais que parecem ser os filhos;
- dar castigos;
- educar mais os filhos.

Quanto aos professores:

- conversar e ouvir mais os alunos;
- prestar mais atenção nos agredidos (não dão a mínima e às vezes ofendem também);

- ter mais autoridade na sala de aula;
- dar mais atenção para o problema;
- dar também aulas de “respeito”.

Quanto à escola (direção):

- aumentar o número de vigias e inspetores;
- chamar a polícia ou conselho tutelar;
- colocar câmeras na escola;
- expulsar os agressores;
- mais policiais nas ruas;
- os intervalos deveriam ser separados por séries;
- suspender os agressores;
- separar os meninos das meninas.

P 16 - Pedimos ao final do questionário que os alunos que tivessem apreço pela arte de desenhar, ilustrassem uma situação de violência adormecida, dos quais selecionamos dezesseis desenhos:

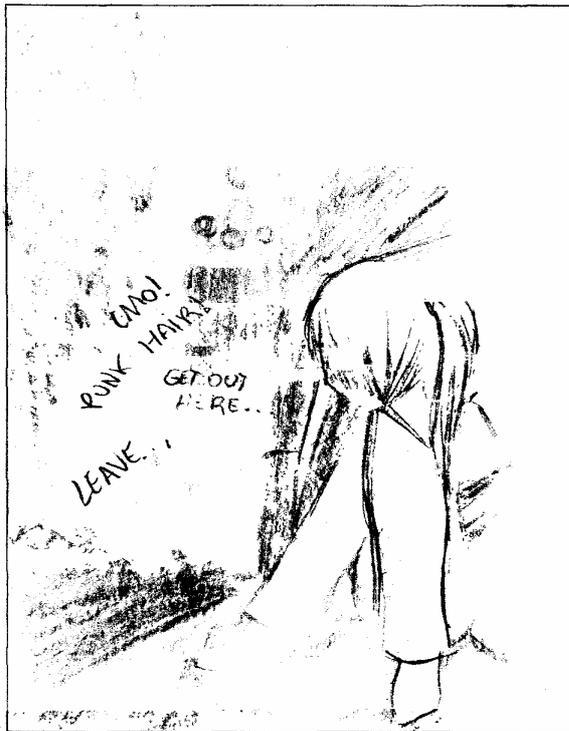


Fig. 1. Introspectiva- fenda interior, fechada para o mundo.

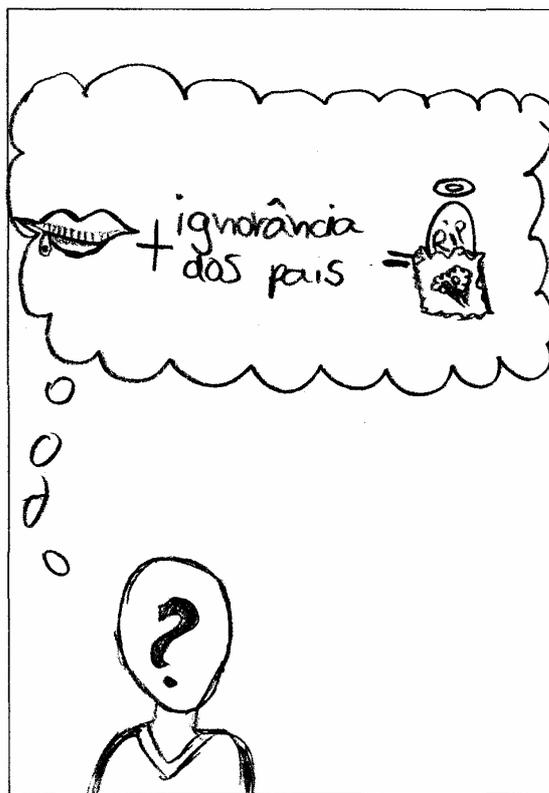


Fig. 2. Quem sou eu? Resido em uma família que não admiro.

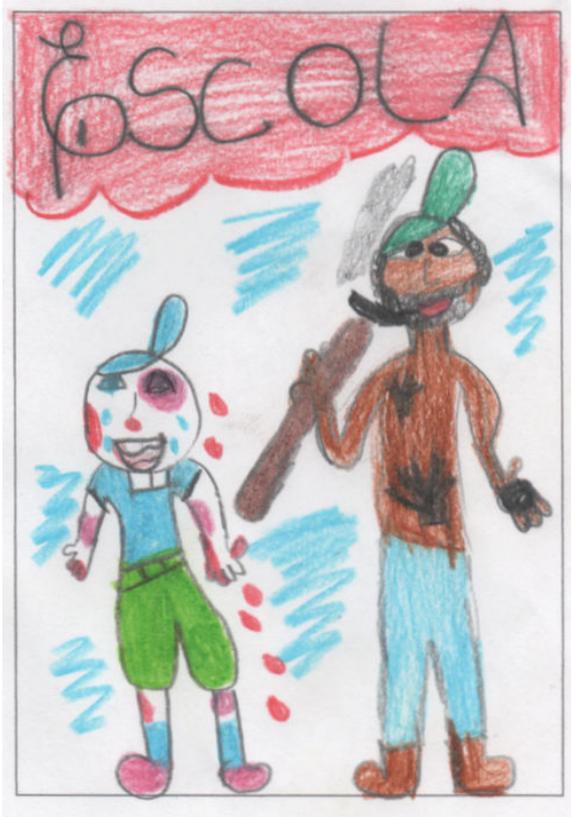


Fig. 3. "Alegro pero nem tanto". A educação disciplinar: o "porrete pedagógico"

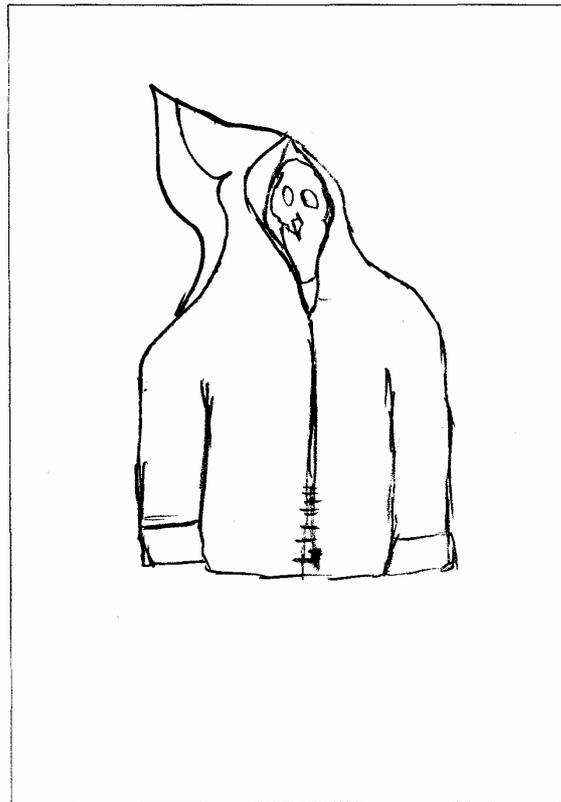


Fig. 4. Deformado. Em busca de uma formação, de um norte.



Fig. 5. Escola: local privilegiado dos conflitos.

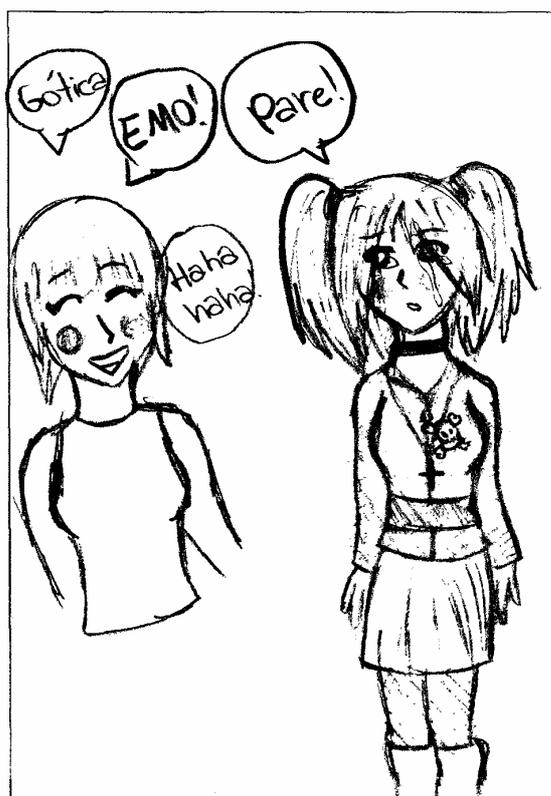


Fig. 6. Nas diferenças não me exercito. Aproveito da situação para ridicularizar os colegas.(tribos)

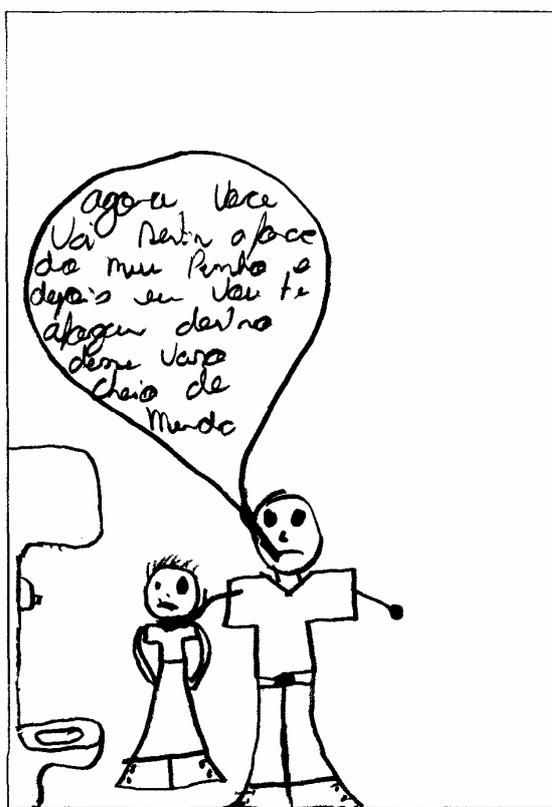


Fig. 7. Ultimato: "sou" com poder para destruir sobremaneira os grandes que se diminuem diante da minha força.

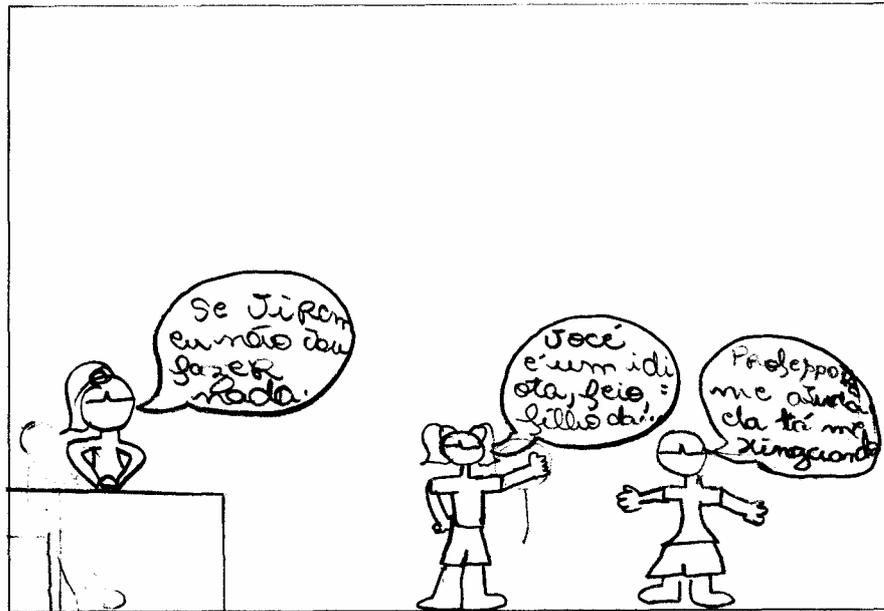


Fig. 8. A ausência e despreparo do educador nas tensões em sala de aula. Os “fracos” pedem ajuda.



Fig. 9. Poderes de ameaça e força. O fraco declina sempre.

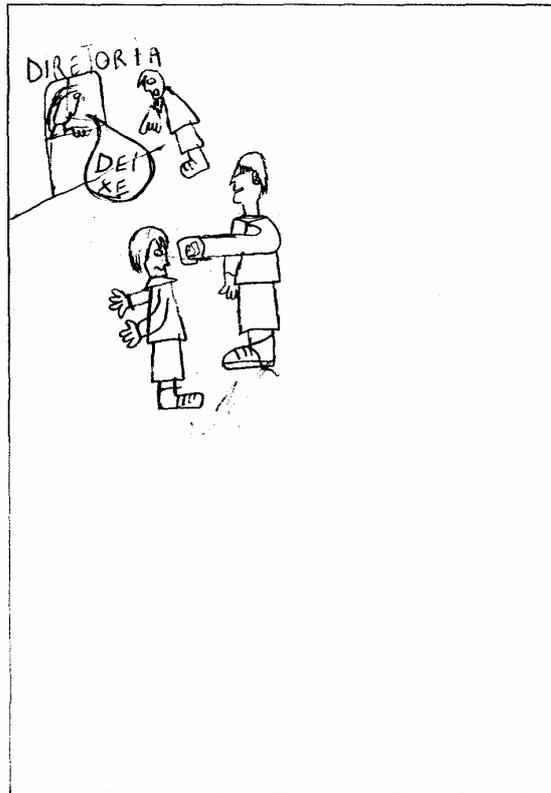


Fig. 10. Indiferença dos educadores em relação ao problema da violência nas escolas.



Fig. 11. Tenho plenos poderes. Eis minha força.

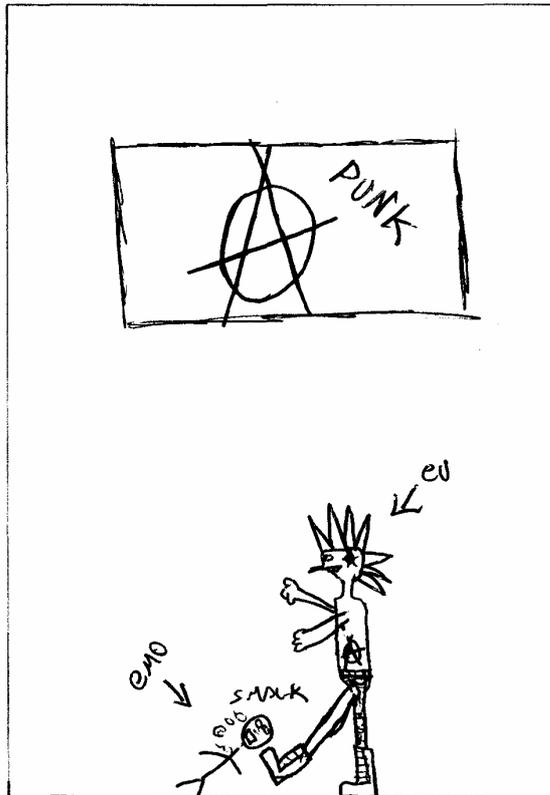


Fig. 12. Todos não passam de brinquedões.(Discriminação)

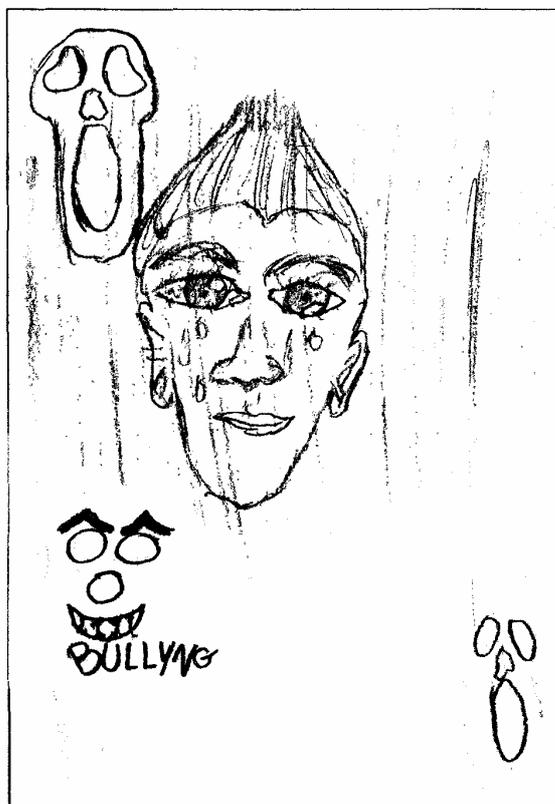


Fig. 13. Máscaras que escondem meu personagem da morte.



Fig. 14. Eu posso enfrentar sua fúria.

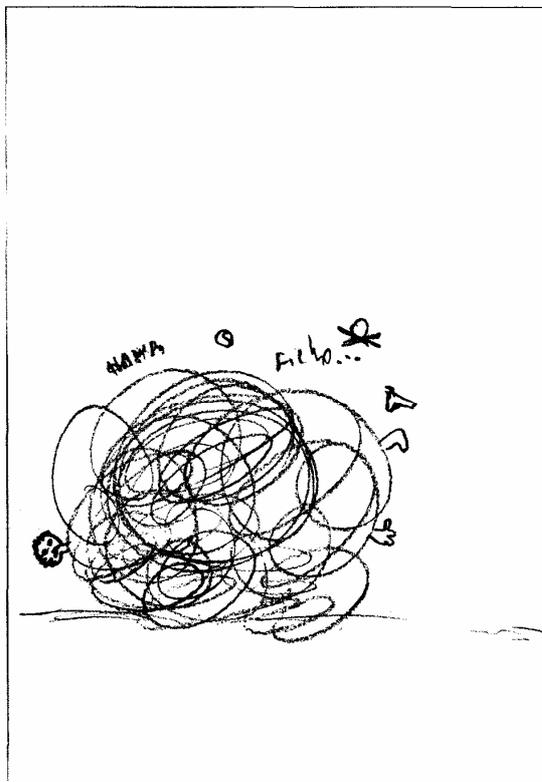


Fig. 15. Nessa imensa confusão aí estou.

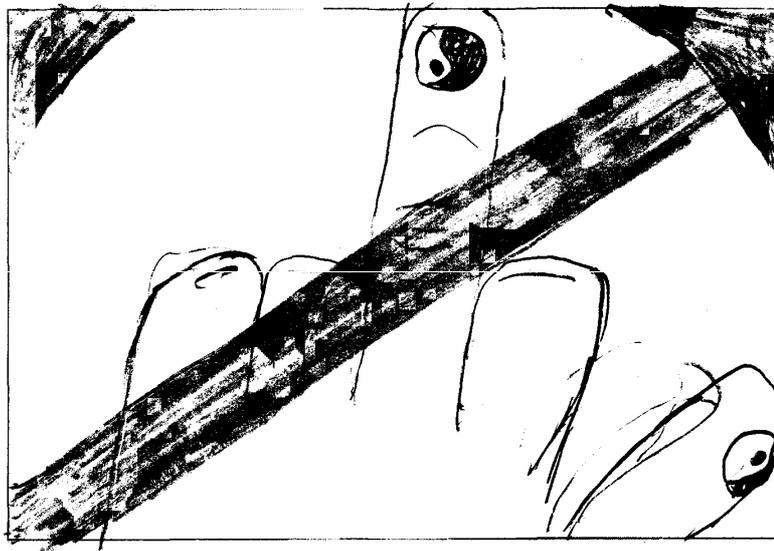


Fig. 16. Representação de hostilidade e força.

6. CERTEZAS PROVISÓRIAS

Seríamos por demais pretenciosos ao pausar nossos estudos, partir para as considerações finais. Seria uma sugestão de trabalho que teve início, meio e fim delineadamente. Se valorizamos o exercitar das diferenças, que é pautado e centralizado na inconclusividade, no inacabamento, nossas considerações basear-se-ão na parcialidade dos fatos, na sua condição passageira. Teremos sem dúvida um longo percurso adiante, assim como novos questionamentos surgirão. Percebemos a necessidade de certo equilíbrio em todos os aspectos estudados.

Nossos estudos possibilitaram estudar as violências simbólica, concreta e intermediária assim como evidenciá-las em seus respectivos contextos, examinando que a hiperatividade/ violência adormecida transita entre as violências simbólica, concreta e intermediária considerando os quatro cenários indissociáveis na análise do tema.

As dinâmicas das instituições familiares, da escola e suas relações humanas, a sociedade atual e a violência adormecida, foram contempladas sob o olhar interdisciplinar, assumido como novo paradigma que considera o ser humano e suas relações nos seus respectivos contextos.

A sociedade atual é marcada pela lógica do livre mercado, consumismo exacerbado, ter e aparecer para ser, o que torna a qualidade dos relacionamentos em todos os âmbitos fragilizada, pela ausência de tempo, pelos paradoxos, exemplificando a almejada qualidade de vida reforçada pela mídia e outros canais presentes com a atividade física, alimentação saudável e ao mesmo tempo milhares de crianças, jovens e adultos com quadro clínico depressivo e ansioso.

A família ainda é considerada a base dessa sociedade, e se porventura não vai bem, fatalmente há padecimento nos outros âmbitos. As novas constituições familiares são cada vez mais comuns, e se por um lado o modelo tido como correto e tradicionalmente padrão não impera, os novos modelos permitem novos olhares e novas possibilidades, considerando a relevância da qualidade do vínculo e afeto entre os seus membros.

A escola é local privilegiado dos conflitos e relações intersubjetivas, e se por um lado as crianças e adolescentes parecem não importarem-se com uma perspectiva em relação ao futuro, o presente, o momento atual promete oferecer vivências que deixarão marcas permanentes ou não, conforme forem orientadas e direcionadas.

Resultados apontam que na verdade nenhum professor está preparado em sua totalidade para trabalhar a emoção dos seus alunos, devido à formação disciplinar fragmentada, e constatamos, de acordo com os resultados de análise dos grupos focais e questionários(caráter qualitativo) de pesquisa que nem sempre a experiência é fator privilegiado. Quanto mais disciplinadora e tradicional sua postura diante dos alunos, mais ocorrem atitudes de violência adormecida.

Detectamos que há a tentativa por parte dos docentes de se utilizarem de estratégias diferenciadas, modernas para tratarem com o alunado, a fim de equiparar-se com a concorrência desleal dos atuais recursos tecnológicos. Nesse aspecto a escola estatal de caráter público estaria aquém do esperado.

Entre os professores há a necessidade de culpar alguém ou algo pelo contexto atual. A família “desestruturada” é a vilã da história. Há saudosismo quando referem-se aos tempos de outrora da escola, “onde havia disciplina e respeito”.

Os processos contextuais são violentos, e de acordo com a pesquisa nuances simbólicas, concretas e intermediárias aparecem em proporções semelhantes, e a postura de alguns docentes está contribuindo para a produção de violências na

relação com os alunos. Na escola, as salas de aula e os intervalos são os maiores alvos.

Chamou-nos atenção a propriedade com que esses alunos responderam à questão de número quinze, quanto a sua opinião sobre as atitudes dos pais e educadores no combate à violência. Eles sabem exatamente onde estão os “Calcanhares de Aquiles” em casa e na escola, e há inúmeras evidências da não presença e descomprometimento desses adultos educadores em relação a eles.

O diálogo qualitativo “corpo-a-corpo” é almejado por todos e necessário. Conversas virtuais são uma possibilidade mas não o substituem.

A indiferença em relação a alguns adultos causa grande desconforto nesses jovens, que anseiam por limites e desejam ser ouvidos.

Os desenhos revelaram de forma marcante estigmas em relação ao poder do mais forte, e a escola como ambiente que detém essas relações, assim como a intolerância com as peculiaridades de cada pessoa, em seus aspectos físicos, morais e sociais. A palavra, o falar tem presença marcante no ato violento, assim como olhares e gesticulações no interior sensibilizado.

A escola assim como o seu cotidiano podem oferecer novas possibilidades frente aos contextos existentes, no instante em que rompem com o fragmentar, ao olhar o seu aluno para além da condição de aluno, mas como peça principal de papel primordial no contexto.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AMENO, A. **A função social dos amantes** : a preservação do casamento monogâmico. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ARENDT, H. **Crises da República**. São Paulo, Perspectiva, 1973.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto- imagens. Petrópolis.RJ Vozes: 2002.
- BAUDRILLARD, J. **A sombra das maiorias silenciosas**, o fim do social e o surgimento das massas 4ª ed. São Paulo. SP : Brasiliense, 1994.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. (tradução: Plínio Dentzien). Rio de Janeiro RJ: Zahar, 2001.
- _____, **Vidas desperdiçadas**. (tradução: Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro. RJ: Zahar. 2005
- _____, **Globalização: as conseqüências humanas**. (tradução: Marcus Penchel) Rio de Janeiro. RJ: Zahar, 1999
- _____, **Vida líquida**. (tradução: Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro. RJ: Jorge Zahar. 2007.
- BEAUDOIN, M.- N. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. (tradução de Sandra Regina Netz). Marie- Nathalie Beaudoin, Maureen Taylor. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação**: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A . S., (organizadoras). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo. SP: Cortez, 2006.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CHAUÍ, M. **Uma ideologia perversa**. Folha de São Paulo, 1994, 14 mar.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. (tradução Ephraim Feirreira Alves) 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo. SP: Cortez, 2006.

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?** Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens. (tradução: Eugênio Vinci de Moraes). São Paulo. SP. Itália Nova, 2004.

DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília, Unesco, 2002.

DIAS, M. B. **União homossexual**: o preconceito e a justiça. Porto Alegre, RS. Livraria do Advogado, 2000.

DIEHL, J.A. A qualidade do funcionamento sexual de homens e mulheres. In: Wagner, A. (Coord.) . **Família em cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis. RJ.: Vozes. 2002. p.

ESTATUTO da criança e do adolescente. Lei nº 8069, 13 jul.1990.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo, Ed. Vértice, 1987.

FAZENDA, I.C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1993.

_____ **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo : Papyrus, 1998.

_____ (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo : Cortez, 1996.

_____ **Interdisciplinaridade : qual o sentido?** São Paulo : Paulus, 2003.

_____ **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas. RS. Ed. ULBRA, 2006.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. S., (organizadoras). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo. SP: Cortez, 2006. (vários autores)

FERREIRA, A. B. H. 1910- 1989. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo : Martins Fontes, 2002.

_____ **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1983.

GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar**- conflito e ambigüidade. Campinas. SP. Autores associados, 1996.

GRANATO, A. e DE MARI, J. **Os meus, os seus, os nossos**- como divórcios, separações e novos casamentos estão mudando a família brasileira. *Veja*, 32 (11) 17/03. 1999

GRZYBOUSKY, L. S. **Famílias monoparentais**- Mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, A. (coordenadora) . **Família em cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis. RJ.: Vozes. 2002. (vários autores).

JANTSCH, A . P. e BIANCHETTI, L. (org) **Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIRETRIZES e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CENP, 2001

MAFESSOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo, Ed. Vértice, 1987.

MALDONADO, M. T. **Casamento**- término e reconstrução. São Paulo. Saraiva, 1995

MEDRADO, H. I. P. (et al) **Violência nas escolas**. Sorocaba. SP. Editora Minelli, 2008.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola**: o fazer e o compreender. (tradução: Fátima Murad). Porto Alegre. RS: Artmed. 2005.

MELLO, R. A. **Embriologia humana**. São Paulo: SP: Editora Atheneu, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo : Martins Fontes; 1999.

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

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? (coord. Benjamin Abdalla Junior, Isabel M. M. Alexandre). São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, M. I. M. (et al). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas. SP. Autores associados. HISTEDBR; Sorocaba. SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória da educação).

NOGUEIRA, M. A ., **Bourdieu e a educação**. 2ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLWEUS, D. **Bullying at school**- What we know and what we can do? Oxford: Blackwell, 1995

RANCIÈRE, J. **O princípio da insegurança**. Folha de São Paulo, 21 set. 2003, Caderno Mais, p. 3.

SAVIANI, D. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**.

SAYÃO, R. e AQUINO, J. G. **Família: modos de usar**. Campinas. SP. Papyrus, 2006- (Papyrus debates).

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**, 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

SEVERINO, A. J. **A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás...** In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A. S., (organizadoras). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5ª ed. São Paulo. SP: Cortez, 2006. (vários autores)

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M.de, EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão entre meninas**. (tradução de Talita M. Rodrigues). Rio de Janeiro. RJ. : Rocco, 2004.

TAYLOR, M. e BEAUDOIN, M. N. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. (tradução: Sandra Regina Netz). Porto Alegre. RS: Artmed. 2006.

TOCQUEVILLE, A. de . **A democracia na América**. 2 ed. São Paulo. Universidade de São Paulo, 1977. (Ler e pensar, 1).

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? : iguais e diferentes**. (tradução: Jaime A. Clasen, Ephraim F. Alves). Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

_____. **Um novo paradigma : para compreender o mundo de hoje**. (tradução: Gentil Avelino Titton). Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil , da colônia à atualidade**. Ed. Revisada e ampliada. 6ª ed. Rio de Janeiro. RJ: Record, 2004.

WAGNER, A. (coordenadora) . **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis. RJ.: Vozes. 2002. (vários autores).

ZILLES, U. Apresentação. In: WAGNER, A. (coordenadora) . **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis. RJ.: Vozes. 2002. (vários autores).

SITES:

<www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

<www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

<www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lfb.pdf>

<www.nucleounisex.org/homossexualismo>

FILMES:

TIROS EM COLUMBINE. Título Original: *Bowling for Columbine*. Direção: Documentário. E.U.A. 2002.

ELEPHANT. Título original: *Elephant*. Drama. E.U.A. 2003.

BANG BANG, VOCÊ MORREU. TÍTULO ORIGINAL: *Bang Bang You're Dead*. Drama. E.U.A. 2002.