
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Kelcilene Gisela Persegueiro

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR RETRATADA
PELAS LENTES DO CINEMA**



Rio Claro

2013

KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO

A VIOLÊNCIA ESCOLAR RETRATADA PELAS LENTES DO CINEMA

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de
Oliveira Souza Aragão

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” Rio Claro, como requisito
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro

2013

303.6 Persegueiro, Kelcilene Gisela
P466v A violência escolar retratada pelas lentes do cinema /
Kelcilene Gisela Persegueiro. - Rio Claro, 2013
93 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Violência - Aspectos sociológicos 2. Cinema na
educação. 3. Violência nas escolas. I. Título.

KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO

A VIOLÊNCIA ESCOLAR RETRATADA PELAS LENTES DO CINEMA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Rio Claro/SP, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Comissão Examinadora

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão- Orientador

Departamento de Educação – Unesp- Campus Rio Claro/SP

Prof (a). Dr.(a)

Departamento de Educação – Unesp- Campus Rio Claro/SP

Prof (a). Dr.(a)

Departamento de Educação – Unesp- Campus Rio Claro/SP

Rio Claro, SP ____ de _____ de _____

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, pelo dom da Vida, o dom maior, aos meus pais e avós, meus primeiros educadores e aos meus irmãos companheiros por toda a vida, a Fabiana Alvarenga Felipe pelo apoio moral e psicológico, aos meus queridos tios Lourival e Inês, por contribuírem com meu processo de formação e ao querido De por estar sempre ao meu lado durante minhas quedas e vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à professora Dra. Débora C. Fonseca, do Dep. de Educação, UNESP/ Rio Claro, por me mostrar a importância de estudar e pesquisar a violência escolar.

Agradeço a arte da coruja, feita pelas mãos de Ricardo Baldochi. A coruja é o símbolo da Pedagogia, e por que a coruja? A coruja é a única ave que gira o pescoço em 360°, como a coruja, nós educadores temos que estar atento aos nossos olhares à necessidade do outro e abusarmos do desconhecido, do conhecimento da sabedoria e da reflexão.

E agradeço ao professor Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, orientador deste trabalho de Conclusão de curso. Esteve presente no decorrer deste trajeto de trabalho, mostrando sempre aberto ao diálogo, compreensivo e atento as minhas inquietações e “viagens”, pedindo sempre para retornar a realidade. O professor Aragão como educador se preocupa com minha formação profissional, mas acima de tudo se preocupa com o Ser Humano que pretende formar/transformar. A educação que recebi nesta trajetória de dois anos e meio, foi além de profissional, e sim, a educação para a vida.

Ser educador é antes de tudo, olhar o outro e se colocar no lugar do outro.

Deixo a seguir, um convite, por tantas vezes ouvir do professor, “Kelcilene você deveria escrever poesia, poema, você é muito criativa”. Em sua homenagem dedico:

O Convite ao incômodo.



Convite ao incômodo

Que caminho escolher?

Com que objetivos trabalhamos?

E como trabalhamos?

Como são nossas relações com o outro?

Como é produzida a linguagem e a não legítima?

Como é transmitida a produção de valores? E você, como constitui a produção de identidade? E sua posição no mundo?

Convite ao incômodo

“Crianças, falem com as pessoas, perguntem sobre suas histórias de vida, observem como elas vivem, perguntem-se e pensem sobre as causas dos problemas verificados ao redor de si, dialoguem, se olhem, pensem e desses pensamentos criem-se o incômodo para si e para os outros”.

É necessário ouvir o outro, é necessário viver a alteridade, pensar no coletivo a produção de valores, produção de identidade, para produzir novos caminhos, sobre o silêncio a que certos saberes foram submetidos e esquecidos.

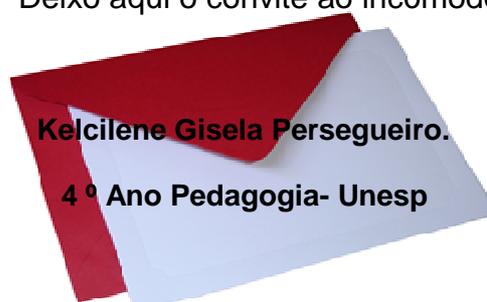
É necessária a valorização do saber pelo saber em si, ou seja, resgatar a cultura popular de diversas maneiras: a mentalidade, os costumes, valores, em suma, libertar as mentes, os corpos ao movimento, apropriar-se dos prazeres, despertando os sentidos, os sonhos, a alma, o espírito, os pensamentos, o uso da não-língua, despertando a linguagem não legítima, os estilos de vida, a própria VIDA!

É óbvio que:

A cultura das classes populares está fuzilada e oprimida pela cultura burguesa, através de todos os meios de massa, do próprio contexto social, histórico, cultural.

É, sobretudo por meio da intencionalidade de ser visto como produtor de incômodos, que surgem os novos caminhos produtores do conhecimento transmitidos para toda a vida não silenciada.

Deixo aqui o convite ao incômodo.



Kecilene Gisela Persegueiro.

4º Ano Pedagogia- Unesp



“De nada vale nessa vida, ou passar pelo mundo, sem tocar o coração das pessoas.” (Bíblia Sagrada,Prov,1979,p.505).

RESUMO:

O presente trabalho de conclusão de curso se insere na interface entre violência e escola, e pretende retratar como a violência na escola é representada em produções cinematográficas. Consideramos importante, primeiramente, discutir com profundidade os conceitos de violência para melhor compreender o fenômeno violência escolar, que é um assunto bastante discutido nos últimos tempos. Um dos tipos de violência muito frequente na atualidade, assumindo formas que podemos denominar como novas, no cotidiano das escolas, assim como na sociedade em geral, é o tão conhecido *bullying*, que para alguns autores muito se aproxima da definição de preconceito no que tange aos fatores sociais que refletem os grupos-alvos desse tipo de violência. Outros autores pesquisam também sobre a expansão do fenômeno recente conhecido como *School Shooting*, que significa tiroteios na escola, muito frequente nas escolas americanas. Nosso estudo apoia-se nas ideias de Debarbieux e Blaya (2002) que tratam a violência de uma maneira mais ampla, levando em consideração os relatos das vítimas, abrangendo a violência simbólica, a institucional e a física. Para esses autores, todo conceito deve levar em consideração como ele foi construído socialmente, para, a partir daí, ser pesquisado. Nosso objetivo é analisar e compreender como a questão da violência escolar é tratada teoricamente e, também, como é retratada pelas lentes do cinema. Nosso estudo será fundamentado teoricamente em autores como Debarbieux, Blaya, Bourdieu, Charlot, Arendt, Foucault, Sposito, dentre outros e utilizará a abordagem qualitativa, trabalhando com análise de conteúdo de filmes. Com a produção deste trabalho algumas descobertas podemos já antecipar, uma delas que esta temática deve ser mais discutida e compreendida entre os envolvidos do ambiente escolar, e suas consequências no ensino e reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Violência Escolar. Violência Escolar no Cinema.

ABSTRACT

This work of completion is inserted at the interface between violence and school, and how you want to portray violence in school is represented in film productions. We consider important to first discuss in depth the concepts of violence to better understand the phenomenon of school violence, which is a subject much discussed in recent times. One of the types of violence very often nowadays, taking forms that we can call as new, in primary education schools, as well as in society in general, is known as bullying, for some authors the concept is very close to the definition of prejudice in with respect to social factors that reflect the target groups of this type of violence. Other authors also research on the expansion of the recent phenomenon known as School Shooting, which means school shootings, very common in American schools. Our study builds on ideas Debarbieux and Blaya (2002) that treat violence more broadly, taking into account the reports of the victims, including symbolic violence, the institutional and physical. For them, every concept must take into consideration how it was socially constructed, to thereafter be searched. Our goal is to analyze and understand how the issue of school violence is treated theoretically and also as is portrayed through the lens of cinema. Our study is theoretically based on authors like Debarbieux, Blaya, Bourdieu, Charlot, Arendt, Foucault, Sposito, among others, and use the qualitative approach, working with content analysis of films.

KEYWORDS: Violence. School Violence. School Violence in Cine.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ficha Técnica filme <i>Bullying</i>	56
Quadro 2 – Ficha Técnica filme <i>Elephant</i>	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental

EUA Estados Unidos da América

INCRA Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária

ONG Organização não governamental

ONU Organização das Nações Unidas

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RJ Rio De Janeiro

SC Santa Catarina

SP São Paulo

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNIPAZ Universidade para a Paz, Costa Rica

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	AQUARELA DO PODER NA SOCIEDADE E NA ESCOLA. ESCOLA! QUE LUGAR É ESSE?.....	19
3.	VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E VIOLÊNCIA ESCOLAR: DEFINIR PARA AGIR.....	29
3.1	Fatores de risco, à violência, na França, Inglaterra, Estados Unidos e Japão. Sucinto levantamento das pesquisas.....	38
4.	SABES DO QUE ESTAMOS FALANDO? RASTROS, MARCAS E CAMINHOS DA VIOLÊNCIA NO BRASIL.....	42
4.1	Levantamento Revista Nova Escola, ano 2009.....	46
4.2	Levantamento Revista Nova Escola, ano 2007.....	46
5.	CINEMA, ESCOLA E VIOLÊNCIA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR REFLETIDA PELAS LENTES DO CINEMA.....	50
5.1	Cinema e educação, uma breve apresentação histórica.....	53
5.2	Descrições da análise fílmica.....	54
5.2.1	Análise fílmica: filme Bullying.....	56
5.2.2	Análise fílmica: filme Elephant.....	70
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DILEMAS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

A violência escolar não é um fenômeno recente, é um assunto bastante discutido nos últimos tempos, e vem tomando contornos diferentes dos praticados nas últimas décadas. Segundo Charlot (2002), os professores e a opinião pública pensam a violência escolar como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 1980 e se teria desenvolvido nos anos 1990. Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. [...] No século XIX, na França o autor ressalta que em certas escolas de 2^o Grau, ocorreram explosões violentas, sujeitadas e reprimidas até com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 ou 60¹. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno novo, ela assume na atualidade formas que podemos considerar como novas.

O mesmo acontece com o preconceito, que também é uma forma de violência. Por mais que ele pareça um fenômeno esporádico, está presente em nosso cotidiano.

Segundo Heller (2008), o preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidiano, ou seja, os preconceitos sempre desempenham uma função importante também, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; diminuem e obstaculizam.

No cotidiano das escolas, assim como da sociedade em geral, também estão presentes situações que podemos caracterizar como de violência e preconceito, que consideramos importante investigar, principalmente envolvendo as relações causando inquietações e gerando um ambiente escolar pouco agradável.

Neste contexto se insere o presente trabalho de conclusão de curso, na interface entre violência e escola, em um primeiro momento, problematizando as dificuldades de compreender e classificar a violência por meio de fundamentação teórica, partilhando do entendimento de Charlot (2002), para quem são fenômenos aparentemente uniformes, mas que tem especificidades, considerados como “violência na escola, violência à escola e a violência da escola”.

¹ A estabilidade social dos anos 50 cedia lugar assim a um período de crise cultural e de turbulência política que se inicia ao final dos anos 60, e se prolonga até meados da década de 70. As décadas de 50 e 60 presenciaram a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa, aos países ocidentais que se tornaram os principais centros produtores de pesquisa: França, Inglaterra e Estados Unidos.

Em um segundo momento pretende-se retratar como a violência na escola é representada em duas produções cinematográficas.

Consideramos importante discutir com profundidade os conceitos de violência para melhor compreender o fenômeno vivenciado na escola e objeto de análise neste trabalho, diferenciando “violência na escola, de violência à escola e de violência da escola”. Nosso objetivo geral é analisar e compreender como a questão da violência escolar é tratada teoricamente e, também, como é retratada pelas lentes do cinema.

Nossos objetivos específicos são:

- a) Compreender como os filmes reconstroem as situações vivenciadas na escola, considerando-se fatos relacionados à violência e ao preconceito;
- b) Analisar se existem semelhanças entre as abordagens teóricas e as produções de linguagem cinematográficas;
- c) Conhecer as diferentes formas de dialogar a violência e preconceito nas produções cinematográficas.

Nosso estudo será baseado em autores que discutem sobre violência, e também sobre poder, preconceito e juventude, que são temas relacionados a violência escolar, como Debarbieux (2002) e Blaya (2002) e também Arendt (1994) Bourdieu (1998) Charlot (2002), Foucault (2009), Weber (1981), Heller (2008), Nunes (2011), Sposito (2002), e outros.

Debarbieux e Blaya (2002) apresentam conceitos e definições sobre a violência, diferenciando a física da moral:

Violência física é mais grave, é um processo que é construído criminoso, bem demarcado pelas categorias do código penal: homicídio, estupro, danos físicos graves, roubo ou assalto, vandalismo, extorsão. Violência moral ou simbólica é um mau uso da linguagem. (DEBARBIEUX E BLAYA, 2002: p.39).

Vale ressaltar e complementar a citação acima, enfatizando, a importância de avaliar as políticas públicas que tratam a violência. Nesse sentido Debarbieux (2002) realça que

[...] se a violência é construída, então ela pode ser destruída. A repressão é sempre um estado trágico de temporalidade para a vítima. Quando a violência espetacular ou criminosa acontece, já é tarde demais, e a repressão não passa de um efeito retardado. Entretanto, o mais significativo, e o que nos permite avaliar as políticas que tratam da violência, é, acima de tudo, a redução do número de vítimas e do grau de vitimização, e não quantas pessoas foram presas. (DEBARBIEUX, 2002, p.270).

Consideramos que as pessoas que compõem o ambiente escolar compreendem a violência apenas como atos que afetam o físico, desconsiderando outras formas, tais como: preconceito, violência verbal, violência simbólica e outras, e ainda, confundem-se ao

examinar a origem da violência, sem falar que esse fenômeno pode ser categorizado de diferentes formas, como aponta Charlot (2002) e que será discutido posteriormente.

Para a compreensão do termo violência simbólica, que é outro tipo de violência muito frequente nas escolas, trabalharemos com Bourdieu (1998), que destaca esse processo como prática presente, influenciável, coabitando e lastrando de maneira obscura, invisível e passando por despercebida na maioria das ocasiões ou situações do cotidiano. A violência simbólica se manifesta pelos jornais, pregações religiosas, atividades artísticas e literárias, entre outros, com o intuito de sanguificar através de todos os meios de massa, a dominação cultural. Bourdieu (1974) traz a violência simbólica, como axioma que trabalha com os símbolos, na realidade depreende que os sistemas simbólicos assumam uma função política, agindo como ferramentas de poder das classes dominantes, peiorando a dominação de uma classe sobre outra, que fundamentam e contribuem para a domesticação para hostilizar e massacrar a classe dos dominados.

A utilização da violência simbólica escapa dos nossos sentidos, em face da presença marcante da violência concreta em nosso meio. No entanto, seus resultados podem ser mais perniciosos, pois enraíza discriminação, desigualdade e opressão. Bourdieu (1998) salienta que nas relações de lutas e forças simbólicas, que os dominados enfrentam isoladamente, como no caso das socializações, interações rotineiras, entre outras, não existe escapatória, a não ser receber/admitir e submeter-se. A violência simbólica incinera todos os sinais destinados à lembrança da cicatriz no estilo de vida, (no vestir, no pronunciar, caminhar, no falar, no agir, no pensar, no viver) e que tenha em vista, propor, por meio de estratégias de disfarce, a imagem de si, a menos desviada possível da identidade legítima.

Bourdieu (1998) enfatiza o Estado como o maior detentor da violência simbólica, um assunto que estudaremos com maior profundidade no capítulo II intitulado Sociedade e Violência.

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) surgiu por meio da constatação de alguns episódios de violência vivenciados, e registrados pela autora enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)².

² PIBID : Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Este programa oferece bolsas pela agência financiadora CAPES, para os estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas e na melhoria da qualidade da educação brasileira.

A partir do momento em que começou a frequentar uma Escola Pública Estadual do interior de São Paulo, desde agosto de 2011, a autora em contato com a escola e com os episódios de violência se sentiu inquieta o que a levou a refletir sobre essas ações com seu orientador, com o objetivo de compreendê-las.

Neste sentido, consideramos importante pesquisar sobre violência para melhor compreender o fenômeno vivenciado na escola.

Partilhamos do entendimento de que a violência é construída lentamente, podendo ser compreendida como

a mais flagrante manifestação do poder. Ela está próxima do vigor com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. O vigor é propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, independência do indivíduo. (ARENDR, 1972, p. 31-33).

Desta maneira, a reflexão acima citada constitui-se como importante elemento para se compreender a relação existente entre violência e poder, formando uma nova concepção, isto é constituindo uma outra definição da violência na escola, que está relacionada a questão do poder. A questão do poder será tratada com maior profundidade no capítulo 1 Sociedade e poder.

Considerando esse panorama e, em função de problemas relacionados à violência e preconceito identificados, na escola, entendemos como necessário e importante o desenvolvimento de uma pesquisa que possa compreender melhor essa questão, com a perspectiva de se pensar formas de intervenção, colaborando com as instituições escolares.

Também a pesquisa se justifica pela possibilidade de enriquecimento na nossa formação, no sentido de compreender a violência escolar e como promover mudanças no cotidiano escolar, desenvolvendo formas de enfrentamento e intervenção nas questões de violência e preconceito, atualmente muito comuns em instituições educacionais.

A escolha por trabalhar com o cinema conforme explicitado nos objetivos se deve ao fato de que

o cinema aos poucos se tornou uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de transmitir ideias. E se tornou uma linguagem, graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo e, em consequência, se transformou também em um meio de comunicação, informação e propaganda (MARTIN, 2003 apud ARAGÃO, 2012).

Desde o final da Segunda Guerra o cinema vem representando a escola. Os chamados filmes de escola trazem para as telas problemas e dilemas escolares e tentam fazer valer sua versão do que acontece do lado de dentro dos muros da escola (DUARTE, 2002).

Dessa forma, o cinema vem se tornando uma interessante fonte de pesquisa na área de educação e em muitos filmes a violência escolar é retratada pelos cineastas, que de certa forma traduzem a compreensão do imaginário social representando a escola e a violência que acontece na mesma.

Este trabalho utilizou uma abordagem de pesquisa bibliográfica para tratar violência e preconceito e análise de conteúdo, para trabalhar com os filmes selecionados, considerando os filmes como uma linguagem: a linguagem cinematográfica. A expressão qualitativa segundo Borgdan (1994) agrupa diversas estratégias de investigação que partilham descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, visando o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 1994; GOMES, 1994; MINAYO, 1994).

Para análise dos filmes, pretende-se utilizar como base a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979) :

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e tem como intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Continuando a descrição a autora enfatiza que a análise de conteúdos oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Esta metodologia de análise apresenta como proposta a realização de etapas de trabalho na organização da análise, codificação, categorização, inferência. (Bardin, 1979, p.231).

No primeiro capítulo discutiremos a questão do poder na sociedade e na escola. E discutiremos a instituição, tentando entender a Escola, que lugar é esse?

No segundo capítulo discutiremos Violência na Sociedade e Violência escolar. No penúltimo capítulo apresentaremos alguns dados referentes à violência escolar, extraídos da Revista Nova Escola, em um período de cinco anos. Organizamos as edições das revistas e selecionamos os artigos de escolas brasileiras que conseguiram criar ações restaurativas para diminuir e sanar a violência.

E o último capítulo, abordará cinema: escola e violência, finalizando com à análise fílmica de duas produções sobre violência na escola: *Elephant* (2003), do cineasta Gus Van Sant, que trata do relato da história do Massacre da escola *Columbine*, no Colorado EUA, em

abril de 1999, e *Bullying*, de 2009, que revela perseguições e práticas sem limites de *bullying* na escola e fora dela.

Com a produção deste trabalho algumas descobertas podemos já antecipar, uma delas que esta temática deve ser mais discutida e compreendida entre os envolvidos do ambiente escolar, e suas consequências no ensino e reflexão.

2 AQUARELA DO PODER NA SOCIEDADE E NA ESCOLA. ESCOLA! QUE LUGAR É ESSE?

O termo aquarela significa um tipo de pintura feita com tinta diluída em água. A escolha da palavra aquarela foi escolhida propositalmente, devido à opção de várias cores, ou várias formas de pensar o poder existentes na sociedade e na escola, sendo assim ao diluirmos a pintura em água, obtemos várias formas, várias tonalidades, como o poder age, de diferentes formas e cores e em diferentes lugares.

Iniciamos esta seção abordando a obra “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault (2009), que trata do detalhamento especificamente das instituições penais a partir dos séc. XVII e XVIII, quando as monarquias da época clássica criaram técnicas mais eficazes de poder do que as até então utilizadas, por meio de castigos corporais e das cerimônias públicas dos suplícios. Foucault (2009) estuda com afinco a história da psiquiatria, a história da loucura, educação em presídios, com práticas antipedagógicas e antipsiquiátricas. Para Foucault (2009) toda relação é uma relação de poder, qualquer que seja. O poder para Foucault (2009) é a relação entre as pessoas, valores, etc. Não se reduz a repressão e a verdade não existe fora da relação de poder. Foucault (1988) discute o poder e podemos pensar como esses mecanismos estão presente na sociedade atual, “o poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”.(p.103). Por isso é importante refletirmos que não existe algo específico ou um único fator que foi desencadeado ao longo da história e que está presente nas nossas relações e sim um processo de fatores que contribuíram para as práticas da violência.

Foucault se refere ao esquadramento disciplinar da sociedade, isto é, a um trabalho de controle, controle que se incidia sobre os corpos dos indivíduos, minucioso, detalhado, não só sobre o corpo, mas também sobre a vida dos indivíduos, manipulando seus gestos, seus comportamentos, seus espaços, seu tempo, suas atividades.

Forma-se então uma política das coerções que é um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. “O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que esquadrinha, o desarticula e o recompõe”, (FOUCAULT (2009, p.127).

Essa concepção de “repartição disciplinar”, essa posição em quadro, representa um tipo específico de poder que se encontrava não apenas na prisão, mas em outros lugares como o hospital, o exercito, a fábrica, a escola, etc.

O período histórico do séc. XIX inaugura um tipo específico de poder denominado por Foucault (2009) de poder disciplinar, característico de uma forma específica de dominação. Ou seja, com o desaparecimento dos suplícios³ entre 1830 e 1848⁴, esse poder atua não mais diretamente sobre o sofrimento físico, mas sobre o adestramento do corpo, estabelecendo pressão sobre o intelecto, o desejo, as disposições e as paixões dos indivíduos. Em lugar dos carrascos surge uma tecnologia nova de controle ativada por guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores.

Incorporando os argumentos e a análise do autor com relação às instituições carcerárias, podemos aproximá-las da realidade das instituições escolares de hoje. Foucault concede-nos referências que permitem analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é reconhecido e realizado por todos os membros da instituição escolar desde a figura do diretor até a dos alunos. Neste sentido, podemos dizer que na escola, assim como na prisão, a disciplina recompensa pelo jogo das promoções que permitem estabelecer hierarquias, lugares e pune, humilhando e destituindo quem não se enquadra nesse modelo.

³ A obra *Vigiar e Punir* é formada de quatro partes, a Primeira Parte trata do Suplício, composto por dois capítulos: O corpo dos condenados e A ostentação dos Suplícios. Foucault para desenvolver o tema sobre o indivíduo e a sociedade, apresenta inicialmente o estudo do suplicio no século XVIII, como forma de punição aos condenados, ele relata um esartejamento, o suplício a que um condenado é submetido, é mostrado com riqueza de detalhes. Em 1757 o esartejamento é prática legitimada e mostra um estilo penal. A rotina de uma prisão é mostrada pelo autor através do regulamento redigido para a Casa dos jovens detentos de Paris e é o que ele chama de um mecanismo de utilização do tempo do condenado. O suplício é a utilização do corpo, entende-se por suplício, a pena corporal dolorosa baseada na proporcionalidade entre a quantidade de sofrimento e a gravidade do crime cometido. A finalidade do suplício era punir e intimidar a sociedade para assim impedir a futura violação das leis. Portanto, o suplício era considerado uma “arte quantitativa do sofrimento”, isso significa afirmar que o mesmo deveria produzir sofrimento, ser ostentoso, e ser guardado na memória dos homens. “Nos excesso dos suplícios, se investe toda a economia do poder.” Na medida em que o suplício passa a ser considerado um perigo, pois se confronta a força do rei contra a do povo, surgirá a *punição generalizada*, mas é com o iluminismo que o suplicio será banido ao ser visto como um crime ainda pior do que o cometido pelo criminoso.

⁴ Revolução Nacional e Liberal de 1830 e 1848. O período que vai de 1830 até 1848, conhecido como “Primavera dos Povos”, ficou marcado pela volta dos movimentos liberais, que tinham sido sufocados anteriormente em países como a Rússia, a Itália e a Espanha, nos períodos de 1812 até 1829.

Ao tomarem essa penalidade hierarquizante os alunos sentirão dois efeitos: distribuir os alunos segundo suas aptidões e comportamentos, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; agir sobre os alunos uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Como ressalta Foucault (2009, 163), “para que todos se pareçam”.

Cumprido, entretanto, explicitar melhor os parâmetros desta concepção de poder e de dominação:

As disciplinas produziram um novo sistema punitivo fazendo funcionar novos mecanismos de sanção normalizadora. O normal se estabelece como princípio de coerção e com ele o poder de regulamentação. Referir-se à produção da penalidade da norma pelos dispositivos disciplinares, estabelecendo no ensino a organização de um corpo técnico capaz de fazer funcionar normas gerais de educação. Estabelece-se um sistema de igualdade formal que leva à homogeneidade entre os indivíduos, mas ao mesmo tempo introduz-se à gradação das diferenças individuais, permitindo a medição dos desvios em relação ao indivíduo padrão proposto pela norma e tornando úteis as diferenças (FOUCAULT, 2009, p.164).

O corretivo para a redução dos desvios se daria pela aplicação do castigo disciplinar. As punições são muito mais da ordem do exercício, do aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, do que a vingança da lei ultrajada. (FOUCAULT 2009, p.160-61).

Em relação à nossa realidade, como as ações punitivas são inadmissíveis na escola, assim como nas fábricas, no exército, na prisão, a repressão se exerce por meio de micropenalidades, que dizem respeito aos desvios quanto ao tempo (desatenção, negligência, falta de zelo); quanto a maneira de ser: (grosseira, desobediência); quanto aos discursos: (tagarelice, insolência); ao corpo: (sujeira, gestos não conformes) e a sexualidade: (imodéstia, indecência).

Esses níveis analíticos implicam a coerção que visa muito mais os processos da atividade escolar do que o seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha o tempo, o espaço, os movimentos dos estudantes.

As disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade/utilidade. Na escola esse controle minucioso do corpo ocorre através dos exercícios de esquadramento do tempo, do espaço, dos movimentos, gestos e atitudes, fabricando corpos submissos, exercitados e dóceis. (FOUCAULT 2009, p.126).

Desta perspectiva, percorre esse trabalho sobre o corpo, produz o que Foucault denomina uma anatomia política, fala em minúcia das regularidades, de uma anatomia política do detalhe. O autor se refere a uma nova microfísica do poder, uma mecânica do poder tendente a cobrir o corpo social inteiro. O impulso marca a escola e suas técnicas disciplinares fazem com que as pessoas aceitem o poder de punir e de serem punidas.

Cada indivíduo, na posição que ocupa, faz reinar a universalidade do normativo submetendo o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos aos inúmeros mecanismos de disciplinas, exercidos pela sociedade define como se pode obter poder sobre o corpo dos outros, aumentando as forças do corpo no âmbito de sua utilidade ou seja, em termos econômicos e diminuindo as forças do corpo no âmbito de sua expressão autônoma, pela imposição da obediência (ou seja, em termos políticos). (FOUCAULT 2009, p. 127).

Fruto, pois, principalmente de tal contexto de obediência e poder sobre o corpo, deste modo, partem do enfoque:

A escola também é um local de observação em dois sentidos: no de vigilância e no de conhecimento de cada aluno, de seu comportamento, disposições e progressivas melhoras. Isto implica em: manter os alunos sob um olhar permanente e registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre eles, trabalhar esse que permite anotar os desempenhos (boletins individuais, modelos, uniformes, onde se inscrevem observações sobre cada um), perceber aptidões, estabelecer classificações rigorosas consideradas em relação a uma evolução normal, distinguindo o que é preguiça e teimosia do que é imbecilidade incurável. (FOUCAULT 2009, p.179 e 221).

Este percurso, por sua vez, serve também de procedimento para se colocar em debate a escola passa a se constituir num observatório político, num aparelho que permite o conhecimento, o controle perpétuo através do corpo docente, dos diretores, dos funcionários e dos próprios alunos. Delimitando os papéis a escola de ensinar a delação. É muito comum alunos considerados bonzinhos delatarem os outros que conversam muito, fazem agitação, depredam o prédio escolar, etc.

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente, passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades.

A escola também é um aparelho que produz poder, é através da vigilância que se organiza um poder múltiplo, automático, anônimo, que atua sobre os indivíduos, fazendo funcionar uma rede de relações. Nas escolas, como nas prisões e fábricas, o aparelho inteiro produz poder e distribui as pessoas nesse campo permanente e contínuo. (FOUCAULT 2009, p.158).

Neste sentido, há que se registrar na escola o poder de punir torna-se natural e legítimo. Para Foucault (2009) o poder de punir não é essencialmente diferente do de educar, e o modelo pedagógico tradicional permite localizar os indivíduos sobre os quais se podem

efetuar uma vigilância constante. Desta perspectiva as punições ao serem feitas, não tem como objetivo acabar com os infratores, mas diferenciá-los, rotulá-los, isolá-los, separá-los, como grupo restrito e fechado de indivíduos que caracterizam a desordem, o crime, a perturbação, a indisciplina, a loucura.

É possível perceber esse papel da escola desde seus primórdios. A educação na Grécia⁵ tinha por objetivo de promover o ajustamento da criança ao ambiente por meio físico (técnicas) ou social (palavras) era o objetivo da educação na antiguidade. A Educação era parte da nobreza, os demais tinham a educação na família⁶.

No século XVIII, nasce a escola, em plena Revolução Industrial, fortalecendo os Estados modernos pretendendo formar cidadãos qualificados para a produção de um novo mercado de trabalho. Tanto a Revolução Francesa⁷ quanto a independência americana criaram um ideal de igualdade, que disseminou a ideia da educação como um direito de todos. Era uma ruptura com a escola antiga, dedicada a formar a elite - servindo aos religiosos da Idade Média, aos burocratas a serviço dos nobres e/ou aos aristocratas com ideais greco-romanos.

Mas a partir de onde pode se fazer essa história da escola da alma moderna, nos limitamos no julgamento desta escola pública para todos, a respeito das evoluções das regras do mercado capitalista, dos processos das fábricas, da sociedade, das novas táticas de poder e entre elas dos novos mecanismos de sustentação do capital, da mercadoria, lucro, e mais valia. Partiremos do entendimento de MARX (1977), que apresenta a escola como um lugar muito bem definido dentro das preocupações proletárias. A escola, tal como se estrutura na modernidade como instituição burguesa, no sentido que foi germinada e concebida na sociedade do capital, na medida em que toma parte na dinâmica desta sociedade. Portanto, a escola como microestrutura da sociedade burguesa, seria incapaz de se transformar numa instituição antagonica à dinâmica social à qual está vinculada. MARX (1977) tinha em mente a utopia da escola igual para todos, mas a sociedade já apresentava distinção entre proletários

⁵ A Palavra Grega Paidéia, quer dizer formação humana. Paidéia exprimia o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política. Mas, por isso mesmo, essa formação era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos livres .

⁶ Reconstrução do homem, reeducar o individuo, a partir do vinculo da família, sendo que desde a Grécia Antiga, a Educação vinha da família, para depois as crianças, irem frequentar as diversas Escolas (da Escrita, Ginástica, etc).

⁷ A Idade Moderna estende-se de 1453 a 1789, período no qual predominou o regime absolutista, que concentrava o poder no clero e na nobreza. A Revolução Francesa pôs fim a essa situação. Ela já estava presente no discurso dos grandes pensadores e intelectuais da época, chamados iluministas" ou "ilustrados" pelo apego à racionalidade e à luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes.

e burgueses, distinguindo uma educação diferenciada para cada uma das classes sociais, sem opção e liberdade de escolhas para os injustiçados.

Complementando o pensamento de Marx sobre a escola, vale apresentar a concepção do ponto de vista de ALTHUSSER (1992), que concebe o Estado como aparelho ideológico dominante e repressor, e a escola como aparelho ideológico “número um” pertencente a este Estado repressor. A Escola é o principal aparelho ideológico do Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois ela forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema. Essas relações dicotômicas (patrão X empregado, burguês X proletariado) são reproduzidas no próprio contexto do aparelho escolar.

Emprega-se, então à escola, aparelho ideológico do Estado, servir aos interesses do Estado e da classe social dominante. Ou seja, ela está a serviço da manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, por meio de um discurso ideológico, alienante, perpetuando em última instância as relações de produção e a distribuição social e econômica desigual. Por isso, Althusser (1992), seguindo Gramsci(1992), pode afirmar que o Estado capitalista se mantém utilizando aparelhos de coerção (forças armadas, o aparelho jurídico, etc.) e pela persuasão (partidos políticos, meios de comunicação, escola, etc.).

O aparelho ideológico “escola” existe para bloquear o desenvolvimento do trabalho do educador autônomo, constitui-se como principal adversário entre a luta da transformação e emancipação do indivíduo para a autonomia. A parte burocrática, imposta pelo Estado (aparelho ideológico repressor), apresentados no plano de ensino, nos livros didáticos e cadernos para os professores, são formas de repensar como o aparelho ideológico repressor Estado influencia nas condições de trabalho do professor, e do planejamento do trabalho pedagógico.

Por certo, tornar-se importante reconhecer, por outro lado, que a disseminação da escola no processo histórico/político/cultural/social, foram períodos de obstáculos enfrentados de difícil acesso ultrapassando as ordens de classes hegemônicas políticas sociais.

Refletiremos agora e saltaremos para o eixo histórico do século XXI, tem início com a expansão da ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam no poder da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano.

Por definição escola é o local público ou privado onde se ministra o conhecimento coletivo. Porém este conceito é muito básico para se definir o que é escola. Para Dayrell,

a escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordo. (DAYRELL,2002, p.67)

É importante considerar a escola como espaço sócio-cultural, pois esta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.

Representar a escola como construção social implica compreendê-la de forma que os sujeitos não são apenas agentes passivos como pensa Althusser (1992) diante da estrutura. Trata-se então de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas, resgatando assim o papel ativo dos alunos na vida social e escolar.

Segundo Nunes (2011);

A escola busca desenvolver em seus alunos as mais diversas competências e habilidades, ocorrendo atuação conjunta com a equipe de professores e a gestão da escola, o que favorece o aperfeiçoamento de sua convivência e melhoria de qualidade, valorizando sempre a criatividade, a autonomia e as realizações pessoais e sociais. (NUNES 2011, p.27)

E a escola pacífica⁸, segundo Chrispino (2002):

escola pacífica é aquela que se constrói como somatório natural de diversos professores – que exercitam a aula pacífica – e gestores. Ela é alcançada quando a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que

⁸ Exemplos interessantes deste programa mais amplo são aqueles desenvolvidos, em 1994, pelo San Francisco Peer Resource Programs e pelo The Community Board Program (HEREDIA, 1999) e que reúnem os seguintes pontos mínimos:

- Um programa de mediação entre pares que trata os conflitos entre estudantes (dimensão horizontal), entre estudantes e adultos (dimensão vertical) e entre adultos (dimensão horizontal);
- Pais que aceitam o programa, utilizam-no em casa e dão apoio sistemático a seus filhos;
- As pessoas ligadas à escola que aceita o programa, usam suas habilidades e princípios, implementam o currículo e dirigem os conflitos fazendo a mediação entre os envolvidos;
- Ensino em sala de aula para todos os estudantes: resolução de conflitos, comunicação eficaz e habilidades de solução de problemas;
- Um programa de mediação de conflitos para adultos que trate de forma efetiva conflitos entre professores, entre professores e pais, etc. O chamado enfoque da escola pacífica precisa considerar a necessidade de criar um contexto cooperativo de aprendizagem na instituição de ensino, tais como a descontinuidade de proposta que favoreçam o individualismo e a competição entre alunos, como propõem Johnson e Johnson (2004). O tema escola pacífica, convivência escolar ou clima são tratado também por Ianni (2000), Onetto (2004), Chemen (2006), Míguez (2008), Fierro (2010), e CHRISPINO, A. SANTOS, T.C. Política de ensino para a prevenção da violência; técnicas que podem contribuir para a diminuição escolar. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar.2011.

diagnostica o conflito quando ele ainda é um antagonismo e resolve o conflito com o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta do conflito, que é o que se chama de violência.

Neste contexto a escola não é só concebida como um lugar onde se ensina conhecimentos e transmite saberes, mas também onde se aprende a conviver, a respeitar, a ser tolerante, bom cidadão e acima de tudo, saber ouvir ambos os lados. De modo que os valores, atitudes e comportamentos morais constituem objetivos essenciais no processo de humanizar e educativo.

A partir de definições sobre escola, destacamos uma nova dimensão confrontada com os posicionamentos de Dayrell (2002) e Nunes (2011), tais inferências ganham um olhar mais recristalizado, ou seja, um olhar crítico.

Refletir sobre a escola segundo o filósofo Foucault (2009) é grunhir as alturas, a escola é analisada como um observatório político, um local de observação, pois por meio da vigilância e do conhecimento que se pode ter o controle de todos os sujeitos, a escola é engessada como um aparelho que reproduz o poder, na medida em que as pessoas participam de um sistema de observações recíprocas e hierarquizadas.

O ponto essencial notado arquiteta a escola, como espaço da prática de poderes e, ao mesmo tempo, faz uso da construção dos saberes. Provavelmente, estamos diante de litígios indissolúveis: de um lado, deparamo-nos com os poderes instituídos pelo movimento descendente, de outro lado, aqueles constitutivos dos poderes ascendentes – os saberes.

Podemos a partir dos pensamentos de Foucault (2009) articular os pressupostos sobre a reflexão que a vigilância imposta nas instituições escolares contribui para a perpetuação dessa concepção de ensino, a qual gera a docilidade do corpo, formando educandos acríticos e professores que lecionam para interesses das classes dominantes, pregando assim as condutas dos dominantes sobre os dominados, em mais um exemplo da presença da violência simbólica no cotidiano escolar numa nítida relação de poder.

Em suma, a escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e, assim como os mais pobres são marginalizados pela escola, também o são no plano das relações de trabalho. A escola é elemento integrante dessa sociedade injusta e desigual, ela não passa de uma peça na engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos.

Por outro lado, tais inferências ganham uma nova dimensão quando confrontadas com os posicionamentos de Motta (1986). O autor apresenta a tecnoburocracia ou a burocracia capitalista, denomina a classe social constitutiva do capitalismo, faz destacar um tipo de

organização mutável, influenciada pela técnica, a economia e o capital cultural. De acordo com Motta (1986):

Não há qualquer possibilidade de se compreender a questão da organização e o poder no capitalismo, sem referência à relação central nesse modo de produção que é a mais valia. (MOTTA 1986,p.127)

Motta (1986) destaca a ideia central do autor, sobre organização, mecanização e dominação, sendo que administrar passa a ser, em larga medida, vigiar e punir. Paulatinamente, a cúpula administrativa separa o trabalho intelectual do trabalho manual do operário, mecanizando, policiando e proliferando o casulo da dominação, burocracia e despotismo.

Para Weber (1981), uma forma de dominação é determinada pela configuração de relacionamentos entre o chefe e funcionários e entre ambos e os dominados. Para Weber existem três formas históricas de dominação, a burocracia busca a legitimidade no primado da regra racional estabelecida pela própria burocracia. As demais são as dominações carismáticas e a tradicional.

Complementando a ideia a departamentalização do saber corresponde à lógica da divisão do trabalho industrial, que de resto se torna a lógica da divisão do trabalho social, sendo que não é apenas o saber que é departamentalizado segundo a lógica da especialização.

A dominação burocrática depende de determinada rede de símbolos compartilhada que a neutraliza. O produtivismo faz parte desse universo simbólico. No plano administrativo, esse universo manifesta-se em teorias que neutralizam o planejar, o organizar, o coordenar, o comandar e o controlar, monopólio da dominação burocrática, e o obedecer, condição dos dominados. É essa a situação que expressa a heteronomia da organização burocrática. (WEBER apud MOTTA, 1986,p.87).

Segundo Motta (1986):

Dominação refere-se a um estado de coisas no qual as ações dos dominados aparecem como se estes houvessem adotado como o seu o conteúdo da vontade manifesta do dominante.

A dominação é uma forma de poder, mas não é idêntica a poder. Este é a possibilidade que alguém ou algum grupo tem de realizar sua vontade, mesmo quando esta vai contra a dos demais agentes da ação comunitária. A manifestação de qualquer dominação dá-se sob forma de governo, o que implica a existência de funcionários. A dominação expressa-se como organização.(MOTTA, 1986, p.68).

Concordamos com a opinião de Motta (1986), esculpindo e polindo as ideias de Michel Foucault (2009), procurando inutilizar uma teoria geral do poder, em que se processa a regulação dos conflitos entre ela:

As análises de Foucault (2009) não procuram identificar características universais do poder, que não é visto como uma realidade dotada de uma natureza. O que está presente em Foucault (2009) são formas dispares heterogêneas e em constante transformação, à qual chama poder e não algo unitário e global. Assim sendo, o poder não é visto como objeto natural, mas como prática social constituída historicamente. Por esta razão, o filósofo não se propõe construir uma teoria, ou fundar uma ciência, mas realizar análises fragmentárias e transformáveis. Não se pode utilizar o método de Foucault para uma análise das organizações no sentido em que geralmente se utiliza essa expressão. Isto porque as análises de Foucault (2009) não foram concebidas para serem aplicadas a outros objetos que não aqueles que elegendem. (MOTTA, 1986, p.73).

Em suma, encontram-se como importantes mecanismos de relação sobre o poder, formando uma nova concepção, identificada ativamente na sociedade em geral, e manifestada em muitas circunstâncias por “mãos invisíveis” e “indiscretamente” envolvendo o âmbito escolar.

No capítulo a seguir discutiremos sobre Violência na Sociedade e Violência Escolar, com aporte teórico dos autores clássicos da violência escolar e em geral.

3 VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E VIOLÊNCIA ESCOLAR: DEFINIR PARA AGIR

O fenômeno social da violência é interpretado como algo complexo, isto é, que apresenta diferentes sentidos e o seu significado se define a partir do seu contexto social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade e levando em considerações os seus níveis de tolerância para com a violência (SANTOS, 1999).

Para Pino (2007), construir a compreensão deste fenômeno violência, prevê a compreensão das ações ditas violentas, de caráter psicológico, filosófico e de caráter antropológico, no entanto:

[...] caráter mais psicológico, são assim denominadas pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas do que por razões objetivas consistentes. Outra razão, de caráter mais filosófico, é a dificuldade de encontrar um princípio racional que explique essas ações. Outra, de caráter mais antropológico, é que a qualificação das ações como violenta permite desqualificar seus autores, tornando-se expressão baixa da desumanidade, rebaixando-se ao nível da animalidade, mundo onde não há lugar para a violência por não existir nele liberdade, intencionalidade, nem consciência, todas elas são características da condição humana dos homens. (PINO, 2007, p.765).

Wieviorka (1997) analisa o conceito de violência dentro do atual estado de globalização mundial. Compreendendo como a violência do Estado, a criminalidade, segurança, políticas públicas, políticas internacionais, globalização, visam o estabelecimento de um novo paradigma, o da violência. Segundo a autora, a:

violência contemporânea parece modelar um novo paradigma. Do ponto de vista teórico, esse paradigma pede que a violência seja analisada no interior de um espaço teórico complexo, capaz de integrar o campo do conflito e o da crise. Indo mais além, ampliando-se, de um lado no sentido de levar em consideração o sujeito, impossível, frustrado ou que funciona fora de qualquer sistema ou de normas, e de outro levando em consideração condutas que mais além da crise são reveladoras de uma verdadeira desestruturação ou de desvios capazes de levar ao caos e à barbárie. (WIEVIORKA 1997,p.14).

Oliveira e Martins (1997) definem a violência contra o ser humano, que faz parte de um dilema antigo e complexo: antigo, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexo por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. Podemos então considerar a violência como todo ato ao qual se aplique uma dose de força excessiva e a agressão como uma forma de violência (força contra alguém aplicada de maneira intencional, com a pretensão de causar um dano à outra pessoa). A desigualdade social que é destacada como uma das origens estruturais da violência e suscita nas sociedades contemporâneas. A contradição de uma sociedade desigual contribui para

manifestações da violência física e moral e disponibiliza impulsos que se expressam por meio de hábitos, costumes, tradições.

Santos (2004) ressalta que as diferentes formas de violência presentes em cada um dos conjuntos relacionais que estruturam o social podem ser explicadas se compreendermos a violência como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social. Ainda para o autor, a matriz teórica vem sendo composta a partir de uma abordagem geral que se nutre dos clássicos do pensamento sociológico. Em Durkheim, as contribuições sobre a divisão social do trabalho, a relação entre norma e conflito, o conceito de anomia, dificultam o bom funcionamento da sociedade.

No entendimento de Charlot (2002) a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. É a violência enquanto vontade de destruir, de atormentar, que causa problema. Todavia, a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se torna impossível.

Apoiaremos-nos nas interpretações de Bourdieu (1998) sobre a violência simbólica para enriquecer a compreensão desse fenômeno. A violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade: o Estado, a mídia, a escola, entre outras. A Violência simbólica é um conceito criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, segundo o qual a ação pedagógica é objetivamente estruturada e impõe um arbitrário cultural de um grupo de classe a outro grupo de classe. É possível identificar a presença da violência simbólica no contexto histórico escolar brasileiro, se expressa na imposição legítima e dissimulada, das posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes.

Bourdieu (1998) enfatiza o Estado como o maior detentor da violência simbólica. O Estado age e reage como o maior detentor do monopólio da violência simbólica legítima e entalha por meio de forma institucional por delegação, por administrações do Estado e nas democracias parlamentares, pelo exército polícia e finanças públicas, e pela luta para conquistar a adesão dos cidadãos, por meio ao voto. Um exemplo, quando o Estado age ao impor leis que naturalizam a disparidade educacional entre brancos e negros, como a Lei de Cotas para Negros nas Universidades Públicas.

A violência simbólica exercida pela mídia na sociedade apresenta-se através da imposição da indústria cultural como meio de cultura, massificando a cultura popular por um lado e restringindo cada vez mais o acesso a uma cultura, por assim dizer, "elitizada".

Já a violência simbólica na escola, apresenta a escola, não para educar, transformar e formar cidadãos e sim para legitimar o poder simbólico da classe dominante. Alguns exemplos que evidenciam a presença da violência simbólica na escola é identificada pela imagem autoritária do professor, da equipe gestora e de todos os envolvidos e pertencentes ali. Outra forma que evidencia a violência simbólica na escola, refere-se ao conteúdo a ser ensinado, quando o professor não está preparado para trabalhar com diferentes realidades culturais, se anulando de buscar exemplos coerentes com aquele cotidiano específico, valorizando a cultura local e escutando os alunos, promovendo debates, rodas de conversa e pedindo-lhe exemplos da realidade em que vivem.

E outra forma de violência simbólica enraizada dentro da dimensão escolar é a falta de acesso à cultura indígena, afro, e a discriminação da mulher. Ou seja, no nosso cotidiano, na nossa linguagem, nos nossos costumes e tradições, desconsideramos a cultura indígena e afro descendente e não reconhecemos como naturalizadas à cultura brasileira. E o papel da mulher na história mundial e brasileira, o que está realmente por trás do Dia Internacional da Mulher⁹, bem como a violência física, psicológica e simbólica que sofreram e que devem ser discutidos junto aos alunos, e, aos poucos, incluindo-as.

Bourdieu (1974) destaca que o poder da violência simbólica exerce sua função pedagógica no momento que são dadas as condições sociais de imposição. Como descreve Stoer (2008):

A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico (STOER, 2008, p.15).

⁹ Ao longo da história, as mulheres estiveram sempre subjugadas às vontades dos homens, a trabalhar como serviçais, sem receber nada pelo seu trabalho ou então ganhavam um salário injusto, que não dava para sustentar a família. A discriminação era tão grande e séria que chegou ao ponto de operárias de uma fábrica têxtil serem queimadas vivas, presas à fábrica em que trabalhavam (em Nova Iorque) após uma manifestação onde reivindicavam melhores condições de trabalho, diminuição da carga horária de 16 para 10 horas diárias, salários iguais aos dos homens – que chegavam a ganhar três vezes mais no exercício da mesma função. Em 8 de março de 1910, aconteceu na Dinamarca uma conferência internacional feminina, onde assuntos de interesse das mulheres foram discutidos, além de decidirem que a data seria uma homenagem àquelas mortas carbonizadas.

Bourdieu (1998) apresenta a violência simbólica, que trabalha com os símbolos, destacando o processo como prática presente, influenciável, coabitando e lastrando de maneira obscura, invisível e passando por despercebida na maioria das ocasiões ou situações do cotidiano. A violência simbólica se manifesta pelos jornais, pregações religiosas, atividades artísticas e literárias, entre outros, com o intuito de sanguificar a dominação cultural.

Na realidade Bourdieu (1998) depreende que os sistemas simbólicos assumem uma função política, agindo como ferramentas de poder das classes dominantes, peiorando a dominação de uma classe sobre outra, que fundamentam e contribuem para a domesticação da classe dos dominados.

Procuraremos explorar e definir a violência escolar a partir deste parágrafo, que foi norteado e organizado pelos seguintes questionamentos: Quem são os autores mais importantes na área do tema violência escolar? Quais os aspectos e as variáveis consideradas mais significativas pelos autores ao abordar essa temática? Quais foram as pesquisas anteriores que tenham estudado ou tenham relação com o problema de pesquisa?

Nosso estudo será fundamentado teoricamente em autores como Debarbieux & Blaya (2002), Charlot (2002), Antunes e Zuin (2008); Chrispino e Santos (2011); Mendes e Guimarães (2009), Arendt (1968), Pino (2007), Heller (2008), dentre outros.

A violência escolar é um assunto bastante discutido nos últimos tempos. Alguns autores afirmam que esse fenômeno não é recente da forma como vem sendo tratado, mas que vem tomando contornos diferentes dos já praticados. (CHARLOT, 2002). Os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90. Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. [...] as relações entre alunos eram frequentemente bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 ou 60. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim podemos nomear como novas (CHARLOT, 2002, p. 432).

Partilhando do entendimento de Pino (2007), vale ressaltar e aprofundar na compreensão de algumas situações reais vivenciadas na escola, denominadas fenômenos de caráter psicológico, causando danos emocionais e morais, ou seja, Pino (2007) trata o fenômeno trazendo os aspectos conceituais que a palavra violência representa e o papel da educação, dentro do campo da moral e da ética. O autor trata ainda da heterogeneidade dos significados da violência que transitam pelo caráter mais psicológico, mais filosófico e mais antropológico, trazendo o excesso como sentido que perpassa todos os significados.

Assim também acontece com o preconceito, que por mais que pareça um fenômeno esporádico, está presente em nosso cotidiano e que, segundo Heller (2008),

a ultrageneralização, sendo inevitável na vida cotidiana. Cada uma de nossas atitudes baseia-se numa avaliação probabilística [...] mas o grau de ultrageneralização nem sempre é o mesmo. A rigidez das formas de pensamento e comportamento cotidianos é apenas relativa, ou seja, pode se modificar lentamente na atividade permanente e, com efeito, geralmente se modifica. Toda ultrageneralização é um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática. (HELLER 2008, p.44).

Para a autora, os preconceitos sempre desempenham uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, diminuem e obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. E, desta forma, o preconceito se estende à comunidade e a família. Como Heller (2008) nos lembra:

o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano. Os preconceitos sempre desempenham uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente. (HELLER, 2008, p.43).

Antunes e Zuin (2008) corroboram com as contribuições de Jahoda e Ackerman (1969), que entendem que o preconceito é caracterizado por uma atitude de agressividade contra indivíduos ou grupo de indivíduos e une esse pensamento às ideias de Crochik (1995) que “atenta para o fato de que para que ele exista é necessário que se somem às características do indivíduo fatores de seu processo de socialização, e, embora a manifestação do preconceito seja individual, pois responde às necessidades individuais [...]” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.37). Ou seja, ele “surge no processo de socialização, como resposta aos conflitos gerados neste processo” (CROCHIK, 1995, p. 15 apud ANTUNES; ZUIN, 2008, p.37).

Conforme exposto acima, na perspectiva apontada por Arendt (1994):

para quem a violência multiplica com os instrumentos que a tecnologia fornece de maneira cada vez exponencial, o vigor individual. Por isso a forma extrema de violência é o um contra todos. O que surge do cano de uma arma não é o poder, mas a sua negação, e desse “poder de negação” não brota o seu oposto. Neste sentido, Hannah Arendt aponta que a violência não reconstrói dialeticamente o poder. Paralisa-o e o aniquila. A violência destrutiva do poder está, no entanto, muito presente na vida do século XX. O que a explica? (ARENDDT, 1994, p.09).

Neste contexto dos fenômenos da violência, deparamos no cotidiano das escolas com situações de preconceito, consideramos importante investigar uma nova expressão *bullying*

como práticas evidenciadas de preconceito e violência na escola, que se configuram em situações que envolvem relações entre alunos, entre professores e alunos, funcionários e alunos, gestores, entre outros; causando inquietações e resultando em um ambiente escolar pouco agradável.

Para entender/compreender a expressão *bullying*, Nunes (2011) apresenta:

a expressão *bullying* (do verbo inglês), significa maltratar, intimidar, reflete no comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. (NUNES, 2011, p.25).

Um exemplo desse fenômeno é o tão conhecido *bullying*, que para alguns autores o conceito muito se aproxima da definição de preconceito, no que tange aos fatores sociais que refletem os grupos-alvos desse tipo de violência (ANTUNES; ZUIN, 2008).

Há ainda estudos que, além de classificar os tipos de violência como Charlot (2002), contextualiza as discussões no âmbito das políticas educacionais que massificaram a escola, momento em que as instituições de ensino passam a receber alunos diferentes uns dos outros, ocasionando então, a manifestação do conflito, tendo em vista que a escola não consegue trabalhar essas diferenças. (CHRISPINO; SANTOS, 2011).

Alguns autores pesquisam também a expansão do fenômeno conhecido como *School Shooting*, que significa tiroteios na escola. (MENDES E GUIMARÃES, 2009). As reflexões com base empírica sobre o fenômeno em expansão massacre nas escolas, inspirado em uma escola COLUMBINE¹⁰, massacre ocorrido nos EUA, em abril de 1999, constatado com evidências de humilhação entre jovens e práticas de *bullying*.

Mendes e Guimarães (2009) apontam os problemas comportamentais apresentados na infância dos jovens *school shooters* (atiradores), problemas que podem persistir na vida toda, eram considerados como meninos solitários e desequilibrados. Os autores apontam supostas causadas dos problemas comportamentais dos jovens atiradores, sendo em primeiro lugar a influência da família (problemas como separação dos pais, alcoolismo dos pais seguido de violência, entre outros), em segundo lugar a forte influência da mídia (jogos eletrônicos violentos, filmes, noticiários, etc), foram desencadeadores da maneira de pensarmos a nossa

¹⁰ O Massacre no Instituto Columbine aconteceu em 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos, faltavam apenas 17 dias para o fim do ano letivo. Com 1.965 alunos, Columbine sofreu um massacre, planejado pelos estudantes Eric Harris (apelido ReB), de 18 anos, e Dylan Klebold (apelido VoDkA), de 17 anos, atiraram em vários colegas e professores, deixando 15 mortos e 21 feridos.

realidade atual no que se refere à violência. E por último os jovens apresentam algum histórico de perseguição, como *bullying*. E para finalizar os autores esclarecem que este fenômeno precisa ser melhor estudado com práticas de pesquisas, para melhor compreensão.

Não poderiam ser deixadas de lado as investigações sobre violência de Debarbieux e Blaya (2002) que trabalham com uma definição ampla de violência, abrangendo a violência simbólica, a institucional e a física, verbal, psicológica, roubo, homicídio, estupro, assalto, vandalismo, extorsão, incivilidade, além de, em suas pesquisas, levarem em consideração est à voz das vítimas. Esses pesquisadores observam a amplitude do problema, contexto e o relato da vítima, classificando as vítimas (qual tipo de violência a vítima foi sujeitada).

Compreender a violência escolar vai além de apenas atos que afetam o físico, considerando outras formas, tais como: preconceito, violência verbal, entre outros. Ao relacionarmos os problemas relacionados às dificuldades de compreender e classificar a violência na escola vale ressaltar que segundo Charlot (2002) alguns conceitos permitiram introduzir certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como “violência na escola, violência à escola e a violência da escola”.

Segundo Charlot (2002), a violência na escola compreende-se como aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT 2002).

Tendo em vista a escola, como conceito de políticas públicas em um plano geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado. Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam

na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 2004, p.5).

Articulamos as análises sobre as políticas sociais da autora Azevedo (2004), que aborda a educação como política social, que requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação. Tais inferências ganham maior dimensão ao esclarecerem o que se entende por política educacional:

A política educacional, sobretudo como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. É desta perspectiva que considera a implantação dos sistemas públicos de ensino e o seu caráter obrigatório e universal. (AZEVEDO, 2004, p.50).

Segundo Althusser (1977 apud ENGUITA, 1989), esclarece a escola como sendo um aparato ideológico do Estado, e nenhum outro dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória. A escola se aprende a ler, a escrever, a contar, e também são crucificadas as regras de bom comportamento, reproduzindo a submissão à ideologia dominante.

Pelos estudos de Bourdieu (1998), podemos ter uma exata dimensão do problema e deduzir a produção da violência simbólica no ambiente escolar, pois as escolas públicas fazem parte do Estado, portanto, podemos pensar que são produtoras da referida violência, e o fazem, por meio de seus agentes públicos. Essas discussões e análises apresentadas acima enrijecem o estudo do Estado como sendo o maior hospedeiro da violência simbólica, praticando-a por meio das instituições escolares, valendo-se de seus agentes, impondo nos longos anos de estudos, brunir a disciplina e a docilidade candilar aos corpos, impostas pela autoridade e submissão, revelando uma relação de poder, presentes em condutas do cotidiano das salas de aula, tais como, as ordens disciplinares consistentes em: “falem baixo, prestem atenção, silêncio, devagar, sentem-se, não é hora disso...”

Bourdieu (1998) enfatiza a presença da violência simbólica na escola, quando vemos os professores a ensinar de forma normatizada e formalizada as regras em vigor e nas avaliações dos educandos:

toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto se trata de imposição por um poder arbitrário e cultural, quando reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes sobre as classes dominadas, consistente numa relação de forças, em que o sistema de ensino assegura também o surgimento da violência simbólica, por meio da inculcação de um modo arbitrário de imposição de educação, como cultura legítima; trata-se de uma violência dissimulada, enquanto em certas sociedades ainda existem técnicas de coerção, tais como mandando fazer lição em dobro, pegar pelo braço, colocar para sentar, sem poder levantar, surgem simplesmente como atributos da legitimidade pertencente ao mestre numa cultura tradicional, pois não trazem o risco de trair a verdade objetiva de uma atividade pedagógica, por serem, nesse caso, modo de imposição legítima, o que não acontece

com a violência simbólica, face à sua maneira suave de se concretizar. (BOURDIEU 1998, p. 27).

Partilhamos dos estudos acima, para posicionar diante do emprego da educação como forma de violência simbólica, transversal a ser instrumento das classes dominantes em cárcere das classes dominadas, recomendando um sistema de ensino equânime, extraindo o que os autores chamam de reprodução de um arbítrio cultural.

Debarbieux (2002) aponta a sociologia da violência escolar, com a seguinte criticidade:

A sociologia da violência escolar é a sociologia da exclusão e da etnicidade. A escola contribui para a desigualdade social e para a construção de uma cultura de “eles” e “nós” entre os novos pobres urbanos e multirraciais, que se opõe à ideologia universal e secular que, historicamente, vem embasando as escolas públicas. (DEBARBIEUX, 2002, p. 217).

Considerando que, conforme exposto por Debarbieux (2002), a definição de violência resulta em aprimorar riscos sendo

O problema epistemológico, para a maior parte dos autores que investigam o problema da violência escolar aceita uma definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico. A voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal caótica. Com esta definição, podem-se levantar várias objeções fortes, tanto políticas quanto epistemológica. (DEBARBIEUX, 2002, p.61).

Debarbieux (2002) defende que a violência deve ser vista em seu sentido amplo e dá importância aos relatos das vítimas, ou seja, “[...] a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal e caótica” (DEBARBIEUX, 2002, p. 60-61). Outro ponto de vista acerca da violência é o de Charlot (2002) que estabelece categorizações ao tema dividindo-o em violência, incivilidade, transgressão, agressão e agressividade, defendendo que esta diferenciação pode tornar o conceito possível de ser utilizado.

A partir dessa definição, o autor apresenta o fato de que a pior violência deriva da microviolência, resultando de uma *batalha de palavras*, não tendo limites para a violência objetiva, violência sentida, violência temida (o mundo virtual), usando o sujeito político, apontado pelo autor como o sujeito psicológico. (DEBARBIEUX, 2002).

Definir microviolência redireciona as ideias à violência moral ou simbólica, que consiste ao mau uso da linguagem, refutando do medo, as agressões físicas, roubo,

homicídios, estupro, entre outros conceitos que delineiam violência sentida, violência temida e violência objetiva.

Debarbieux (2002) apresenta a seguinte consideração sobre as pesquisas, que abrangem o tema violência. Elas

demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e microssociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas-relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas-quando endógenas-associadas a graus de organização ou de desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas, representam um perigo. (DEBARBIEUX, 2002, p.74).

Nesse ponto é possível reforçar que a violência não se restringe às agressões físicas e inferir que há uma relação entre violência verbal e psicológica. Ainda sobre essa questão, é necessário esclarecer que

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica. (PAULA e SILVA; SALLES, 2010 p. 218)

Pensando nessas questões, podem-se compreender as inúmeras definições e consequentes apontamentos aos aspectos de maior relevância, primordiais para a compreensão do referido tema.

Nos próximos subcapítulos apresentamos alguns aspectos e variáveis que tratam a violência escolar e a violência em geral, como os fatores de risco e supostas soluções para a prevenção da violência nos moldes de alguns países da Europa como França e Inglaterra, nos Estados Unidos e Japão, baseados nos levantamentos das pesquisas realizadas e fornecidas nos livros *Violência nas escolas e políticas públicas, e Desafios e Alternativas: violências nas escolas*, Debarbieux, Blaya (2002), resultado do Seminário Internacional sobre as violências nas escolas, em 2002, em Brasília com parceria da UNESCO.

3.1 Fatores de risco, à violência, na França, Inglaterra, Estados Unidos e Japão. Sucinto levantamento das pesquisas.

A partir dos estudos apresentados no último Seminário Internacional sobre Violência Escolar, em Brasília, no ano de 2002.

Os fatores de risco são segundo Farrington apud Debarbieux (2002), simplesmente, as variáveis que levam a prever um alto índice de violência, como por exemplo, impulsividade,

baixo desempenho escolar, pais criminosos, baixa renda familiar e supervisão parental deficiente.

A violência juvenil segundo Farrington apud Debarbieux (2002) é definida como atos que visam a causar, e de fato causam, danos físicos ou psicológicos, cometidos por pessoas de idades entre 10 e 21 anos, aproximadamente.

O autor apresenta os tipos de violência nesta faixa etária, excluindo a agressividade infantil (abaixo dos 10 anos), são crimes definidos como roubos, homicídios e estupros. E, segundo as pesquisas sobre os fatores de risco pelo estudo de Cambridge sobre o Desenvolvimento Delinvente¹¹, o delito mais comum são ataques físicos e a pesquisa baseia-se em agressores de sexo masculino.

A violência e seus pressupostos fatores de risco variam com a idade, e prevê sua continuidade da infância à vida adulta. Segundo Farrington apud Debarbieux (2002), os principais fatores da violência são os psicológicos, sendo impulsividade, hiperatividade, comportamental, ansiedade, nervosismo, entre outros. Os outros grupos de fatores que apontam para a violência são familiares e socioeconômicos. O fator familiar poderá ser descrito por influência de muitas variáveis que conseqüentemente interfere, constrói/destrói a vida de uma criança, de um jovem. Como pais que sofreram condenação por crime; pais que exercem disciplina rígida sobre os filhos; pais autoritários; pais jovens; família desfeita; conflito presente no ambiente familiar entre os próprios pais; pais com supervisão parental deficiente, entre outros. O fator socioeconômico problematiza as condições precárias de moradia do indivíduo e sua família; baixa renda familiar e família numerosa são fatores que dirigem a construção da vida de um ser humano, juntamente com as relações criadas pelo indivíduo, que serão apontados como fatores relativos que são as amizades, a vizinhança, morar em um bairro ruim, são fatores relatados de prenúncio comprovado de violência.

¹¹ David P. Farrington (1995) fez um levantamento nos resultados obtidos pelo Estudo de Cambridge sobre o Desenvolvimento Delinvente, que consiste um dos melhores métodos para a identificação dos fatores de risco são levantamentos longitudinais prospectivos, nos quais 400 jovens de sexo masculino da região de Londres foram acompanhados desde a idade dos oito anos, até a vida adulta (32anos), visando a determinar quais fatores precoces fazem antever violência juvenil em fase posterior. A pesquisa resulta que foram pesquisados os antecedentes criminais, a fim de localizar delitos cometidos por estes homens até a vida adulta, sendo 40% dos participantes foram condenados por algum delito, como infrações de trânsito e bebedeiras e 10% deles foram processados e condenados por violência juvenil.

Essa abordagem faz pensar diante de uma ocasião de violência, o indivíduo pode escolher a vir ou não praticar, dependerá dos processos de pensamentos, dos fatores familiares, socioeconômico, psicológico, que supostamente repercutem dentro deste indivíduo, sendo a teoria pode ajudar a explicar que a violência aumenta com o número de fatores de risco, incluindo os elementos cognitivos (percepção, memória, processos decisórios), o aprendizado social e as abordagens de fatores de risco dos acontecimentos da vida.

Em primeiro momento, ao deparar com os riscos, é preciso identificá-lo, qual o fator principal de risco e posteriormente eficaz para definir métodos preventivos, para supostamente destruí-los. Deste modo, um ¹² programa de prevenção que consiga diminuir os fatores de risco para crimes violentos, não somente nas escolas, mas nas ruas, será positivo sobre uma vasta gama de problemas sociais.

Programas individuais e familiares: visando a educação dos pais, assistido por visitas domiciliares de especialistas, aplicando treinamentos dos pais, treinamento para o desenvolvimento de capacidades nas crianças e programas pré-escolares de enriquecimento intelectual. Os fatores alvos de riscos são: deficiência na criação dos filhos, na disciplina (educação), desempenho escolares.

Programas individuais com visitas domiciliares assistidas por enfermeiras durante a gravidez, até os dois primeiros anos de vida da criança. As enfermeiras aconselham as mães sobre os cuidados pré e pós-natal do bebê, e sobre a importância dos cuidados para o desenvolvimento infantil da criança.

Programas “*HEAD Start*” (vantagem inicial). Este programa assistiu crianças afro-americanas entre a faixa etária de 3 - 4anos, em situação de desvantagem social. As crianças participantes passaram a frequentar um programa pré-escolar diário, com visitas domiciliares durante dois anos. O objetivo do programa foi de fornecer um estímulo intelectual, elevar o desempenho escolar.

Programas escolares, comunitários e de grupos de colegas, **Programa crianças de risco**, o alvo são crianças até 12 anos de bairros pobres de cinco grandes cidades norte-americanas. O programa constitui numa estratégia preventiva de base comunitária, com o alvo os fatores de risco na delinquência, incluindo gerenciamento de casos e aconselhamentos familiar, treinamento de capacitação familiar,

¹² Os programas de prevenção são programas que visam o combate da violência de uma forma geral, apoiados nas políticas, sendo que todos os programas apresentaram resultados positivo e eficaz contra a violência escolar e em geral.

acompanhamento, orientação, atividades para o horário pós-escolar e policiamento comunitário.

As escolas no Japão além da educação possuem critérios assistencialistas a criança tem enfermeira, psicólogo, dentista, policiamento, conselheiros escolares, refeições, entre outros, dentro do espaço escolar. No Japão a intervenção para lidar com a violência escolar vem ativamente do Ministério da educação, presente no relatório intitulado “*Passando do confinar dentro das escolas à cooperação aberta: uma nova maneira de abordar os problemas de comportamento*”, esse relatório do Ministério da educação, reestabelece a possibilidade de educar as crianças em casa e na comunidade, abandonando o conceito da escola como ambiente protegido e utilizando os recursos existentes dentro da comunidade local, bem como outros órgãos de base comunitária, centros de saúde, saúde mental, varas de família, assistentes sociais dos juizados de menores, aconselhamento infantil, polícia, entre outros. O Ministério da Educação vê essa cooperação como um dos principais desafios de seu processo de formulação de políticas.

Os programas prevêm enriquecimento intelectual, cultural, desenvolvendo habilidades nas crianças e nos pais. Mas segundo Farrington apud Debarbieux (2002):

chegou a hora de investir em prevenção centrada nos riscos, não apenas para combater a violência e a criminalidade, mas também para melhorar a saúde física e mental e o sucesso na vida, em áreas como educação, emprego, relações, moradia e criação de filhos. (FARRINGTON, 1995, p.51).

Em suma, destacamos e deixamos como sugestões apresentando a importância de alguns programas em prol da violência escolar e em geral, pensando naquele específico ambiente, e conseqüentemente acreditando na especificidade de cada realidade. No próximo capítulo iremos apresentar a violência no contexto brasileiro, segundo alguns teóricos, e com levantamentos de dados coletados na revista ESCOLA, de um período de cinco anos de 2005 a 2010.

4 SABES DO QUE ESTAMOS FALANDO: RASTROS, MARCAS E CAMINHOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL.

O presente capítulo é resultado de um levantamento na Revista Nova Escola, no período de 2005 a 2010. A escolha do levantamento dos artigos sobre violência escolar foi devido a dificuldade de explicar sobre a violência escolar no Brasil, sendo compreendido que ainda há uma impressão de pouco se falar da violência escolar no Brasil. Além do mais o levantamento na Revista, traz os artigos sobre escolas públicas do Brasil, que construíram ações restaurativas, projetos, programas e práticas para diminuir e sanar a violência. A escolha pela revista Nova Escola, foi devido ao livre acesso de leitura e comunicação dos profissionais da área e encontrada na maioria das Escolas do Brasil, de fato é um exemplar comum de acesso que está em tráfego em todas as escolas e bancas de jornal, com reportagens cotidianas de acontecimentos práticos vivenciados nas escolas do Brasil.

Sposito (1984) enfatiza a democracia e educação como sendo conceitos de importância do sistema de ensino para a construção de uma nova ordem social, em particular, a necessidade do ensino público enquanto atribuição básica do estado e garantia dos fundamentos de uma sociedade democrática.

A história da violência decompõe-se em fragmentos, entre um deles os aspectos de consequências políticas repressivas, que representariam a contrapartida das sociedades democráticas dominantes, que tentariam encarcerar os pobres e os indesejáveis, por meio de uma civilização/criminalização da pobreza, com um Estado que não tem interesse de neutralizar a desigualdade.

Compreender a violência no contexto histórico brasileiro, segundo Zaluar (1999) merece uma investigação ao longo dos últimos 25 anos. A violência é identificada como mal estar, formando-se vários campos temáticos com questões metodológicas, teóricas e ideológicas distintas para esmiuçar o tema. As principais inquietações são: 1) a reflexão sobre o que é violência e os seus múltiplos planos e significados, dependendo do agente e da ótica adotada, o que redundava quase sempre em apontar os males a serem combatidos, tendo em vista a conotação negativa que a palavra carrega; 2) as imagens ou representações sociais do crime e da violência e o medo da população, muitas vezes apresentada como irracionalmente envenenada pela mídia que manipulava o seu sentimento de insegurança por meio do exagero ou excessiva exposição de notícias sobre crimes, ou emocionalmente reativas a uma situação não bem entendida de conflitos, tensões e problemas socioeconômicos acirrados. 3) contar as vítimas e os crimes, ou seja contar, na dupla denotação do termo, os números e os sentidos da

vitimização ou da criminalidade violenta, mais recentemente discriminada por gênero, idade ou cor; 4) procura de explicações para o aumento da violência e da criminalidade, com um debate particularmente interessante e rico na questão da relação entre pobreza e violência, e, mais recentemente, do crime organizado; 5) o problema social da criminalidade como tema de política pública, que pode ser dividida em dois momentos — o primeiro é quando persiste o conflito entre os dois paradigmas de políticas de controle da criminalidade, um, que concebe o problema criminal como efeito de macropolíticas sociais, e outro, mais voltado para os custos da vitimização a curto prazo, que afirma a autonomia da política de segurança pública; e o segundo momento é quando se diferenciam e se opõem com mais clareza a militarização da segurança e seu controle democrático, reconhecendo a sua autonomia. Neste item, aponta a figura como central a questão da violência institucional entre as mazelas e profundos problemas das políticas públicas brasileiras, em particular da polícia.

Definir substantivamente a violência para Zaluar (1999) pode, portanto, ser empregada racional ou irracionalmente, pode ser considerada boa ou má, justificada ou abominada, ou seja:

Violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente. (ZALUAR, 1993, p. 9).

Para Zaluar (1999), a ideia recorrente de que nem a democracia, nem a igualdade, nem a inclinação para a paz seriam inerentes à natureza humana ou à índole do brasileiro.

Nunes (2011) apresenta a expressão *bullying* como um fenômeno antigo e mundial existente em todas as sociedades, que ocorre nos lugares onde existem relações interpessoais, ou seja:

O *bullying* reflete um sistemático abuso de poder de umas pessoas sobre as outras e tem como consequência uma vitimização repetida ao longo do tempo, sempre com muita dificuldade de defesa. (NUNES, 2011, p.26)

Dentre o papel da escola, o autor evidencia os papéis representados pelos alunos, principalmente aqueles que sofrem o *bullying*, são (os alvos), ou vítimas, conclui que são sempre pessoas que:

[...] apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de status socioeconômico superior ao dos demais alunos. Elas são vistas pelo conjunto de respondentes como pessoas tímidas, inseguras e passivas, o que faz com que os

agressores as considerem merecedoras das agressões dado seu comportamento frágil e inibido. (NUNES, 2011, p. 27).

Nesse contexto, torna-se necessário explicitar que há coerência quando as agressões verbais como o *bullying* e o preconceito são ditas como forma de violência, tendo em vista que esse assunto tem sido objeto de vários estudos atualmente, estudos esses, que inclusive entendem que há uma aproximação entre esses dois conceitos, ou seja,

Ora, o *bullying*, tal como conceituado, não é, de maneira alguma, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores. Essa proximidade leva à hipótese de que o que atualmente tem sido denominado *bullying* é um fenômeno há muito conhecido pela humanidade, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

O *bullying* pode ser classificado também como violência psicológica, tendo em vista que “[...] as vítimas de intimidação muitas vezes sofrem de ansiedade e depressão, baixa auto-estima e queixas físicas e psicossomáticas” (SMITH, 2002, p. 194), ou seja, pode haver uma relação com a violência psicológica, dependendo do olhar da vítima, bem como da forma que for realizada essa manifestação. Sobre esse aspecto da violência escolar, é preciso destacar a constatação de Paula e Silva e Salles, que afirmam que

Nas escolas, segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as **ameaças e agressões verbais** entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. (2010, p. 218, grifo nosso).

O levantamento dos dados coletados nas Revistas Nova Escola¹³, em um período de cinco anos, de 2005 até o ano de 2010, apresenta artigos sobre escolas públicas brasileiras que vivenciaram o contexto da violência escolar. Apresentamos o que se escreve sobre a violência escolar no Brasil nos artigos da revista Nova Escola, categorizando os temas para melhor defini-los e posteriormente agrupá-los.

No primeiro momento fizemos um levantamento das reportagens sobre a violência escolar, no período de cinco anos. Observamos que no ano de 2006, na edição de novembro apresenta uma reportagem principal, cujo título é: “Sem medo de falar sobre a Violência”.

¹³ A revista Nova Escola da Editora Abril, é um meio de comunicação utilizado pelos professores, coordenadores, funcionários, alunos no campo educacional. A escolha da revista Nova Escola, foi devido ao livre acesso de leitura e comunicação dos profissionais da área e encontrada na maioria das Escolas do Brasil, de fato é um exemplar comum de acesso que está em tráfego em todas as escolas e bancas de jornal, com reportagens cotidianas de acontecimentos práticos vivenciados nas escolas do Brasil.

Este título se expandiu para todas as escolas do país, onde os professores levam como tema para se trabalhar na sala de aula. (Escrito na página 26, da Revista Nova Escola, ano 2006). No ano de 2007, no mês de fevereiro aparece como reportagem principal da capa uma criança escondendo o rosto com as mãos, com o título “A escola contra a violência doméstica”, e na página 70 outra reportagem que aponta “Não ao preconceito: mostrar a importância de respeitar as diferenças é uma lição que deve ser ensinada pelos professores desde os primeiros anos de escolaridade”. Já o ano de 2008, não apareceu nenhuma reportagem sobre violência escolar. No ano de 2009, foi o que mais apareceu reportagens sobre a violência escolar: em maio a revista trouxe uma reportagem sucinta de “Projeto de lutas, utilizando as técnicas de defesa”, em uma escola de Ensino Fundamental, na capital de São Paulo, para discutir a violência na escola. O título da reportagem: “Vamos à luta! Além de trabalhar equilíbrio, regras, disciplina e força, jogos de combate permitem discutir a violência e mostram a importância do respeito ao adversário”. E continuando no mês de Maio, a revista trouxe um caderno de exemplar especial com o título: “Basta de violência! O segredo de três escolas que acabaram com a violência”. No mês de setembro de 2009 a revista trouxe uma reportagem no espaço formação, escola e família, com o título: “Sem culpar o outro! É possível acabar com o jogo de empurra- empurra entre a família e a escola sobre a incumbência pela formação de crianças e adolescentes violentos”. No mês seguinte, (outubro de 2009) a reportagem da capa era “Violência indisciplina, como se livrar dessa amarra e ensinar melhor. Qual é a causa? Falta ou excesso de limites? Conversa, brigas na aula: é tudo problema? Será que a culpa é mesmo (só) dos alunos?”.

No último ano pesquisado, 2010, a revista nos traz uma reportagem principal na capa, “*Bullying*, combater essa violência passa pela escola”.

Em segundo momento, observamos que neste vasto período de seis anos, o tema violência escolar, estava sendo pouco discutido, entendido, compreendido no campo de leitura dos educadores presentes na escola. De fato exploramos setenta e dois exemplares, percebemos que o tema violência escolar está sendo discutido em apenas sete exemplares, com maior evidência no ano de 2009.

Para facilitar, categorizamos dentro do tema principal: violência escolar, os subtítulos apresentados como reportagem das revistas, que abrangem o principal elemento de discussão. Os títulos apresentados foram: preconceito, indisciplina, violência doméstica, *bullying*, brigas, agressões físicas, desrespeito. Agrupar estas categorias subentende contextualizar o significado de *bullying*, violência física, violência moral e preconceito, termos que estamos tratando e compreendendo desde o início deste trabalho.

De forma sucinta descreveremos por meio de itens os artigos selecionados sobre violência escolar da Revista Nova escola. Escolhemos os artigos que apresentam escolas que construíram coletivamente ações restaurativas para sanar a violência escolar.

4.1. Revista Nova Escola, ano 2009

Este artigo está em um caderno especial com 58 páginas, sendo que transcreveremos apenas os pontos que consideramos ser importante e primordial para o estudo da violência escolar. No início do artigo aparece relatos de diretores, de Escolas Municipais, Estaduais, Escola Rural, do Brasil, apresentando frases como: “Toda a força para o líder, somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados.” “Onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é frouxo e não há a mobilização para alcançar objetivos de aprendizagem e sociais satisfatório”. (Viviane Poeta- Florianópolis-SC). “A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem também em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional.” “Conversamos com os estudantes sobre tudo, até sobre a roupa com que eles vêm para a aula e a maneira como se expressam, sem discriminar ninguém, mas procurando mostrar respeito e fazendo com que também eles respeitem os outros”. (Naise Martins, Rio de Janeiro). “A chave foi envolver os funcionários no planejamento e fazer com que todos se sentissem responsáveis pela Educação dos estudantes”. “A educação é um processo de longa duração e o sucesso está ligado à permanência e ao compartilhamento de um projeto de escola, senão vira um recomeçar constante”. (Pedro Paulo Poudzius - SP).

4.2 Revista Nova Escola, edição set/2007

Nessa edição, a revista apresenta ao leitor as três escolas, com o título “Aqui a violência não entra”.

- a. A descrição da primeira escola, está localizado no Rio de Janeiro, é uma escola Municipal, que sofreu com a violência no ano de 2002, quando o professor de Educação Física Alberto Vasconcellos foi assassinado por traficantes na secretaria da escola, fora esse trágico crime, a escola apresentava 20% do índice de evasão, 25% do índice de reprovação dos cerca de 2 mil estudantes, fora roubos, tráfico de drogas e brigas. A primeira ação da equipe gestora, com a secretaria municipal de educação, foi desenvolver projetos didáticos dentro da sala de aula que valorizassem a origem e identidade dos estudantes pertencentes ali. Um deles foi repensando a Negritude, em

que lutas e conquistas dos afro- descendentes uniram a aprendizagem sobre a importância dos povos africanos na história do Brasil (já que 80% dos estudantes são negros) à quebra de preconceitos, instrumentos usados para conversas com a família, professores, funcionários e alunos. Deste projeto norteador foram construindo no coletivo (Escola, estudantes, família, funcionários, comunidade) atividades como festivais de música e poesia, feiras de ciência, olimpíadas de Matemática, gincana cultural que atraíram os pais e a comunidade a estarem presentes ali. A mudança de clima inibiu os traficantes que ficavam nos portões e reduziu a taxa de evasão, e violência escolar.

- b.** A segunda escola é de São Paulo, Escola Municipal Garcia D'Ávila, no bairro do Parque Peruche, na capital paulista, que sofreu uma situação semelhante a Escola Municipal RJ anterior e com vestígios de depredação. O artigo destaca o trabalho coletivo presente da equipe gestora, unida a 13 anos de convivência ininterrupta. A equipe promoveu reformas e mudanças, na parte física e de aprendizagem, para transformar a escola em acolhedora. O projeto norteador foi batizado com o nome “adoção”, visando à alfabetização, com turmas de reforço em Língua Portuguesa e Matemática. Professores, gestores, funcionários, pais e comunidade uniram-se em grupos para acompanhar individualmente os alunos com dificuldades no desenvolvimento cognitivo. A leitura estava presente até o trajeto da casa para a escola, os pais foram convidados a ler histórias para seus filhos em todo o momento livre. A escola fez parceria com empresas não governamentais e com empresas do município, viabilizando a presença de especialistas como psicólogo, assistência social, fonoaudióloga, dentista, entre outros, para pertencerem e fortalecerem a equipe escolar. A forte equipe apostou no esporte, na cultura, a história do bairro e a leitura. “ Ler todos os dias foi a chave para alfabetizar e formar uma comunidade louca por livros”. (Pedro Paulo Poudzius). As ações do projeto norteador reduziram a depredação, eliminaram as invasões e proporcionou a escola um espaço de valor, reconhecido por toda a comunidade e Município.
- c.** A terceira escola está localizada em Florianópolis – SC, Escola Estadual Hilda Teodoro Vieira, escola que costumava ter mais que brincadeiras de corda, não faltavam brigas e agressões verbais. A equipe gestora encontrou um caminho para reverter este quadro, firmando a parceria a ONG Universidade da Paz (Unipaz)¹⁴,

¹⁴ A Universidade para a Paz (UNIPAZ) é uma universidade sediada na cidade de Colón, na Costa Rica. Foi estabelecida pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1980, com o objetivo de "prover a

ajudou a equipe gestora a transformar estudantes agressivos em agentes da paz, envolvendo professores, alunos, funcionários, comunidade, pais e equipe gestora. O agente da paz é um estudante preparado para combater a violência, por meio do diálogo e jogos cooperativos media os conflitos pertencentes na escola. Continuando a descrição, vale destacar a outra parceria que a equipe gestora firmou com a Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, para a formação continuada dos professores e completando as ações, a UFSC colabora em atividades esportivas para estudantes, pais, funcionários, gestão, acompanhando e adicionando na aprendizagem de todos os envolvidos. E, não para por aí, a equipe gestora com parceria da Universidade (UFSC) oferece aulas de robótica para todos os interessados sendo comunidade, bairro e município. A escola Hilda Teodoro Vieira, no período de dois anos, saltou nos índices de desenvolvimento do estado, com 5,8 se tornando a melhor escola do Ensino Fundamental do Estado e a sexta em todo o país.

E para finalizar este capítulo trouxemos um artigo sobre a Escola Rural, apresentando como proposta pedagógica eficaz de referência em qualidade de ensino. A escola EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto, em Araraquara, SP.

Os estudantes da Hermínio Pagotto aprendem em sala de aula e nas plantações, sendo que a escola está no assentamento Bela Vista do Chibarro, região dividida em lotes que foram entregues em 1990 a 170 famílias pelo Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (INCRA). As propriedades são mais que uma fonte de renda para a comunidade: elas se tornaram laboratório e sala de aula para os filhos dos agricultores.

Apresentando a escola como modelo de inovação, conta à diretora Adriana Caravieri que o programa desde 2002 se tornou referência para todas as escolas rurais, “Todo o conhecimento que discutimos e acumulamos foi transformado no nosso projeto pedagógico, que deu origem à escola que vemos hoje, totalmente dedicada à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento da região”.

Em suma, a violência escolar no Brasil está sendo pouco discutida na Revista Nova Escola.

No próximo e último capítulo: Cinema, escola e violência: a violência escolar refletida pelas lentes do cinema. Estaremos tratando o cinema como forma de linguagem, e apresentaremos as análises fílmicas das produções cinematográficas, dos filmes *Bullying* (2009) e *Elefante* (2003).

5 CINEMA, ESCOLA E VIOLÊNCIA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR REFLETIDA PELAS LENTES DO CINEMA.

Este capítulo descreve a metodologia desenvolvida no decorrer deste trabalho de conclusão de curso, com um resumo breve explicativo e posteriormente nos subcapítulos abordará o cinema e a educação e a violência, como proposta a análise fílmica.

A abordagem qualitativa de pesquisa e utilizará a pesquisa bibliográfica para tratar do tema violência e preconceito e análise de conteúdo para tratar dos filmes selecionados, considerando os filmes como uma linguagem: a linguagem cinematográfica. A expressão qualitativa segundo Borgdan (1994) agrupa diversas estratégias de investigação que partilham descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, visando o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 1994; GOMES, 1994; MINAYO, 1994, p.21-22).

Neste trabalho, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida em duas fases:

1ª. Etapa: Por meio de levantamento teórico compreendeu-se o entendimento de violência e preconceito no âmbito escolar.

2ª. Etapa: A partir da análise dos filmes selecionados que tratam da questão violência e preconceito na escola, dialogamos com a teoria.

Para análise dos filmes, pretende-se utilizar como base a análise de conteúdo Bardin (1979). Esta metodologia de análise apresenta como proposta a realização de etapas de trabalho na organização da análise, codificação, categorização, inferência.

O nascimento da análise de conteúdo provém da mesma exigência que se manifesta igualmente na linguística. Mas a linguística e a análise de conteúdo ignoram-se mutuamente e continuam a desenvolver-se ainda por muito tempo tomando caminhos distintos, apesar da proximidade do seu objeto, já que uma e outra trabalham na e pela linguagem. (BARDIN, 1979, p.13).

A análise de conteúdo (AC) surgiu no início do século XX nos Estados Unidos para analisar o material jornalístico, ocorrendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos, tendo este fato contribuído para seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a AC estendeu-se para várias áreas. Portanto, esta técnica existe há mais de meio século em diversos setores das ciências humanas. (MUTTI, 2005, p.682).

A análise de conteúdo tem como foco o tema e organizam-se em torno de três etapas cronológicas:

1ª a pré análise; está inserida na escolha dos documentos, da leitura, da formulação das hipóteses e dos objetivos, utilizando regras do recorte, a preparação do material, elaboração dos indicadores, referenciação dos índices, dimensão e direção da análise;

2ª a exploração do material; resulta na administração das técnicas; codificação do material, que corresponde a transformação do processo dos dados brutos em representações de conteúdos; a categorização que classifica os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos para análise de conteúdos;

3ª o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; são as operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, provas de avaliação, inferências, interpretação utilizando os resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticas ou utilizando com outras orientações para uma nova análise;

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo possui duas funções que podem coexistir de maneira complementar:

a.função heurística: que visa enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão à descoberta e proporcionando o surgimento da hipótese quando se examinam mensagens pouco exploradas anteriormente; b.uma função de administração da prova, ou seja, servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias. (BARDIN,1979, p.179).

Segundo Cappele; Melo;Gonçalves (2011) apesar de ser orientada nas três fases descritas anteriormente, a análise de conteúdo propriamente dita, vai depender especificamente do tipo de investigação a ser realizada, do problema de pesquisa que ela envolve e do corpo teórico adotado pelo pesquisador, bem como do tipo de comunicações a ser analisado.

Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e tem como intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Continuando a descrição, a autora enfatiza que a análise de conteúdos oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Alguns autores franceses Henry e Moscovici (1979), apresentam certos índices selecionados pela fase descrita, utilizando o termo condições de produção:

Qualquer análise de conteúdo visa não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos. (HENRY e MOSCOVICI, 1979, p.35).

O funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.37).

No presente trabalho de conclusão de curso trataremos da análise fílmica e parâmetros para a descrição do material fílmico, com pontos de análise de conteúdo, apresentados abaixo:

- Informações do filme (título, ano, país, sinopse);
- Dinâmica da narrativa: decomposição por cenas a partir de um critério definido;
- Sentido narrativo: Quem conta a história e como ela é contada? (enredo). Sentido ideológico: pretende-se verificar qual a mensagem/ ideologia do filme;
- Cena principal do filme: decomposição da cena principal do filme, plano a plano.

Ao analisar um filme, entendemos situá-lo num contexto, numa história. E, se considerarmos o cinema como arte, pressupomos situar o filme em uma história das formas fílmicas. Assim como romances, as obras pictóricas ou musicais, os filmes inscrevem-se em correntes, em tendências e até em “escolas” estéticas, ou nela se inspiram. Para melhor compreender a análise, destacamos com maior amplitude dois parâmetros para a descrição de material fílmico:

- Numeração do plano, ou números de fotogramas;
- Elementos visuais representados;

Nesta direção escolheu-se a análise temática na escolha de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada como a frase.

5.1 Cinema e educação, uma breve apresentação histórica

No Brasil, a utilização do cinema na educação, tem registros históricos datados na década de 20, no Rio de Janeiro, manifestados na Comissão de Cinema Educativo, em 1927. A partir dos anos 70, o cinema na educação brasileira foi apresentado como recurso didático pedagógico.

As obras do cinema expressam a linguagem cinematográfica, estabelecem diálogos, podendo ser sobre trabalho, amor, amizade, violência, música, vínculos afetivos, e seus diversos componentes, como roteiro, movimento, ângulo, imagens, sons, planos, cenas, montagens, além das representações de atrizes e atores, diretores do mundo cinematográfico.

Segundo Martin (2003):

o cinema aos poucos se tornou uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de transmitir ideias. E se tornou uma linguagem, graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo e, em consequência, se transformou também em um meio de comunicação, informação e propaganda. (MARTIN, 2003, p.152).

Segundo Ribeiro (2002), o cinema, ao reproduzir imagens e sons da realidade, materializa o aforismo de ver para crer e ganha uma dimensão de veracidade, nunca antes experimentada, através da semelhança com o real ou dos fenômenos sensoriais de apreensão do real.

Pensar o cinema e sua relação com a educação, seja como recursos didáticos, como aperfeiçoamento cultural, como representação social da escola, cristalizando o senso crítico e estético sobre a educação, como refratário nas lentes do cinema, subentende-se como pressupostos da especificidade da educação pensar essa relação, segundo Aragão (2012), como relações de aproximação entre cinema e educação como perspectiva de desenvolvimento de projetos que vejam o cinema como agente de formação humana.

Os filmes de escola representam e tratam dos acontecimentos de escola, segundo Moraes (2012), não são documentários nem são filmes de arte, são filmes bastante comuns, alguns muito convencionais, cheios de clichês e soluções também bastante óbvias para os problemas tratados, portanto, estão relacionados com a visão que o público, não especialista e menos crítico, tem da escola.

Duarte (2012) discute que a escola precisa mudar para incluir o cinema definitivamente entre seus instrumentos e instâncias de trabalho, para que não venha a utilizá-lo como mais um recurso didático ou como simples veículo de transmissão de conteúdos curriculares. Utilizar o cinema apenas como meio pode comprometer, ao invés de estimular, o interesse dos

estudantes pelos filmes como expressão de ideias e sentimentos humanos. Sendo que para Duarte (2002):

o cinema representa a escola, na verdade desde o final da segunda guerra. Os chamados filmes de escola (a maioria de origem norte-americana) trazem para as telas problemas e dilemas escolares e tentam fazer valer sua versão do que acontece do lado de dentro dos muros da escola. São, muitas vezes, produções que refletem e reforçam concepções românticas e conservadoras sobre o ambiente escolar. (DUARTE, 2002, p.156).

Para melhor compreensão, e debate sobre o potencial do cinema no campo da educação, selecionamos dois filmes sobre escola e violência escolar: *Bullying* (2009) e *Elephant* (2003), fazendo posterior análise fílmica.

5.2 Descrições da análise fílmica

Analisar um filme significa decompor, descrever, e posteriormente compreender as relações entre os elementos decompostos, ou seja, interpretar (Vanoye apud Penafria, 1994). O objetivo de analisar um filme trata-se de uma atividade que separa elementos, esclarece e explica um determinado filme e interpreta seu funcionamento.

No entanto, a crítica nos discursos sobre cinema tem como objetivo avaliar, ou seja, trata-se de determinar o valor de um filme em relação a um determinado tema, conteúdo, cinematografia, beleza, verdade, entre outros. Em primeiro lugar, ao analisar o conteúdo de um filme, identificamos o tema do filme (o melhor modo para identificar o tema de um filme é completar a frase: Este filme é sobre...), em seguida, faz-se um resumo da história e a decomposição do filme, tendo em destaque o que o filme diz a respeito do tema. (PENAFRIA 2009).

Segundo Penafria (2009) as análises dos filmes são consideradas como:

- a. Análise textual. Este tipo de análise considera o filme como um texto, é decorrente da vertente estruturalista de inspiração linguística dos anos 1960 e 1970 e tem como objetivo decompor um filme dando conta da estrutura do mesmo.
- b. Análise de conteúdo. Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. Dividindo em primeira etapa: identificar o tema de um filme, como exemplo: Este filme é sobre... Na segunda etapa ocorrerá a reconstrução do filme, ou seja, breve descrição do enredo (início, meio e fim da história).

- c. Análise poética. Esta análise entende o filme como uma programação/criação de efeitos. Dividido em: 1. enumerar os efeitos da experiência fílmica, identificar sentimentos, sensações e sentidos que um filme é capaz de provocar. 2. a partir dos efeitos chegar à estratégia, entendido como uma composição estética se os seus efeitos forem de ordem da sensação, transmitindo uma mensagem, um ponto de vista sobre determinado tema, etc.
- d. Análise de imagem e do som. Este tipo de análise entende o filme como um meio de expressão, este tipo de análise é utilizado como meio cinematográfico. Cada análise instaura a sua própria metodologia, no entanto, parece-nos que a escolha de um tipo apenas, permitirá a sensação de incompletude na análise fílmica, neste sentido, partiremos antes de uma análise interna e externa ao filme. Na primeira, a análise centra-se no filme em si enquanto obra individual e possuidora de singularidades e no segundo momento analisamos os filmes como o resultado de um conjunto de relações, ou seja, produções e realização, contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico.

Penafria (2009) aponta que um procedimento de análise muito comum e utilizado para análise fílmica é retirar fotogramas de um filme, ou seja, as imagens do filme, que auxiliam como suporte fundamental para a reflexão sobre o filme, ou cena. Mas, estes fotogramas não são elaborados apenas para enfeitar o texto e sim para transformá-los num instrumento de trabalho, criando e estabelecendo numeração dos fotogramas e reflexões significativas a respeito da imagem.

Santana (2011) mostra outro elemento fundamental a ser compreendido em um filme é sua temporalidade e espacialidade, ou seja, passado, presente, futuro numa mesma história, com a compreensão das narrativas ambientadas que situem o tempo e o espaço organizado no contexto do filme.

Na análise de conteúdo fílmico, do filme *Bullying* (2009) e do filme *Elephant* (2003) no primeiro momento iremos apresentar a ficha técnica do filme, ou seja, (informações sobre o filme: título, ano, duração, diretor, país, gênero, tema do filme), descrevendo as principais cenas, compreender as relações e interpretar relacionando as cenas principais dos filmes com a teoria estudada sobre violência escolar. E no segundo momento reconstruímos a história do filme a partir da cena, sequência e plano, relatando o filme, principais pontos de vistas, no sentido visual, no sentido narrativo e no sentido ideológico, e fotogramas relacionando a imagem com a teoria estudada sobre violência escolar.

Santana (2011) explica a inclusão da análise da ideologia contida em qualquer filme, compreendida:

A ideologia pode aparecer na forma de discurso, tipificação das personagens e lugares como na relação de poder (política ou afetiva) entre as personagens e principalmente na apresentação e disposição no campo narrativo das classes sociais (os grupos sociais que aparecem, como são construídos e como se relacionam entre si) e muitas vezes aparecem a posição ideológica do autor (em geral o diretor) tomando partido por algum lado. (SANTANA, 2011, p.13).

Segundo Santana (2011), tem como objetivo as concepções de mundo do cineasta, a respeito da classe social que ele reproduz a obra, provêm em boa parte de um arcabouço de significados continuamente refeitos, mas que permanecem em sua maneira de contar as histórias e sua forma de administrar o trabalho.

Em suma, a análise de filmes é uma atividade fundamental nos discursos sobre cinema, sendo possível verificar e avaliar, efetivamente, os filmes, no sentido específico ou similar em relação aos outros. E pela análise, também se pode apreender a fazer cinema. (PENAFRIA 2009).

5.2.1 Análise fílmica: *Bullying*

O filme *Bullying* (2009), do diretor Josecho San Mateo, mostra a fronteira para o Inferno pode estar no portão da escola. O filme retratada a história de Jordi um adolescente alto, magro, caucasiano, inteligente, jogador de basquete, que recentemente muda de cidade (Barcelona) e de escola por causa da perda do pai. Em princípio tudo parece bem, mas o destino reservado para Jordi será uma terrível surpresa já que quando Jordi passar pelo portão da nova escola, cruzará sem saber a tenebrosa fronteira de um novo inferno. Segue abaixo **(Quadro 1)** algumas informações da ficha técnica do filme.

Quadro 1- Ficha técnica filme: Bullying

Título	Bullying	
Titulo original	Bullying provocações sem limites	
Direção	Josecho San Mateo	
País	Paris Filmes	
Ano	2009	
Gênero	Drama	
Duração	93 minutos	

Fonte: Filme *Bullying*, 2009.

O polêmico filme *Bullying*, de (2009), retrata a história de Jordi, um adolescente que perdeu recentemente o pai e que, ao lado de sua mãe Julia, que é enfermeira e dependente de psicotrópicos por causa da depressão, muda de cidade e de escola entrando no terceiro trimestre do ano escolar do ensino médio. Em princípio o garoto tímido se destaca nos estudos e também no basquete, mas sua genialidade ao responder uma pergunta de Matemática chama a atenção de um colega de escola, apelidado como Nacho, que aliado a um grupo de adolescentes passa a agredir, humilhar e perseguir Jordi. O diretor apresenta cenas impetuosas de maus tratos, violência física, verbal, psicológica, humilhação, chantagem, nas quais anuncia as provocações sem limites de práticas de *bullying*. A crueldade dos agressores do filme nos faz remeter, que assim como esse personagem, jovens reais vêm sofrendo por todo o mundo. Em uma das cenas, em meio ao turbilhão do corredor escolar, Jordi, aparece com as calças molhadas por ter sofrido torturas e humilhações dentro do banheiro masculino pela turma de Nacho (estudante da mesma sala de aula Jordi), defronta-se com um novo inferno em sua vida. Nessa cena, aparece boa dose de seu estranhamento com essa situação e perturbação de *bullying*. As cenas seguintes mostram diferentes tipos de agressões monstruosas que, aliás, precede toda a vida de Jordi, até na sua própria casa. Jordi vive no silêncio, sofrendo calado as humilhações e as fortes agressões, para poupar sofrimentos da mãe que está deprimida por causa da perda do pai recentemente. Para evitar maiores sofrimentos, Jordi nada diz a sua mãe, esconde tudo que vem sofrendo do agressor Nacho, se torna uma vítima do silêncio, na qual em seu corpo é marcado com detalhes de agressões,

hematomas, edemas e arranhões, passando a viver constantemente infeliz. Muitos colegas percebem seu drama e não tem nenhuma reação, só que a situação piora a cada dia. As agressões começam a ficar cada vez mais cruéis e deixam de ocorrer apenas na escola, mas também no apartamento de Jordi, no prédio, na rua, na praça, no caminho da escola, etc. O sofrimento de Jordi aumenta por não contar com ninguém, porém isso começa mudar quando ele conhece uma garota pela internet, chamada Ania, que também sofre *bullying* por ser latina e imigrante. Os dois se conhecem e se apaixonam. Em uma cena a garota latina Ania sofre agressões físicas e vai parar no hospital, sofrendo uma parada cardio respiratória por ter apanhado na escola por um grupo de garotas agressoras, preconceituosas e violentas. Nesta cena Jordi vai visitar a amiga no hospital, quando ele assiste à cena da amiga tendo a parada CARDIORESPIRATÓRIA, Jordi se desespera e sai correndo do hospital, ficando longe de casa por uns dias até cometer o suicídio.

Apresentaremos a seguir alguns fotogramas de cenas do filme *Bullying* (2009) para reconstruirmos a história do filme a partir das cenas selecionadas como principais, levantando pontos de vistas, no sentido visual, no sentido narrativo e no sentido ideológico, relacionando com a teoria estuda sobre violência escolar.

Fotograma 1- Perfil de um agressor



Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

O agressor Nacho está localizado há direita, vestindo uma camisa preta, e no canto inferior esquerdo a vítima Jordi, como mostra na sinalização em vermelho. O agressor é

apresentado no filme como o jovem que tem problemas familiares e sofre um histórico de violência doméstica do progenitor, o que o faz desenvolver algumas características como sarcasmo, não ter limites, autoritarismo, dominação, ponto de vista preconceituoso, preocupação com a auto imagem, manipular suas vítimas de maneira cruel e seu perfil violento e imparcial. Nacho no contexto social escolar é visto pelos colegas da turma como líder e possui vários seguidores.

A prática de *bullying*, demonstrada no **fotograma 1**, foi considerado como violência psicológica, entende-se que se trata de violência verbal, seguido de violência psicológica. Assim como no caso do *bullying*, a violência psicológica pode ser interpretada como “ameaçar o outro”. Excluir alguém que não faz parte do mesmo time que o seu, julga ser preconceito. Nesse ponto, cabe salientar que o preconceito “[...] é o resultado de um juízo ou de uma concepção não-problematizada quando o diferente é transformado no desigual e no inferior”(SALLES, 2010, p. 59).

O filme *Bullying* (2009) é de caráter educativo, mas falhou no sentido de não dar uma atenção especial as possíveis consequências dos agressores, o filme não mostra o que acontece aos agressores de práticas e provocações sem limites a uma vítima. No entanto, o filme pode ser trabalhado com os alunos, proporcionando momentos de discussões e reflexões, sobre o tema *bullying* e violência escolar.

Podemos perceber que a violência verbal seguida da violência física é bastante frequente, no decorrer do filme, sendo caracterizada por gritos, palavras que desqualificam o outro, mostrado acima no **Fotograma 1**, o que nos permite supor que os legítimos representantes da instituição escola, não têm tomado ciência da utilização de formas também violentas no trato entre os alunos, o que Charlot (2002) nomearia de violência na escola, ou seja, uma violência ocorrida dentro do espaço institucional, que os próprios alunos trazem para resolver dentro da escola, como brigas não resolvidas ou desentendimentos.

Fotograma 2, 3- Violência na escola

Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

Os agressores agem de forma violenta e se divertem com o sofrimento da vítima, o que era apenas palavras e brincadeiras de mau gosto, passa a se tornar uma realidade cruel.

Segundo Charlot (2002), a violência na escola

compreende-se como aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. (CHARLOT, 2002,p. 434).



Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

Fotograma 4- Violência na escola e práticas de *bullying*



Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

Esta cena do filme representado no **fotograma 4**, registra o momento que Jordi sai do banheiro masculino pelo corredor da escola, com as calças molhadas e sujas, por ter tomado

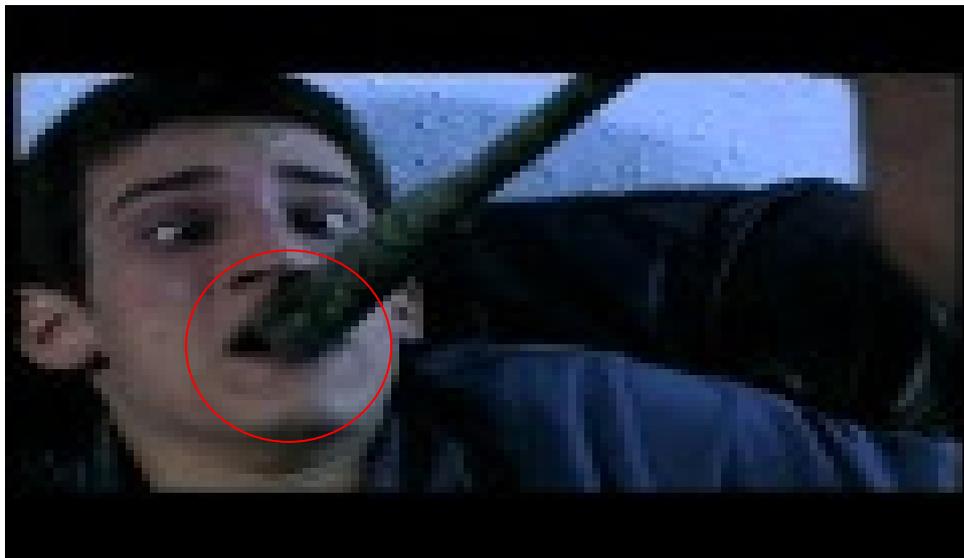
água oferecida por Nacho durante o exame de Matemática, a água continha laxante. Jordi sofreu fortes provocações e agressões, sendo humilhado diante dos demais colegas de classe.

A cena merece destaque, pois além de mostrar as consequências de agressões físicas e moral à vítima, ressalta a impassibilidade dos colegas, pois percebem o que está acontecendo com Jordi dentro da escola e não concordam com o que se faz com a vítima, mas não tomam nenhuma providência, se tornam cúmplices diante das práticas de *bullying* e violência na escola.

Debarbieux e Blaya (2002) trazem conceitos e definições no sentido amplo sobre a violência física e violência moral:

Violência física é mais grave, é um processo que é construído criminoso, bem demarcado pelas categorias do código penal: homicídio, estupro, danos físicos graves, roubo ou assalto, vandalismo, extorsão. Violência moral ou simbólica é um mau uso da linguagem. (DEBARBIEUX E BLAYA, 2002: p.39).

Fotograma 5- Práticas de *bullying* fora da escola. Nacho coloca o cano de um rifle na boca da vítima (Jordi).



Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

A cena acima revela indícios de violência e tortura psicológica, sendo assim, uma das formas de violência da/na escola, com vestígios da violência física, na perspectiva apontada por Arendt (1994):

para quem a violência multiplica com os instrumentos que a tecnologia fornece de maneira cada vez exponencial, o vigor individual. Por isso a forma extrema de violência é o um contra todos. O que surge do cano de uma arma não é o poder, mas a sua negação, e desse “poder de negação” não brota o seu oposto. Neste sentido, Hannah Arendt aponta que a violência não reconstrói dialeticamente o poder. Paralisa-o e o aniquila. A violência destrutiva do poder está, no entanto, muito presente na vida do século XX. O que a explica?(ARENDR 1994, p.09).

Fotograma 6- Violência psicológica, fora da escola. Nacho ameaça Jordi a fazer o trabalho de matemática, com mensagens de ameaça via celular, causando desconforto psicológico.



Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

As agressões estão fugindo dos limites, agora Nacho persegue Jordi fora da escola, com agressões de intimidação, com mensagens pelo celular, pela internet, causando pressão psicológica seguida de tortura. Dentre as agressões de Nacho estão humilhação e perseguição. Para piorar a situação Jordi é vizinho de Nacho, o que permite que ele continue com o Bullying fora do ambiente escolar. Sem perceber a vítima vai se envolvendo cada vez mais no jogo psicológico do agressor até se ver impossibilitado de pedir ajuda ou reagir.

A pior violência deriva da microviolência, resultando de uma batalha de palavras, não tendo limites para a violência objetiva, violência sentida, violência temida (o mundo virtual), usando o sujeito político, apontado pelo autor como o sujeito psicológico Debarbieux (2002).

Definir microviolência resulta à violência moral ou simbólica, que consiste ao mau uso da linguagem, refutando do medo, as agressões físicas, roubo, homicídios, estupros, entre outros conceitos que delineiam violência sentida, violência temida e violência objetiva.

Nesse ponto é possível reforçar que a violência não se restringe às agressões físicas e inferir que há uma relação entre violência verbal e psicológica. Ainda sobre essa questão, é necessário esclarecer que

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica. (PAULA e SILVA; SALLES, 2010 p. 218)

Fotograma 7- Conversa entre a mãe de Jordi, Senhora Julia, Jordi e o professor, na sala de aula da escola.



Fonte: cena do filme *Bully*, 2009.

Após receber as ameaças psicológicas de Nacho, Jordi decide não aparecer nas aulas durante uma semana. A posição da direção da escola foi chamar a mãe de Jordi para saber o que estava acontecendo com o jovem. A mãe se espantou ao receber o telefonema, pois o filho é obediente, educado e estudioso.

Na conversa informal entre Jordi, sua mãe e o professor, são relatados pelo professor o comportamento de Jordi, de não frequentar as aulas e os treinos de basquete. A mãe fica espantada e fica sem entender aquela situação. A vítima não conta que sofre *Bully* o que dificulta ou torna nula a busca por ajuda.

No decorrer do filme, é visível a negligência da diretora em não ouvir o desabafo da mãe de Jordi, quando suspeita que seu filho esteja sofrendo ameaças e violência física de outros alunos dentro da escola. A diretora não enfrenta o problema, nega-o, não ouve as preocupações da mãe e chega até a colocar a responsabilidade pelo que está acontecendo com Jordi na mãe.

Partilhamos do entendimento de que a violência na escola é construída lentamente, podendo ser intermediada e que, segundo Arendt (1972):

Violência é a mais flagrante manifestação do poder. Ela está próxima do vigor com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. O vigor é propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, independência do indivíduo. (ARENDR, 1972, p.31-33).

Considerando este panorama e, em função de problemas relacionados à violência e preconceito identificados, na escola, entendemos como necessário e importante o papel da escola. No filme, é retratado de maneira próxima da realidade de escola que conhecemos, mas não mostra nenhum inspetor de aluno nos corredores, no pátio da escola, na entrada e saída dos alunos, mantendo a impressão de falta de segurança e supervisão dentro do espaço escolar. Em uma das cenas do filme, a diretora convidou uma autoridade da cidade para dar uma palestra sobre *bullying*, mas o discurso foi técnico e não repercutiu efeito nos jovens, pois não ocorreu o diálogo e interação e participação com os alunos. A ideia foi transmitida superficialmente, sem efeito e profundidade no tema em pauta. Sendo que a escola pecou em perder uma grande oportunidade para discutir o tema e envolver os alunos numa reflexão sobre a prática de *bullying*, causas e consequências.

Debarbieux (2002) apresenta formas de pesquisas sobre a violência escolar:

As pesquisas na área demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e microssociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas-relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas-quando endógenas-associadas a graus de organização ou de desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas, representam um perigo. (DEBARBIEUX, 2002, p.74).

Debarbieux (2002) apresenta três tipos de violência escolar após realizar uma pesquisa na França: as incivildades e o sentimento de insegurança a violência penal, dos crimes e delitos (roubos, agressões, racismo, insulto e extorsões). E segundo Charlot (2002) definir violência escolar é difícil, pois o significado de violência não é unânime, pois o que denomina comportamentos violentos? Charlot (2002) considera que a violência escolar pode ocorrer em três momentos: violência física (ferimentos, agressões, vandalismo, crimes, roubos), violência

sexual, incivildades (humilhações, palavras de baixo calão, falta de respeito) e Zaular (1999) se refere a dois tipos de violência escolar: a violência física e simbólica.

Após a tragédia da morte de Jordi, a escola perdeu mais uma vez a oportunidade de refletir junto com seus alunos o lastimável acontecimento com a vítima de *bullying* Jordi e a discutir a importância de se denunciar essa prática brutal sem limites.

Fotograma 8 – Cena que Nacho e sua turma levam Jordi para o encontro com uma prostituta



Fonte: cena do filme *Bully*, 2009.

Nacho e sua turma de amigos (Juan, Marcos e David), levam Jordi forçado para um local abandonado, onde uma prostituta o aguardava. Chegando no local, Jordi resiste as perturbações de Nacho e acaba virando um soco na boca dele, fazendo sangrar. Nacho enfurecido começa asfixiar Jordi com um saco plástico. Jordi se vê indefeso diante de tal tentativa de morte.

Fotograma 9- Cena que o vizinho de Jordi presencia as práticas de *bullying*



Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

Ao tentar ajudar o rapaz, um vizinho, chamado de *Fred Kruger* (apelido dado por Jordi) que presencia as práticas de *Bullying* cometidas por Nacho e sua turma em Jordi, acaba dando uma lição em Nacho, mas acaba piorando a situação de Jordi, o agressor ameaça matar o jovem se ele contar a alguém, e quebra a pata da cahorra *Birria* de Jordi, o que o inibi ainda mais Jordi, até mesmo no momento quando ocorre uma palestra sobre o tema *Bullying* em sua escola, Jordi não tem coragem de denunciar os abusos, as provocações e humilhações.

Nesse contexto, torna-se necessário explicitar que há uma coerência quando as agressões verbais com o *bullying* e o preconceito são citadas como forma de violência, tendo em vista que esse assunto tem sido objeto de vários estudos atualmente, estudos esses, que inclusive entendem que há uma aproximação entre esses dois conceitos, ou seja,

ora, o *bullying*, tal como conceituado, não é, de maneira alguma, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores. Essa proximidade leva à hipótese de que o que atualmente tem sido denominado *bullying* é um fenômeno há muito conhecido pela humanidade, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

Fotograma 10- Jordi com sua amiga Ania, vítima de *bullying*

Fonte: cena do filme *Bullying*, 2009.

Após esta trajetória sangrenta e sem fim, Jordi se vê cada vez mais sozinho, a saída que Jordi encontra é buscar na internet pessoas que são vítimas de bullying, que sofram violência na escola. Ele conhece uma jovem latina e imigrante, Ania, que vivência a mesma situação, sofre violência física e psicológica das outras meninas da escola por ser imigrante. Os dois começam a se conhecer e se apaixonam. A jovem descobre as marcas de agressões no corpo de Jordi e ele também descobre as marcas no corpo dela, quando estão passeando na praia. Jordi se sente mais seguro na presença da jovem latina, mas como ambos não denunciam as práticas de *bullying*, não fazendo nada para evitar, um dia a jovem latina acaba sendo brutalmente espancada pelas garotas da escola e é internada em estado grave. A cena da jovem no hospital fragilidade e correndo risco de vida, meche demais com a já perturbada mente de Jodi.

Fotograma 11- Cena final, preparação da queda de Jordi do alto do prédio e posterior suicídio.



Fonte: cena do filme *Bully*, 2009.

Jordi não encontra outra saída a não ser a tirar a própria vida. Em meio a situação insustentável e sem perspectiva de mudança ele prefere tirar a própria vida acreditando que assim pouparia sofrimentos à mãe e daria um fim a tanto sofrimento. A reação dos colegas diante da morte prematura que poderia ser evitada é de choque e indignação.

O filme não apresenta o que acontece com os agressores, mostrando de maneira explícita a cruel realidade das vítimas que sofrem *bullying*.

Nesse ponto é possível reforçar que a violência não se restringe às agressões físicas e inferir que há uma relação entre violência verbal e psicológica.

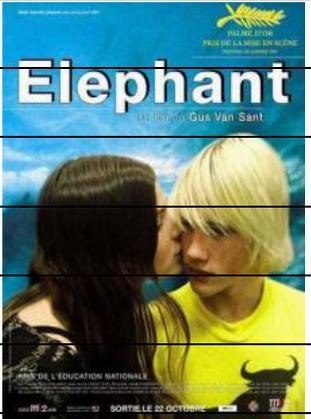
O enredo do filme leva-nos rapidamente a associar as práticas desenfreadas de *bullying*, a violência física, verbal, psicológica, preconceito, exclusão social e preconceito. Jordi, o personagem através de um processo de entrega ao silêncio e a não denúncia das práticas de *bullying* e às marcas no corpo por meio das agressões. O filme termina com o suicídio da vítima.

Em suma, o filme *Bully* tem como foco principal uma crônica da adolescência contemporânea, sintetiza parte do drama dos jovens de hoje: *bullying* e preconceito, no ambiente escolar.

5.2.2 Análise fílmica: *Elephant*

O filme *Elephant* (2003), do cineasta Gus Van Sant, nos mostra cenas fragmentadas do Massacre no Instituto Columbine, EUA, em abril de 1999, apresentados pelos personagens Alex e Eric, que protagonizam e atuam a história dos estudantes Eric Harris (18anos), e Dylan Klebold (17 anos). Abaixo (Quadro 2), segue alguns dados retirados da ficha técnica do filme.

Quadro 2- Ficha técnica filme *Elephant*

Título	Elefante	
Titulo original	Elephant	
Direção	Gus Van Sant	
País	EUA	
Ano	2003	
Gênero	Documentário	
Duração	81 minutos	

Fonte: Filme *Elephant*, 2003.

O filme *Elephant*, de 2003, com a produção de Bany Wolf, narra o decorrer de um dia aparentemente comum de uma escola secundária de Portland, nos Estados Unidos. O diretor, Gus Van Sant, apresenta uma versão fragmentada do episódio trágico do massacre em *Columbine*. Para isso, ele relata como era a vida de alguns alunos do colégio, revelando como eles se sentiam e como eram tratados pelos seus colegas. Os personagens, atores são filmados em atitudes cotidianas vividas dentro de uma escola de ensino médio, como outra qualquer e a partir dessa observação percebe-se que muito dos alunos sofriam constrangimentos, inclusive um dos autores do massacre.

O filme Elefante não tem o intuito de reproduzir o massacre do Instituto *Columbine*, ocorrido em 1999, no EUA, trata-se de aguçar sentidos, impressões e pensamentos ao redor do contexto da violência escolar.

A escolha do nome Elefante me causou inquietação, então busquei algumas supostas respostas no próprio site de internet sobre pesquisas, encontrei as palavras do diretor Gus e a escolha pelo nome Elefante, origina de uma parábola oriental, na qual existem três cegos e um

elefante, cada cego examina apenas com o tato uma dada parte do animal, para descobrirem qual é o animal. Ao terminarem, todos os três tentam definir qual é o animal, mas as respostas são divergentes e inconclusas sobre o animal. Podemos interpretar a mensagem dessa parábola oriental trazendo-a nos, os cegos examinaram isoladamente o animal elefante, se eles se unissem e compartilhassem seus pensamentos, sensações sobre o animal, poderiam chegar a uma conclusão mais exata.

No decorrer do filme, percebemos que o colégio é dividido por alunos com atitudes muito diferentes, isto é, os populares e os fracassados. Essa diferença ocasiona práticas de *bullying*, um dos motivos que fizeram os alunos Alex e Eric, cometerem os assassinatos. Outro fato muito importante que merece destaque durante o filme, é a facilidade que Alex e Eric tiveram em comprar as armas, fizeram a escolha dos modelos de rifles pela internet e receberam a mercadoria na própria casa.

No filme o diretor deixa claro que o hobby dos jovens atiradores eram os jogos de vídeo game violentos. E em uma das cenas onde os dois amigos Alex e Eric estão no quarto de Alex, o diretor Gus evidencia o universo cultural destes jovens, mostrando na cena Alex enquanto toca Beethoven no piano, a música clássica toca no decorrer da cena, enquanto a câmera focaliza o que está ao redor do quarto, ou seja, videogames, quadros e desenhos na parede (um deles, um elefante), roupas espalhadas, televisão. Esses jovens atiradores são responsáveis em arquitetar e planejar um genocídio, no qual suas vítimas eram estudantes, colegas de classe, diretores, funcionários, entre outros, pertencentes ao instituto escolar de *Columbine* EUA, ou seja, na própria escola dos atiradores.

O diretor termina o filme com cenas inconclusas, deixando uma visão fragmentada, diferente do episódio real do massacre em *Columbine* –EUA, extraídos do vídeo *Columbine high school shooting*, apresentados no fotograma 16, suicídio dos estudantes.

Figura 01- registro do jornal do Brasil de 22 de abril de 1999, extraídos do vídeo *Columbine high school shooting*.



Fonte: *Columbine high school shooting*, 1999.

Os *school shooters* (atiradores), utilizaram na chacina um rifle de 9mm, disparando vários tiros em colegas, professores e funcionários de *Columbine* –EUA, ocasionando 15 mortos e 21 feridos, como mostra abaixo no registro do jornal do Brasil de 22 de abril de 1999, do vídeo *Columbine High school shooting*.

O diretor Guns Van Sant, explora com profundidade cenas de exclusão, preconceito, rejeição e práticas de *bullying* ocorridas na escola. Merece destaque a cena de três jovens amigas que almoçam juntas no refeitório da escola e depois combinam de ir ao banheiro vomitar todo o alimento ingerido, sendo denominado como práticas de bulimia.

Disponibilizaremos além de alguns fotogramas selecionados no filme *Elefante*, imagens reais do Massacre, retiradas e registradas da câmera interna da biblioteca do Instituto *Columbine*, em abril de 1999 com o objetivo de aprofundar e não distanciar da versão da história real. Imagens extraídas do vídeo *Columbine High school shooting*, disponibilizadas no site da *internt youtube*.

O termo “*School shooters*”, significa atiradores na escola. Esse termo é apresentado por alguns autores que pesquisam a expansão do fenômeno conhecido como *School Shooting*, que significa tiroteios na escola. Os autores Vieira; Mendes e Guimarães (2009) refletem sobre o fenômeno e sua expansão pelo mundo, baseada em dados empíricos, sobre o desenvolvimento dos protagonistas dos massacres em seus contextos sociais, incluindo o

ambiente familiar, a mídia e interações entre colegas nas escolas e universidades. Enfatiza-se a necessidade de mais pesquisas em todo o mundo e de trabalhos preventivos com base nas informações já amplamente conhecidas. (VIEIRA; MENDES E GUIMARÃES, 2009).

Fotograma 01- Cena do filme *Elephant*, apresenta os atiradores Alex e Eric no corredor da escola.



Fonte: cena do filme *Elephant*, 2003.

Fotograma 02- Imagem real dos atiradores dentro do Instituto *Columbine* EUA, visualizado pela câmera interna da biblioteca da escola, do vídeo *Columbine High school shooting*.



Fonte: *Columbine high school shooting*, 1999.

O fenômeno conhecido como *school shooters*, abrange o ambiente familiar e desenvolvimento psicossocial, influenciando nos problemas comportamentais apresentados na infância podem persistir na adolescência e na vida adulta. Os autores Vieira; Mendes e

Guimarães (2009), também apontam Influência de Modelos Comportamentais Apresentados pela Mídia

[...] crianças e adolescentes podem tornar-se menos sensíveis à dor alheia ou podem sentir-se amedrontados após a exposição a programas violentos na televisão. Mais do que isso, esse tipo de mediação pode influenciar a formação de fantasias de heroísmo e vingança e de um distorcido senso de justiça frequentemente presente na mídia de entretenimento. (VIEIRA; MENDES E GUIMARÃES, p. 495, 2009).

Nesta perspectiva, os autores apontam os ambientes sociais inadequados e o desenvolvimento de Psicopatologias

Apesar dos dados que sugerem fortes influências do meio-ambiente familiar e da mídia na formação inadequada dos jovens atiradores, é importante evitar explicações deterministas. (VIEIRA; MENDES E GUIMARÃES, p. 495, 2009).

Em suma, as reflexões gerais apresentadas sobre este fenômeno resultam:

1º - **preocupação imediata** após os massacres em se eximir as famílias dos atiradores de qualquer tipo de culpa pelas tragédias.

2º - **Música, cinema e jogos eletrônicos:** apresentados a partir de um viés de entretenimento é importante para a compreensão de **como os adolescentes desenvolveram suas percepções da realidade** e ideias de **vingança**.

3º - importância do **histórico de perseguição**

Dentre as práticas comuns no filme *Elefante* (2003), os autores Vieira; Mendes e Guimarães, (2009) destacam em evidência cenas de humilhação contra pessoas classificadas como outsiders (excluídas) que estavam presentes nas práticas de *bullying* e a falta de interesse e/ou competência de pais, professores, diretores e colegas para se aproximar dos adolescentes e tentar alguma intervenção.

Outra cena do filme *Elephant* 2003, ocorre no início do filme na aula de química, onde o professor está explicando sobre o processo que alguns elementos ao serem aquecidos ganham alguma cor. Ele explica que a cor existe por meio de uma energia. E depois de algum tempo, o átomo volta a se estabilizar e perde a cor que tinha adquirido, durante a explicação do professor sobre o átomo, a cena focaliza o fundo da sala e mostra um aluno sofrendo *bullying*, dos outros alunos da classe.

No filme o diretor teve a preocupação de ser mais impessoal possível, pois não possui hora nem data no decorrer do enredo da história. Subentendem-se esses fatos de *bullying* podem ocorrer em qualquer escola, ou em qualquer lugar.

Fotograma 03- Cena do filme *Elephant* (2003), mostrando a exclusão da aluna pelos outros colegas durante o treino de Educação Física.



Fonte: cena do filme *Elephant*, 2003.

Fotograma 04,05 – Cena do filme *Elephant*, Alex arquitetando os pontos do massacre.



Fonte: cenas do filme *Elephant*, 2003.

No filme *Elephant* (2003), mostra visivelmente a exclusão de Alex pelos outros colegas, por ele ser rotulado diferente. No filme mostra algumas cenas de violência da escola, ocorrida pelo professor, diretor e funcionários da escola, para com os alunos da instituição escolar, por meio do não diálogo e não ouvir o que o aluno tem para dizer. A cena que afirma concretamente a presença da violência da escola é mostrada no final do filme, quando Alex (protagonista), encontra com o diretor no meio do corredor e fala:

E agora, diretor? O senhor sabe como nós nos sentimos a respeito de sermos humilhados, sermos obrigados a fazer aquilo que é imposto pelo senhor, contrariando a nossa vontade, do senhor não nos ouvir!

Podemos perceber que a violência verbal é bastante frequente, sendo caracterizada por gritos, palavras que desqualificam o aluno, o que nos permite supor que os professores, como legítimos representantes da instituição escola, têm se utilizado de formas também violentas no trato com seus alunos, o que Charlot (2002) nomearia de violência da escola, ou seja, uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...).

O episódio abaixo descrito parece evidenciar a existência de situações preconceituosas no cotidiano da escola, o que Heller (2008) denominaria:

a ultrageneralização, sendo inevitável na vida cotidiana. Cada uma de nossas atitudes baseia-se numa avaliação probabilística [...] mas o grau de ultrageneralização nem sempre é o mesmo. A rigidez das formas de pensamento e comportamento cotidianos é apenas relativa, ou seja, pode se modificar lentamente na atividade permanente e, com efeito, geralmente se modifica. Toda ultrageneralização é um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática. (HELLER 2008, p.44).

Outra forma de violência da escola/ na escola parece evidenciar-se nesse trecho, mostrando o despreparo intelectual de alguns professores/diretores/funcionários para melhor orientar seus alunos, caracterizando-se como mais uma forma de violência da escola, ancorada na visão preconceituosa em relação a alguns alunos e conseqüentemente da comunidade onde a escola se insere. No fotograma 08, da página a seguir, mostra o estudante tentando conversar e alertar o diretor da escola, explicando a cena estranha que viu no **fotograma 07**, dos jovens atiradores entrando na escola com roupas militares, carregando bolsas pesadas, com aparência suspeita, sem êxito no diálogo, pois o diretor não deu voz ao estudante e não se importou com o aviso de alerta.

Neste contexto a escola não é só concebida como um lugar onde se ensina conhecimentos e transmite saberes, mas também onde se aprende a conviver, a respeitar, a ser tolerante, bom cidadão e acima de tudo, saber ouvir ambos os lados. De modo que os valores, atitudes e comportamentos morais constituem objetivos essenciais no processo educativo.

Por meio do processo de intervenção e no ato de ouvir as pessoas (gestores, coordenadores, professores, alunos, direção e demais funcionários e comunidade), poderemos ver como a escola entende violência e preconceito. Subtende-se e espera-se que este será um meio eficaz de se trabalhar, não somente nos ambientes escolares, mas também na comunidade que a envolve; além de se trabalhar com a ideia de formar alunos que não são oprimidos, rejeitados e excluídos, mas que reflete, tenha autonomia sobre a sua prática; produzindo conhecimento e constituindo-se numa inovação para aquele meio.

Acreditamos na importância deste processo de intervenção por sua relevância social, científica e pessoal.

Fotograma 06,07- Cenas do Filme Elefante (2003), atiradores entram na escola



Fonte: cena do filme *Elephant*, 2003.

Fotograma 08- Cena do filme Elefante, estudante alertando o diretor e posteriormente o pai sobre os atiradores. A seta aponta para a fumaça escura, demonstrando o efeito dos explosivos.



Fonte: cena do filme *Elephant*, 2003.

Observa-se no fotograma 08, no fundo da imagem a presença de fumaça cinza, quando o estudante aborda o diretor na cena do filme, os atiradores já haviam começado a minar a escola com explosivos, ao todo foram atiradas 30 bombas. As explosões já haviam começado dentro da escola.

Fotograma 09- O prédio escolar sendo evacuado pelos estudantes, após os indícios e ataques de bombas, cena apresentada no decorrer do filme *Elefante* e do vídeo *Columbine High school shooting*.



Fonte: *Columbine High school shooting*.

Fotogramas 10, 11,12- Cena do Filme *Elephant*, início do massacre no corredor da escola.



Fonte: filme *Elephant*, 2003



Fonte: filme *Elephant*, 2003

Fotogramas 13, 14,15 e 16. Cenas originais do Massacre, registros da câmera interna da biblioteca do Instituto de *Columbine*-EUA, em 1999. Extraídas do vídeo *Columbine High school shooting*, as 11:24 da manhã do dia 20 de abril de 1999.



Fonte: *Columbine High school shooting*, as 11:24 da manhã do dia 20 de abril de 1999.



Fonte: *Columbine High school shooting*, as 11:57 da manhã do dia 20 de abril de 1999.

Podemos observar no **fotograma 16**, sublinhado em vermelho dentro dos colchetes os atiradores mortos no chão da biblioteca, com um tiro na cabeça, por consequência de suicídio, após cometerem o massacre na escola.

Em suma, o filme *Elephant* (2003), do diretor Gus, pode ser de caráter de contribuição educativa, por tratar de um tema polêmico e real como a violência escolar. Sendo assim, os dois filmes escolhidos podem ser utilizados como alternativas pedagógicas para tratar a educação, com um olhar caleidoscópico¹⁵, ou seja, explorando os múltiplos olhares do potencial do cinema no campo educacional, indicam que a solução para o problema gira em torno da comunicação, do diálogo, sendo que está diretamente ligada à proposta para promoção da comunicação, sendo possível inferir que

A instituição escolar torna-se palco do aprendizado da violência por meio de práticas que não refletem o mundo próximo e conhecido dos alunos, ao humilhá-los pelo não saber e pelas origens populares, ao excluir o diálogo e a compreensão das relações sociais. (BATISTA, 2011, p. 4, grifo nosso).

Com a exposição dos filmes de escola sobre a violência escolar acerca de alguns conceitos e de atitudes que devem ser tomadas diante do problema, torna-se necessário explicitar as ações e refletir sobre o que eles entendem que podem evitar a violência na escola/da escola e a escola.

¹⁵ Caleidoscópico: aparelho que, por certa disposição de espelho, cria inúmeras figuras, imagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DILEMAS

Esta última sessão do nosso trabalho, apresenta a palavra dilemas. Segundo a filosofia “dilema é uma situação embaraçosa em que nos encontramos, devendo escolher necessariamente entre dois pontos de vista rejeitáveis caso não fôssemos obrigados a escolher” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

E para Mora (1993), dilema “é a oposição de duas teses, de tal modo que, se uma delas é verdadeira, a outra terá de ser considerada falsa, e vice-versa”.

O presente trabalho de conclusão de curso focaliza a violência escolar, com o percurso de atingir os objetivos apresentados na introdução do trabalho: a. Compreender como os filmes reconstróem as situações vivenciadas na escola, considerando-se fatos relacionados à violência e ao preconceito; b. Analisar se existem semelhanças entre as abordagens teóricas e as produções de linguagem cinematográficas; c. Conhecer as diferentes formas de dialogar a violência e preconceito nas produções cinematográficas. Retomar os objetivos ajudará a traçar o percurso sobre as ideias e os autores discutidos no decorrer deste trabalho.

Os autores utilizados para tratar a violência escolar neste trabalho de conclusão de curso, foram Debarbieux (2002) e Blaya (2002) e também Charlot (2002), Nunes (2011), Sposito (2002), e outros. Para discutir a violência escolar, foi necessário resgatar e trazer outras discussões como o poder, a violência simbólica, preconceito, etc, apresentadas por Bourdieu (1998), Heller (2008), Arendt (1994) e Foucault (2009).

Nesta última sessão do trabalho, trouxemos dois autores que não havíamos trabalhado no texto, Perrenoud (1995) e Chrispino (2002). A justificativa de trazer estes autores para adicionar nas discussões das considerações finais foram: Perrenoud (1995) ao mencionar que “a escola é um lugar de aprendizagem e uma parte daquilo que lá se aprende tem aplicação na vida adulta”. E Chrispino (2002) ao apresentar o que está em torno do dilema da violência escolar, Chrispino (2002), defende que estamos despreparados para lidar com a escola de massa e com os antagonismos que surgem na escola atual. A divergência ou diferenças de opinião/valores geram o conflito que, não trabalhado, produz a violência (CHRISPINO, 2002).

E a escolha por trabalhar com filmes surgiu no ano de 2010, durante a aula de Sociologia e educação, ministrada pelo professor Dr. Aragão, quando ele apresentou para a classe o filme Iraniano o Jarro, do Ano: 1992.

O filme trouxe uma abordagem sobre as questões econômicas e sociais, tendo uma relação com o ambiente escolar. A história mostra uma realidade de vida muito difícil e sofrida, no deserto do Irã, na década de 1990, numa escola no meio do deserto que tinha um jarro de água. Na escola o bem mais precioso era o “jarro”, objeto onde se colocava a água para saciar a sede dos alunos, porém em certo dia esse jarro foi quebrado, gerando muitos conflitos entre a comunidade e a escola. O jarro aos meus olhos também poderia ser visto como o conhecimento, que era trazido para os alunos saciarem a sede.

A partir deste encontro com o filme o Jarro, me fez compreender as possibilidades do cinema, como forma de linguagem na educação. No final da aula fui presenteada pelo professor Aragão com uma cópia em Dvd do filme o Jarro, na versão Iraniana. Foi difícil compreender o filme em Iraniano, mas me despertou o interesse em estudar o cinema como forma de recursos didáticos e linguagem para a educação.

Neste trabalho, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida em duas fases:

1ª. Etapa: Por meio de levantamento teórico compreendeu-se o entendimento de violência e preconceito no âmbito escolar.

2ª. Etapa: A partir da análise dos filmes selecionados que tratam da questão violência e preconceito na escola, dialogamos com a teoria.

Para análise dos filmes, utilizamos como base a análise de conteúdo Bardin (1979). Esta metodologia de análise apresentou como proposta a realização das etapas de trabalho na organização da análise, codificação, categorização, inferência.

Os filmes escolhidos para análise fílmica, *Elefante* (2003), do diretor Gus, e *Bullying* (2009), correlacionaram com a literatura estudada do tema polêmico e real da violência escolar, ou seja, os filmes escolhidos possibilitaram reconstruir as situações vivenciadas na escola, aproximando as abordagens teóricas e diálogo entre os autores com as produções cinematográficas. Sendo assim, propomos os dois filmes escolhidos como caráter educativo, para conhecer as diferentes formas de diálogo da violência e preconceito, servindo como alternativas pedagógicas para tratar a educação, com um olhar caleidoscópico, ou seja, explorando os múltiplos olhares do potencial do cinema no campo educacional.

Construir um diálogo sistemático sobre as teorias e a violência escolar constituiu-se no aprofundamento dos estudos sobre o tema e nos dilemas encontrados de práticas e atitudes apresentadas nos artigos da revista *Nova Escola* e nas pesquisas trazidas como práticas eficazes de alguns países, citadas por Debaurbieux e Blaya (2002), durante o seminário internacional de violência escolar, em Brasília, no ano de 2002.

Propor encaminhamentos sobre o então problema da violência escolar pedem maiores e mais apuradas reflexões, como a massificação da escola, que permitiu o ingresso de estudantes com diferentes origens, valores e culturas, na concretização do direito de uma escola para todos, possibilidades de pensar novas discussões e indagações, a respeito da violência escolar. Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. Raiva, amor, desejo, inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmo, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa do território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projeção que funcionam, de resto, em todas as situações (PERRENOUD, 1995, p.29).

Perrenoud (1995) ao mencionar que “a escola é um lugar de aprendizagem e uma parte daquilo que lá se aprende tem aplicação na vida adulta”.

Para complementar a discussão, trouxemos o *Habitus*, que surge como uma definição para conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais, conceito trazido por Bourdieu (1992), *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada.

Bourdieu (1992) enfatiza:

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob forma de *habitus*. Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente reduzi-las, aumenta-las ou simplesmente mantê-las (BOURDIEU, 1992, p. 75).

Para Bourdieu (1992), *habitus* são determinados pela condição de classe e se refere tanto a uma classe quanto a um grupo. Bourdieu e Passeron (1992) consideraram que:

Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação dessas estruturas (BOURDIEU, 1992, p. 213).

Segundo Bourdieu (1992):

sistema de ensino é visto como empreendimento da cultura de classes. A cultura escolar, dominada pela cultura burguesa através dos códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais, reproduz as ilusões necessárias ao funcionamento e à manutenção do sistema: as crenças compartilhadas em um campo. Sendo que, a família, a escola, o meio não só reproduzem as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução. São aparelhos de dominação. A desigualdade não residindo no acesso ao campo, mas no âmbito do próprio sistema. O campo é delimitado pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação; a dinâmica social no interior de cada campo é regido pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. (BOURDIEU, 1992, p.197)

Ainda, mostram que o sistema de ensino dentro da sociedade capitalista tem uma dupla função: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Quando integra do conceito de *habitus*, Bourdieu toma as ideias da luta pela dominação e da consciência de classe do marxismo. Segundo Bourdieu e Passeron (1992),

o *habitus* adquirido na família esteja no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar, e que o hábito adquirido na escola esteja no princípio do nível de recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural. (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 54).

Neste contexto, se busca melhor compreender, através da reflexão teórica e posterior investigação, os episódios de violência e preconceito subjacentes ao processo educacional, situações de violência, em suas múltiplas formas, estão presentes no cotidiano das escolas e precisam ser melhor compreendidas por aqueles que a vivenciam e também a reflexão constitui-se como importante elemento para se compreender a relação existente entre os envolvidos.

Este fato corrobora com as ideias Nunes (2011), apresentando como principal processo de transformação da não violência a formação de uma nova pedagogia imposta como prática restaurativa. A aplicação da Pedagogia restaurativa é baseada no diálogo, participação do trabalho coletivo roda de conversas, reflexões, assembleias e decisões partilhadas democraticamente dentro do âmbito escolar, com o intuito de interligar a prática e a teoria, restaurando, revitalizando um ambiente de mal estar em harmonioso e gratificante de conviver. O exercício da pedagogia de práticas restaurativas são norteadores para um aprendizado mais crítico e reflexivo, de como lidar com a vida modulando e humanizando os indivíduos presentes dentro daquele específico ambiente escolar.

A ideia da pedagogia restaurativa é que os próprios alunos e professores construam coletivamente as regras escolares e montem um regimento interno, no qual serão ressaltados os comportamentos inadequados. Quando o aluno ajuda a elaborar as regras às quais vai se submeter, ele passa a entender os princípios e as bases que a

justificam, passando a respeitá-las mais, ao contrário do que acontece com as regras impostas. (NUNES 2011, p.47-48).

Considerando este panorama e, na visão desses autores, supracitados em todo trabalho, em função de problemas relacionados à violência escolar e preconceito, entendemos como necessário e importante compreender melhor estes problemas, com a perspectiva de se pensar formas de intervenção, colaborando com as instituições escolares no processo educativo.

Neste trabalho, desencadeou uma busca por entender os fenômenos da violência escolar e, mais ainda, desenvolveu a vontade de pesquisar/investigar esta realidade para melhor compreender e intervir, demonstrando sua relevância social, científica e pessoal.

Vale ressaltar a importância da busca pelos filmes em analisá-los e compreendê-los com a questão da violência escolar tratada teoricamente e também como retratada e reconstruída pelas lentes do cinema, as análises proporcionaram a aproximação da realidade, conhecendo as diferentes formas de diálogo entre o cinema como forma de linguagem.

Assim ao considerarmos a realidade educacional salientamos como relevância social que esta temática deve ser discutida e compreendida com afinco, pois se pretende trabalhar com o esclarecimento da violência educacional e colocar a ênfase na compreensão da violência e suas consequências no ensino e reflexão dos envolvidos.

Em torno do dilema da violência escolar, Chrispino (2002), defende que estamos despreparados para lidar com a escola de massa e com os antagonismos que surgem na escola atual. A divergência ou diferenças de opinião/valores geram o conflito que, não trabalhado, produz a violência (CHRISPINO, 2002).

Uma importante contribuição nesse sentido vem de Chrispino apud Esteve (1995), quando afirma categoricamente:

As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos, de convivência e disciplina.[...]Nas circunstâncias atuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas. (Chrispino apud Esteve, 1995, p.37).

Para desencadear a discussão e pensar uma Política de ensino para a prevenção da violência, é preciso ampliar a visão, buscando em um contexto mais amplo, vislumbrar reflexões sobre as técnicas de ensino que podem ser pensadas para contribuir para a diminuição da violência escolar, trazendo Chrispino, (2002):

Logo, a imaginação e a criatividade poderão produzir um sem-número de ações que permitam intervenção quer no campo da convivência com as divergências

(trabalhos para atenuar os preconceitos, habilidade de conviver com o multiculturalismo etc.), quer no campo do antagonismo (habilidade para lidar com idéias e valores contrários etc.) ou mesmo no campo dos conflitos já instalados (mediação de conflito, negociação, arbitragem etc.). Qualquer pessoa que esteja disponível para ouvir e mediar duas posições distintas pode encontrar uma alternativa que seja agradável a ambas as partes envolvidas no litígio. Daí, o número de exemplos de aplicação de mediação de conflitos no universo escolar ser bastante amplo. (CHRISPINO, 2002, p.134).

Outra característica importante para se pensar a violência escolar são as visões de políticas públicas que se ocupam em apresentar uma explicação possível para as origens da violência escolar que seria causada pelo conflito de opinião, valores e vivência entre os membros da comunidade escolar sem o devido tratamento respeitoso das diferenças. (CHRISPINO, 2002).

Chripino (2007) busca classificar os conflitos existentes no espaço social como um todo e no universo escolar em especial por acreditarmos que, ao classificarmos os fenômenos, contribuimos para seu melhor entendimento e, assim, favorecemos a busca de políticas efetivas que apresentem soluções construtivas (CHRISPINO, 2007).

Identificar a lacuna na formação de professores e gestores nos temas educacionais possíveis de serem enquadrados no Código Civil, no Estatuto da Criança e do Adolescente Código do Consumir, propondo que a escola e seus atores retomem a função de protagonistas nos assuntos – incluindo conflitos de toda ordem – em detrimento da busca de solução nos canais do Poder Judiciário (CHRISPINO, 2007).

As teorias de estudos científicos e filosóficos nos instigaram a deixar como reflexão para os desafios sobre a violência escolar às três premissas estratégicas para uma política de ensino que contribua para a diminuição do conflito envolvendo estudantes e que se utilizará do espaço escolar como palco, apresentados por Chripino (2002): antecipar o fato gerador de conflito, simular seus desdobramentos sociais e grupais e considerar as possíveis escolhas.

Chripino (2002) complementa os estudos apresentando os recursos metodológicos possíveis para a redução dos conflitos escolares, propõe a dramatização como alternativa. Este recurso de ensino permite ao aluno colocar-se no lugar das pessoas, buscando compreender suas posições, argumentos e sentimentos, e adotar perspectivas sociais a partir da representação dos distintos papéis do jogo.

Faz-se importante esclarecer que neste trabalho não se pretendeu apresentar as soluções para a violência escolar, pois acreditamos na ciência e na fenomenologia, e olhamos a escola e sua especificidade, onde cada escola é única, assim não podemos apresentar

“receitas” e sim procuramos apresentar e trazer contribuições ao conhecimento, pensamentos, estudos, sugestões, reflexões sobre o tema violência escolar, para melhor compreender.

A violência escolar é o assunto que consideramos estar assumindo posição de dilema importante na sociedade que se vê encurralada pelos recorrentes episódios de violência com o restabelecimento do clima escolar como condição indispensável à aprendizagem e ao ensino. E vale ressaltar e olhar o lado dos estudantes, no sentido em permanecer obrigado na escola por tantos anos, a aprender disciplinas, conteúdos sem sentidos, com desprazer, aos interesses, ou seja, na falta de sentido em permanecer na escola, a violência institucional ou simbólica floresce como violência na relação do poder.

“A escola é autora, vítima e palco da violência” e Chrispino apud Caballero (2000) quando afirma que não é justo culpar a escola pelos problemas de violência escolar – da qual é também vítima, mas podemos responsabilizar a instituição escolar pelas respostas que dá – ou não– a estes problemas. Ou seja:

Nós, os professores e gestores contemporâneos não fomos treinados para conviver e solucionar este tipo de situação-problema, mas precisamos apresentar soluções que modifiquem, mesmo que lentamente, o quadro que se desenha na atualidade. (CHRISPINO, 2002, p.154).

Finalizar este trabalho árduo no sentido de provocar reflexão, instigando os educadores a pensar e repensar suas práticas na atualidade, colaborar para que a escola alcance seus reais objetivos: acolher crianças e jovens e acompanhá-los na difícil viagem ao caminho do conhecimento armazenado, e oferecer “pontes” para que se faça a viagem interior onde cada um se descobre a si mesmo e, por isso, melhor consegue ver e entender o outro que lhe apresenta diferente, será um desafio a ser percorrido...

REFERÊNCIAS

AQUINO, R e MUTTI. R. Pesquisa Qualitativa: Análise de discursos versus análise de conteúdo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em : 17/09/2013.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Graal, 1992.

ANTUNES, D.C; ZUIN, A.A.S. Do Bullyng ao preconceito: Os desafios da bárbarie à educação *Psicologia & Sociedade*; 20 (1) 33-42, 2008.

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. **O potencial do cinema no campo educacional: novas perspectivas para um antigo debate**. In: GIROTTI, M. T.; ROMUALDO, C.; ZUIN, P. B. *Perspectivas da educação para o século XXI*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2012.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro :Relume Dumara, 1994.

AZEVEDO M. J. **A Educação como política pública, polêmicas do nosso tempo**. – 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.- (coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BORG DAN, R. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. 'The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities'. In Eggleston, L, ed, *Contemporary Research in the Sociology of Education*, pp. 32-46. Methuen, London, 1974.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAPPELLE, M. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. Revista DAE UFLA ,2011.

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

CROCHIK, J. L. (1995). Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo,SP: Robe.

CHRISPINO, A. SANTOS, T.C. Política de ensino para a prevenção da violencia; técnicas que podem contribuir para a diminuição escolar. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar.2011.

_____. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

_____. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, mar. 2007.

_____. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço cultural**, São Paulo, 2002.

DEBARBIEUX E. e BLAYA C. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília, 2002.
_____, **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Anais do Seminário de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, UNDP 2002.

DESLANDES,S.F; GOMES,O.N; MINAYO,M.S.(Coord). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22^a edição. Petrópolis: Vozes, 1994: p.21-22.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Artes médicas. Porto Alegre,1989.

FILMES: **BULLYING** provocações sem limites. Produção de Josecho San Mateo. Paris Filmes 2009. 11029 DV.

ELEPHANT. Produção de Bany Wolf. Direção de Gus Van Sant. Estados Unidos: versão fragmentada do episódio trágico do massacre do Instituto Columbine, 2003. Dvd.

Columbine Cafeteria Footage .Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=7LfwliEvCVY>>. Acesso em: 15/09/2013.

Columbine High School. Disponível em: <<http://www.columbine-online.com/attack/columbine-attack-video.htm>>. Acesso: 15/09/2013.

Massacre em Columbine: Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=zpBeywDvLI>>. Acesso: 15/09/2013.

FOUCAULT, M. VIGIAR E PUNIR: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 37.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____,Microfísica do poder. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 296.

GRAMSCI, A. Lettere (1908-1926).Turim: Einaudi, 1992

GUIMARÃES, A.M. Escola e violência relações entre: vigilância, punição e depredação escolar. 1984. 336f. Dissertação de Mestrado Filosofia da Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

GUIMARÃES, Á. M. A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambiguidades Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Eloísa. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A (Org.). Violência e educação. São Paulo: Cortez, 1992.

HELLER, A. **O cotidiano e a História sobre Preconceitos.** Paz e Terra, 2008 p.43-63.

HENRY (P), MOSCOVICI,(S), Problemes de l analyse de contenu, em Langages, Setembro, 1979,p.35).Bulletin du Cerp, número especial, 1967, t.16, nº 3, França.

JAEGER, Werner, Paidéia A Formação do Homem Grego, Editora Herder, São Paulo, 1936.

JAHODA, M., & Ackerman, N. W. (1969). Distúrbios emocionais e anti-semitismo. São Paulo, SP: Perspectiva.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia- 4ª edição. Editora Zahar, 2010.

MANACORDA, Alguiero. *História da Educação*, 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTIN, M. A linguagem cinematográfica. 1ª reimpressão, São Paulo, Brasiliense, 2003.

MARX, K. A mercadoria: os fundamentos da produção. In FORACCHI, Marialice Mencarini & MARTINS, José de Souza (org). *Sociologia e Sociedade*, Rio de Janeiro, São Paulo: Livros Técnicos e Científicos ed it. S.A., 1977.

MINAYO, M.C.de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. In: *Cadernos de Saúde Pública*, n. 10, Supl. 1, p. 7-18, 1994.

MOTTA, F. C. P. *Organização & Poder. Empresa, Estado e Escola*, São Paulo, Atlas, 1986.

NUNES, O.A. *Como restaurar a paz nas Escolas.*- São Paulo: contexto, 2011.

PAULA e SILVA ; SALLES, L. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção Joyce Mary Adam de Paula e Silva | Leila Maria Ferreira Salles *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: Um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.763-785, out.2007.

PENAFRIA, M. Análise de Filmes- conceitos e metodologia (s). VI Congresso SOPCOM, abril, 2009.

PROJETO PIBID (PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA), Edital / 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e agência financiadora CAPES, 2011.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Ed. ABRIL. 2005 -2010. Mensal.

RIBEIRO, W. O Cinema como pedagogia cultural. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v18n1/v18n1a06.pdf>>. Acesso em: 17/09/2013.

SALLES, L. Programa de ensino: Violência de jovens e violência escolar: estudo sob a ótica do imaginário escolar e da inserção social. Instituto de Biociências, Unesp campus Rio Claro, 2010.

SANTANA, G. O filme contextualizado- diálogos entre sociologia e cinema. Revista Rua (Revista do Audiovisual) – UFSCAR, 2011. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/2011/06/>>. Acesso em: 24 de ago. 2013.

SANTOS, José Vicente Tavares dos (Orgs.). A Palavra e o gesto emparelhados: a violência na escola. PMPA, SMED.1999.

SANTOS, José. Vicente. Tavares A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: Educação e Pesquisa, v. 27, n.1, p.105-122, jan./jun, 2001.

_____. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. São Paulo em Perspectiva, a. 18, n. 1, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX E. e BLAYA C. Violência nas Escolas e Políticas Públicas. Brasília, nov. 2002.

SPOSITO, M.P. O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. Edições Loyola, São Paulo, 1984.

_____. Juventude e Escolarização (1980-1998), Brasília: MEC/ Inep/ Comped, série Estado do Conhecimento n.7, Brasília, 2002.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educ. Pesq. São Paulo, v. 27, n 1, p. 87-103, 2002.

STOER, S. R. A genética cultural da reprodução. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 2008, 85- 90.

VIEIRA, T M, MENDES, F D C; GUIMARÃES, L C. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um fenômeno em expansão *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 493-501.

Weber, M. *Economia y sociedade*, op.cit., tomo II, especialmente. 661-1117. Para uma discussão detalhada das características da burocracia segundo Max Weber, com visões Motta, Fernando ,1981,p.69.

_____. **Ensaio de sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

WIEVIORKA,M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**. USP, São Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.

ZALUAR, A. Violência e mal estar na sociedade: Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo Perspec.* vol.13 no.3 São Paulo July/Sept. 1999.