

DOSSIÊ: VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR E ESCOLA EM CONTEXTO VIOLENTO

O DIÁLOGO COMO PRESSUPOSTO DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

VINICIUS BANDERA

Pós-doutorado História Social (USP). Doutorado Sociologia (UFRJ). Mestrado Ciência Política (UNICAMP). Professor da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este artigo está dividido em cinco partes: 1) introdução ao que podem ser ou não violências ocorridas no seio da escola; 2) apresentação analítica de uma tipologia acerca dessas violências, distinguindo-as de meros conflitos e indisciplinas diante das regras escolares; 3) apresentação analítica de uma metodologia crítico-dialógica para lidar com essas violências; 4) análise envolvendo multiculturalismo e escola cidadã; 5) dois resultados empíricos dando conta do emprego de metodologias crítico-dialógicas na abordagem de violências no âmbito escolar. O estudo está balizado por propostas crítico-dialógicas, que têm as trocas horizontais (dialogicidade), a democracia, a cidadania, a autoridade (sem autoritarismo e sem “licenciosidade”) e o multiculturalismo como pressupostos. Pressupostos estes que podem ser sintetizados em uma palavra-conceito: diálogo. O artigo defende a hipótese de que o diálogo pode ser um pressuposto de prevenção à violência no âmbito escolar, utilizando metodologias crítico-dialógicas, sobretudo o pensamento de Paulo Freire e alguns de seus mais importantes seguidores: Carlos Alberto Torres e José Eustáquio Romão. Nas considerações finais são dados alguns exemplos de projetos que utilizaram o diálogo como pressuposto de prevenção à violência no âmbito escolar.

Palavras-chave: Diálogo; violência na e da escola; cidadania; democracia; escola cidadã.

ABSTRACT

THE DIALOGUE AS ASSUMPTION OF PREVENTION OF VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

This article is divided into five parts: 1st) introduction to what may or may not be violence within the school; 2st) an analytical presentation of a typology about those violences, distinguishing them from mere conflicts and indisciplines in relation so school rules; 3st) analytical presentation os a critical-dialogical methodology to deal with those violences; 4) analysis involving multiculturalism and citizen school; 5) as a conclusion, two concret results are presented, reporting on the success achieved on violonce in schools through the use of critical-dialogic methodologies. All this study is based on critical-dialogical proposals, which have horizontal exchanges, democracy, citizenship, authority (without authoritarianism and without licentiousness) and multiculturalism as presuppositions. These presuppositions that can be synthesized in a concept word: dialogue. The text defends the hypothesis that the dialogue can be the presumption of prevention to violence in the school scope. This hypothesis is our object of study and our objective is to defend this hypothesis through critical dialogical pedagogy, especially the thoughts of Paulo Freire and some of his most important followers: Carlos Alberto Torres and José Eustaquio Romão. In the conclusion are given some examples of projects that used the dialogue as a presumption of violence prevention in school.

Keywords: Dialogue; violence in school; citizenship; democracy; citizen school.

DOI: 10.31060/rbsp.2019.v13.n2.942

Data de recebimento: 12/11/2018 – Data de aprovação: 8/03/2019

INTRODUÇÃO AO QUE PODE SER ENTENDIDO COMO VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste artigo, busca-se esclarecer, por meio de uma metodologia dedutiva/racionalista, o que pode ser a violência *lato sensu*, sua evolução ao longo da história e sua penetração na escola até chegar ao momento atual do multiculturalismo globalizado, no qual a tese da reprodução de Bourdieu e Passeron (1992) não se sustenta significativamente, por isso optou-se por utilizar a metodologia/pedagogia freiriana para conduzir o objeto ao longo dos tópicos do artigo, visando apresentar os resultados de que a dialogicidade freiriana tem o diálogo como pressuposto de prevenção à violência no âmbito escolar.

Violência é antes e acima de tudo uma questão sociocultural, baseada em valores e regida por leis, normas, regras, regulamentos e regimentos que expressam esses valores. A construção sociocultural acontece ao longo da história, geralmente de cima para baixo, com o objetivo de impor um convívio social estável. Os valores da modernidade ocidental, decorrentes majoritariamente da Bíblia (tradição judaico-cristã) e do liberalismo, visam sobretudo garantir um *establishment* que tem a previsibilidade e a estabilidade como seus alicerces. Uma sociedade previsível e estável é aquela amparada em valores e leis reconhecidas comunitariamente, mesmo que uns poucos tenham, na prática, mais direitos, e até privilégios, em detrimento de muitas outras pessoas, o que foi frequente e legitimado legalmente antes do liberalismo, continuando, em bem menor proporção, no desenrolar desta corrente de pensamento.

A modernidade ocidental, em geral, é regida por valores que restringem legalmente a violência ao corpo e à propriedade privada estendida do corpo, isto é, bens materiais com valor monetário. Esses valores são repassados de geração a geração, de modo que todos os societários, desde a mais tenra infância, possa introjetá-los através de ensinamentos e exemplos familiares e, não raramente, religiosos, sendo estas duas fontes as primeiras a transmitirem às crianças os valores éticos de uma dada sociedade. Quando a criança é entregue à escola, essa entrega é social, socializante, que visa fazê-la adquirir uma formação cidadã e mercadológica (a preparação para uma futura inserção no mercado), baseada nos valores apontados, de modo a fazê-la alcançar um lugar legítimo e legal na sociedade e no mercado. É de se esperar que cada criança já saiba, ou venha a aprender no ambiente escolar, não por estudar, ou ter estudado, ética, direito, filosofia, política e/ou sociologia, o que é “certo” e “errado”, “bom” e “mau”, “bem” e “mal”. Entretanto, não poucas vezes, algumas crianças ainda não se apresentam preparadas para entrar na primária e principal instituição (a escola) imbuída de torná-la cidadã e futura profissional em alguma habilidade vendável no mercado.

Daí que há probabilidades de uma criança assim não preparada tender a contrariar regras escolares, que são caudatárias dos valores vigentes, vindo a tornar-se vítima de indisciplina escolar. Utiliza-se o vocábulo vítima, em lugar de autor(a), porque foi a educação familiar, e não a criança, que “falhou” em sua missão de educar. Antes do seu *début* escolar a criança é submetida a saberes diversos, uns predominando sobre outros, nem sempre harmoniosamente, nem sempre concordes entre si. Saberes que vêm não somente da família, mas também, comumente, da religião, de grupos de pares e da mídia/indústria cultural. Esses saberes tendem a ser condicionadores da vida escolar de cada aluno.

Bourdieu e Passeron (1992) chamam a atenção para o fato de que a escola é reprodutora da cultura da classe dominante, não tendo o propósito de ser constituída e regida por uma resultante dos valores de uma cultura mais ampla, na qual existam os valores da classe dominante e os valores das classes subalternas. Dada essa realidade objetiva, as crianças das classes subalternas, segundo os autores mencionados, têm mais dificuldades em termos de aprendizado e de relacionamento com a escola. Althusser (1970), influenciado por Gramsci, vê a sociedade capitalista permeada por aparelhos ideológicos e repressivos de Estado, entendendo a escola como um aparelho hegemônico em reproduzir a ideologia capitalista dominante.

Aqui, parece necessário relativizar esse pensamento, de qualidade um tanto quanto determinista, comungado por Bourdieu, Passeron e Althusser, pois considerar a escola como sendo absolutamente reprodutora da cultura/ideologia dominante é não reconhecê-la como um espaço de trocas socioculturais e não reconhecer que os alunos menos afeitos com os conhecimentos sistematizados pelos currículos escolares também obtêm ganhos de aprendizado, de cidadania e possíveis futuros ganhos mercadológicos ao frequentarem a escola.

Bárbara Freitag tem uma reflexão plausível a esse respeito, considerando que Bourdieu, Passeron e Althusser “caíram, por sua vez, nas armadilhas da reprodução, esgotando suas possibilidades explicativas e transformadoras”. Ela reconhece que os conteúdos curriculares podem “servir de instrumentos de ideologização, mas também de emancipação da criança carente”, entendendo “que a dimensão repressora e reprodutora é acompanhada de uma dimensão potencialmente emancipadora que pode e deve ser explorada para a transformação da sociedade em uma sociedade mais justa, livre e igualitária” (FREITAG, 1989, p. 13, 45, 47).

Essa relativização não invalida o fato de a escola não ser uma instituição política e ideologicamente neutra, buscando reproduzir, majoritariamente, a cultura/ideologia dominante, através da formação contínua de alunos destinados a aprender o que já está previamente sistematizado para ser aprendido. Nesse sentido, a escola é bem mais homogeneizadora do que a família, grupos de pares, a indústria cultural e a religião, que, com o passar dos tempos, perdeu o seu poder monopolista de ditar o que é “certo” e “errado”, o que é “bem” e “mal”, o que é a “verdade”.

Os ingressantes na escola vão encontrar uma instituição, em geral, partidária de uma cultura e ideologia a ser oferecida hegemonicamente, em detrimento de outras possíveis. Esse fechamento da escola em si, fazendo dela um dispositivo construído à revelia dos alunos, e também dos professores e demais partícipes da escola, faz com que esta instituição provoque um estranhamento – aqui se volta a Bourdieu e Passeron – nos alunos ingressantes, que tanto mais sentirão/sofrerão esse estranhamento quanto mais tiverem tido uma formação menos afinada com a da escola (BOURDIEU, 1983).

Esse estranhamento, que varia de aluno a aluno, pode ser a semente para futuras indisposições de alunos com a escola e vice-versa, podendo avançar para conflitos variados, como a indisciplina discente e até a violência, gerada nem sempre por alunos, mas também pela inabilidade da escola em se relacionar com culturas e subjetividades que não sejam a oficialmente escolar.

Com o advento da internet, espaço incomensurável de clivagens de culturas e subjetividades locais e globalizadas, a escola não tem mais o poder que tinha quando Foucault (1986) a identificou como uma instituição de sequestro, semelhante a várias outras (prisão, hospital etc.), que sequestrava identidades

diversificadas para submetê-las a uma só identidade, a identidade escolar, que se impunha como uma totalitária objetividade sobre a diversidade de subjetividades que ingressavam em seu seio.

Atualmente, a escola foi atingida pelo que Dayrell (1996, 2007) conceitua como ruir dos muros escolares, que implica considerar que os alunos, ao se encontrarem na escola, trazem essa diversidade de culturas e identidades/subjetividades, sendo isso um fator de congraçamentos e também de conflitos com a objetividade escolar, o que pode gerar indisciplinas e até violências por parte de estudantes e de profissionais da escola.

É consensual para a pedagogia dialógica/crítica, sob diversas denominações e contribuições, que a escola deve se flexibilizar diante dessa diversidade cultural e identitária, por exemplo, propondo a busca de denominadores comuns que visem equacionar o mundo não escolar e o mundo escolar, afastando-se de ser uma instituição de sequestro, conforme Foucault via a escola em seus estudos sobre o poder disciplinar. Daí a recomendação prudente de a escola inserir em seu projeto pedagógico a construção contínua e dialética de um canal de comunicação com as diversidades que a atingem. Esse canal de comunicação poderia ser um fórum de questionamentos sobre o que pode ser considerado ou não indisciplinas e violências, através de um confronto discursivo entre o que está escrito e a diversidade de interpretações a respeito.

A intenção é que esse confronto discursivo leve a consensos de que algumas ações, como agressões físicas e psicológicas (notadamente o *bullying*), e alguns preconceitos (racismo, homofobia, xenofobia, entre outros tipificados ou não na lei) são ações violentas. Outros consensos podem ser construídos por esse fórum, cabendo à escola capacitar seus agentes (principalmente os docentes) para que argumentem no sentido de tornar consensual o que pode ser ou não violência.

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA E DA ESCOLA

Parece ser de bom alvitre que uma das primeiras providências ao se investigar a relação envolvendo violência e escola seja ter como referência uma tipologia que denote, também consensualmente, tipos básicos de violência no âmbito escolar. Bernard Charlot trata dessa questão com o devido cuidado que a mesma requer. Ele procura apontar tipos de agressões à integridade física que podem e devem ser absolutamente entendidas como violências. Quanto a isto, ele cita o homicídio e o estupro como dois tipos de agressões sobre as quais não devem pairar dúvidas de que constituem violência em termos absolutos. Em seguida, ele menciona socos, pancadas e pontapés como tipos de agressões físicas, no entanto, questiona se “todos os socos trocados entre os meninos com oito, nove ou dez anos” (CHARLOT, 2005, p.17) devem ser computados entre os dados estatísticos da violência escolar.

Prosseguindo em sua análise relativista, ele entende que ameaça de morte é um tipo de agressão, não diretamente física, que não pode deixar de ser vista como violência. Porém, considera ser difícil colocar sob o mesmo rótulo de violência “ameaças vagas de vingança, insultos, palavras racistas, palavras de desprezo, brincadeiras de mau gosto” e até furtos, “quando a vítima nem está presente” (CHARLOT, 2005, p. 17-18).

Suas observações, passíveis de serem contraditadas, refletem o quão complexo é o trato com a violência no âmbito escolar, sobretudo pelo fato de que a maioria do seu público é, em geral, de crianças ou adolescentes,

peessoas ainda em formação psicossocial, cuja agressividade natural pode ou não ser despertada ou desenvolvida a ponto de se tornar violência. Parece que uma pedagogia crítico-dialógica tem mais possibilidades de abrir uma mão dupla de comunicação envolvendo escola e estudantes do que uma pedagogia encerrada em si e para si, presuntivamente ontológica, impenetrável e imutável. Uma pedagogia crítico-dialógica se apresenta como um dispositivo resiliente em termos de prevenir e mitigar a violência na escola.

A denominação violência na escola foi utilizada em lugar de outras, porque neste texto se concorda com a tipologia posta por Charlot, segundo a qual a violência na escola “remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor”. Trata-se também de uma “violência dentro da escola”, porém Charlot alerta que esta denominação também se refere a fatos violentos ocorridos na escola e não relacionados a estudantes e profissionais registrados na burocracia escolar, como, por exemplo, fatos violentos produzidos por alguém de fora que “invade a escola para acertar contas” (CHARLOT, 2005, p.20).

Além das violências na escola e dentro da escola, ele identifica a “violência da escola”, que também ocorre dentro da escola, a qual “é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência ‘simbólica’ (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno)” (CHARLOT, 2005, p. 20).

Ainda dentro da compreensão do que seja, ou possa ser, o objeto violência no âmbito escolar, propõe-se contrapor indisciplina e violência. Sposito formula uma cuidadosa observação sobre o que pode ser visto como violência e como indisciplina em nossa sociedade ocidental em seu momento atual. Ela entende que violência é:

todo ato que implica ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra e pelo conflito, os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. (SPOSITO, 1998, p. 60).

O reconhecimento ou não de atos violentos no seio escolar envolve “práticas de violência mais sutis”, como “o racismo ou a intolerância”, assim como “mecanismos relativos à violência simbólica” (SPOSITO, 1998, p. 60). Quanto à indisciplina, entendida tradicionalmente como transgressão às normas escolares, pode ser identificada pela escola como violência, podendo acontecer o contrário pela visão de sujeitos de atos violentos:

[...] condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos, episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar. Por estas razões, um dos aspectos ainda a ser investigado diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são constituídas as definições que designam e normalizam condutas – violentas ou indisciplinadas – por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, entre outros. (SPOSITO, 1998, p. 60).

Áurea Guimarães (1996) entende que as escolas “também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (p. 77), quando “não toleram as diferenças” (p. 78), quando aplicam “uma lei única para todos os casos” (p.78), quando aplicam “uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda” (p. 80), então a relação entre escola e estudante está “destinada ao fracasso” (p. 80), dado ao fato de que

a organização do ano escolar, dos programas, das aulas, a arquitetura, os prédios e sua conservação não podem estar distintos do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência (GUIMARÃES, 1996, p. 81).

DIALOGICIDADE FREIRIANA

Paulo Freire é um dos pioneiros em propor/teorizar uma pedagogia crítica e dialógica como forma de desenvolver um processo crítico e autocrítico envolvendo educadores e educandos como seres socioculturais. Reconhecer-se e reconhecer a cultura circundante são provavelmente a maior contribuição de Freire em torno da construção de uma pedagogia democrática, portanto participativa/ativa por parte de educadores e educandos, ambos empunhando o diálogo como “o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser” (FREIRE, 2007, p. 116).

Ele constatou esta sua posição ao desenvolver um “método” de alfabetização de adultos com pessoas pobres, um “método” cuja característica fundamental é ser crítico-dialógico, por não se resumir a alfabetizar, mas alfabetizar dialogando culturalmente de modo que os educandos compreendam que o analfabetismo é produto de uma cultura de opressão política, ideológica e socioeconômica. Nesse contexto, os analfabetos são considerados oprimidos, devendo ser libertados pela educação crítica, que por sua vez os leva a compreender sua situação de opressão dentro da cultura em que estão inseridos. A educação proposta por Freire (2005, 2007) apresenta-se como uma prática da liberdade, nisso consiste a sua pedagogia do oprimido: em lugar de o educador impor seus ensinamentos e sua cultura aos educandos, ao estilo da educação bancária por ele denunciada, Freire propõe uma troca (dialogicidade) entre os ensinamentos dos educadores e sua cultura com os aprendizados e a cultura dos educandos.

Essa proposta freiriana, embora tenha sido formulada e aplicada primeira e majoritariamente à alfabetização de adultos, tem grande possibilidade de alcançar êxito no ambiente escolar de crianças e adolescentes, justamente por ter o diálogo como fundamento. O diálogo sempre pautado pela disciplina hierarquizada com base nas regras escolares, pelas quais os educadores têm uma ascendência sobre os educandos, o que não impossibilita a necessária dialogicidade proposta por Freire. Essa disciplina é válida não somente para os educandos, mas também para os educadores; uma disciplina despertadora e fomentadora de autodisciplina, de respeito mútuo. Essa formalidade disciplinar está presente na proposta freiriana de alfabetização de adultos e também direcionada à escola de crianças e adolescentes, bem como ao processo pedagógico familiar, conforme será possível verificar a seguir.

Em uma entrevista concedida em 1988, Freire se opõe ao que ele denomina genericamente de “psicologia nova, psicologia moderna”, através da qual “pai não manda mais nada, mãe não manda coisa nenhuma, menino faz o que quer, comigo aqui não, é na psicologia antiga” (VIANNA et al., 1989, p. 3); e ele explica o que chama genericamente de “psicologia antiga”, assinalando que não se trata de “psicologia do chinelo”, mas de uma concepção psicopedagógica na qual a autoridade, disciplina e liberdade estão inter-relacionadas: “Eu acho que a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza” (VIANNA et al., 1989, p. 4) Nesse sentido, a autoridade não se confunde com autoritarismo,

porque a autoridade é necessária como a liberdade. É preciso deixar de aceitar de um lado o autoritarismo e, do outro, a licenciosidade. Porque na licenciosidade tu também não tens a liberdade, tu tens anarquia, não no sentido filosófico, tu tens “nada”, tem bagunça. VIANNA et al., 1989, p. 5).

Quanto à maneira de ser exercida, Freire considera que “a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada, a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade. Você já imaginou um pai debochado, um pai que mente?” (VIANNA et al., 1989, p. 4). Freire tem a convicção de que a escola não deve abrir mão de sua posição de comando/coordenação na hierarquia pedagógica, enfatizando que “o movimento é dialético: porém, como a escola é a agência de informação, supõe-se que ela saiba mais do que o menino. O que ela devia fazer era começar um processo de ensinar ao menino o que é adequado e daí dar o salto com ele” (VIANNA et al., 1989, p. 8).

Doze anos depois, Freire voltou a tratar do tema centrando suas considerações na família, alertando para o fato de que os pais têm que exercer sua autoridade não autoritária, mas libertária, sobre os filhos, agindo assim em defesa de uma disciplina que leve à autodisciplina como meio de formação preventiva a atitudes vistas consensualmente como antissociais: “A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a ‘tirania da liberdade’, em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais, que se pensam, ainda, campeões da liberdade” (FREIRE, 2000, p.18).

Freire é coerente em distanciar autoridade de autoritarismo e em distanciar liberdade de “licenciosidade”. “Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce?”, ele questiona propugnando a imprescindibilidade de um equilíbrio entre autoridade e liberdade na educação de uma criança, para que haja “o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades” (FREIRE, 2000, p.18).

Tanto quanto a sua fala em relação à escola, a fala de Freire em relação à família é de cunho preventivo, acreditando que ambas as instituições têm a capacidade e o dever de prevenir conflitos, indisciplinas e até violências, desde que façam uso de sua autoridade de forma democrática, entendida como dialógica.

A GLOBALIZAÇÃO MULTICULTURAL

No atual mundo globalizado, permeado pelo multiculturalismo, a tendência é de os choques multiculturais se agravarem devido a uma maior diversidade de gostos, valores e práticas envolvendo orientações ideológicas, políticas, sexuais, comportamentais, geracionais, entre outras. Daí que, atualmente, mais do que em um passado recente, meados do século XX, por exemplo, quando a homogeneização e a estabilidade culturais eram dominantes, faz-se mais necessária a construção conjunta de um diálogo de modo a aparar arestas divergentes e se chegar a um denominador comum em termos de convivência multicultural.

Pelo fato de a escola ser o *locus* de maior expressão em termos de formação/construção de valores compartilhados, um dos *loci* principais – provavelmente o principal – de conagração de diversidades culturais; então é prudente que ela assuma – além do dever de formar pessoas para o mercado – o papel preponderante de promover o diálogo democrático e cidadão com vistas a harmonizar o pequeno mundo escolar e propiciar a expansão dessa harmonia para o grande mundo para além dos muros escolares.

Sem a proposição desse diálogo, a tendência é a escola correr o risco de ser acolhedora, e até reprodutora, subliminarmente ou não, de forma autoritária e alienadora, de conflitos multiculturais que emigram da sociedade para o seu interior. A escola reúne, assim, uma multidão de refugiados forçados a cumprir valores e normas de conduta escolar, que, não raramente, chocam-se com os valores e normas de conduta desses ingressantes. Isso facilita a ocorrência de conflitos, indisciplinas e até violências por não ter havido uma construção dialógica e esclarecedora (consciência crítica) de um contrato consensual de convivência escolar, buscando compreender o que são esses eventos, segundo várias leituras possíveis, com base em leis, normas escolares e vivências do público escolar. Permanentes exercícios críticos e autocríticos de cada personagem escolar consigo e com seus parceiros de convívio podem minimizar a ocorrência de episódios de conflito, indisciplina e violência. A escola seria, assim, algo semelhante ao que Foucault (2010, p. 106) denomina pirâmide de olhares, com a diferença de que seria uma pirâmide não para vigiar e punir, mas para fortalecer em todos a construção e reconstrução desse diálogo solidário aqui proposto.

A escola do século XXI, para ser democrática e cidadã, não pode abrir mão de diálogos mais amplos que incluam questões multiculturais. Os movimentos sociais que marcaram os protestos – e até revoluções armadas – reivindicatórios entre o final do século XIX e meados do século XX estiveram condicionados por contradições envolvendo predominantemente o capital *versus* o trabalho. Contradições essas basicamente protagonizadas por classes, através das amplas categorias de proletariado *versus* burguesia. As reivindicações fundamentais eram mormente de caráter econômico, focadas na desigualdade socioeconômica produzida pelos processos contínuos e complementares de acumulação, centralização e concentração de capitais em mãos dos grandes conglomerados capitalistas. Questões multiculturais, quando muito, apareciam marginalizadas pelas questões macro socioeconômicas. No entanto, a partir do final do século XX até o momento atual têm aparecido com maior intensidade e visibilidade questões micro de caráter multicultural, envolvendo pautas específicas como etnias, gêneros, orientações sexuais, nacionalidades, “subnacionalidades” etc.

O multiculturalismo reforça e vai além da democracia formal baseada em classes, fundada, na modernidade ocidental pelos vários tipos de liberalismo, tendo Locke como primeiro marco sistematizador, alcançando sua maturidade através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que não dão conta de atuar sobre especificidades micro de que se trata aqui.

Em lugar de centrar sua atenção em categorias amplas, como classes sociais, o multiculturalismo é dirigido a defender minorias e grupos específicos, o que não implica dizer que ele requeira uma democracia e uma cidadania especificamente para si; pelo contrário, ele se afirma como um complemento das teorias cidadãs e democráticas classistas, trata-se de um aprofundamento cidadão e democrático, não tencionando deixar de fora das garantias cidadãs e democráticas nenhum grupo social. Para T. H. Marshall (1950), todos os segmentos sociais parecem estar completos e contemplados sob a garantia da democracia liberal (com suas nuances), que avançou historicamente por meio das conquistas (geralmente de baixo para cima), em ordem cronológica, cívicas, políticas e sociais, garantias eminentemente de (macro) cidadania, lembrando, como assinala Torres (2001, p. 122), que “cidadania não é sinônimo de democracia”.]

Do último quartel do século XX em diante, ficou evidente que diversos grupos sociais têm estado carentes não somente de teorias, mas também, e principalmente, de práticas cidadãs e democráticas específicas. Entre esses grupos se encontram os negros, LGBT, mulheres, etc., que têm encontrado no multiculturalismo um dispositivo comum a ampará-los e norteá-los. Se as teorias de cidadania e democracia, tanto as liberais quanto as socialistas, têm o macro (classe, ideologia, Estado, sociedade) como objeto, as teorias

multiculturais estão guiadas por especificidades que conduzem a identidades (subjektividades) específicas, culturas específicas e valores específicos.

Todas essas especificidades, de caráter micro, são marcadas por diferenças, por distinções, em relação ao que é macro, ao que é geral e dominante nos planos local, regional, nacional e global. Esse contraste tende a gerar conflitos, quase sempre provocados por preconceitos e por intolerâncias sobre a não aceitação diante do que é minoritário e distinto. Dado que o preconceito e a intolerância são elementos geradores de conflitos que, por sua vez, tendem à violência, faz-se mister a aplicação de uma pedagogia crítica e dialógica que atue justamente em discutir as relevantes funções do preconceito e da intolerância como promotores de conflitos e violências. Assim, o diálogo crítico, na escola e fora dela, aparece como um mediador eficaz, racional e apaziguador de opiniões e comportamentos diferenciados.

PROJETO DA ESCOLA CIDADÃ

O Projeto da Escola Cidadã é inspirado pelo pensamento de Paulo Freire acerca do que seja uma escola cidadã. Pensamento que ele construiu desde o início de sua carreira, o qual podemos ver sintetizado em um trecho de uma entrevista sua à TV Cultura (São Paulo), gravada em 19 de março de 1997:

A escola cidadã, no meu entender, é aquela que se assume como um centro de direitos e um centro de deveres. É a escola que investe na formação para a cidadania, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem venha a ela [...] A escola cidadã não pode ser uma escola em si e para si, ela é cidadã na medida em que ela briga pela cidadania, pelo exercício e pela fabricação da cidadania de quem vem para ela, de quem usa seu espaço [...] A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade, coerente com o seu discurso formador, com seu discurso libertador, em outras palavras, a escola cidadã é aquela que, brigando para ser ela mesma, viabiliza e luta para que educadores e educandos também sejam eles mesmos, e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, quer dizer, é uma escola de companheirismo, é uma escola de produção comum do saber e da liberdade, mas é uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária, quer dizer, é uma escola que vive a experiência tensa da democracia, em outras palavras, implica experiência tensa, contraditória, permanente, entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2011; FREIRE apud GADOTTI, 2006, p. 68-69)

O Projeto Escola Cidadã foi formulado preliminarmente em 1994, por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão – a cargo do Instituto Paulo Freire –, em um documento intitulado Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade (GADOTTI; ROMÃO, 1994), passando a referenciar vários estudos, eventos e práticas pedagógicas que se espargiram nacionalmente. A designação escola cidadã apareceu pela primeira vez em 1989, em um artigo de Genuíno Bordigno, publicado na **Revista Educação Municipal**, sob o título “A escola cidadã: uma utopia multiculturalista” (GADOTTI, 2006, p. 112; SAVIANI, 2007, p. 413 e 421; ROMÃO, 2002, p. 1-5; FERRACIOLI, 2008, p. 13, 24, 27, 30, 31, 35, 36 e 37).

A seguir, mostra-se a importância do diálogo em prol da construção e manutenção do Projeto da Escola Cidadã, o qual, em vez de ser baseado no individualismo alienador voltado para formar estudantes para “vencer” no mercado, é baseado em despertar e produzir consciência crítica com o intuito de harmonizar as relações sociais partindo da harmonização das relações dentro do ambiente escolar, o que corresponde a uma prevenção da violência. José Eustáquio Romão, que teve fortes vínculos de amizade e afinidades

pedagógicas com Paulo Freire, propõe o Projeto da Escola Cidadã para contrapor-se à hegemônica pedagogia neoliberal sustentada pelo individualismo mercadológico.

Para demonstrar o caráter dialógico, democrático e harmonizador do Projeto da Escola Cidadã, Romão recorre a uma metáfora extraída de um conto de Jorge Luís Borges no **Livro dos seres imaginários**. No conto em questão, Romão utiliza a metáfora do imperador Amarelo para diferenciar uma pedagogia dialógica de uma pedagogia especular, entendida como pedagogia do reflexo, por isso não crítica, alienadora. O conto é ambientado em um reino imaginário no qual há dois mundos que se relacionam de uma maneira livre e espontânea: o mundo dos espelhos e o mundo dos homens, havendo entre ambos uma plena harmonia. Essa inter-relação acaba quando o imperador Amarelo aprisiona os seres do mundo do espelho, impedindo-os de transitar para o mundo dos homens, condenando-os a repetir os ensinamentos e ações do reino comandado pelo imperador, tornando-os meros reflexos servís do que é ditado no mundo dos homens. Trazendo essa metáfora para o mundo concreto da virada do século XX para o século XXI, Romão identifica a pedagogia especular do imperador Amarelo como sendo uma pedagogia a determinar

o aprisionamento do educando ao universo simbólico do professor, que não lhe permite perambular pela realidade objetiva e que reduz seus movimentos e ações à mera imitação. O aluno deve aspirar a ser puramente a imagem reflexa do educador, cuja visão de mundo, na maioria das vezes, está condicionada à repetição dos valores hegemônicos conservadores e alienantes (ROMÃO, 2000, p.234).

Romão identifica essa pedagogia especular, de caráter conservador, como uma “pedagogia da prisão”, por não permitir “ao prisioneiro senão comportar-se mimeticamente em relação a seu próprio carcereiro”. Trata-se de uma pedagogia que “nega o pluralismo, a multiculturalidade, as individualidades diversas e propõe um ‘mundo clônico’” (ROMÃO, 2000, p. 235). Ou seja, uma pedagogia não dialógica, portanto razoavelmente não elegível para atuar como preventiva ou mediadora de conflitos, indisciplinas ou violências. Uma pedagogia inversa à dialética da diferença que rege o Projeto da Escola Cidadã defendido por Romão, tendo por base a pedagogia freiriana. Essa dialética da diferença “se caracteriza pela afinidade, pela tolerância, pela solidariedade sem identidade e diversidade sem dominação; em suma, igualdade na diversidade” (ROMÃO, 2000, p. 235).

A ESCOLA E O MULTICULTURALISMO DEMOCRÁTICO E CIDADÃO

A questão do multiculturalismo como dispositivo de cidadania e democracia substantivas tem obtido significativo apelo na virada do século XX para o XXI. O Projeto da Escola Cidadã é um exemplo eloquente de escola que tem o multiculturalismo como base para a cidadania e democracia:

Em 1994, o Instituto Paulo Freire (Brasil) propôs à comunidade educacional o Projeto da Escola Cidadã, no qual registrava, analisava e propunha avanços relativos ao movimento de escolas brasileiras que buscavam a realização plena da cidadania ativa multicultural de seus educandos e educadores (ROMÃO, 2002, p. 1-5).

Carlos Alberto Torres escreveu um livro especificamente para defender a “necessidade de uma teoria da cidadania multicultural” (TORRES, 2001, p. 18). Nesse livro ele não pretende dar como superadas as teorias

liberais de cidadania e democracia, mas fortalecê-las com o multiculturalismo, entendido como uma salvaguarda democrática e cidadã em favor de minorias e demais grupos desprovidos, em grande parte, de proteções legais e culturais específicas. Uma salvaguarda democrática que, no entender de Torres, tem de levar em conta “as políticas de ação afirmativa e a diversidade cultural como estando indissoluvelmente unidas” (TORRES, 2001, p. 271). Ele vê as escolas, tanto as de nível básico quanto as universidades, como devendo ser *loci* privilegiados de discussões e formações de redes de solidariedade em prol de diversidades dos mais variados tipos, fazendo com que ser diferente não seja motivo de exclusão, mas que todos sejam e se sintam incluídos. Para tanto, é importante que todos no ambiente escolar se sintam atingidos pelo sentimento de diversidade:

Um compromisso com a diversidade e o multiculturalismo implica um compromisso em diversificar o corpo docente, de modo que, na medida do possível, e dados os recursos disponíveis, se assemelhe às feições da sociedade nas escolas e universidades dos Estados Unidos. Diversidade implica também diversificar o corpo estudantil de modo que os estudantes possam tornar-se aptos a enfrentar em suas classes de maneira adequada as demandas dos diferentes grupos e formações intelectuais, étnicas, de sexo e de grupos sub-representados. (TORRES, 2001, p. 274).

A proposta multicultural de Torres é eminentemente dialógica, daí ele ressaltar como pressuposto que

[...] nenhuma cidadania multicultural pode ser realizada sem a capacidade para o diálogo, mesmo quando as posições das pessoas no diálogo são distantes ou distintas, mesmo quando existe uma incomensurabilidade nas linguagens envolvidas, mesmo apesar dos riscos dos diálogos sem conclusão (TORRES, 2001, p. 287).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar a observação acerca da importância do diálogo para atuar em ambientes multiculturais e ricos de diversidades, no caso o ambiente escolar, relatam-se dois tipos de experiências dialógicas que provavelmente podem servir de inspiração para a prevenção da violência na e da escola.

A primeira experiência foi efetuada em uma escola localizada “em uma comunidade com altos índices de violência [...] com alunos agressivos e sem limites, conforme definiram os próprios professores à BBC Brasil” (MENDONÇA, 2014, p. 1). Como reação a esse *status quo*, a escola colocou em prática um projeto psicológico denominado Inteligência Emocional, pautado em reunir os alunos para discutir em grupo, sob a supervisão de psicólogos, temas “como respeito, honestidade, cidadania, diferenças, etc.” (MENDONÇA, 2014, p. 1). Além dessas discussões, o projeto promoveu dinâmicas de grupo tendo “como objetivo trabalhar as emoções dos alunos e o autocontrole” (MENDONÇA, 2014, p. 1).

Para “os casos mais graves, de alunos muito agressivos ou que passam por problemas pessoais mais complicados (abuso sexual, violência doméstica, drogas, etc.)”, o projeto ofereceu atendimento individual (MENDONÇA, 2014, p. 2). Esse projeto foi aplicado em duas escolas de São Paulo e duas de Manaus, e o resultado, segundo apurado pela avaliação, foi exitoso, e professores também passaram a ser contemplados com o projeto sobre Inteligência Emocional, porquanto foi detectado que ações de violência não partiam somente de alunos, mas também de professores, que “podem contribuir para um ambiente violento na escola” ao tomarem “medidas extremas como a expulsão de sala em casos pequenos de indisciplina” (MENDONÇA, 2014, p. 2). Como decorrência do projeto, uma das escolas

investiu também “em programas extracurriculares – banda escolar, mostra cultural, etc. – e na integração com a comunidade – a escola é aberta no fim de semana para atividades da comunidade de Pirituba – para combater a violência” (MENDONÇA, 2014, p. 2). Esse projeto vem ao encontro da proposta de Torres de que professores e alunos assumam um compromisso com a diversidade e o multiculturalismo.

A outra experiência refere-se a uma proposta pedagógica para lidar com a violência escolar, pautada pelas seguintes questões:

Será que a formação dos professores e demais profissionais da educação, incluindo os supervisores, é adequada para lidar com este novo fenômeno? [da violência escolar] O que fazer com aqueles que já estão trabalhando e estão arraigados a uma dinâmica que, indiretamente, favorece à violência? Como a supervisão educacional, pode, na dinâmica interna das escolas, promover espaços para a reflexão e planejamento de propostas e ações para encarar esta problemática? (CHAVES, 2012, p. 230).

O pensar em torno destas questões levou ao projeto pedagógico nomeado Pedagogia da Paz, o qual se baseia nos seguintes preceitos:

[...] é preciso ter uma ação que integre escola, família, bairro, centros de saúde e comunitários, igreja. Um trabalho planejado, organizado. É preciso criar espaços de encontro, de convivência que reúnam os jovens. Quem sabe re-encantar a escola pela promoção de espaços que propiciem uma (con)vivência prazerosa com atividades de lazer e de cultura. O estabelecimento de uma política educacional que tenha como base a participação, que acate as diferenças, o conflito, como parte construtiva da vida em sociedade. Enfim, a construção de uma Pedagogia da Paz cimentada em princípios éticos. (CHAVES, 2012, p. 230).

Esse projeto é um exemplo prazeroso de como harmonizar a escola através da construção de atividades crítico-dialógicas valorizadoras da paz. Atividades que podem ser mais atraentes e envolventes do que atividades violentas, que também podem ser atraentes e envolventes, sobretudo para quem tem afinidade com culturas de violência. Projetos como esse mostram que para o alcance de um resultado mais efetivo é de bom alvitre que não sejam apresentados de modo fechado por parte da escola, mas abertos à participação construtiva da comunidade escolar e da comunidade em torno da escola, objetivando que todos sejam ativos em assumi-lo de forma colegiada com direito a voz, execução e supervisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1970.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino 3ª ed. Trad. Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/MEC, 2005. p. 233-249.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun. O professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 219-234, 2012.

DAYRREL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRREL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-163.

DAYRREL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Escola cidadã**. Questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Campus de Araraquara, Araraquara, São Paulo, 2008.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Escola cidadã: contexto, gênese e consolidação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-4432-int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. A escola cidadã: depoimento. Entrevista à TV Cultura. São Paulo: TV Cultura, 19 mar. 1997. In: Arte Risco. **A escola cidadã por Paulo Freire**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX71>>. Acesso em: 25 maio 2018.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola Cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: IPF, 1994.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. IN: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and social class and others essays**. London/New York: Cambridge University Press, 1950.

MENDONÇA, Renata. Escola usa de respeito e honestidade para combater violência. **BBC**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_elecoes_educacao_modelo_rm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**. O projeto da escola cidadã frente ao projeto político-pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã no século XXI**. Disponível em: <www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf>, [2002]. Acesso em: 20 jan. 2018. p.1-5.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida et al. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989. p. 1-12.

REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**