

Violência em Pauta – vivências oxidadas na escola

Violence on the agenda – oxidized experiences in school

Iduina Mont´Alverne Braun Chaves
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói/RJ-Brasil
Marcio Mori
Centro Universitário Carioca (UniCarioca)
Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é o de compreender como a violência escolar pode deixar marcas indelévels no alunado, tendo como proposta de enfrentamento estratégias pedagógicas que podem minimizar o efeito desse fenômeno. Trata-se de um estudo qualitativo ancorado no pensamento de Michel Maffesoli, Edgar Morin, José Ortega y Gasset, Georges Balandier, Edward Edinger, Humberto Mariotti, entre outros renomados pensadores. Percebemos a necessidade de novas utopias e da criação de um projeto estratégico pedagógico que privilegie uma educação dos sentidos, uma educação da racionalidade, em contraponto à irracionalidade, aliada ao sentir, visando à diminuição da violência, uma vez que os opostos, bem e mal, fazem parte da condição humana.

Palavras-chave: Violência simbólica; Narração; Esperança; Sensibilidade.

Abstract

The purpose of this article is to understand how school violence can leave indelible marks on students and how strategic pedagogical proposals can minimize the effect of this phenomenon. It is a qualitative study anchored in the thinking of Michel Maffesoli, Edgar Morin, José Ortega y Gasset, Georges Balandier, Edward Edinger, Humberto Mariotti, among other renowned thinkers. We perceive the need for news utopias and the creation of a strategic pedagogical project that favors and education of the senses, an education of rationality, in contrast to irrationality, allied to feeling, aiming at the reduction of violence, since the opposites, good and bad, are part of the human condition.

Key Words: Symbolic violence; Narration; Hope; Sensibility.

1. Introdução

O que contam os nossos alunos sobre a violência na escola? O que deixou uma marca tão durável nesse espaço-tempo de vida desses discentes? Podem ser apagadas ou minimizadas com o tempo? Alguns discentes, de acordo com a nossa pesquisa, deixaram essas marcas nos infintos oceanos da memória, relacionando os episódios experienciados a momentos despejados nos mares do esquecimento; já outros ainda carregam o fato como experiências que não se apagam, gravadas nas lembranças que ainda vêm à tona quando percebem que alguns ainda passam por aquilo que já vivenciaram. Assim, comentam o fato com desagradáveis relatos, relacionando-os sempre ao que vivenciaram.

Nos anos iniciais desta segunda década do terceiro milênio, ainda permanecem relatos em que a violência se faz presente de uma maneira marcante. Um EU que não se entende com o TU? Ausência de comunicação?

Segundo Han (2017, p. 213), a linguagem se expressa tanto simbólica quanto diabolicamente. Boff (1999, p. 11) salienta que simbólico é proveniente de *symbállein* ou *symbálllesthai*, que significa literalmente "lançar" (*bállein*) "junto" (*syn*) e cujo sentido é o de lançar as coisas de tal forma que elas permaneçam juntas. E acrescenta que num processo complexo significa reunir as realidades a partir de diferentes pontos e fazer convergir diversas forças num único feixe. *Dia-bólico* é proveniente de *dia-bállein*, que significa literalmente lançar coisas para longe, de forma desagregada e sem direção; enfim, é tudo o que se desconcerta, desune, separa e opõe – complementa. De acordo com o referido autor, a realidade é *sim-bólica* e *dia-bólica*, pois são princípios estruturadores da natureza e do cosmos, dos comportamentos sociais e da própria natureza humana. E afirma que o *dia-bólico* e o *sim-bólico* nunca se anulam ou um suplanta o outro, uma vez que convivem juntos em equilíbrios difíceis, dando dinamismo à vida.

No entanto, é importante destacar que há um diabolismo na linguagem (HAN, 2017, p. 213) quando ela é afastada do *sim-bólico*; assim, é divisora e fere, conferindo a essa linguagem traços destrutivos. Importante destacar que “a violência, ao contrário, não fala, é muda” e que, ainda segundo esse autor, “quem aproxima muito a linguagem da violência perde sua dimensão simbólica, comunicativa [...]; entretanto é preciso lembrar que “com o *symbolon* vem igualmente o *diabolon*”.

De acordo com Han (2017), o fato de desacreditar e difamar, degradar e coisificar, enfim, desautorizar o outro, é uma violência da negatividade, que rechaça a violência física, fazendo-se presente por meio da linguagem. E, como mencionado, a linguagem diabólica fere.

E é nesse cenário em que a violência e crueldade, juntas, aparecem como vasos comunicantes, – manifestações agressivas tipicamente humanas, como afirma Naffah Neto (1998, p. 80), que abordamos as relações que geram ações e condutas violentas na escola, em que a linguagem tem mostrado o seu lado *dia-bólico*. Vale destacar que Sposito (apud ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 44) salienta que:

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

Em face do exposto, o objetivo deste estudo é o de compreender como a violência na escola pode deixar marcas indelévels no alunato e como propostas estratégicas pedagógicas podem minimizar o efeito desse fenômeno.

2. Desatar os “nós” e fazer laços: uma questão urgente

A escola ‘risonha e franca’, local seguro para os estudantes e profissionais da educação, é coisa do passado. Hoje, a mídia nos apresenta imagens chocantes de violência nas escolas do mundo inteiro. São tragédias com causas e motivações diversas – das patologias provocadas pela rejeição e solidão à falta de limites para as classes mais abastadas. Para as classes mais pobres, a primeira causa está relacionada às condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem possibilidades de emprego, sem alternativas de esporte e de lazer. A carência afetiva é uma tônica, e os abusos corporais uma constante. Aliado a isso, temos a influência da mídia, acirrando o desejo do consumo e provocando a frustração pela impossibilidade de realização. A vida não é mais um valor em si. A exclusão e a revolta se complementam e resultam, quase sempre, numa cultura da violência (CHAVES, 2012).

Acreditamos que o pensamento complexo de Edgar Morin possa encaminhar uma reflexão mais profunda sobre nossas ações em face da violência nas escolas. O pensamento complexo une, associa e é regido pela lógica do *estar-junto*. Ele nos diz que é preciso, frequentemente, abandonar as soluções que apenas remediavam as crises antigas e elaborar propostas que possam, de fato, enfrentar os problemas de maneira consciente e crítica com vistas a superá-los. A violência nas escolas tem gerado, mantido a violência de vários tipos. Daí surgem as questões: será que estamos preparando nossos professores para lidar com este fenômeno? O que fazer com aqueles que já estão trabalhando e estão arraigados a uma dinâmica que, indiretamente, favorece a violência?

Recorremos, assim, a Morin (1990), no que se refere à ordem-desordem. Para esse pensador, a ordem é tudo o que é repetição, constância, invariância. Já a desordem é tudo o que é irregularidade, desvio, imprevisibilidade. Mas, num universo de pura ordem, não haveria espaço para a criação, inovação; num universo em que a desordem prevalece, teríamos o caos. A complexidade é assim um tecido de constituintes heterogêneos que vai acatar a desordem na busca de uma nova ordem pautada na relação, na inclusão. Parece que nossa escola vive outra lógica, a da exclusão. Muitos são os determinantes. Acreditamos que devemos encarar, agora, a escola que temos e não vivermos na ilusão da escola que queremos ter. E a teremos se este for o nosso desejo.

Para tal, é preciso uma ação que integre escola, família, bairro, centros de saúde e comunitários, igreja, entre outros, num trabalho planejado, organizado. É preciso criar espaços de encontro, de convivência que reúna 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. Fundamental para isso é 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, solidários, uma vez que nos momentos de crise a solidariedade deve ser conclamada.

3. Na esteira da dupla face – preservar as moradas e aprimorar as vias de comunicação

É essa a dupla face de Janus que o homem tem: único ser capaz de se consagrar aos mais altos valores morais e ético, precisa, para atingir os seus fins, de um mecanismo filogeneticamente adaptado; mas as propriedades animais desse mecanismo trazem em si o perigo de que ele mate o seu irmão convencido de agir assim no interesse desses mesmos altos valores. *Ecce homo!* (LORENS, 1973, p. 279, grifos do autor)

Considerado um deus solar, Janus presidia ao nascer do sol (*Matutinus Pater*); assim, os romanos atribuíram-lhe um papel essencial na criação do mundo: passou a ser o deus dos deuses, *Janus Pater* (GUIRAND, 2006, p. 374). Foi Ovídio quem contou que Janus chamava-se “Caos na altura em que o ar, o fogo, a água e a terra formavam uma só massa. Quando os elementos se separaram, Caos assumiu a forma de Janus; os seus dois rostos representavam a confusão da sua confusão inicial” – complementa esse autor. Carregado de atributos, era considerado também o deus de todas as portas: as públicas – nas quais passavam as estradas – e das portas privadas. Vale destacar que entre as suas insígnias estão a chave, para abrir e fechar portas, e uma vara, cuja finalidade era a de afastar as pessoas que não deveriam “ultrapassar o umbral”. Não há imagens desse deus; no entanto, em moedas, são inúmeras as suas efígies e cabe lembrar que as suas duas faces (*Janus bifrons*) permitem-lhe guardar o exterior e o interior da morada, tal como o acesso e a saída das portas públicas – afirma.

Trazer à luz esse deus das portas, que simboliza as partidas e os regressos e, por extensão, o de todas as vias de comunicação – salienta –, foi preciso para abordarmos dois aspectos: o de guardador das moradas e o de todas as vias de comunicação.

Como Janus, somente nós temos as chaves para abrir e fechar as portas e somente nós temos a competência para penetrar nos labirínticos caminhos de nossa morada e de estabelecer a comunicação interior. E, ao percorrer os caminhos, como nos orienta Santa Teresa D’Ávila (2014), buscar a chave para abrir essas portas e entrar nessas moradas só pode ocorrer por meio da reflexão, enfim, por meio de um olhar para o interior. E ao olhar para o interior, deparamos com mitos, pois “o mito nos leva até o fundo das reservas psíquicas da humanidade” (HOLLIS, 1997, p. 2). O mito traz consigo símbolos.

4. Sobre a violência – breves considerações

Estudiosos do fenômeno apresentam suas considerações sobre a violência e admitem que ela está ligada ao poder. Segundo Arendt (2022, p. 63), aparecem juntos – embora fenômenos distintos – o poder e a violência. Essa autora afirma que “o poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então se possa seguir”. No pensar dessa autora, quando esta legitimidade é desafiada, recolhe-se e ampara-se “em um apelo ao passado”, ao mesmo tempo em que a justificação dessa violência “remete a um fim que jaz no futuro”, e, assim, conclui que a violência pode ser justificável; entretanto, nunca será legítima.

Para Maffesoli (1981), a violência, de um modo geral, também é entendida sob o ponto de vista do poder, da lógica do dominador que consegue ser eficaz na sua repressão, desconsiderando-se a coletividade na qual se manifesta a potência. Acrescenta, ainda, que o campo do político, isto é, da estruturação societal, não é redutível ao poder e que cada elemento que serve para determinar o poder contém uma alternativa potencial. Aí se dá ambivalência do social, que a lógica do poder busca romper.

Nesse cenário, a profissão docente passa por mudanças de identidade, de *status*, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sociocultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela (como órgão formador) a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio, bem como apontam o depauperamento do valor social dos profissionais da educação. Em suma, a ausência de políticas educacionais capazes de apresentar alternativas coerentes e condizentes com a real situação do professor e da escola. Uma escola que vive no seu cotidiano sob a “lógica da violência”, sob a tutela de um poder instituído que nela se instala, provocando a insegurança, a indisciplina, o medo, o silêncio. Os desafios são muitos. É preciso compreender como se estabelecem as relações na escola, como estas ocorrem no espaço-tempo dos grupos que ali (con)vivem. É necessário, também, reconhecer e saber lidar com a diversidade presente no universo escolar.

A respeito da violência nas escolas, Debarbieux (*apud* ABRAMOVAY, 2002, p. 72) apresenta três dimensões socio-organizacionais, a saber: em primeiro lugar, a degradação no ambiente escolar, isto é, a imensa dificuldade para a gestão escolar,

que muitas vezes resulta em deficientes estruturas; em segundo, a uma violência que vem de fora para dentro da escola, sitiando-a, com infiltrações de gangues, do tráfico e também com origem na exclusão social dentro da comunidade escolar. E por fim, esse autor menciona o componente interno, que é específico de cada escola, haja vista que algumas delas são historicamente violentas e outras que passam por situações pontuais de violência.

Para ilustrar a pluralidade de violências encontradas no cotidiano das escolas, os estudos da pesquisadora Miriam Abramovay (2002) sobre 'Violência nas Escolas', de forma extensiva e compreensiva, enfocou (a) os conceitos de violência concebidos pelos alunos de várias regiões do Brasil; (b) as repercussões da violência nos estudos; (c) a violência e as relações entre os atores no âmbito escolar; e (d) as reações às agressões na escola. Esse estudo traz contribuições significativas para a reflexão sobre o tema e orientações primorosas para ações e políticas públicas pautadas nos valores de uma cultura de paz, numa ética da convivência fraterna e no reconhecimento da alteridade. É um convite a nos juntarmos num ato consciente de desarmamento da violência que nos remete à proximidade/proxemia elucidada por Maffesoli (1987, p. 200):

[...] com efeito, a ênfase espacial não é um fim em si. Se, novamente, damos sentido ao bairro, às práticas de vizinhança e ao afetual resgatado por elas é porque assim permitimos a existência das redes de relações. A proximia remete essencialmente ao surgimento de uma sucessão de 'nós' que constituem a própria substância de toda socialidade. [...] a constituição dos microgrupos se faz a partir do sentimento de pertença em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação.

Com relação à concepção de violência, há uma pluralidade de elementos que os jovens incluem (ABRAMOVAY, 2002) e que nem sempre está referida à agressão física e, dentre elas, destacam-se, segundo o estudo:

- a distinção entre violência verbal e a violência física numa referência ao quanto a violência atinge os aspectos psicológicos da vida das pessoas;
- a violência indireta que aparece na forma de palavrões;
- a violência como situação cotidiana;
- a violência confirmada como alusão ao seu caráter contagiante, endêmico e, uma vez deflagrada, mecanicamente multiplicada;

- a violência definida e exemplificada por meios ilegais, como o roubo.

Em linhas gerais, a violência é concebida pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano, mas também como prática anormal e condenável, especialmente quando resulta em agressão física.

É interessante notificar que os jovens percebem muito bem o caráter que a violência tem de ser inerente a toda existência coletiva. Isso traz uma reflexão importante voltada para o sentido que é dado pelos movimentos das forças sociais e de como utilizar a energia fluante em proveito da coletividade.

Cabe lembrar que Balandier (1997) afirma que estamos vivendo um momento de ‘consciência da violência’. Será que isso ocorre pela sua expressão sanguinária explícita que nos aterroriza hoje? O medo que nos aflige? Na mídia, nas ruas, nas escolas, nos lares deparamos com formas de violência que nos assustam pelas formas ardilosas que se investem. Com esse autor, diríamos que uma cultura do assombro se inscreve no corpo em movimento da cultura atual. Em suma, a sociedade se tornando um verdadeiro laboratório do medo, e a escola espaço, também, de expressão dessa contagiante violência.

Em face disso, fica a marca da perplexidade com relação aos atos de violência em escolas mundo afora, principalmente, quando abordamos os tiroteios em escolas, tanto no Brasil como em outros países. É a perda de valores. E uma população armada tende a incrementar as tragédias, como podemos ver em noticiários.

Como já mencionamos, com relação à concepção de violência, há uma pluralidade de elementos. Por exemplo, Aranha e Martins (1992, p. 171) afirmam que nem sempre é fácil identificar a violência e apontam alguns tipos, dentre os quais mencionamos três: a passiva, a simbólica e a branca. Para essas autoras, a violência passiva é aquela que ocorre quando deixamos de fazer algo, cujo cumprimento seria necessário para salvar vidas ou evitar sofrimentos. No que tange à violência simbólica, de natureza psicológica, afirmam que surge quando se exige do outro uma adesão irrefletida, com a imposição de valores, de obediência cega e aceitação passiva da autoridade. No que se refere à violência branca, ressaltam que se trata daquela em que há privação de participação. Exemplificam isso com o fato de haver fome crônica no mundo e com a não inclusão de crianças na escola. Concluem que, embora não seja sangrenta, esse tipo de violência também não deixa de ser cruel.

5. Por uma educação dos sentidos – preservar as moradas, aprimorar as vias de comunicação

Alves (2005, p. 9) afirma que o corpo carrega duas caixas: uma de ferramentas, outras de brinquedos. A caixa de ferramentas está vinculada ao denotativo, ao prosaico, ao racional; já a caixa de brinquedos, ao conotativo, ao poético, ao emocional. Apropriamo-nos desse pensar para explicar a nossa crença. A escola tem trabalhado em demasia o racional, preparando os jovens para o mercado de trabalho – sem levar em consideração a questão de como será esse futuro do trabalho, o que será exigido desses jovens, vindos de um passado oxidado na escola e caminhando para um futuro embaçado pelas brumas das incertezas. A instituição escolar tem preparado o alunato para o sentir, tendo em vista um passado enferrujado e um futuro encoberto pelas incertezas? As experiências que esses alunos têm na instituição enfocam o sentir? Na concepção de Alves, “as ferramentas não nos dão razão para viver”, pois a sua serventia é a de serem “chaves para abrir a caixa de brinquedos”. E resume o seu pensamento assim: “eu disse *caixa de ferramentas* e *caixa de brinquedos*. Santo Agostinho disse *ordem da utilidade* e *ordem da fruição*. Freud disse *princípio da realidade* e *princípio do prazer*. Martin Buber disse *o mundo do Isso* e *o mundo do Tu*. É tudo a mesma coisa” (grifos do autor).

Pois é...

A escola precisa prover o cotidiano dos discentes com o mundo do sentir também, no entanto, enlaçado com o mundo da razão. *Sim-bólico* e *dia-bólico* entrelaçados. E as artes plásticas, a música, o teatro, a literatura, a dança, entre outras atividades que aguçam o sentir, devem estar presentes. Somadas a estas atividades que atijam a emoção, por exemplo, ensinar o aluno a ouvir o outro sem interrupção, ensinar o aluno a ouvir a voz do próprio coração, ensinar o aluno o aprendizado do olhar e as estratégias do abraço para compreender o outro, que é diferente dele. Enfim, é preciso também preparar a criança ou o jovem para o sensível. É preciso preservar as moradas e aprimorar as vias de comunicação.

6. O que contam os jovens sobre o passado oxidado na escola

Para demonstrar a ausência do sentir na escola e como não há um enfrentamento para encarar a existência desse par de opostos, o bem e o mal, elaboramos uma atividade em sala de aula, com alunos do primeiro período de uma

Instituição de Ensino Superior, na qual os alunos responderiam às seguintes questões sobre o passado oxidado na escola, após realizar a autobiografia acadêmica: a) na sua passagem pela escola (fundamental e médio), você vivenciou alguma situação de violência, alguma situação constrangedora (mesmo que não tenha acontecido com você)? Relate-a; b) que imagem dessa situação ficou na sua mente? c) mesmo que você não tenha habilidade para desenhar (ou se tem), faça um desenho em que você mostre como se sentiu com o ocorrido.

Assim, apresentamos aqui três entre(vistas). Demos aos participantes nomes de ilhas – Naxos, Calimnos e Quios. Segundo Martin (2010, p. 124):

As ilhas sempre abrigaram as nossas fantasias conscientes e projeções inconscientes. Evocam evasão, solidão, refúgio e encanto. [...] Intensamente fascinantes para a imaginação, as ilhas evocam porções separadas da consciência, animadas pelas profundezas aquáticas da psique. Representam segredos que isolam, o acumulado sedimento de memórias remotas, desejos que são tabus, traumas dissociados. [...] A ilha pode representar o *locus* de um fator psíquico que nos abandona à sorte do que é mais vital no *self*.

Todos os relatos de violência são transcritos sob a ótica dos entrevistados; no entanto, por meio de seus desenhos e falas, expomos apenas os seus sentimentos e os símbolos que evocam – de certa forma, mostrando a linguagem que fere, *diabolicamente*.

6.1. Naxos – os tons de cinza da alma

Ao enviar o seu relato, percebemos na mensagem recebida com a autobiografia um desabafo. Assim, Naxos fez o seu relato:

[...] o colégio então começou a divulgar que lá havia uma psicóloga e que os alunos bolsistas que sentissem necessidade de conversar poderiam marcar um horário para entrevista. Eu, que já tinha me perdido em ansiedade, vi ali uma oportunidade para sair do buraco e, ao fim da aula, marquei um horário. A minha consulta com essa psicóloga foi uma das situações mais revoltantes por que passei. Ao chegar lá, expliquei a minha situação familiar, a minha situação na escola, e pedi um direcionamento, e ouvi dela que Deus havia me dado a vaga e que só me restava agradecer, pois, segundo ela, pessoas como eu não estariam ali por conta própria, por isso eu não poderia ser ingrato com a oportunidade que ganhei. Recordo-me de nem conseguir responder a ela, apenas abaixar minha cabeça, concordar e passar o resto do dia pensando naquilo. Senti um vazio no peito, um vazio na consciência, um vazio na garganta, um vazio na alma. Ecoavam na minha cabeça questionamentos. Então, pensei: – seria eu

um completo vazio de capacidade, um vazio de merecimento? Estou aqui por Deus ter dó de mim? Como já descrevi no texto, senti-me vazio de capacidade, um rombo foi aberto na minha alma, servindo de abrigo para todos os pensamentos mais obscuros e questionamentos depressivos. O que me constitui como humano foi arrancado de mim, minhas conquistas, minhas batalhas, minhas habilidades. Por dias, vazio, refletia sobre o que me distinguia dos outros e se era digno de distinção.

A seguir, o desenho elaborado por esse aluno.

Imagem 1



(Fonte: desenho elaborado no computador pelo aluno em casa)

Segundo Assis e Marriel (2010, p. 42),

a 'violência institucional' ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos, existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são uma forma de violência institucional existente em muitos países e ocorre no Brasil.

No desenho elaborado por Naxos, percebemos inicialmente uma multidão em preto e branco e cinza, evidenciando dualidade, frieza, opostos, e ele como figura central, em cores. No desenho, a utilização do preto e do branco traz um ar sombrio. A violência é sombria. O preto é a cor do poder, da violência, da dor, da negação, do luto, da individualidade, da ilegalidade e anarquia, das coisas grandes e viris e da morte, como sinaliza Heller (2013, p.125-146). Já o branco é a cor feminina da

inocência, do bem, dos espíritos e da perfeição; é a cor do início (*fiat lux*); é também a cor do luto, dos fantasmas, é vazio e leve e fica acima, conforme sinaliza essa autora. A escolha do preto e do branco traduzem a oposição bem e mal. São os opostos em ação. A personagem foi desenhada num tom antes derivado do amarelo e dá a impressão de que essa cor, sempre viva, está perdendo a vitalidade, representando o vazio causado pela situação. O cinza, segundo essa autora (p. 267), é a cor do tédio, do antiquado e da crueldade. Salienta que “o cinza é uma cor sem força. No cinza, o nobre branco está sujo e o poderoso preto está enfraquecido. [...] O cinza é insensível, pois não é branco nem preto, nem sim nem não. Afirma, ainda, que “os sentimentos, assim como as cores, são destruídos pelo cinza: por isso o cinza é cruel”. Os órgãos vitais, luzezinhas vermelhas e pontos amarelos, mostram-se em funcionamento acesos, mas como se estivessem no vácuo. A postura do boneco do desenho está em conformidade com a interrogação na cabeça, salientado o questionamento. Não foi informada a razão da ansiedade, o que é comum num jovem, tampouco a época em que isso ocorreu. Pelo relato, não fez a entrevista para solucionar somente os problemas escolares, mas sim para que fosse ouvida a voz de seu coração. Essa frustração por não ser ouvido, por não terem sido questionadas as razões principais da visita, fê-lo se sentir mal e considerar como violência o fato de não ser ouvido. Rogers (1977) afirma que ouvir o outro é fundamental para as relações interpessoais, e acreditamos que os profissionais que atuam em escolas, principalmente em funções de orientação, devem estar atentos a isso, pois, ainda de acordo com esse autor, tal habilidade pode ser desenvolvida. Cortar a palavra do outro, não o ouvindo em profundidade, traz marcas indelévels. Frei Betto (2018, p. 44) afirma que: “é preciso interagir na conversação por meio de uma linguagem adequada, “sobre situações limite da vida: dor, perda, ruptura afetiva, fracasso, morte”.

É preciso (re)lembrar, também, que a linguagem é *dia-bólica*, fere.

6.2. Calimnos – entre os males e os mares da violência

Um acontecimento comum nas escolas é o “*bullying*” – manifestação marcante do *dia-bólico*. Consiste em inferiorizar o outro, deixando-o à própria sorte a navegar nos mares turbulentos da violência. Calimnos fez o seguinte relato:

“a situação mais violenta que ocorreu comigo foi quando eu estava acima do peso e fui para a escola com um casaco azul. Alguns alunos mais velhos, de outras turmas, me ‘zoavam’ de baleia azul. Na época, tinha surgido um fenômeno ruim chamado ‘baleia azul’. Tratava-se de uns jogos que os adolescentes tinham que jogar e, no fim, tirar a própria vida. Estava na “moda”, daí veio o “apelido”. A imagem que ficou na minha mente foi a de eu ficar parado no pátio da escola, e os meninos me ‘zoando’, enquanto as outras pessoas riam. Ainda está viva na minha memória essa cena”.

Antes de apresentar o desenho feito por Calimnos, é preciso fazer um aparte, no que se refere ao jogo da ‘Baleia-Azul’. Trata-se de um jogo disputado nas redes sociais, o qual propunha ao jogador diversos desafios com alto grau de periculosidade, cinquenta ao todo. Entre esses desafios, havia o de automutilação, levando o jogador até ao suicídio”.

É sabido que a intenção de quem pratica o *bullying* é a de magoar, ferir o outro e também o excluir da participação de um grupo, entre outras manifestações. A seguir, o desenho feito por Calimnos.

Imagem 2:



(Fonte: desenho elaborando, em casa, pelo aluno.)

Nas brumas da memória, Calimnos, ao realizar o desenho, trouxe um clima nebuloso. Três pessoas o apontam e riem dele, pois está vestindo um casaco azul. Interessante destacar que, no desenho em que ele se retrata com o casaco, ele está magro, não mais acima do peso como relatou. Retratou a marca indelével deixada pelo *bullying*, proveniente do diabolismo na linguagem. Segundo Chevalier e

Gheerbrant (2012, p. 634), o cinza “e o símbolo do indeterminado, de uma fase de evolução: quando as formas não se distinguem ainda, ou quando as formas antigas que estão desaparecendo ainda não foram substituídas por formas novas precisas”. No desenho, já houve substituição das formas do corpo, mas na caixinha de guardados, na memória, ainda existe a figura do menino acima do peso. As três pessoas sobre um local mais elevado riem, duas o apontam, configurando o escárnio, o mal-querer, a violência.

Assim, Calimnos trafega entre as marcas deixadas por uma situação distante dele agora, mas que se faz presente nas vielas da memória.

6.3. Quios – as marcas da vivência e a violência muda

Quios iniciou os seus relatos com várias vivências. Primeiramente, abordou alguns fatos, tais como constrangimentos, *bullying*, brigas, em que as manifestações *dia-bólicas* da linguagem prevalece. Posteriormente, relatou: “a violência sofrida que mais me chamou atenção e a considero a pior de todas, é a fome. Essa violência tira a dignidade do ser humano, coloca o sujeito no pior lugar que se pode estar. Todos nós temos direito à saúde, à educação e a uma vida digna. Se não há alimento, não há combustível para a pessoa sair da cama. Relato aqui a situação de violência da qual sempre me recordo e a que me entristece muito. Eu estava no colégio, no Ensino Médio. Ainda hoje, vejo na minha frente um dos alunos que não tinha lanche, não tinha o que comer no intervalo, e, especialmente, recordo-me do que aconteceu após a aula, pois tínhamos aula de educação física, e a atividade proposta era corrida. Quando iniciamos, o mesmo colega que não havia lanchado, desmaiou. Logo em seguida, foi acudido pelo professor e foi levado até a cozinha da escola. Depois de uns minutos, eu o vi sentado e comendo algo. Uma das professoras havia feito um sanduíche para ele comer. Na época, não tínhamos a consciência da gravidade desse tipo de violência: problemas sociais, desigualdades econômicas, segregação entre o rico e o pobre. A imagem que ficou na minha mente até hoje e posso descrever com detalhes é a felicidade no rosto desse colega enquanto estava na cozinha lanchando com a professora. Vi um olhar de esperança, de que as coisas podem melhorar, mas para isso é necessária a preocupação das instituições, que não devem se preocupar somente com o aprendizado, mas também com a situação econômica, especialmente, com os alunos que estão na vulnerabilidade social. Na verdade, esse seria o papel da escola, formar um cidadão de

maneira completa, dando conta até da desesperança em que alguns alunos se encontram. A imagem que ficou em minha mente é a de que as condições básicas de sobrevivência para o ser humano parecem invisíveis para muitos indivíduos, mas está mais próxima e visível do que se pensa, pois ‘quem tem fome, tem pressa’. O olhar da fome entristece e adocece toda uma sociedade”.

Eis o desenho elaborado por Quios:

Imagem 3:



(Fonte: desenho elaborado pelo aluno em casa.)

No desenho, é perceptível o afastamento do *sim-bólico*, adentrando os obscuros caminhos do *dia-bólico*. Na cena, há uma inferiorização do outro, ferindo os seus direitos fundamentais, privando-o de alimentação e, quem sabe, até “de diversão e arte”. Doida e doída – uma questão de acentuação gráfica – é a cena. Aparentemente, a situação narrada ocorre com um colega; no entanto, pelos relatos e pelo fato de a violência deixar marcas duradouras, questionamos: quem é o protagonista da história? Poderia ser o próprio Quios, em face das marcas deixadas no relato e pela narração tão vívida na lembrança? Isso se trata apenas de um pressentimento. Assim, deter-nos-emos somente no fato: a fome. E recorreremos a Darcy Ribeiro (2018, p. 17), em sua “Fala aos moços”, no intuito de trazer à luz um discurso enfático sobre o tema:

a história está a exigir de nós que enfrentemos alguns desafios cruciais que, em vão, tentamos superar há décadas. Primeiro de tudo, reformar nossa institucionalidade para criar aqui uma sociedade de economia nacional e socialmente responsável, a fim de alcançarmos uma prosperidade

Violência em Pauta – vivências oxidadas na escola

generalizada a todos os brasileiros. O caminho para isso é desmonopolizar a terra, tirando-as das mãos de uma minoria estéril de latifundiários que não plantam nem deixam plantar. Eles são responsáveis pelo êxodo rural e o crescimento caótico de nossas cidades e, conseqüentemente, pela fome do povo brasileiro. Fome absolutamente desnecessária, que só existe e só se amplia porque se mantém uma ordem social e um modelo econômico compostos para enriquecer os ricos, com total desprezo pelos direitos e necessidades do povo.

A fome, violência contra os direitos fundamentais do ser humano, tem assolado de forma assustadora algumas instituições pelos cortes de verba e, possivelmente, isso ocorreu há pouco tempo, embora no relato não haja uma data. Mas esse aluno saiu do Ensino Médio em 2022; dessa forma, acreditamos que o fato ocorreu recentemente, não num passado longínquo.

Em seu desenho, apresenta uma personagem sentada à mesa com um prato vazio e com a face entristecida. Só há meio corpo no desenho, não há a sustentação com os pés no chão. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 694), “sendo o ponto de apoio do corpo na caminhada, o pé [...] é antes de tudo um símbolo de consolidação, uma expressão da noção de poder, de chefia, de realeza”. Ora, não há poder porque não existem os pés. A personagem está inerte. Sem ação, não há como caminhar. A personagem do desenho veste uma camisa vermelha. Segundo Heller (2013, p. 53), o simbolismo do vermelho, entre outras acepções, “está marcado por duas vivências elementares: é o fogo e o sangue”, que em todas as culturas possui um significado existencial. É a cor da essência vital, da vida que, sem alimento, é extinta. Quios, um jovem politizado e a caminho da maturidade, sabe disso.

7. Das narrativas: por uma educação dos sentidos – a estratégia do abraço

Viver, existir, não é estar sozinho, mas o contrário, é não poder estar só consigo mesmo, é ver-se cercado, inseguro e prisioneiro de outra coisa misteriosa, heterogênea: a circunstância, o Universo (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 165).

Segundo Mariotti (2000, p. 283), estudiosos do comportamento humano afirmam “que a base das relações interpessoais em nossa cultura é o conflito. Com efeito, não se pode negar que, em muitos casos, os nossos modos de convivência levam a essa conclusão”. Para evidenciar tal afirmação, esse autor recorre a uma peça de Jean Paul Sartre chamada ‘*Entre quatro paredes*’ e conta-nos a história, a qual

resumidamente apresentamos, de acordo com a narrativa do pesquisador. Há três personagens principais na peça, Estelle, Inês e Garcin, que morrem e vão para o inferno. No tenebroso local, percebem-se isolados, em confinamento numa sala. Às vezes, há aparições de um camareiro no recinto. Após aguardarem inutilmente “pelas proverbiais torturas”, iniciam uma conversa que termina “em atrito”. Próximo ao final da peça, percebem que a essência do castigo está no fato de permanecerem juntos. E acrescenta ao relato: “é quando Garcin, fechando um breve monólogo, diz a frase famosa – ‘o inferno são os outros’. Esse autor salienta que o aparente pessimismo de Sartre “também pode ser entendido como uma advertência para que não idealizemos demais as relações interpessoais”. Assim, conclui (MARIOTTI, 2000, P. 284)

A peça termina, porém, com uma constatação: apesar de tudo, é preciso continuar. Se nossa existência é confirmada pela dos outros, e se os vemos como o próprio inferno, não é os excluindo que resolveremos a questão, pois esta exclusão cedo ou tarde nos atingirá. [...] A solução para o nosso confinamento [...] está dentro e fora, no estabelecimento de estratégias de convivência. [...] O processo de fazer escolhas nos ensina que nenhuma proposta isolada [...] conseguirá nos isentar da responsabilidade de manter sempre um alto nível de abertura, atenção e preocupação. Para tanto, é preciso que observemos e critiquemos sem cessar a nós mesmos, a sociedade em que vivemos e o nível de cidadania que alcançamos. Sem essa providência, o desenvolvimento humano jamais passará de simples retórica.

Trazer as palavras desse autor à luz nos permite apontar dois pontos: a dupla face de Janus, um deus que pode abrir portas e aprimorar as vias de comunicação, e conviver com o par de opostos, o bem e o mal, para uma sobrevivência mais harmônica. Não se trata de propor uma educação romântica, uma educação em que as relações interpessoais sejam idealizadas, em que o mal seja eliminado, pois é sabido que ele faz parte da condição humana. Ele existe. Minimizá-lo, amenizá-lo, fazer interferências para que não assuma o papel de protagonista na vida individual é dever da família, da escola, do entorno, enfim, das brumas das circunstâncias em que se encontra.

Mas o que fazer para desatar esses nós das correntes das circunstâncias e aliviar essa tensão? Propostas para uma educação dos sentidos nas escolas não faltam, haja vista que a educação tem se mostrado frágil, inconstante, presa somente às amarras da racionalidade, que comporta a irracionalidade.

Podemos, pelos vários relatos que lemos, dos quais selecionamos apenas três, perceber que a instituição escolar, embora com planejamentos político-pedagógicos, dentre outras atividades, tem negligenciado uma educação para o sentir – mesmo contendo nos planejamentos tal temática. Assim, cremos ser fundamental um (re)pensar e buscar uma educação para a cidadania, uma educação política, uma educação para a felicidade, uma educação afetual, uma educação do olhar, uma educação para ouvir, uma educação para os direitos humanos, uma educação para a tolerância, uma educação para a não violência, uma educação para a racionalidade em contraponto à irracionalidade, enfim, uma educação para os sentidos.

Morin e Diaz (2016, p. 66) afirmam que o sistema educacional tem preparado os discentes para isolar os objetos, mas não para religá-los”. Para esses autores, a complexidade

educativa é complexidade cognoscitiva, política e cidadã, não podemos achar que a educação seja um dispositivo supostamente neutro. As vias para a sua reinvenção também não são neutras, posto que devem abraçar suas dimensões cognoscitiva, política e cidadã.

Em face dessa não religação de saberes e da não neutralidade, cabe destacar o posicionamento de Frei Betto (2018, p. 70) ao afirmar que “formar sujeitos históricos, pessoas capazes de mudar a realidade” é primordial; no entanto, nas novas gerações, a preocupação tem sido mudar a si mesmo, não pensando em transformar o mundo, “nem resgatar a utopia de que ‘um outro mundo é possível’. E questiona: “como criar uma escola-cidadã se o corpo docente não tem seminários e oficinas permanentes para estabelecer um projeto estratégico pedagógico comum?”

Acreditamos que um projeto estratégico pedagógico poderia minimizar, ou até mesmo apaziguar, as situações de violência na escola, enfocando uma educação para a racionalidade, contrapondo-se à irracionalidade, e uma educação para o sentir. Como bem nos ensina Alves, é uma questão de selecionar as caixas: a de ferramentas e a de brinquedos.

Assim, os participantes com as indeléveis marcas de violência na escola, constantes nos relatos de Naxos, Calimnos e Quios, não ficariam tanto abandonados à própria sorte do que é mais vital no *self*.

Muller (2077, p. 49) afirma que, “quando o homem experimenta a violência, nele e no outro, descobre a exigência da não violência”, e é obvio que essa exigência da consciência e essa exigência da razão “estão presentes no homem antes que ele se depare com a violência”; no entanto, é somente após tê-la vivenciado que se torna consciente da desumanidade e irracionalidade que o ato provoca. Assim, profere (MULLER, 2007, p. 49)

Mas ao se defrontar – dolorosamente – com a realidade da violência é que o homem adquire a ideia da não violência. Ele então compreende que só é possível construir sua humanidade e reivindicar sua identidade, conquistar sua verdade e adquirir sua autenticidade, situando-se resolutamente na dinâmica da não violência. [...] O homem compreende que só é possível dar sentido à sua vida recusando-se a ceder a solicitação da violência. Dizer não à violência, afirmando que a exigência da não violência instaura e estrutura a humanidade do homem, significa recusar a subserviência exigida pela violência e permanecer senhor de seu destino. Não se trata apenas de recusar-se e legitimar a violência, é preciso também deslegitimá-la.

Em face das palavras proferidas por esse autor, confirma-se, assim, a necessidade de um projeto estratégico pedagógico que contemple o sentir, a emoção, e suas vertentes; entretanto, não dissociado da razão.

Dessa forma, cremos que possivelmente poderá haver uma diminuição da violência na escola, as quais deixam marcas, ferem e geram ainda mais violência. É preciso deslegitimá-la e, certamente, não é um projeto fácil de pôr em prática, mas as utopias podem ser realizadas, porque “um outro mundo é possível”, entretanto, quando há iniciativas.

Como afirmado por Ortega Y Gasset na epígrafe desta seção, viver é “ver-se cercado, inseguro e prisioneiro de outra coisa misteriosa: a circunstância, o Universo”. E em tudo o que nos rodeia, neste vasto mundo de Deus, está a incerteza, do presente ou do futuro, os opostos, o bem e o mal, a dupla face de Janus, que pode abrir ou fechar portas e melhorar as vias de comunicação. E em meio à incerteza, resta-nos a esperança da deslegitimação da violência.

Para finalizar, recorreremos a Kast (2016, p. 76), que afirma: “a esperança não é racional, mas gosta de assumir riscos, está referida a possibilidades criativas de mudança rumo a um futuro melhor”. E arriscar é a questão!

Assim, perante o risco, perante um pensar em que a humanidade do homem impere e na esperança de que uma educação do racional, em contraponto ao

irracional, aliada a uma educação dos sentidos governe, recorreremos a um verso Manoel de Barros (2010, p. 473), em ‘O fazedor de amanhecer’: “Quem não tem ferramentas de pensar, inventa”.

E inventar, que tem como sinônimo ‘engendrar’, construir, fabricar, produzir, entre outros, é a questão do risco, da busca de uma solução que possa minimizar a presença de atos violentos na escola. No entanto, para isso ocorrer, é preciso que políticas públicas façam o seu dever de casa e que estas não fiquem submersas nos mares da ignorância, da incompetência, como temos presenciado ultimamente. É preciso produzir uma ‘estratégia para o abraço’.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus Ed., 2005.
- ARANHA, M. L. A.; Martins, M.H.P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- ASSIS, S.G.; MARRIEL, N.S.M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P., AVANCI, J.Q. (Orgs.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [on-line]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.
- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHAVES, Iduina Mont’Alverne Braun. O professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 12, 2012, p. 219-234.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- D’ÁVILA, Santa Teresa de Jesus. **Castelo interior ou moradas**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

GUIRAND, Felix. **História das mitologias**. Lisboa: Ed. 70, Vol. I. 2006.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HOLLIS, J. **Rastreamento os deuses**. São Paulo: Paulus, 1997.

KAST, Verena. **O caminho para si mesmo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LORENZ, Konrad. **A agressão: uma história natural do mal**. Santo: Martins Fontes, 1973.

MARDONES, José María. **O retorno do mito: a racionalidade mito-simbólica**. Coimbra: Almedina, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MAFFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. São Paulo: R. dos Tribunais, 1987.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTIN, K. **O livro dos símbolos: reflexões sobre imagens arquetípicas**. Colonia: Tashen, 2012.

MORIN, Edgar; DIAZ, Carlos, J.D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não violência: uma trajetória filosófica**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Outr'em mim: ensaios, crônicas, entrevistas**. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José. **Ideias e crenças**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Babel, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade** (Org. Lucia Velloso Maurício). São Paulo Global, 2018.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

Sobre os Autores

Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa em Educação da UFF. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/CNPq/UFF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4732-8436>. E-mail: iduina60@gmail.com

Marcio Mori

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Centro Universitário Carioca. Membro do Núcleo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/CNPq/UFF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5133-747x>. E-mail: profmarciomori@gmail.com

Recebido em: 22/03/2023

Aceito para publicação em: 14/07/2023