

## AS TEIAS DA VIOLÊNCIA: SILÊNCIOS, INVISIBILIDADES E CUMPLICIDADES

Manuel Tavares<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é uma reflexão sobre as teias da violência que se tecem nos silêncios, nas invisibilidades e cumplicidades da trama social e educacional. Discute-se o conceito de violência na sua multidimensionalidade e nos diversos fatores que contribuem para a sua emergência. De uma análise fenomenológica para entender o conceito de violência, faz-se um percurso pela neuropsicologia, pela antropologia filosófica e ontologia, pela filosofia da história e pela política para, finalmente, nos concentrarmos nos cenários educativos onde o fenómeno da violência eclode por razões exógenas e endógenas. Sugerimos alguns percursos que deverão ser trilhados ao nível das políticas educativas, pelos agentes educativos e pela comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** violência; educação; violência simbólica; sociedade; comunidade educativa.

### VIOLENCE WEBS: SILENCES, INVISIBILITIES AND COMPLICITIES

**ABSTRACT:** This paper is a reflection about the violence webs which weave in the silences, in the invisibilities and in the complicities of the social and educational plot. Discusses the concept of the violence in its multidimensionality and in its several factors which contributing for the violence emergence. From a phenomenological analysis to understand the violence concept, is made a journey by the neuropsychology, the philosophical anthropology and ontology, by the philosophy of the history and by the policy to finally have a focus in the educational settings where the violence phenomenon erupts by endogenous and exogenous reasons. We suggest some paths which should be trodden at the level of educational policies, by educational agents and by the school community.

**KEYWORDS:** violence; education; symbolic violence; society; educational community.

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo. Membro co-fundador e editor da Revista Lusófona de Educação do Centro de Estudos em Educação e Formação (Ceief) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Doutorado em Filosofia.

**E-mail:** tavares.lusofona@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende ser uma reflexão de carácter filosófico, sociológico e ético sobre o fenómeno da violência que afeta as sociedades contemporâneas e que tem o seu reflexo na educação, seja ela formal ou informal.

Para entender esse fenómeno interessa, em primeiro lugar, definir o conceito, o seu âmbito de aplicação e os seus horizontes sociais. Em segundo lugar, procuramos dar conteúdo a esse conceito por meio de uma reflexão interdisciplinar no âmbito da neuropsicologia, da filosofia, da história e da sociologia. Fazemos uma reflexão sobre as estruturas do ser humano para entendermos a sua dimensão pura ao nível ontológico e antropológico e incidirmos na violência histórica e política, institucionalmente legitimada. O psicólogo canadense Steven Pinker (2013) defende que o mundo em que vivemos é o melhor dos mundos, trazendo para o presente a teoria leibniziana do *the best of all possible worlds* e constata, apresentando dados estatísticos, relações de proporcionalidade e analogias, que na nossa época se verifica um declínio da violência desde os tempos bíblicos. Esta posição pode parecer chocante, sobretudo quando assistimos, pela comunicação social e pela internet, a atrocidades hediondas e impensáveis cometidas contra os seres humanos mais frágeis, contra a humanidade, contra os animais, contra a Natureza. A Inquisição, é verdade, já não existe sob a forma institucional, mas assistimos a atos praticados na nossa sociedade que em nada ficam a dever aos atos praticados pela Inquisição, na longínqua Idade Média. Não possuímos outros dados que corroborem ou contradigam a tese de Pinker, um dos mais destacados neuropsicólogos da atualidade, mas defendemos que, se os seres humanos quiserem, poderemos viver na época mais pacífica da existência da espécie humana, expulsando os demônios que existem em cada um de nós e libertando *os anjos bons da nossa natureza* (PINKER, 2013), por meio da regulação das nossas vidas e das relações com os outros por princípios éticos, o verdadeiro *ethos* da existência humana. Por outro lado, parece ser consensual que as sociedades que há mais tempo vivem em democracia, onde os grandes problemas da pobreza, do desemprego, das enormes

assimetrias entre ricos e pobres foram reduzidos, as taxas de violência são menores do que em sociedades que apenas há alguns anos iniciaram o seu processo de democratização por terem vivido grande parte da sua história sob o domínio colonial e neocolonial e por terem estado submetidos a regimes ditatoriais. O investimento a todos os níveis na formação dos cidadãos tem, com certeza, resultados sociais no que diz respeito à capacidade de viver em conjunto. O percurso pela filosofia da história parece-nos ser importante para entender o fenómeno da violência para além dos pequenos delitos cometidos no quotidiano.

A educação constitui, inquestionavelmente, o foco da nossa reflexão. Defendemos que a violência em meio escolar tem raízes exógenas e endógenas; mas entre umas e outras existem sujeitos, cidadãos que cometem atos violentos ou que são vítimas da violência. Por esse motivo, existe uma responsabilidade que resulta de uma escolha, de um ato de liberdade, ainda que consideremos que a prática da violência constitua um desvio da liberdade, uma liberdade em sentido negativo.

A discriminação histórica e social é geradora de violência. Num mundo tendencialmente sem fronteiras, os processos migratórios cada vez mais intensos geram, sobretudo nos países mais ricos, graus inaceitáveis de intolerância e discriminação. Também na educação esse fenómeno está presente como acontece em França, na Alemanha, nos EUA e em todos os países que são destinatários de emigrantes. A educação, numa sociedade democrática, não pode ser discriminatória, pelo contrário, só será educação se for emancipatória, como defendia Freire e se for uma luta contra todos os processos de exclusão e de formas discriminatórias. Sendo assim, o desafio que se coloca nos novos tempos, com a centralidade que a educação vem assumindo, é o de fazer dos espaços educativos cenários de luta contra todas as formas de discriminação e de luta pela paz, solidariedade, tolerância e vivência da liberdade em conjunto. Neste sentido, seria, por certo, um avanço na educação inclusiva e na luta contra a violência, a elaboração de um código da não discriminação em Educação como acontece, por exemplo, na Holanda.

Defendemos a tese de que a escola não é, essencialmente, uma instituição educativa, mas uma instituição de ensino, de transmissão de

saberes e de construção do conhecimento e de um pensamento crítico e problematizador. A confusão entre os dois conceitos tem gerado nos agentes educativos, especialmente nos professores, uma verdadeira crise de identidade profissional. Atualmente ninguém sabe o que é ser professor e o que a sociedade deverá, legitimamente, exigir destes profissionais! Os professores não têm formação para abarcar a multidimensionalidade de funções que hoje lhes são atribuídas pela sociedade. Daí que a função educativa da escola não possa substituir as responsabilidades da família numa educação consistente e equilibrada dos seus filhos, tal como a responsabilidade de outras instituições como, por exemplo, as instituições de saúde e de segurança pública. Perguntar-se-á: e quando a família não cumpre essa função? A resposta é clara: a escola, por mais que eduque, nunca suprirá a ausência da família na educação de base, fundamento da construção de personalidades socio-afetivas equilibradas. Daí que as políticas públicas devam, também, ser direcionadas para o apoio à família para que tenhamos, no futuro, jovens e adultos mais saudáveis do ponto de vista psico-afetivo.

## DEFININDO O CONCEITO DE VIOLÊNCIA: DE UMA VISÃO FENOMENOLÓGICA À SUA ECLOSÃO EMPÍRICA

O conceito de violência apresenta tão grande amplitude que convém, antes de mais, apresentar os planos em que se pode desenvolver e o respetivo grau de intensidade.

A violência, nas suas mais variadas formas, é componente estrutural das dinâmicas sociais, está presente em qualquer sociedade, na sua estrutura e em todos os momentos da história e é transgeracional. O conceito de violência é, por isso, histórico, polissémico e multidimensional. A sua polissemia resulta dos limites que se estabelecem entre o reconhecimento ou não de uma ação como violenta, facto que resulta dos atores envolvidos, do tipo de relações estabelecidas e dos cenários sócio-culturais onde as ações se desenvolvem. A sua multidimensionalidade situa o fenómeno em diversas esferas e escalas: na pública e na privada, à escala global, local e

micro-local, nas relações sociais e interindividuais. Do ponto de vista fenomenológico, a violência é entendida como violação de algo, é sempre um ato de transgressão ou de imposição de uma ordem pré-estabelecida, de ruptura ou imposição, pela força (explícita, implícita ou simbólica), de um sentido social pré-definido e resulta sempre de uma assimetria relacional que envolve poderes e micropoderes em conflito. Nesta perspectiva, a eclosão do fenómeno da violência supõe a existência de relações assimétricas entre os indivíduos, grupos sociais, entre Nações ou entre as instituições do Estado e os cidadãos. A análise de grande parte dos fenómenos sociais se estrutura em torno de três eixos analíticos fundamentais: a classe, o género, a etnia. Também o fenómeno da violência pode e deve ser analisado em função desses três eixos mas, ao mesmo tempo, consideramos que dada a sua transversalidade social ultrapassa largamente os três eixos referidos. Ao estabelecermos uma possível relação entre educação e violência e considerando o próprio significado de educação como imposição de uma ordem e hierarquia sociais e axiológica, como formatação e domesticação das consciências (BERNSTEIN, 1996), imposição de regras que regulam a relação fundamental entre grupos sociais, entre géneros, formas de consciência e prática e suas produções e reproduções (BERNSTEIN, 1996), inferimos que o ato educativo implica uma relação de poder e, por isso, uma relação violenta de manipulação e dominação do outro.

A violência não é um fenómeno recente que possa ser analisado apenas em função das condições sociais de existência dos sujeitos ou das desigualdades sociais, não sendo, por isso, um fenómeno atribuível apenas a grupos sociais que vivem em condições sociais desfavorecidas. A violência é um fenómeno transversal, perpassa todos os grupos sociais e é, como referimos, uma componente estrutural das dinâmicas sociais, manifestando-se de múltiplas formas e assumindo, em muitos casos, uma forma subtil e simbólica.

Do ponto de vista ético, a violência é o que nunca deveria acontecer. Ela revela, por parte de quem a pratica, o desprezo pelo outro, o não reconhecimento da alteridade, o desrespeito, em muitos casos, pela vida humana, em suma, uma desconexão ética e moral. O conceito de respeito

que, em termos kantianos, significa considerar o outro como ser humano, como dignidade humana, independentemente das suas origens sociais, do seu estatuto, da sua etnia, das suas opções ideológicas, religiosas ou sexuais, é o conceito fundamental, nuclear, de toda a ética. A violência é a violação desse princípio, a ruptura com todos os princípios éticos e normas morais e revela a ausência de humanidade – também no sentido kantiano do termo – por parte dos agentes dos atos violentos. Um dos exemplos práticos nas sociedades contemporâneas da ruptura a que nos referimos, diz respeito à ausência de culpabilidade ou remorso por parte de alguns indivíduos que cometem crimes contra a vida humana, mesmo tendo em consideração que têm consciência do sofrimento que causaram às vítimas e às suas famílias.

## A NEUROPSICOLOGIA E O FENÓMENO DA VIOLÊNCIA

Os estudos levados a cabo pela neuropsicologia, pela fisiologia, pelas neurociências e pelas ciências cognitivas (DAMÁSIO, 2001; ESPIRIDIANO *et al.* 2008) revelam que as emoções vividas pelo ser humano estão relacionadas com estruturas neurais e que o desenvolvimento dessas estruturas se relaciona com as estimulações ambientais e com as experiências de vida de cada indivíduo. Os comportamentos dos seres humanos não se reduzem a uma relação mecanicista e determinista entre estímulos e respostas, como defendia a perspectiva behaviorista no princípio do Século XX, mas são o resultado de fatores genéticos associados às experiências de vida infantis, às influências dos contextos sociais e, naturalmente, ao significado que cada sujeito atribui ao conjunto de estímulos que recebe e às situações que experientializa. As primeiras experiências de vida da criança, ligadas a fatores de ordem genética exercem uma influência decisiva nos padrões comportamentais que configuram a vida adolescente e adulta, tal como no funcionamento cognitivo em geral. Experiências estressantes e traumáticas, vividas precocemente, têm efeitos no desenvolvimento cerebral, dado que na infância e na adolescência ocorrem transformações na atividade cerebral e nas estruturas neurais próprias do processo de maturação.

Approbato *et all.* (2010, p 267) numa profunda e ampla revisão da literatura relacionada com a influência de situações de estresse na infância e as implicações no desenvolvimento neuro-cognitivo e nas consequências comportamentais, revelam o seguinte:

[...] nota-se que um grande número de crianças e adolescentes é submetido a situações psicológicas e emocionais adversas, no Brasil e no mundo, e que as consequências para o desenvolvimento podem variar. Observaram-se dificuldades intelectuais, de linguagem, de atenção, funcionamento executivo e em outras funções cognitivas em grupos de crianças e adolescentes com vivências de EEP<sup>2</sup>. As áreas cerebrais com alterações mais evidentes detectadas pelas técnicas de neuroimagem foram o hipocampo, o corpo caloso, córtex pré-frontal e o córtex cingulado anterior. Além disso, percebe-se a existência de alterações de comportamento e psiquiátricas, o que pode causar impacto duradouro no funcionamento mental e social dos indivíduos.

As alterações neuropsicológicas e de neuroimagem podem estar associadas ao tipo de vivência e à época em que ocorreu o EEP.

É possível que nos primeiros anos de vida haja um período sensível para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e que o suporte e a estimulação ambientais adequados (redes de proteção, laços familiares e suporte educacional) possam atenuar as consequências negativas provenientes de históricos de EEP. Por outro lado, é possível, ainda, que determinadas situações de negligência possam estimular o desenvolvimento precoce de algumas habilidades cognitivas, pela necessidade de sobrevivência e adaptação ao meio.

As pesquisas realizadas apontam a existência de impactos negativos de situações traumáticas e de estresse no desenvolvimento neuropsicológico e cognitivo. Se tivermos em consideração que, no mundo inteiro, milhões de crianças e pré-adolescentes são expostos e vivenciam situações de exploração, violência e abuso, para além de condições precárias em termos de moradia e cuidados adequados, está traçado um cenário, ainda que não determinista, mas potenciador do desenvolvimento de comportamentos sociais violentos. Segundo o estudo a que nos vimos referindo (APPROBATO *et all.*, 2010), estima-se que nos países em desenvolvimento mais de 200 milhões de crianças com idade inferior a cinco anos não desenvolvem as

---

<sup>2</sup> Estresse Emocional Precoce.

suas reais potencialidades de crescimento pelas condições de pobreza em que vivem, pelos deficientes cuidados de saúde e pela ausência de estimulação adequada. O cenário familiar surge como o primeiro contexto onde surgem as primeiras manifestações de agressividade e violência muitas delas relacionadas com a ausência de vinculação ou com a fragilidade das relações familiares, o que gera insegurança e angústia.

No que diz respeito a um conjunto de dimensões de natureza cognitiva (raciocínio matemático, atenção, concentração, coeficiente intelectual, capacidade linguística), alguns dos estudos realizados mostraram o seguinte:

- As crianças entre os 7 e os 15 anos que sofreram maus-tratos revelaram maiores dificuldades intelectuais, motoras e de atenção do que crianças da mesma faixa etária que não passaram por essas experiências (BERGMAN *et al.*, 1997);

- gémeos monozigóticos e dizigóticos com 5 anos de idade e com riscos de exposição à violência doméstica revelaram um aumento da violência relacionado com a diminuição do coeficiente intelectual (KOENEN *et al.*, 2003);

- crianças de 6 e 12 anos com um histórico de negligência revelaram uma heterogeneidade de déficits cognitivos em função dos diferentes tipos de maus-tratos (NOLIN & ETHIER, 2007);

- crianças entre os 8 e os 14 anos de idade, abusadas sexualmente, em comparação com crianças não abusadas, apresentaram pior *performance* em testes de inteligência, atenção e concentração (PORTER *et al.*, 2005).

Os estudos apresentados são suficientes para mostrar a fragilidade de crianças e jovens adolescentes submetidos a situações traumáticas e à exposição ao EEP. Dependendo da idade em que essas situações ocorrem e do grau de intensidade, elas interferem na formação do cérebro e no desenvolvimento equilibrado das funções cognitivas. Associando estas situações à precariedade e fragilidade dos laços familiares e aos contextos sociais desfavoráveis em que vivem e se desenvolvem, muitos deles com índices elevados de criminalidade, delinquência e droga, estão criadas as condições para que na adolescência e, em muitos casos, na pré-adolescência estes jovens enveredem pelos caminhos da delinquência, droga, violência e formas diversas, por vezes requintadas, de criminalidade que se prolongam na vida adulta.



## VIOLÊNCIA POLÍTICA, VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA

Legitimada pelos Estados nas funções das suas forças repressivas, que têm como função primordial a manutenção de uma ordem estabelecida e a perpetuação de um modelo de sociedade, sustentado na ideologia dominante, o fenómeno da violência pode ser perspectivado de diferentes modos, em diversas dimensões, a partir dos diferentes olhares e posicionamentos. A política, por exemplo, é um dos rostos mais visíveis da prática da violência uma vez que é o campo das relações de força entre interesses em conflito e, muitas vezes, a paixão pelo poder corrompe os seus detentores e arrasta consigo práticas implacáveis e perversas. A violência política não está, necessariamente, ligada a um indivíduo nem tão pouco a uma cultura, mas está ligada à racionalidade inerente à dimensão política, ela é a dimensão instrumental do poder e inscreve-se nos ciclos de restauração do poder tendo em vista um processo de perpetuação das hegemonias e das subalternidades. O Estado é o organismo que tem nas suas mãos o monopólio da violência legítima, como defendia Max Weber, apesar de, com frequência, ao transgredir os limites dessa violência legítima, se transformar em Estado opressor. A verdadeira função do Estado não é agir pela violência, mas a afirmação progressiva da liberdade, do bem, da justiça histórica, tal como a redução da violência na sociedade. Todavia, o que acontece nas sociedades contemporâneas revela que, por um lado, a escassa moralidade dos Estados e, por outro, a brutalidade dos indivíduos que, também, com frequência, observamos nas relações interpessoais, representam pressupostos essenciais para a prática de atos violentos. Não nos referimos, essencialmente, aos pequenos atos de delito praticados pelos indivíduos mas, sobretudo, às formas mais diabólicas da violência por parte dos Estados e indivíduos, aos crimes praticados contra a humanidade, aos holocaustos, às aniquilações étnicas que situam a violência e as suas consequências na dimensão do impensável. A invasão de um país soberano por parte de outro, a intromissão por parte de um Estado nos assuntos internos de outro Estado soberano podem ser atos legitimados pelos interesses de quem invade ou de quem se intromete, mas situam a violência na sua radicalidade, muitas vezes, porque legitimada como violência e

assumida como continuidade da política (CLAUSEWITZ, 1979), permanece no âmbito da inimizabilidade. As nações surgiram pela violência, os povos emergem e manifestam-se na história pela violência, o poder mantém-se pela violência, os pais educam os filhos pela violência, o sistema escolar mantém-se por meio de uma violência instituída, os professores ensinam pela violência, as relações humanas assimétricas fundamentam-se na violência e assim por diante. Se nos preocuparmos com uma reflexão e análise sobre a história e a política, concluiremos, então, que a violência sempre desempenhou um papel fundamental em todos os momentos da história e das atividades humanas, sejam eles de crise, de crescimento ou de equilíbrio, o que nos remete para uma concepção trágica da história e da existência humana. Por isso, a compreensão da violência, do ponto de vista antropológico e histórico, implica a inserção do ser humano no tempo, nas circunstâncias da vida e nas condições históricas, sociais e culturais. Não existe uma violência abstrata, mas ações violentas sobre o outro e a outra e sempre como uma forma de manifestação de um poder e de uma dominação. A violência, de acordo com a posição de Paul Ricoeur (1988, p. 211), «é essa coisa terrível que faz a história e aparece como um modo privilegiado segundo o qual se muda o rosto da história.» Se a história é violência, paradoxalmente, a não-violência acaba por ser «a má consciência da história, o mal-estar da existência na história» (RICOEUR, 1988, p. 211) e o profundo desejo das consciências humanas. Neste sentido, a compreensão da história como violência traz consigo, inexoravelmente, a questão da culpabilidade coletiva, sendo também geradora de profundos sentimentos e desejos de uma vivência coletiva sem violência ou, pelo menos, sem o grau e intensidade de violência a que ainda assistimos nas sociedades contemporâneas.

## A ESTRUTURA ONTOLÓGICA DO SER HUMANO. A LIBERDADE COMO DESVIO

Na perspectiva do mesmo autor (RICOEUR, 1988), do ponto de vista ontológico, há uma desproporcionalidade estrutural do ser humano que

possibilita o mal moral. Esta desproporção, situada a diversos níveis – gnosiológico, prático, afetivo -, é o resultado da miséria da condição humana e define-se por uma polaridade entre finitude e infinitude, inerentes à condição humana e que se manifesta nos factos mais insignificantes da existência. Esta desproporção, defende o filósofo, constitui o fundamento da falibilidade humana, o que significa que a possibilidade do mal moral está inscrita na própria constituição humana. A desproporção ontológica possibilita a violência e o mal como acontecimentos porque constitui uma espécie de abertura, de fissura antropológica que o torna possível. Neste sentido, todas as formas de violência, das mais banais e subtis às mais trágicas e elaboradas, não podem ser entendidas apenas como o resultado de condições existenciais e sociais que se impõem do exterior ao ser humano, mas por meio da compreensão de uma estrutura ontológica frágil que representa uma abertura à prática de todas as formas de violência. Efetivamente, é na não-coincidência do homem consigo mesmo, na tensão entre finitude e infinitude, onde se pode encontrar uma pré-compreensão do ser humano na sua dimensão de falibilidade (TAVARES, 2005). Inquestionavelmente, a tristeza da finitude é um elemento perturbador do ponto de vista da constituição de uma ontologia; todavia, a liberdade, como abertura ao possível e como desejo de ser mais, é a capacidade permanente de estabelecer um confronto com essa finitude, o que confere ao ser humano a possibilidade permanente de ultrapassar a sua finitude. Isto significa que a liberdade humana não é incompatível com uma ordem de elementos pré-estabelecidos que motivam o homem nos seus pensamentos, sentimentos, escolhas e decisões, pelo contrário, a liberdade humana deve ser sempre equacionada como uma recusa e como uma possível reconsideração no que diz respeito a uma determinada ordem e hierarquia de valores. A liberdade é um poder de escolha e de decisão perante um conjunto de possibilidades que a vida e a existência nos oferecem. A liberdade é uma aventura, um projeto, um impulso em relação ao futuro e, simultaneamente, uma perda da neutralidade originária e de uma certa inocência da vontade humana. Estas reflexões significam que, apesar da desproporção ontológica que torna o homem frágil, falível, e que lhe abre a possibilidade da prática de ações violentas, a responsabilidade da violência

e do mal como consequência, deve ser sempre atribuída à liberdade humana (TAVARES, 2011). É sempre um ato de escolha, de consentimento, de decisão e de execução por parte do sujeito. Neste sentido, a viragem de uma certa fatalidade para a liberdade, inscreve o problema da violência numa dimensão ética e moral da ação humana. Todo o ato violento está ligado à proibição e à transgressão, ao desvio como obra da liberdade humana. Proibição, inscrita numa ordem moral que, do ponto de vista normativo, deontológico, impede todos os comportamentos violentos em relação aos outros seres humanos, aos outros seres e à natureza e, simultaneamente, a violência concreta como transgressão dessa ordem como simbologia de poder, de força e de dominação. Nesta perspectiva, a violência pode ser entendida como um desvio, uma atração e uma doença da liberdade humana. A liberdade, que a violência e o mal dela decorrente supõem é, pois, uma liberdade escrava, capaz de desvio e de subversão. Os atos violentos surgem quando os seres humanos não reconhecem a humanidade dos outros, quando o si-mesmo não reconhece o outro ou a outra também como um si-mesmo e quando a estrutura e organização não democráticas das instituições permitem a arbitrariedade do exercício das diversas formas de poder. Neste sentido, a redução dos comportamentos violentos passa pela necessidade de compatibilizar o exercício do poder, seja ele qual for, com a moral e a ética e pelo aprofundamento da democracia, ou seja, pela transformação de uma democracia representativa em diferentes graus de participação dos cidadãos de modo a tornar compatível a liberdade com os direitos individuais e coletivos. A criação de espaços públicos de intervenção e participação, como forma de redistribuição do poder, tal como refere Hannah Arendt (1985), constitui um dos modos, não de eliminação da violência, mas da sua redução significativa, dado que a violência é sempre «a mais flagrante manifestação de poder e o tipo de poder mais definitivo» (ARENDR, 1985, p. 22) que induz a práticas de violência coletiva conduzindo à banalização da violência e do mal. Se, como defende Foucault (1997), onde o poder é exercido existe resistência, a violência pode ser perspectivada como uma forma de resistência contra o poder para além de ser, como já se afirmou, uma forma instrumental de afirmação/imposição do poder. A escola, considerada como instituição

educativa onde se ministra uma educação formal, é um dos cenários onde um conjunto de poderes e micropoderes são exercidos e onde, como veremos, a violência é exercida por quase todos os agentes educativos.

## OS CENÁRIOS EDUCATIVOS

A família é, inquestionavelmente, a célula nuclear de qualquer sociedade. Se a educação familiar for frágil, essa fragilidade refletir-se-á na escola e nos comportamentos assumidos pelas crianças e jovens em meio escolar. A desestruturação familiar, a ausência de vinculação, a violência doméstica, a violência contra a mulher, os abusos sexuais, os maus-tratos infligidos às crianças, a vivência em contextos sociais violentos constituem razões potenciadoras para a eclosão de uma personalidade perturbada, desequilibrada, com índices elevados de patologias. Os comportamentos indisciplinados, agressivos e violentos são sintomas de uma doença que tem as suas raízes na família. Educar compete à família, à escola compete ensinar, defende Olga Pombo (2003). Todavia, se a família não educa, defende a mesma autora, cabe essa responsabilidade à escola correndo os riscos de essa educação ser também ela um ato de violência sobre crianças e jovens cujo *habitus* não se identifica com o *habitus* e com o capital cultural da escola. O ingresso da criança no contexto educacional e o seu contacto com o grupo de pares trazem consigo um aumento de expectativas no que diz respeito às habilidades e competências sociais que devem desempenhar. Uma criança ou um jovem que tem comportamentos agressivos e violentos na família, que não aceita a autoridade dos pais, tende a assumir os mesmos comportamentos na escola em relação aos professores e a outros agentes educativos. Num estudo empírico realizado no Brasil (Minas Gerais e São Paulo), em 2011, com 598 crianças do ensino fundamental, em três escolas, concluiu-se que os comportamentos violentos são mais frequentes no meio familiar do que em meio escolar e que as crianças que foram expostas a situações violentas no meio familiar tendem a reproduzir esse padrão comportamental na escola (BARBOSA *et al.*, 2011). O estudo revelou ainda que os níveis de violência e persistência são mais elevados em jovens do

sexo masculino do que em jovens do sexo feminino e que os jovens mais velhos tendem a ser mais violentos do que os mais novos (BARBOSA *et al.*, 2011). O fenômeno da violência em meio escolar é impeditivo do cumprimento das funções tradicionais da escola: o ensino e a transmissão do patrimônio cultural da humanidade. Para além dos *backgrounds* trazidos pelas crianças ou adolescentes para a escola, os espaços educativos escolares, as condições de estudo e de trabalho dos professores não são apelativas. As escolas, como sustenta Olga Pombo (2003), são uma espécie de cativeiro benévolo que servem para guardar as crianças e adolescentes enquanto os pais vão trabalhar. São, por isso, uma espécie de *panópticos* (FOUCAULT, 1997) mais propícios ao controle e à violência do que à aprendizagem e à construção do conhecimento.

A criação do Observatório Violências na Escola, por iniciativa da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília, constitui um centro de estudos e pesquisas sobre a violência nas escolas e, ao mesmo tempo, desenvolve propostas de ações no sentido de alterar o quadro de degradação das relações humanas e sociais que predominam em muitas escolas brasileiras (ABRAMOVAY & RUA, 2003). O objetivo, referem Abamovay e Rua (2003, p. 12),

[...] é dar aos atores que integram a comunidade escolar condições para que sejam superadas as situações de violência, altamente prejudiciais ao desenvolvimento pleno de milhões de crianças e jovens que, todos os dias, frequentam os bancos escolares. Afinal, a sociologia nos ensina que um ambiente pedagógico pacífico e estimulante é condição prévia para a aprendizagem e o processo educativo como um todo.

Muitas alterações são exigíveis para que o cenário de violência nas escolas se altere. Do nosso ponto de vista, considerar os alunos apenas como alunos (alunização dos alunos) é condição de violência. Considerá-los, apenas, como alunos é tomá-los como objetos e não como sujeitos geradores de mudança. Os alunos são agentes da transformação e mudança nas escolas, tal como os professores e todos quantos fazem parte da comunidade educativa e, por isso, deverão participar como atores na produção do projeto Político Pedagógico, nos programas de ação e em todas as decisões relacionadas com a política educativa das escolas. As

escolas não são *para* os alunos, mas *dos* alunos. O conceito de *empowerment*, aplicado à educação, é fundamental como uma estratégia de prevenção da indisciplina e da violência. Sugere distribuição do poder, quer na construção do conhecimento quer na tomada de decisões, o que implica que os alunos tenham um grau de participação mais elevado nas atividades educativas, que construam a sua autonomia, que sejam capazes de deliberar e tomar decisões e que sejam responsáveis, para além de um conjunto de valores aplicáveis na sua prática cotidiana: liberdade, responsabilidade, autonomia, solidariedade, justiça, respeito pelo outro, tolerância em relação às diferenças culturais e opiniões dos outros.

Num cenário mais amplo, a ausência de participação e coesão sociais é, com certeza, uma das fortes razões que permite a emergência da violência. O estatuto de vulnerabilidade social a que está sujeita uma percentagem elevada da população brasileira, provocado pela ausência de vínculos sociais e familiares constitui um dos cenários fértil para o nascimento e reprodução da violência. A extrema desigualdade social, as precárias condições de vida, sinais de uma violência histórica, muitas vezes silenciada e ocultada pelos poderes hegemónicos, são marcadores de potenciação da violência social e escolar. A escola, por sua vez, não é uma instituição que possa ser compreendida à margem da sociedade, ela é uma instituição social que está imersa na sociedade e onde se refletem, com a devida proporcionalidade, todos os fenómenos sociais e onde ganham maior visibilidade. O modelo educativo que predomina nas sociedades contemporâneas é, genericamente, um modelo possibilitante da indisciplina e da violência. Foi construído no século XIX para dar resposta às necessidades da burguesia, para formar os filhos da burguesia e não para responder às necessidades, anseios e exigências de uma sociedade democrática, onde todos deverão ter os mesmos direitos ao ensino e à educação e a um ensino e educação de qualidade. Neste sentido, a democratização do acesso à educação conduziu à massificação da escola e a desequilíbrios profundos aos quais o modelo escolar dominante não pode dar resposta porque não foi construído para a maioria da população, mas para uma elite. A crise dos sistemas educativos é, sobretudo, uma crise de modelo de escola e de ensino suportados por uma razão

hegemónica que não reconhece outras racionalidades que hoje existem na escola, em função das diversas etnias, do aumento escolar da população feminina, de afrodescendentes, de indígenas, afinal, de uma diversidade cultural submetida a um paradigma escolar monocultural e, ainda, eurocêntrico, colonial e excludente. Se tivermos em consideração o sistema de educação pública no Brasil, são as razões subalternas que frequentam a escola pública e que, na escola, pela sua função reprodutora, continuam a ser subalternizadas. A escola reproduz as subalternidades ao impor um modelo educativo e cultural hegemônico não abrindo espaços para a afirmação de modelos contra-hegemônicos. O processo de subalternização implica um conjunto de atos violentos no sentido de impor um currículo escolar hegemônico, um paradigma epistemológico dominante, um sistema de valores, uma prática pedagógica, um sistema de avaliação, uma determinada ordem e hierarquia, afinal, um modelo único de racionalidade e uma única lógica. Como afirma Bourdieu (s/d., p. 30), na sua já tão conhecida e difundida teoria da reprodução social,

a Ação Pedagógica cujo poder arbitrário de impor um arbítrio cultural assenta, em última análise, nas relações de força entre os grupos ou classes constitutivos da formação social onde se exerce, contribui, ao reproduzir o arbítrio cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força que fundamentam o seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social da reprodução cultural).

Neste sentido, o ato educativo é a imposição, por formas e processos violentos de um capital cultural arbitrário e de um código linguístico que não se ajustam ao público a que se destinam. As formas de violência simbólica geram formas explícitas de violência, como atos de resistência e de indignação em relação a uma ordem injusta para os grupos sociais mais desfavorecidos.

No entanto, sendo as escolas *loci* de reprodução, elas são também de produção, de políticas, orientações e regras. Como afirma Lima (1998, p. 582) “os atores escolares não jogam apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”. Se isto é verdade para a normalidade e autonomia relativa em que as escolas



se movem, sê-lo-á também para os grupos de sujeitos que, frequentando a escola, utilizam os seus espaços para vivenciar experiências transgressoras como formas de resistência a uma ordem previamente estabelecida e imposta.

O poder dominante e seus representantes nas instituições, por sua vez, procedem à domesticação (BERNSTEIN, 1996) das resistências utilizando a seu favor as novas tecnologias de informação, comunicação e do biopoder para construir “identidades suspeitas”. Estas identidades, contrariamente às identidades dos indivíduos classificados como “respeitáveis” e cumpridores das normas e da lei, são identidades instáveis, imprevisíveis e sem posição social definida. Dentro destas identidades são classificados, normalmente, nos bancos de dados estatais de perfis de DNA, determinados grupos étnicos e minoritários, o que conduz ao aprofundamento da discriminação, agora sustentada pela ciência. Apoiada numa retórica de valorização da eficácia e de prevenção da violência e do crime, o espaço para vozes dissonantes e críticas reduz-se de forma considerável (MACHADO *et al.*, 2010).

As sociedades democráticas, que predominam na maior parte dos países do mundo contemporâneo, são, supostamente, sociedades inclusivas, respeitadoras e cumpridoras dos direitos humanos. Esta é a teoria. A prática, por seu lado, mostra que a democracia é mera retórica e que os excluídos do passado são, no presente, os excluídos na “inclusão”. Nas escolas, os grupos socialmente excluídos continuam a ser excluídos do processo educativo. Há quase que uma predeterminação das crianças e jovens oriundos de grupos sociais mais pobres e dos grupos sociais privilegiados: os filhos da pobreza, condenados ao fracasso; os filhos da riqueza, talhados para o sucesso. Lamentavelmente, os agentes educativos, professores, gestores e outros educadores funcionam, nas suas ações, de acordo com esta lógica excludente. Esta realidade é impeditiva de uma verdadeira escola intercultural, onde se construam solidariedades cúmplices entre todos os que nela participam e onde se estabeleça um diálogo enriquecedor entre a diversidade cultural que hoje está presente na escola. Se o modelo cultural, axiológico, epistemológico, linguístico é o dominante, a crítica, geradora de inovação e mudança, é um processo ausente.

Innerarity, em *A Sociedade Invisível* (2009, p. 31) afirma que “os tempos que correm não são bons para a crítica, tal como para todas as formas de negatividade teórica ou prática – transgressão, revolução, desmascaramento, revelação, protesto, alternativa, utopia – por um motivo “contextual”: o negativo foi culturalmente despotenciado.” A tendência à uniformização cultural, determinada pelo poder económico, tecnológico e mediático dos países do Norte, representa uma ameaça à identidade e afirmação dos povos que, historicamente, foram subordinados e invisibilizados pelo colonialismo (e que, por meio de uma construção geográfica eurocêntrica, foram apelidados de países do Sul), sobretudo das minorias étnicas, dos povos indígenas e dos afrodescendentes. As sociedades contemporâneas, definidas como sociedades da transparência, da mediatização e da visibilidade são paradoxais. Os poderes são cada vez mais ocultos, mais distantes, mais secretos e a proximidade das coisas, uma “proximidade fatal” (ADORNO, 1990) torna menos desvelável o sentido da realidade. Como afirma Innerarity (2009, p. 51), “a visibilidade e a transparência dos meios de comunicação produzem uma cegueira específica. A profusão de imagens e palavras satura-nos com uma massa indiferenciada de factos brutos, lançando uma superfície espessa e desorientadora sobre um fundo indiferenciado.”

A violência, como referimos, sempre existiu ao longo dos diversos períodos históricos. Sempre existiu violência doméstica, maus-tratos às crianças, violência contra as mulheres, criminalidade. Todavia, a sociedade em rede da era da globalização revela apenas as aparências desse fenómeno, a maior parte das vezes de forma cruel e chocante, ocultando, invisibilizando o verdadeiro sentido. É verdade que todos os processos são ambivalentes e, por isso, também o processo da globalização ou globalizações permite, sobretudo, compreender o processo no sentido mais negativo, dominador, subjugante da diversidade e que amplia e aprofunda as desigualdades. As desigualdades sociais impostas pelas políticas neoliberais e pós-neoliberais geram fossos cada vez mais profundos nas sociedades contemporâneas, sobretudo nas geografias urbanas, facto que é potenciador dos vários tipos de violência refletindo-se na escola e na educação.

Nos contextos em que a coexistência de culturas diversas provoca conflitos e rupturas sociais, o objetivo fundamental e prioritário de uma educação multicultural e intercultural deverá ser a promoção da paz por meio de processos de mediação que regulem os conflitos e previnam as diversas formas de violência e promovam relações interpessoais harmoniosas. Em qualquer que seja a dimensão da sociedade é fundamental o fomento e aprofundamento da democracia como um processo de aprendizagem nas diversas esferas da sociedade, incluindo, naturalmente, a esfera educativa. Como defendia Paul Ricoeur (1990), todo o ser humano pretende ter “uma vida boa” em instituições justas e esse será, sem dúvida, um processo longo, complexo e que só poderá ser construído coletivamente e nunca à margem da Educação. A diversidade cultural que hoje faz parte integrante das escolas brasileiras é geradora, do ponto de vista teórico, de uma enorme riqueza cultural. Estas culturas-outras foram historicamente marginalizadas e invisibilizadas. Do ponto de vista prático é necessário compreender a natureza das margens para que, mais facilmente, se possa construir a ponte entre a cultura da escola e a diversidade que nela existe, no sentido de excluir das escolas e do processo educativo todas as formas de discriminação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da violência, que ganha cada vez maior amplitude nas sociedades contemporâneas, não pode ser tratado como um mero fenômeno de indisciplina. A indisciplina começa na sala de aula e, em muitos casos, transforma-se em violência que se prolonga nos espaços exteriores em situações de *bullying*, de destruição do patrimônio escolar, de ameaças entre pares e aos professores e destes em relação aos alunos. Há que pensar a escola como uma instituição que está profundamente enraizada nos espaços urbano ou rural e onde são incorporados, à escala micro, todos os fenômenos sociais. A escola, como um lugar seguro, idílico, onde os alunos poderiam sentir-se protegidos das violências externas, deixou de existir e temos dúvidas que alguma vez tenha existido. Se a escola como instituição

social é, por si só, um aparelho de reprodução social e cultural e, por isso, exerce sobre os que a frequentam uma violência simbólica, como tivemos oportunidade de discutir, por si só não justifica os atos de violência que estão presentes no espaço escolar sob a forma de violência física, simbólica, verbal, racista, xenófoba, sexual, humilhação e estigmatização dos mais frágeis, consumo e tráfico de drogas, porte de armas e ameaças, incivildades (violências anti-sociais e anti-escolares), furtos e outras, tal como as tipifica Debarbieux (1996) e as respectivas cumplicidades silenciosas em relação a todos estes atos por parte dos responsáveis escolares. Neste sentido, as políticas públicas afirmativas, direcionadas para os jovens e para a educação pública, são essenciais para prevenir e debelar o fenômeno da violência. Se muitos dos fatores que originam a violência escolar são de ordem social, as soluções deverão ser encontradas numa perspectiva de intercâmbio com outras instituições sociais. Muitas ações, no entanto, poderão ser levadas a cabo no interior da própria escola: em primeiro lugar, parece-nos ser de fundamental importância fomentar a participação dos pais nas atividades escolares, envolvendo-os, na medida do possível, em ações extra-curriculares, como conferências, colóquios, debates. Em segundo lugar, a relação com outros setores da comunidade educativa onde a escola está incluída. A escola confronta-se, atualmente, com uma contradição que parece ser insuperável e que diz respeito às funções tradicionais da escola e as novas e múltiplas funções que lhe têm sido atribuídas. Nas últimas décadas tem sofrido de “obesidade”, ou seja, tudo tem sido remetido para a responsabilidade da escola: ensinar, educar, educação sexual, ambiental, para a saúde; os professores são psicólogos, psiquiatras, pais, orientadores vocacionais, mediadores de conflitos, etc. Consideramos que os profissionais que se enquadram no *locus* onde a escola se situa têm responsabilidade em relação à sua escola. Psicólogos, médicos, enfermeiros, nutricionistas, polícias, etc. deverão, em colaboração com os pais, professores, gestores e alunos, elaborar projetos nas diversas áreas e pô-los em prática dentro e fora da escola. Para isso, bastará uma ação política de base: um protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde e outros ministérios que regule a participação educativa desses profissionais. E qual a responsabilidade da escola? A alteração das práticas

pedagógicas que considerem o aluno como sujeito e não como objeto residual de conhecimento; a responsabilização dos alunos pela programação de atividades (partilha do poder); o exercício preventivo da violência por meio de ações de conscientização; a criação de núcleos entre os próprios alunos de mediação de conflitos; a aposta na inclusão da diversidade cultural e epistemológica como estratégia no sentido de excluir todas as formas de discriminação. Elaboração de um código, em conjunto com os alunos, contra a discriminação. A abordagem da violência e da sua multidimensionalidade deverá ser inter e transdisciplinar, transescolar, envolvendo, não só os pais, como os técnicos das diversas áreas científicas. Se a escola assume responsabilidades que pertencem aos pais e a outros setores da comunidade educativa acaba por não cumprir o seu papel histórico que é, pensamos, o de ensinar. Naturalmente que ensino e educação não poderão estar dissociados, na escola, ao ensinar-se, também se educa. Parece-nos, no entanto, que todas as instituições, incluindo a família, deverão cumprir as funções que lhes dizem respeito. A escola não poderá substituir a família e, quando isso acontece, há elementos perturbadores na personalidade dos educandos e nos seus comportamentos. A escola, como instituição de transmissão de saberes e de construção do conhecimento e como espaço educativo, tem a função de difundir uma cultura de paz, embora não esteja imune a todas as influências negativas da sociedade. Na escola se aprende a viver e exercer a liberdade, se exercem a equidade e a justiça, na escola se aprende a ser crítico, problematizador, solidário, tolerante; na escola, finalmente, se aprende a ser e a exercer a cidadania.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G., *Violência nas Escolas*. Brasília: Edições UNESCO, 2003.

ADORNO, Th. *La dialectica negativa*. Madrid: Taurus, 1990.

APPROBATO, Paula de Oliveira; SCIVOLETTO, Sandra; CUNHA, Paulo Jannuzzi; Estudos neuropsicológicos e de neuroimagem associados ao estresse emocional na

infância e adolescência, *Rev Psiq Clín.* 2010, 37 (6) pp.260-269.

ARENDDT, Hannah, *Da violência*, Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BARBOSA, A. J. G., SANTOS, A. A. A., RODRIGUES, M. C., FURTADO, A. V., BRITO, N. M., *Agressividade na família e contextos de desenvolvimento: família e escola.* *Psico*, v. 42, nº 2. Porto Alegre: PUCRS, 2011, pp. 228-235.

BERGMAN, A. J.; WOLFSON, M. A., WALKER; E. F.; Neuromotor functioning and behavior problems in children at risk for psychopathology. *J Abnorm Child Psychol.* 1997, 25 (3), 229-237.

BERNSTEIN, Basil, *A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle.* Vozes: Petrópolis, 1996.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, *A Reprodução.* Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, S. D.

BOURDIEU, Pierre, *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel, 2001.

CLAUSEWITZ, Carl Von, *Da Guerra*, São Paulo: Martins Fontes, 1979.

DAMÁSIO, António, *O erro de Descartes.* Lisboa: Publicações Europa-América, 2001.

ESPERIDIÃO, A. V, MAJESKI, C. M, TOLEDO, M. D., MORAES, G. M., FERNANDES, J.J., ASSIS, M. B., *et al.* Neurobiologia das emoções. *Rev Psiq Clín.*, 2008, 35 (2), pp.55-65.

FOUCAULT, Michel, *Vigiar e punir.* Petrópolis: Vozes, 1997.

INNERARITY, D., *A Sociedade invisível.* Como observar e interpretar as transformações do mundo actual. Lisboa: Teorema, 2009.

KOENEN, K. C.; MOFFITT, T. E.; CASPI, A. ; TAYLOR, A. PURCELL, S.; Domestic violence is associated with environmental suppression of IQ in young children. *Dev Psychopathol.* 2003, 15(2), 297-311.

LIMA, Licínio, *A escola como organização e a participação na organização escolar.* Braga: IEP/CEEP, 1998.

MACHADO, Helena, SILVA, Susana, AMORIM, António, Políticas de identidade: perfil de DNA e a identidade genético-criminal. In *Análise Social*, 196, Vol. XLV, 2010, pp. 537-553.

NOLIN, P, ETHIER, L , Using neuropsychologic profiles to classify neglected children with or without physical abuse. *Child Abuse Negl.* 2007, 31(6), 631-643.

PORTER, C., LAWSON, J. S.; BIGLER, E.D.. Neurobehavioral sequelae of child sexual abuse. *Child Neuropsychol.* 2005, 11 (2), 203-220.

RICOEUR, Paul, *Philosophie de la Volonté II. Finitude et culpabilité*. Paris: Aubier-Montaigne, 1988.

RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

PINKER, Steven, *Os anjos bons da nossa natureza. Por que a violência diminuiu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

POMBO, O., O Insuportável brilho da escola, 2003, Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf>, acesso em 16-09-2013.

TAVARES, Manuel, Um projeto de esperança intempestiva e uma pedagogia da não-violência, *Revista Lusófona de Educação*, nº 6, 2005, pp. 155-175.

TAVARES, Manuel, *El problema del mal y ele sentido de la existencia en Paul Ricoeur. Los caminos del pensamiento ético-antropológico de Paul Ricoeur*. Särbrücken: EAE, 2011.