

## PAZ E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: VOZES, ECOS E SILÊNCIOS

Marcio Adriano Cardoso<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo busca analisar os conceitos de paz e de violência presentes na escola e quais os seus significados e influências que os mesmos geram nas ações pedagógicas que visam enfrentar situações de violência. Através da análise de conteúdo, foram apreciados 83 relatos de experiências escritos por professores da rede municipal de ensino de Montenegro/RS. O levantamento dos dados demonstra que diferentes concepções de paz convivem nos discursos escolares influenciando as diferentes maneiras que as escolas lidam com as violências em seu cotidiano. Algumas ignoram os conflitos que produzem violências por acreditarem que não é tarefa da escola (Silêncios), outras percebem os conflitos, mas não sabem como lidar com eles e acabam repetindo antigas fórmulas ordenadoras e disciplinadoras (Ecos) e, por fim, algumas percebem os conflitos e buscam soluções coletivas e criativas através de projetos a longo prazo (Vozes). As instituições que construíram experiências eficazes de resistência à violência têm em comum um conjunto de procedimentos: desenvolvem atividades que aproximam os vínculos entre escola e comunidade; investem na consolidação de uma equipe unida e determinada através da formação de professores por meio de um processo participativo e coletivo.

**Palavras-chave:** Paz. Violência Escolar. Educação para a Paz.

### ABSTRACT:

This paper analyzes the concepts of peace and violence in the school and meanings and influences that generate these conceptions in educational activities that aim to address situations of violence. Through content analysis, we examined 83 reports of experiences written by teachers from the municipality Montenegro / RS. Different conceptions of peace coexist in school discourses influencing the different ways schools deal with violence in their daily lives. Some ignore the conflicts that produce violence because they think it is not the task of the school (Silences), others perceive the conflicts, but do not know how to deal with them and end up repeating old formulas disciplinary (Echo) and, finally, some perceive conflicts and seek collective solutions and creative projects through to long term (Voices). Institutions experiences built effective resistance to violence have a common set of procedures: develop activities that bring the links between school and community; invest in the consolidation of a team united and determined by training teachers through a participatory process and collective.

**Keywords:** Peace. School Violence. Education for Peace.

<sup>1</sup> Filósofo e Psicólogo, Mestre em Educação, UNISINOS – E-mail: marcioacpoa@hotmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

Minhas inquietações de pesquisa me inserem no cenário escolar, nos discursos que ali estão sendo produzidos sobre violência e paz e as consequências desses discursos.

Parto do princípio que é preciso colocar estes dois termos – PAZ e VIOLÊNCIA - sob suspeita, evitando compreensões universalizantes ou totalizantes. É necessário situá-los, portanto, na centralidade da cultura, na emblemática realidade escolar e na ordem do discurso social como lugar de constituição de significados, e na conflitividade das relações sociais e culturais.

Parto de dois pressupostos importantes. Primeiro: a violência é uma produção cultural. Vivemos numa cultura de violência e, portanto, a violência está presente em todos os ambientes sociais e reprodutores de cultura. Isso nos faz concluir que também está presente na Escola. Segundo, a compreensão de que a paz não é mera ausência de violência. Entendo paz como conjunto de valores e atitudes afirmativas que busca promover a justiça, os direitos humanos, o diálogo e o entendimento entre os sujeitos (GALTUNG, 1985; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005). Não basta combater a violência ou extirpá-la de um determinado ambiente. É preciso pôr algo no lugar dela, ou seja, criar ações e projetos que fomentem novos tipos de relações entre os sujeitos ali implicados. Portanto, para fazer frente ao fenômeno da violência, é preciso criar novas formas dos indivíduos resolverem seus conflitos, administrar suas diferenças, superar seus preconceitos e estereótipos. Se a violência está presente na escola, de alguma forma, a escola precisa lidar com seus reflexos e consequências e, de certa forma, o faz.

Percebe-se que a escola não consegue ficar indiferente ao fenômeno da violência, busca, de vários modos, fazer frente a este desafio. Assim nascem inúmeras iniciativas de enfrentamento da violência e promoção de uma cultura de paz. E é justamente essas iniciativas que são o objeto de estudo da presente pesquisa. Mais especificamente as concepções de paz e de violência que estão presentes nessas iniciativas e que efeitos produzem.

Como objeto de estudo foi escolhido um conjunto de 83 experiências escritas por professores municipais do município de Montenegro/RS. Esses professores foram convidados a escrever sobre “experiências de ensino que deram certo” ou

“experiências que fizeram a diferença para aluno/comunidade/professor/escola”. Este conjunto de relatos é resultado de um amplo projeto firmado em parceria entre a Secretaria de Educação de Montenegro e o grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas da UNISINOS e iniciou suas atividades em agosto de 2001<sup>1</sup>.

Partindo do pressuposto que todas estas experiências, que foram entendidas pelos autores como significativas, abordaram questões do cotidiano escolar das mais variadas ordens: desde projetos específicos relacionados à aprendizagem de determinada competência de alguma disciplina até projetos amplos e interdisciplinares que visavam à relação entre a escola e sua comunidade. Sendo assim, concluo que essas experiências são respostas às demandas escolares no entendimento e na percepção dos professores. Dessa forma, entendo que tais experiências podem nos dizer de uma forma ou de outra, se a questão da violência e da construção de uma cultura de paz é percebida pelos professores autores como uma tarefa da escola ou não e quais os pressupostos embasam as práticas nascidas desse desafio.

Esses 83 relatos se tornaram o corpo de pesquisa. Para acessar os dados que interessavam e poder inferir criticamente sobre seus significados e efeitos, usei como metodologia a análise de conteúdos, proposta por Bardin (1977). Este procedimento metodológico pressupõe que toda mensagem contém, potencialmente, uma grande quantidade de “informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepção de mundo, interesse de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações e expectativas” (FRANCO, 2003, p 21). Além disso, a mensagem revela as teorias sociais que perpassam a formação do autor da mensagem que, ao enunciá-la, seleciona certos conteúdos, e essa seleção não é arbitrária (FRANCO, 2003, p 22), sendo, portanto, uma boa ferramenta para as pretensões dessa pesquisa.

## 2 AS PRIMEIRAS VOZES

Dos 83 relatos de experiências que foram enviados para o grupo de pesquisa, podemos afirmar, em linhas gerais, que 24 deles abordam de forma direta ou indireta temas pertinentes à Educação para a Paz.

Como sabemos, historicamente, a educação não tem conseguido fazer frente a este cenário de violência, exclusão e de desigualdade social. No entanto, praticamente 24% das experiências relatadas pelos professores e pelas professoras municipais de Montenegro/RS e que foram consideradas por seus próprios autores como significativas ao longo do ano de 2011, tem no seu escopo a intencionalidade de criar novas formas de relações na própria comunidade escolar, ou, em outras palavras, muitas das experiências aqui analisadas abordam temáticas que fazem frente a aspectos da cultura de violência. As questões que surgem são: será que conseguem isso? Será que estas experiências que tratam de combater a violência e promover a paz de fato o fazem?

### 3 VOZES, ECOS E SILÊNCIOS

O conceito de paz não é um conceito único e harmônico. Ao longo da história tal palavra recebeu mixagens semânticas que tornam seu sentido polissêmico, com muitas interpretações e usos. Pode ser usado desde a cela contemplativa de um mosteiro tibetano até nos barulhos ensurdecedores dos campos de batalha. O mesmo acontece com o conceito de violência, interpretado de diversas formas. E na escola? Como esses conceitos são usados e que potencialidades carregam e engendram?

Analisando as 24 experiências que, direta ou indiretamente, abordam essa temática, percebo que esta confusão semântica que envolve o conceito de paz e de violência acaba por direcionar as práticas e abordagens dessas temáticas, potencializando algumas ações e empobrecendo outras.

Um dos conceitos que perpassa bastante as experiências analisadas é o entendimento de paz como tranquilidade e harmonia. Talvez pelo fato de que muitas dessas experiências tenham sido concebidas e construídas como resposta aos desafios do cotidiano escolar que, segundo indicam pesquisas nesta área (CODDO, 1999)<sup>2</sup>, estão repletas de violência, entre as quais as mais constantes são: agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os próprios professores e contra o patrimônio. Justamente como resposta a essas demandas, algumas das experiências almejam criar ambientes onde a perturbação da ordem e os conflitos possam ser extintos.

Esse conjunto de experiência tem em comum o fato de “conceber” como alternativa ao ambiente

conflituoso, repleto de brigas e desentendimentos, o ambiente tranquilo, calmo e sereno.

Xesús Jares (2002) classifica esta concepção de paz como tradicional, justamente porque restringe o conceito de paz a um estado de harmonia, serenidade ou ausência do conflito. Segundo o autor, tal concepção empobrece o conceito de paz, pois limita seu sentido a uma passividade, sem dinamismo próprio e “criada antes como consequência de fatores externos a ela” (JARES, 2002, p. 123). Além disso, tal concepção nega o conflito como fator inerente ao convívio humano. Querer criar um ambiente sem conflitos acaba por delegar à paz um sentido metafísico, quase que impossível de ser atingida, tarefa de anjos e querubins.

Segundo Guimarães (2005) e Jares (2002) esta visão do conceito de paz é a mais presente no senso comum, o que explica a dificuldade de entender a paz como algo mais concreto e possível de ser realizado. Essa concepção carrega em si a impossibilidade de concretizar a pretendida paz.

Dada à difusão que se faz da ideia tradicional de paz, principalmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a ideia de guerra e o que gira em torno dela do que a ideia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não existência difícil de concretizar e precisar (JARES, 2002, p. 123)

Tal confusão aparece também em experiências que, claramente, se propõem a reverter situações de agressão entre alunos ou falta de cuidado e respeito pelos bens de uso coletivo através de um maior disciplinamento ou no resgate de valores morais ordenadores, como no exemplo do relato de experiência nº 10:

O aluno perdeu o respeito pela escola, mostrando sua insatisfação através de agressividade com colegas, professores, funcionários e o próprio patrimônio escolar. Este respeito precisa ser resgatado promovendo atitudes para melhorar a convivência dentro da escola. (...) Resgatar valores morais que mostrem atitudes de respeito mútuo, solidariedade, humildade e amor ao próximo. (Relato 10)

Novamente é possível perceber a forte presença do conceito negativo de paz, ou seja, paz

apenas como ausência de perturbações e conflitos pessoais entre alunos ou entre alunos e professores ou por meio de depredação do patrimônio. Apesar de também ser importante o combate a esse tipo de violência mais direto e perceptível, não se pode deixar de lado que tal abordagem, se exclusiva, reduz a paz à manutenção da ordem estabelecida, ocultando a violência simbólica promovida pela própria escola e a própria violência estrutural.

Essa abordagem tradicional de paz (GALTUNG, 1985; JARES, 2002), ao ocupar-se exclusivamente da violência direta (violência na qual existe um ator que comete violência e que neste caso é sempre identificado como o aluno), não tem força suficiente para promover mudanças mais sérias no cenário escolar e social, servindo apenas para a manutenção e reprodução do que já existe.

Uma das experiências (Relato 05), ao trabalhar o tema “paz” com os alunos, traz como referência a música de Zizi Possi com este mesmo nome: A PAZ. Abaixo alguns trechos da canção:

A Paz! Invadiu o meu coração / De repente me encheu de paz  
 Como se o vento de um tufão / Arrancasse meus pés do chão  
 A Paz! Fez o mar da revolução / Invadir meu destino  
 A Paz! Como aquela grande explosão  
 Uma bomba sobre o Japão / Fez nascer o Japão na paz.  
 (...) Que contradição / Só a guerra faz nosso amor em paz...  
 A Paz! Invadiu o meu coração! / A Paz! Fez o mar da revolução!

Na letra da música fica clara a presença do conceito tradicional e negativo de paz, mesclando com a concepção romana, paz como ausência de guerra, com a concepção estoica, paz como tranquilidade da alma. A paz invadindo o coração deixa transparecer a ideia da paz como um sentimento, um atributo da alma sensível, algo que brota do coração e nos invade. Tal concepção nega a dimensão relacional e conflituosa da vida humana.

A expressão “só a guerra faz nascer um Japão de paz” recorda o trágico episódio das bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki como condição quase que necessária para o estabelecimento da paz, como se a guerra fosse o meio pela qual a

paz pudesse se estabelecer. Nessa concepção, é o imperativo da força que instaura, a qualquer custo, a paz. Além disso, tal concepção trata a paz apenas a partir da dualidade guerra-paz, mau-bom, bandido-mocinho, criminoso-policial... Por isso, vemos, no nosso cotidiano, que existe uma grande tendência a querer responder aos episódios de violência com a presença e o aumento do aparato policial e/ou de vigilância, excluindo o caráter estrutural e cultural dos fenômenos que envolve a violência.

Essa abordagem, mesmo sem dar-se conta, ao negar a violência estrutural, acaba servindo como paliativa, pois atua apenas na superfície dos problemas, não desenvolvendo uma reflexão crítica e emancipadora sobre suas causas. Para Galtung, a violência estrutural

(...) está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida ou quando a alfabetização/ educação é distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos, etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual (GALTUNG, 1985. p. 167)

Nesse sentido, a paz, no seu caráter positivo, assemelha-se à justiça social e, portanto, parafraseando Galtung, chamar de paz uma situação em que imperam a pobreza, a repressão e a alienação é uma paródia do conceito de paz (GALTUNG, 1985).

Por outro lado, em alguns relatos de experiências produzidos pelos professores participantes do estudo, há um conceito mais alargado, que foge do tradicional conceito de paz como tranquilidade da ordem ou como antítese da guerra, e aprofunda mais o caráter relacional da convivência humana. Essa concepção é observada no relato de experiência número 12.

Torna-se, fundamental, então, promover atividades a fim de que os alunos percebam o quanto são responsáveis pelos ambientes que frequentam e pela qualidade dos vínculos estabelecidos, tendo a escola como ponto de partida. (...) (Relato 12)

Nesse relato é possível observar que a paz não é tratada como mera ausência de violência física, mas como um conjunto de atitudes que nos leva a resolver os conflitos existentes de outras formas que não a violenta. Por isso a importância de educar na prevenção das violências, não de modo disciplinador, mas emancipador: “promover atividades a fim de que os alunos percebam o quanto são responsáveis pelos ambientes que frequentam” (Relato 12). É ao aluno que cabe escolher o ambiente que quer construir. Aqui o aluno deixa de ser mero repetidor de normas e regras para, em conjunto, refletir e demarcar novas possibilidades.

Outro fato importante é a intenção de educar para o respeito às diferenças, fator fundamental e indispensável na educação para a paz, pois, ao contrário da concepção negativa da paz, essa concepção não nega a existência do conflito, pelo contrário, sabe de sua existência e trabalha com a intenção de criar competências necessárias para que os sujeitos possam lidar com sua existência e resolvê-lo de forma construtiva.

Como afirma o inglês Adam Curle:

(...) Em contraste com a ausência de luta declarada, uma paz deveria significar – em escala individual – amizade e compreensão suficientemente amplas para superar quaisquer diferenças que pudessem surgir. Em escala maior, as relações pacíficas deveriam implicar uma associação ativa, uma cooperação planejada, um esforço inteligente para prever e resolver conflitos em potencial. (CURLLE, 1978. In: JARES, 2002, p. 125)

Essa percepção nos ajuda a construir uma concepção muito mais realista e possível de paz, pois, ao invés de idealizá-la, a entende como processo dinâmico que cria situações caracterizadas por um nível reduzido de violência e um nível elevado de justiça.

Em vários outros relatos de experiências aparece esta preocupação de vivenciar, experimentar situações desejadas, ou seja, situações nas quais o respeito pela diferença, a tolerância e o diálogo se tornem presentes. Tratam dessa temática, enfatizando especialmente a diversidade humana e a necessidade de aprendermos a respeitar estas diferenças para que nosso convívio seja mais sadio.

Fica evidente a importância do aspecto coletivo e do protagonismo dos sujeitos envolvidos

no processo de consolidação de uma cultura de paz. Tais fatores favorecem o desenvolvimento de uma das principais competências sugeridas por vários autores como fundamental na construção da paz e no combate à violência: o uso da palavra como ação afirmativa (FREIRE, 1986; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005; CHARLOT, 2002).

O relato de experiência 03 mostra como é possível envolver toda a escola num processo participativo de planejamento. Ao romper com a maneira tradicional de organizar a formação pedagógica da escola e se propor a buscar em conjunto, como grupo, outras possibilidades, a equipe diretiva da escola consolida uma nova perspectiva relacional: todos são responsáveis pelos processos. Sendo assim, todos têm direito à palavra e, ao usá-la, nos diversos momentos oportunos, empoderam-se.

Ressalto que, ao exemplo das duas atividades desenvolvidas nas reuniões citadas, existe uma preocupação em organizar as reuniões com os professores que oportunizem uma reflexão dialogada coletiva, a fim de que tenhamos uma aproximação em nossos entendimentos sobre o fazer pedagógico na escola. Noto que, neste interesse e movimento, muitas ações e relações positivas tecem a nossa escola. Parece-me que criamos assim um clima de interação, de receptividade, de colaboração, de disponibilidade, de respeito, de ajuda mútua, de solidariedade, que nos permite qualificar nossa prática com as possibilidades que se têm. (Relato 03)

Segundo Paulo Freire (1986) é pelo uso da palavra que nos tornamos protagonistas capazes de ler e escrever a história. Ao dizer a sua palavra, o sujeito cria/recria o mundo, e, ao fazê-lo, cria/recria a si mesmo, num processo contínuo e infundável de autoconstrução e desconstrução. É nesse processo que acontece a emancipação. Ao propor, num processo de formação permanente, que os próprios professores “teçam” o caminho a ser trilhado juntos, a equipe diretiva delega a todos a responsabilidade das escolhas a serem feitas e, ao fazê-lo, oportuniza que todos sejam verdadeiros sujeitos autônomos nesse processo. Para Freire o construir-se, o biografar-se, o existir-se só é possível através da autonomia e de uma relação ética com o outro.

O horizonte ético se estabelece justamente no momento em que eu, como sujeito autônomo

capaz de construir a minha história e também a história coletiva através da minha afirmação através da palavra, também reconheço o outro como sujeito autônomo capaz de criar-se a si mesmo e ao mundo.

O diálogo é a essência da emancipação humana, é sempre uma relação de iguais mediatizados pelo mundo. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1986, p.78)

Os sujeitos fortalecidos e capazes de reconhecer também no outro um protagonista são capazes de criar espaços onde as vozes circulam, onde a palavra se faz presente. Além de recriarem-se a todo o momento, criam e recriam uma identidade coletiva:

Agora, percebo uma participação maior, com sujeitos que se posicionam, sugerem, contribuem, interagem, vivem a experiência, ou melhor, sujeitos do “lugar do acontecimento”, como sugere Larrosa em uma de suas obras.

E, mais do que sujeitos fortalecidos em suas diferenças pessoais, nesta pluralidade de singularidades, percebo que se forma na escola o “sujeito-coletivo”: uma identidade comum. (Relato 03)

É importante ressaltar a percepção de que, mesmo construindo processos democráticos de uso da palavra, de decisões coletivas e vários outros dispositivos de emancipação de sujeitos, isso não significa que todos os problemas e obstáculos sejam suprimidos. Esse processo, como qualquer processo coletivo, acontece dentro das imanências humanas, dentro das tensões históricas, culturais e sociais. São processos que se dão nas tensões do chão da escola e que recebem todos os tipos de influências da comunidade local e que, portanto, não são imaculados. Isso significa dizer que são repletos de conflitos. O diferencial talvez esteja, justamente, na maneira de encarar esses conflitos.

## 5 ARTICULANDO NOVAS VOZES

Uma das descobertas interessantes nesse esforço de análise é que essas diversas maneiras de conceber a paz que foram sendo forjadas nas tramas da história hoje se misturam, se confundem e, na grande maioria das vezes, convivem de modo caótico, mas não estático, e acabam por produzir efeitos, ora que enfatizam uma dessas concepções, ora outra.

Isso nos ajuda a entender que nenhum desses processos é linear, imaculado ou definitivo. Todos são cheios de tensões, idas e vindas, avanços e retrocessos. Observei escolas que desenvolvem iniciativas significativas em relação à educação para a paz, mas que, ao mesmo tempo, decidem equipar a escola toda com sistemas de vigilância por vídeo, ou seja, optam por usar o velho modelo panóptico de vigiar.

Esse estudo também indica que as concepções de paz e de violência, que predominam em cada ambiente, acabam por direcionar a maneira como cada escola vai entender e lidar com os conflitos que ali existem. Neste sentido, observei que as escolas pesquisadas, de modo geral, adotam três grandes maneiras de lidarem com os conflitos geradores de violências.

Um grupo nega a existência do conflito, mas acabam tendo que lidar com a manifestação violenta dele, que é a tão conhecida violência escolar. Não sabem o que fazer e por isso não fazem nada, apenas silenciam. Ao silenciar, se eximem da responsabilidade por achar que “isso não é competência da escola” e acabam por transmitir e manter esta passividade e este assujeitamento. Dedicam seu tempo e sua energia na transmissão dos “conteúdos escolares”. Muitas dessas escolas assumem um discurso queixoso diante das dificuldades que se apresentam e culpam terceiros, vitimizam-se e deixam de assumir seu lugar de agente social. Além disso, por assumirem o lugar do silêncio, são elas mesmas promotoras de violência de todas as ordens, tanto violências simbólicas como violências estruturais, na medida em que compactuam com o sistema de desigualdade, injustiça, e elas mesmas cooperam com a exclusão silenciosa dos alunos.

Outro grupo de escolas percebe o conflito e tenta extingui-lo, pois o entende como algo que atrapalha a escola, um evento perturbador

da ordem que causa indisciplina e o insucesso escolar. No entanto, para extinguir os conflitos, estas escolas usam velhas fórmulas disciplinadoras, autoritárias e excludentes. Com boa vontade, promovem ações em relação à educação para a paz, mas de maneira estanque, episódica e isolada. Reforçam o imperativo da autoridade do professor e da obediência por parte dos alunos como forma de reestabelecer a ordem, entendida aqui como sinônimo de paz. Queixam-se da falta da educação dos alunos e culpam a família, ou a falta dela, pela ausência de limites e pela pouca valorização da instituição escolar. Esse grupo de escolas insiste em tornar a sala de aula um ambiente harmônico e “pacífico”, sem o qual a aprendizagem não acontece e por isso tenta deixar os conflitos do lado de fora da escola. Busca aumentar os muros, baixa regras e normas mais rígidas e o disciplinamento dos corpos e das mentes. Usa velhas fórmulas, repete antigas soluções e antigos discursos sobre o tema, ou seja, continua a propagar ecos de violências na estrutura da escola.

Percebe-se, ainda, a existência de um terceiro grupo de escolas que também se incomodam com a presença e os sinais de violência, mas, diferentemente do grupo anterior, elas assumem a existência dos conflitos e os transformam em oportunidades. Essas escolas têm consciência da complexidade do fenômeno da violência e da dificuldade em lidar com ele, mas buscam soluções e criam alternativas. Diante dos conflitos que aparecem, sabem que existe a possibilidade de criar novas maneiras de melhorar as relações.

Essas escolas entendem que a educação é responsabilidade de todos e investem no trabalho coletivo. Envolvem professores, pais e alunos nas discussões e na busca coletiva de soluções para os problemas enfrentados. Esses grupos têm, também, em comum, o fato de ter a consciência de que o processo educacional é muito mais amplo do que aquele realizado pela escola. Reconhecem-se como limitados e, por isso, se abrem à parceria, com as mais diferentes instituições sociais. Sem receitas prontas, colocam-se a caminho, desacomodam-se na busca insistente de uma educação que vai muito além dos tradicionais conteúdos escolares. Não apostam em soluções mágicas, mas em processos coletivos a médio e a longo prazo. São novas vozes que se fazem escutar.

São essas escolas que acabam por construir experiências interessantes e inovadoras de resistência à violência. Elas têm, em comum, um conjunto de procedimentos interessantes e que, de certa forma, podem auxiliar tantas outras escolas que também buscam alternativas para reverter realidades perpassadas por violências. São eles:

*Desenvolver atividades que aproximam os vínculos entre a escola e a comunidade.*

A aproximação com a comunidade acontece através do diálogo constante com os pais. Envolvê-los no acompanhamento da aprendizagem, dos êxitos e das dificuldades dos filhos é tarefa dos gestores e professores e ajuda a romper o empurrar-empurra sobre a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar. Outro fator que ajuda é o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais que podem ser feitas em parcerias que articulem o trabalho extracurricular com a aprendizagem de conteúdos e valorizem a história e a cultura locais. Esse processo acontece nos dois sentidos. A comunidade vem para dentro da escola, e a escola vai para a comunidade.

Investir na consolidação de uma equipe unida e determinada.

Nas escolas que se destacaram em relação a iniciativas referentes à educação para paz, percebe-se o comprometimento de todos os professores e da equipe diretiva.

Uma equipe diretiva forte, unida e competente também é fundamental para a formação de um grupo de trabalho que se comprometa com as decisões tomadas. Uma direção que compartilha decisões, uma coordenação pedagógica atuante na formação dos professores através de um processo democrático, uma orientação educacional que atua para resolver os problemas de alunos, familiares e professores são os primeiros passos para quebrar o ciclo de violências e exclusões e abrir as portas para a aprendizagem e para a paz.

Investir em projetos em longo prazo que visam reverter e fazer frente a um processo histórico de depreciação do espaço escolar e de fortalecimento das situações de exclusão e violência não é tarefa fácil, bem pelo contrário. Tal desafio só se torna plausível com um grupo comprometido com esta transformação. Os momentos de frustração e desânimo diante das limitações da escola são inúmeros, e somente um grupo determinado

consegue permanecer fortalecido para continuar a enfrentar os desafios que nunca cessam.

a. Buscar a formação de professores através de um processo participativo, pois a escola é um local de formação permanente.

Outro fator que me parece preponderante é a consciência de que a própria escola é um espaço formativo e que a rotina de refletir e discutir a própria prática é fundamental para o crescimento e a busca consistente de alternativas realmente eficazes.

O estudo faz parte constante das reuniões e encontros, não somente dos professores, mas também dos pais e alunos. Como exemplo é possível citar que uma das escolas pesquisadas reúne grupos de pais e alunos para estudar o livro sobre comunicação não violenta.

Outro fator importante é que estes grupos evitam receitas prontas e tentam buscar soluções concretas e viáveis para suas realidades. Outro fator importante são as constantes avaliações realizadas ao longo do processo. Elas ajudam a aprimorar o que vai dando certo e a corrigir o rumo do que precisa ser repensado.

b. Realizar parcerias com outras instituições.

Nas escolas que fazem frente à violência esta é uma prática constante. Elas demonstram reconhecer que o processo de construção e retomada da cidadania vai muito além dos muros escolares e que, portanto, ações mais eficazes são construídas em parcerias com várias outras instituições. Entender que a escola não é e não pode ser uma instituição isolada é fundamental. Se a violência tem múltiplas causas e efeitos, é preciso fazer frente a ela de maneira interdisciplinar e articulada com outras formas de organização social. Essa articulação pode acontecer com os conselhos tutelares, com os órgãos de segurança, postos e secretarias de saúde, igrejas, associações, ONG, entre outras. A paz se constrói por múltiplas mãos.

Nestas escolas, mesmo que casos de violência ainda se percebam, observa-se que existe uma barreira muito mais duradoura e eficiente contra a violência do que a formada por grades e cadeados. Violências ainda acontecem nestes espaços, afinal não existe mágica quando se trata de um processo tão complexo como é a formação de pessoas, no entanto a escola e seus sujeitos já não são passivos diante desses casos.

Todos estão mais atentos para os episódios de violência e investem no diálogo como meio

de resolver os conflitos. Em uma das escolas, o projeto desse ano, “Diálogo: sustentabilidade da paz”, não é apenas mais um projeto da escola, mas a síntese de anos de caminhada que traduz a certeza de que o caminho no combate às violências passa necessariamente pela capacidade do sujeito dizer a sua palavra, fazer-se ouvir, manifestar-se, emancipar-se ao mesmo tempo em que sabe ouvir, respeitar a manifestação do diferente e preservar sua emancipação.

Vozes, ecos e silêncios estão presentes na polifonia de nossas escolas, no cotidiano dos desafios dessa realidade escolar transpassada por tantas ideologias, discursos, demandas e abandonos. Vozes, ecos e silêncios convivem numa tensão permanente, ora perigosamente harmoniosa, ora desafiadoramente caótica. Nosso grande desafio é afinar os ouvidos e empoderar novas vozes que sejam capazes de traduzir em novas melodias tantas vozes silenciadas pela história ou sufocadas por ecos do passado. São estas vozes que tornam a paz uma realidade possível. São estas vozes que constroem novas possibilidades para a própria escola. São estas vozes que fomentam novas melodias que embalam tantas e tantas outras “danças de roda”, e estas novas danças, diversas e plurais, dão aos espaços escolares novas configurações.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70: 1977

CHARLOT, Bernard. **A Violência na Escola**: como os sociólogos franceses abordam esta questão. Tradução Sônia Taborda. Revista Sociologias, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 232 -443.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes: Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FORSTER, Mari; LEITE, T. C; BITENCOURT, M. O. **Processos de formação continuada: impactos na prática docente.** Anais Congresso Internacional de Educação, Profissão Docente: Há futuro para este ofício? São Leopoldo, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

GALTUNG, Johan. **Sobre la paz.** Barcelona: Fontamara, 1985.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas.** Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

#### (ENDNOTES)

1 Para maior conhecimento sobre o projeto citado, ver FORSTER, Mari; LEITE, T. C; BITENCOURT, M. O. Processos de formação continuada: impactos na prática docente. Anais Congresso Internacional de Educação, Profissão Docente: Há futuro para este ofício?. São Leopoldo, 2011.

2 Um estudo realizado sobre condições de trabalho com professores da rede de ensino público, no qual o tema da violência e segurança nas escolas é abordado, oferece algumas informações bastante elucidativas. A investigação foi realizada com 52 mil professores dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país, sob a coordenação de Wanderley Codo, do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (CODO, 1999). Na referida pesquisa, três tipos de situações foram identificadas como as mais frequentes: as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores.