

Educação para valores: uma alternativa para a convivência humana

FERNANDA BROLL CARVALHO AHMAD

Promotora de Justiça. Especialista em Direito da Criança e do Adolescente
pela Fundação Escola Superior do Ministério Público/RS

1 – INTRODUÇÃO VALORES, ÉTICA E CONVIVÊNCIA HUMANA – O SER HUMANO INTEGRAL: RAZÃO, EMOÇÃO E VALORES

Os valores estão na base das ações e norteiam sentimentos e emoções.

Na polêmica obra intitulada “**O Erro de Descartes**”, o neurologista português Antônio Damásio,¹ ao contestar a secular afirmação do filósofo Descartes – “Penso, logo existo” –, propõe que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência. Utilizando-se de recentes descobertas da neurobiologia, oferecendo uma visão integrada do ser humano, evidencia que a razão tem como companheira inseparável a **emoção**.

Como Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, sua afirmação celebra a separação da “mente pensante” do corpo “não pensante”. É exatamente aqui que reside o erro do filósofo.

Assim, o ponto de partida da ciência e da filosofia deve ser anticartesiano: **existo (e sinto), logo penso**. Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser.

¹ DAMÁSIO, Antonio. *O Erro de Descartes: razão, emoção e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Ao reconhecer-se a relevância das emoções no processo de raciocínio, não se está relegando a razão para segundo plano. Pelo contrário, ao verificar-se a função alargada das emoções, é possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo, protegendo a razão, durante o processo de planejamento e decisão.

As investigações científicas de Damásio (1) em torno das relações entre razão e sentimento, emoções e comportamento social, demonstram que implicações socioculturais advirão ao se admitir que a razão não é pura, impactando, por exemplo, na ética, no direito, na arte e na ciência.

A concepção de organismo humano integral, composto de corpo e mente, esboçada na obra referida, e a relação entre emoção e razão, sugerem que o fortalecimento da racionalidade requer maior atenção à vulnerabilidade do mundo interior.

Afirma Damásio (1), (1996, p. 278):

Em um nível prático, a **função atribuída às emoções** na criação da racionalidade tem implicações em algumas das questões com que nossa sociedade se defronta atualmente, entre elas **a educação e a violência**. Não é este o local para uma abordagem adequada dessas questões, mas devo dizer que os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros, e que a exposição excessiva das crianças à violência na vida real, nos noticiários e na ficção audiovisual desvirtua o valor das emoções na aquisição e desenvolvimento de comportamentos sociais adaptativos. O fato de tanta violência gratuita ser apresentada sem um enquadramento moral só reforça sua ação dessencibilizadora.

A contribuição de Damásio (1) apresenta valor inestimável ao concebermos a Educação como o Direito de o ser humano realizar as potencialidades que traz consigo ao nascer, e que precisam ser desenvolvidas ao longo de sua existência, rumo a formação do homem integralmente apto a existir, sentir, raciocinar e ser feliz.

A importância comprovada das emoções na formação dos seres humanos, alerta para um aspecto essencial: a responsabilidade dos educadores de colaborar na promoção da educação das emoções e dos sentimentos das crianças. Integrando, ainda, à educação, o aspecto moral, tendo em vista que “valor” é um dos fatores que são relevados quando tomamos uma decisão.

Valores constituem o conjunto de qualidades que nos distinguem como seres humanos independentemente de credo, raça, condição social ou religião, estando presentes em todas as filosofias ou crenças religiosas. São inerentes à condição humana e dignificam e ampliam a capacidade de percepção do ser consciente, que tem no pensamento e nos sentimentos sua

manifestação palpável e aferível. São qualidades que os homens consideram importantes, como a verdade, retidão, paz, amor e não violência, que unificam e libertam as pessoas do individualismo, enaltecendo a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças.

O conceito referido é encontrado nas obras de Marilu Martinelli² e Maria Fernanda Nogueira Mesquita.³ Ambas propõem a aplicação do novo método de ensino, o Programa de Educação em Valores Humanos, do educador indiano Sathya Sai Baba.

Nossa sociedade atravessa um período de turbulência, diante da corrupção, dos jogos de poder, da violência, do desprezo pelo ser humano e pelo meio ambiente. E muitos desses problemas são reflexos de comportamentos sociais que não observaram a importância dos valores e, ao não cultivá-los, propiciaram a formação de adultos sem referenciais de cidadania e de respeito ao próximo. Atribuímos, então, aos órgãos estatais a função de responsabilizarem-se pelo destino das pessoas em conflito com a lei, a fim de que sejam afastadas do convívio social e (re)educadas. Ledo engano.

Considera-se que a solução dos problemas mencionados passa, necessariamente, por uma revolução na forma de educar nossas crianças.

Atualmente, as crianças e adolescentes estudam visando à realização profissional e preocupam-se em serem os melhores. Mas não estudam amor ao próximo, solidariedade, respeito à diversidade, cooperação, lealdade e ética, tampouco aprendem princípios e valores sólidos que os conduzam à felicidade.

Assistimos diariamente nos meios de comunicação histórias de pais que espancam filhos, filhos que matam pais, jovens que matam mendigos. O homem vai à Lua e à Marte, mas não consegue controlar seu mundo interior. Do ponto de vista intelectual, redige e realiza operações matemáticas com brilhantismo, mas está engatinhando do ponto de vista das emoções. Daniell Golleman, citado por Pires,⁴ lembra que o Quociente Emocional Deficiente impede o desenvolvimento pleno do ser, mesmo que o intelectual seja altíssimo.

A educação fragmentada a que nos submetemos propiciou uma desestruturação do ser humano que, muitas vezes, reflete-se na **violência**, presente em todas as camadas sociais, evidenciando a nossa crise de valores.

² MARTINELLI, Marilu. *Conversando sobre Educação em Valores Humanos*. São Paulo: Petrópolis, 1999, p. 17.

³ MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. *Valores Humanos na Educação: Uma nova prática na sala de aula*. São Paulo: Gente, 2003, p. 21.

⁴ PIRES, Heloisa. *Educar para ser feliz*. São Paulo: Camille Flammarion, 2002.

A **violência** espreita-nos em todos os locais. Em todos os segmentos sociais, raciais ou religiosos constatamos casos de intolerância, indiferença e absoluta transgressão de princípios éticos e morais, evidenciando que nossos jovens estão desnorteados, sem parâmetros de certo e errado, sem limites e responsabilidades, sem projeto de vida.

Pelo descaso com a educação estamos pagando um alto preço. É mais simples culparmos o estresse da vida cotidiana, a influência negativa dos meios de comunicação, o excesso de informação, as más companhias, as drogas, a desigualdade social. Realmente, esses aspectos contribuem para o quadro atual. Contudo, consoante Mesquita (3), a essência da questão é mais profunda: **por que** nossos jovens estão infelizes e buscam auto-realização nos extremos, no perigo, no comportamento desregrado, egoísta e indiferente?

A análise da violência infantil, juvenil e familiar é indissociável da verificação da formação recebida, dos valores recebidos na educação.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e dos diplomas legais complementares, o Direito à Educação foi o direito social que recebeu a regulamentação mais explícita, contundente, completa e clara, por parte do legislador constituinte e ordinário. Consoante Konzen:⁵

Afirmado como o primeiro e o mais importante de todos os direitos sociais, fez-se compreender a Educação como valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana, itens essenciais ao Estado Democrático de Direito e condição para a realização dos ideais da República de construir uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais e livres de quaisquer forma de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal), imaginário de Nação inscrito na Carta Magna Brasileira.

Ao abordar-se os temas da educação familiar e escolar, indispensável lembrar os avanços legais introduzidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente nessa questão, especialmente ao reconhecer o público infanto-juvenil como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e, por essa razão, contemplado pelos princípios da proteção integral e da prioridade absoluta, focando como destinatários da lei a família, a comunidade, a sociedade e o poder público.

Nesse intento, imperiosa a responsabilização dos pais e professores, unidos na tarefa de educar, na transmissão de valores às crianças, pelo exemplo, e com afetividade, amando-as, respeitando-as e disciplinando-as. Segundo Pires (4), (2002, p. 25) “é preciso educarmos nossas crianças na

⁵ KONZEN, Afonso Armando. O Direito à Educação Escolar. *Pela Justiça na Educação*. Coordenação geral Afonso Armando Konzen. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 660.

compreensão da importância de unirmos nossos esforços na construção de um mundo melhor, no qual as diferenças sejam resultados da capacidade e nunca da falta de oportunidades”.

O indivíduo não amado, ou mal amado, ou educado sem amor, ou através de um amor egoísta, deseducador, que estimula o egoísmo, contribui para a formação da sociedade que criamos, na qual a violência, a indiferença, a intolerância e o individualismo impedem o homem de ser feliz.

Para enfrentarmos a atual crise de valores devemos nos empenhar na construção de um novo paradigma no qual a nossa felicidade é proporcional à felicidade que asseguramos aos outros, sendo que a solidariedade gera laços de confiança entre as pessoas, contribuindo para uma cultura ética e de não violência.

A problemática escolhida como objeto de estudo derivou da observação das dificuldades enfrentadas pela sociedade atual diante de dois grandes desafios: **quais seriam as funções da educação familiar e escolar da atualidade e como lidar com a violência escolar.**

Ao selecionar as percepções dos alunos, responsáveis e educadores, visando a identificar e caracterizar as múltiplas formas de violência escolar, bem como observar as relações entre a violência e as questões ético-valorativas, este estudo busca entrelaçar narrativas e olhares, descrevendo o estado do conhecimento, o percebido, o expresso e o silenciado, alertando sobre os riscos da banalização da violência.

2 – METODOLOGIA

O presente trabalho obedeceu a critérios de natureza qualitativa, em proposta consistente em estudo exploratório, no município de São Vicente do Sul, acerca da realidade da indisciplina e da violência escolar e a atuação da família e da escola nesse contexto.

A população define-se por alunos adolescentes matriculados no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, em escola da rede pública estadual de São Vicente do Sul, que possuem anotações em suas fichas disciplinares individuais, pela prática de ato de indisciplina e/ ou de violência no ambiente escolar, bem como os respectivos responsáveis por esses alunos, integrantes da Direção e do corpo docente da mesma escola.

Os dados da pesquisa foram coletados em três etapas. Primeiramente, observou-se as **fichas individuais** encaminhadas pela escola, selecionadas pela Direção, por referirem-se aos alunos “mais difíceis”, onde constam anotações referentes às transgressões disciplinares e sanções aplicadas. Na mesma fase, analisou-se o **regimento escolar** da instituição pesquisada.

Na segunda etapa, procedeu-se a **visitas de observação da escola**, ocasiões em que foram coletados os dados gerais sobre a escola, observados aspectos atinentes à segurança do ambiente e quanto ao equipamento físico da escola e observado o ambiente escolar.

Na terceira e última etapa, realizou-se **entrevistas pessoais** com os alunos, familiares destes, professores e integrantes da Direção da Escola selecionados.

As entrevistas foram realizadas por meio de técnica etnográfica, semi-estruturada, com aplicação de questionários, e de observações participativas, almejando uma abordagem qualitativa e dialógica, fundamentando o estudo pela análise do conteúdo.

Optou-se pela organização dos resultados em categorias, a fim de permitir a classificação dos dados apurados.

3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM CATEGORIAS

3.1 – O Insucesso da Família Como Instituição Socializadora

3.1.1 – O Eclipse da Função Educacional da Família

Na pesquisa, a maioria dos adolescentes afirmou relacionar-se “mal” ou “mais ou menos” com a família. Dado preocupante, se considerada a importância da família como primeiro núcleo a promover a socialização do indivíduo.

Sendo a família o principal agente da efetividade do Direito à Educação, a escola deve atuar como associada, não ensejando o afastamento da noção de que os pais ou responsáveis são os agentes principais pela educação.

Consoante Konzen:⁶ “o dever para com a educação escolar constitui-se em uma das especificidades do dever de educar o filho, sentido amplo que atribui aos pais o encargo de alcançar-lhe o referencial ético para a vida em sociedade”.

Apesar do aparato legal prevendo a obrigação da família em relação a educação das crianças, os educadores têm percebido que estas chegam à

⁶ KONZEN, Afonso Armando. Conselho Tutelar, Escola e Família – Parcerias em Defesa do Direito à Educação. *Pela Justiça na Educação*. Coordenação geral Afonso Armando Konzen – Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para enfrentar com êxito a tarefa de aprendizado. Queixam-se que, em razão dessa falha na família, a escola, além de não conseguir realizar sua tarefa específica de transmitir conteúdos, também começa a ser objeto de novas demandas, para as quais não está preparada.

Um dos outros motivos do eclipse da família como fator de socialização, decorre da transformação do “status” das próprias crianças, com o “desaparecimento da infância”.

Durante séculos, a infância manteve-se num limbo à parte do qual as crianças somente saíam gradualmente, consoante a vontade pedagógica dos adultos. As duas fontes de informação eram os livros e as lições orais de pais e professores, sabiamente dosadas.

A criança desenvolvia-se ansiosa para crescer e desfrutar da sabedoria dos adultos. Mas a televisão rompe esses tabus e, de maneira desordenada, “conta tudo”. Fornece meios de vida e exemplos, viola recatos e promove entre as crianças a urgência de escolher, que está inscrita na abundância de notícias freqüentemente contraditórias.

Na pesquisa apurou-se sobre a influência dos meios de comunicação na educação familiar, sendo que a exercida pela televisão é, sem dúvida, a maior.

Nesse contexto, também a tarefa atual da família e da escola é complicada. Antes, o educador podia jogar com a curiosidade dos educandos, ansiosos por conseguir adentrar em mistérios que ainda lhe eram vedados. Atualmente, porém, as crianças e adolescentes já chegam envoltas de notícias e visões multiformes e o educador (familiar e professor) precisa ajudá-los a organizar essa informação, combatê-la parcialmente e oferecer-lhes ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa e não nociva.

Contudo, essa nova situação da educação, embora multiplique as dificuldades dos pais e professores, também abre promissoras possibilidades para a formação moral e social dos futuros cidadãos. Mostra ainda a possibilidade de superação de preconceitos e dos modelos de vida impostos pelo núcleo de socialização familiar.

3.1.2 – A Demissão Familiar

O reduzido envolvimento dos familiares com o cotidiano escolar dos adolescentes, manifestado pelo sentimento de “abandono” experimentado por estes, acaba por desqualificar, ainda mais, os relacionamentos em família.

Os alunos, questionados acerca dos responsáveis por sua educação, responderam ser a mãe, a madrasta ou a avó (todas figuras femininas).

Quanto aos responsáveis entrevistados, admitem ser dos pais a responsabilidade de educar. Observou-se, contudo, que as dificuldades quanto à educação dos filhos coincidem com o período em que estes ingressam na adolescência, evidenciando o despreparo dos pais para lidar com essa fase da vida de seus filhos.

Segundo Savater,⁷ uma das causas para essa renúncia da família às suas funções educacionais é o fanatismo pelo juvenil. Parecer velho e ser um velho que assume o tempo que passou condena à solidão e ao abandono.

No entanto, para que uma família funcione educacionalmente é imprescindível que alguém nela se resigne a **ser adulto**.

São atitudes psicologicamente compreensíveis a do pai “melhor amigo dos filhos” e da mãe vaidosa, que gosta de ser reconhecida como “irmã mais velha da filha”, pois com elas, a família torna-se mais informal, simpática e falível e menos frustrante, em compensação, a formação da consciência moral e social dos filhos não é muito favorecida. E, em decorrência desses comportamentos, as instituições públicas da comunidade sofrem sobrecarga.

3.1.3 – Criar, educar e cuidar: a quem caberão essas tarefas?

Dado merecedor de destaque relaciona-se à composição familiar dos alunos pesquisados, onde foram constatadas composições diversas: núcleos formados pela mãe e os filhos; ou por estes e pelo padrasto; ou pelo pai, filhos e madrasta ou, ainda, pelos avós, tios e neto. E, consoante os padrões conceituais contemporâneos, todas são consideradas “famílias”, com direitos, deveres e obrigações decorrentes desse status.

Vannúzia Leal Andrade Peres,⁸ no artigo “Desenhos de Família”, entende que o movimento histórico de transformação da família vem se alterando em sua estrutura, apresentando uma independência de modelos e, em razão disso, uma singularidade. Segundo Philippe Áries,⁹ isso significa que não podemos mais falar de família como um padrão único ou como um sistema universalizado, mas sim de famílias, entendendo que cada qual tem sua estrutura e estilo de funcionamento.

⁷ SAVATER, Fernando. *O valor de Educar*. Tradução: Mônica Sthael. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁸ PERES, Vanúzia Leal Andrade. *Desenhos de Família*. Desenhos de Família: criando os filhos: a família goianense e os elos parentais. Sônia M. Gomes e Irene Rizzini (Coord.). Goiânia: Cãnone Editorial, 2000.

⁹ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Acerca da **preparação** para **criar/cuidar/educar** os filhos, a maioria dos responsáveis manifestou **não se sentir preparada e intencional desistir**.

Quanto ao **apoio** na criação diária dos filhos, todos os responsáveis entrevistados referiram buscá-lo junto à família e, a minoria afirmou também encontrar apoio no Conselho Tutelar e no Ministério Público.

No que se refere à busca de **informações** sobre a criação dos filhos, a televisão mereceu destaque, seguida pela escola, Conselho Tutelar, Ministério Público, religião e revistas.

A família atual permanece com as atribuições de cuidar e educar sua prole, porém, tem-se manifestado sem referenciais para dar conta dessa tarefa, em virtude de fatores como: a complexificação da vida moderna, as intervenções do dito saber científico produzido sobre educação de crianças, que vem atestando a sua incompetência, o esvaziamento e a superficialidade das relações e vínculos, inclusive os parentais.

Cabe à família, tenha ela a estrutura e organização que tiver, a função criadora, cuidadora e educativa, e, na sua intimidade, via de regra, está tentando exercer essa tarefa.

Mas a família, como grupo, percebeu-se sozinha no processo de educação dos filhos e foi culpabilizada individualmente pelo fracasso desse empreendimento. As incontáveis teorias sobre educação de crianças em sua maioria acabaram enfatizando as carências e limitações da família em sua função materna/paterna, mas nunca seus potenciais. O próprio Estado, em seu modelo de atendimento, fragmentou a família num somatório de necessidade, identificando-a como carente de bens e serviços.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a família ressurgiu como unidade econômica e direito da criança e, assim, entra na agenda das políticas públicas para ser atendida em suas carências, para assegurar os direitos dos indivíduos.

O Estatuto atribuiu também à sociedade e ao poder público a garantia desses direitos, por intermédio de políticas sociais e atividades voltadas para o apoio da família na tarefa de criação/educação dos filhos. Objetivo, na prática, ainda não atingido, em face a quase inexistência de serviços multiprofissionais de atenção à família e em razão da ineficiência, descontinuidade, setorização e fragmentação dos serviços oferecidos.

Do panorama traçado, forçoso concluir que o mesmo Estado, que muito contribuiu para a construção do discurso de família desestruturada, incompetente, carente, pouco ofereceu em suas ações, auxílio e orientação à família. Inclusive, buscando retirar-se do cenário das políticas sociais,

repassando essa iniciativa para as organizações não-governamentais, que não dispõe de recursos humanos e financeiros para assegurar a continuidade e a qualidade das atividades, e/ou para a iniciativa privada, que não tem compromisso com o grupo que atende.

3.1.4 – A educação para valores: modelos e conteúdos da educação familiar

O efeito direto do esvaziamento da família como autoridade na criação/educação dos filhos é a estigmatização da instituição familiar, que assumiu a posição de “incompetente” nessa tarefa. E essa desqualificação da família, que a instala simultaneamente na condição de vítima e de responsável por sua condição, fragiliza seus laços afetivos e sua coerência interna, contribuindo para que influências externas, nem sempre positivas, obtenham “êxito” na socialização da criança.

A família brasileira encontra-se num momento histórico de mudanças significativas no que diz respeito aos valores éticos e morais, aos padrões de comportamento e a educação dos filhos.

Analisando-se os modelos e conteúdos da educação familiar contemporânea, evidenciando uma “crise de valores”, constata-se que o caráter de superficialidade, individualismo e de “coisificação” impresso nas relações familiares é reproduzido nas demais relações sociais.

E o que esperar de famílias com esses referenciais, reforçados pelos meios de comunicação, na educação de seus filhos?

Acerca da educação familiar, os alunos pesquisados externaram os ensinamentos que recebem; e os responsáveis, o significado da educação e a forma de educar. A maioria das respostas dos alunos e de seus responsáveis foi convergente, evidenciando que, apesar de haver deficiência na comunicação (dificultando o entendimento) com os adolescentes, por parte da família, esta, de alguma forma, preocupa-se em transmitir valores àqueles.

Algumas das respostas: “a função da educação é tornar uma pessoa de bem, honesta e que respeita os outros”; educar é “ensinar o que é certo e errado”; a família ensina “a não roubar, não brigar, a estudar e a revidar quando for agredido ou ofendido” ou a “respeitar, ser companheiro e correto” ou, ainda, educar significa “ver a pessoa ser feliz. É ter estudo, conviver com pessoas de bem e ser querido por todos. É respeitar os outros e não responder mal para as pessoas”.

Se a educação integral supõe cuidar de todas as capacidades humanas, será necessário concedermos uma nova relevância à educação moral.

Uma das propostas mais interessantes e simples na busca da formação humana da criança como ser capaz de ser co-criador com outros de um espaço de convivência social desejável é, sem dúvida, a trazida pelo biólogo Maturana,¹⁰ na biologia do amor. No âmbito familiar, propõe o acolhimento da criança como um ser legítimo em sua totalidade em cada instante e não como uma passagem para a vida adulta.

Nessa perspectiva, considerando que a **aceitação** e o **amor** são indispensáveis para o desenvolvimento do ser humano responsável e livre, espera-se dos educadores que, ao imprimirem à convivência familiar um ambiente amoroso e não competitivo, corrijam o fazer e não o ser das crianças, estimulando suas capacidades reflexivas e de ação, tornando-as capazes de ver e corrigir seus erros; de cooperar e possuir um comportamento ético; “e capaz de não serem arrastados para as drogas e o crime, porque **não dependerão da opinião dos outros não buscando a sua identidade em coisas fora de si**” (Maturana, 2000, p. 12).

Observa-se hoje que os problemas mais significativos da humanidade exigem uma solução além do técnico-científico, que perpassa por uma reorientação ética dos princípios. As relações do homem consigo mesmo e com os demais povos, raças ou crenças; com seu trabalho; seu ambiente natural e urbano, o equilíbrio entre o individual e o coletivo, são todos problemas de orientação e de valor, que exigem que a família e a escola conceda-lhes uma atenção prematura na educação de suas crianças.

Com base nessas reflexões, espera-se que as famílias recebam a base de apoio necessária para que possam evoluir a um modelo de educação marcado pela autonomia e independência de filhos responsáveis por si e pelo outro. Tendo sempre clara a reflexão de Maturana (10), segundo a qual não se ensina valores, cooperação e respeito, se não **vivenciá-los**.

Contudo, o que se observa constantemente são pais considerando-se incapazes de educar seus filhos e reconhecendo sua impotência quanto ao estabelecimento de regras e limites, fragilizando-se no exercício de sua autoridade e exigindo que o Estado substitua-os nessa tarefa.

¹⁰ MATURNA, Humberto; REZEPKA, Sima Nissis. *Formação Humana e Capacitação*. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

3.2 – A Crise de Autoridade da Família e a Distorção Interpretativa do ECA

Todos os familiares de alunos entrevistados afirmaram exercer sua autoridade preferencialmente conversando e aconselhando os adolescentes. Contudo, todos acabaram admitindo já terem batido nos filhos.

Dado alarmante exsurge da observação das manifestações dos responsáveis, a desnudar a **crise de autoridade** vivenciada (e sofrida) pelas famílias. Com exceção de um dos entrevistados, os demais familiares afirmaram não conseguir ou sentir dificuldade em exercer a autoridade.

Observou-se que as histórias de vida dos adolescentes entrevistados são marcadas pela ausência paterna. E no atual eclipse geral da família como unidade educacional, a figura do pai é a mais eclipsada de todas: o papel mais questionado e menos grato, o triste encarregado de administrar a frustração.

A atenuação ou abolição da figura paterna traz algumas dificuldades de identificação positiva para os jovens, que estudiosos relacionam diretamente à delinqüência juvenil e a perda destrutiva de modelos de auto-estima.

Savater (07) defende que talvez o desafio seja propor e assumir um tipo de pai com autoridade masculina e com a terna solicitude doméstica, próxima e abnegada, que secularmente caracterizou o papel familiar da mãe. Um pai que não renuncie a ser pai, mas que, simultaneamente, saiba se **maternizar**, para evitar os abusos castradores patriarcais do sistema tradicional.

Observa-se, ainda, outro fator atual que reforça a desresponsabilização familiar: a interpretação distorcida e equivocada da legislação brasileira, protetiva da infância e da juventude. E o alvo de maiores críticas da população é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Apesar de os entrevistados afirmarem que **desconhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente** (e até mesmo por essa razão), relacionam a crise de autoridade à lei, afirmando que “a lei só protege, deixa o adolescente fazer o que quer”.

Os responsáveis foram questionados, ainda, sobre sua concepção acerca do **Conselho Tutelar e do Ministério Público**. Todos referiram já terem mantido contato com ambos, em razão de problemas com os alunos entrevistados, mas não compreendem as atribuições de cada um dos órgãos.

E aqui atenta-se para a obrigação dos profissionais que atuam, tanto na proteção quanto na sócio-educação infanto-juvenil, de difundir informações precisas sobre a proposta da legislação nacional, de universalização dos direitos fundamentais.

Urge, ainda, que os profissionais e instituições de apoio auxiliem a família a desenvolver modelos de educação marcados pela construção da autonomia e independência de seus filhos.

Consoante o professor americano de desenvolvimento infantil, David Elkind:¹¹

o contrato de liberdade e responsabilidade é fundamental em todo cuidado paterno/materno (...). Conseqüentemente, à medida que a criança amadurece, o contrato de liberdade e responsabilidade vai sendo várias vezes reescrito. Na verdade, os pais e filhos constroem e reconstróem suas realidades coletivas. Quando isso não é feito, pode ocorrer um dano interpessoal significativo. Mas quando há uma correspondência estreita entre as expectativas dos pais e o desempenho da criança, e entre as expectativas da criança e o desempenho dos pais, há relativamente pouco estresse nas interações familiares. As violações contratuais, e daí o estresse, ocorrem quando os pais não recompensam a responsabilidade com liberdade ou quando as crianças exigem liberdade sem demonstrar responsabilidade.

Acerca do tema, ensina Paulo Freire¹² que a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades. Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir. A decisão é um processo responsável. Em razão disso, uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que se trata de dever paterno a sua participação no processo de tomada de decisão deles, e não uma intromissão, desde que não decidam pelos filhos. A participação dos pais deve dar-se, sobretudo na análise, com os filhos, das conseqüências possíveis da decisão a ser eleita.

3.3 – Reflexão em torno da tarefa educativa: as crises de identidade e de autoridade da escola

3.3.1 – A Função da Educação

Consoante Enguita,¹³ seria absurdo pensar que todos serão obrigados a aprender durante toda a vida... menos o professor. Como todo grupo profissional, o dos professores se vê diante da necessidade de adaptação permanente, mas pode encastelar-se no saber-fazer inicialmente adquirido. Também pode procurar acompanhar o ritmo da mudança, ou, inclusive,

¹¹ ELKIND, David. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 172.

¹² FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996, Coleção Leitura.

¹³ ENGUITA, Mariano Fernández, *Educar em Tempos Incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

antecipar-se a ela, no sentido de prevê-la e tirar desta o melhor proveito. Mas é comum o professor prometéico (referência ao personagem mitológico Prometeu = “aquele que pensa antes”), que olha para frente, chocar-se de imediato com o seu colega epimetéico (de Epimeteu = “aquele que pensa depois”), o que só olha para trás, seja em forma de reação hostil, falta de apoio ou simples indiferença, e tanto por parte de seus colegas como indivíduos quanto da escola como instituição ou da administração educacional. Na presente pesquisa, reclamações de “professores prometéicos” surgiram nesse sentido, alegando sentirem-se isolados na escola em face à resistência, por ora exercida pelo restante da comunidade escolar, ou à indiferença desta.

Na educação escolar, Maturana propõe a aplicação da “**biologia do amor**”, que consiste em que o professor aceite a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo o seu fazer e não o seu ser. Pois, o respeito pelo outro ou a conduta amorosa para com ele só ocorre se for **visto e aceito**. Propõe que o professor tenha capacitação ampla para tratar a temática que ensina, e atue com o prazer que essa liberdade criativa traz consigo. Ainda, necessário que se dê maior atenção à formação humana dos professores. Por essa razão é necessário maior comprometimento do Estado na conservação da dignidade dos professores, ofertando condições para que guardem o respeito por si mesmos e sua autonomia criativa.

Os professores entrevistados foram instados a refletir acerca da tarefa educativa e os resultados denunciam a distância entre a educação que temos e a educação proposta como ideal pelos pensadores. A maioria dos professores entrevistados considera que a **função primordial da educação** deveria ser formar para a vida. Contudo, admitem que a escola está falhando, pois não prepara para o futuro profissional, tampouco para a vida. Concluem, ao constatar que apesar de a escola hoje ter liberdade de oferecer currículo próximo à realidade do aluno, conta com o grande desafio de conciliar interesses diferentes dos alunos e tornar-se atrativa, exigindo que o professor estimule a criatividade, empreste sentido e utilidade ao conhecimento e saiba por que está na escola.

Paulo Freire (12), (1996, p. 77) elenca capacidades mínimas necessárias à prática educativa de qualidade. Dentre elas, refere que o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão; deve investir em sua formação permanente, assumindo-se como pesquisador; deve respeitar os saberes dos educandos; agir com ética e corporificar as palavras pelo exemplo; rejeitar qualquer forma de discriminação; arriscar; aceitar o novo; e, sobretudo, estar convicto de que a mudança é possível.

3.3.2 – A Crise de Identidade

No entanto, o que se verificou com a presente pesquisa foi a dificuldade de os professores desenvolverem as capacidades acima elencada a fim de elevarem-se a verdadeiros educadores. Consiste em entendimento unânime entre os professores entrevistados que a escola passa, atualmente, por uma **crise de identidade**, diante da **dificuldade em assumir novas responsabilidades e acompanhar mudanças**.

Segundo as diferentes percepções dos atores da comunidade escolar sobre o papel da escola, os alunos apresentam significados contraditórios. Por um lado, a escola é considerada como um espaço para a aprendizagem, como caminho para a inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, considerada como local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação.

A maioria dos alunos entrevistados referiu não gostar das aulas, mas que consideram útil o ensino. Esse dado relevante oportuniza a reflexão sobre a forma como estão sendo explorados os conteúdos em aula.

Em que pese a **interdisciplinaridade** esteja prevista no regimento da escola, os professores entrevistados sinalizam que se trata de exceção na forma de trabalhar os conteúdos.

Edgar Morin,¹⁴ ao relacionar as conseqüências da fragmentação do conhecimento na formação humana, constata que “temos um pensamento que separa muito bem, mas que reúne muito mal”. Significa que a desunião, a dispersão e a desagregação atuam com mais presença do que a relação que estabelece vínculos, dificultando a prática da ética da solidariedade.

Segundo Morin (2003, p. 38):

Os setores especializados do saber são compartimentados e fecham-se todos em um domínio, muitas vezes delimitados de maneira artificial, ao passo que deveriam estar unidos em um tronco comum e se comunicar entre si. Mais profundamente, nosso sistema educacional ensinou-nos a isolar os objetos, separar os problemas, analisar, mas não a juntar. Nós devemos pensar o ensino com base na consideração dos efeitos cada vez mais graves da hiperespecialização dos saberes e da incapacidade para articula-los uns com os outros. A hiperespecialização impede que se veja o global (que ela fragmenta em parcelas), assim como o essencial (que ela dissolve). Ora, os problemas essenciais nunca são parciais e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, nenhum problema particular pode ser formulado e pensado corretamente fora de seu contexto, e seu próprio contexto deve ser inserido mais e mais no contexto planetário global.

¹⁴ MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. Alfredo Pena. Veja, Cleide R. S. Almeida, Izabel Petrogliá (Orgs.), 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 33.

Morin propõe a inscrição desses princípios básicos já na escola primária, já que a **reforma do pensamento** deve começar no nível elementar de ensino. As crianças põem em prática, espontaneamente, suas aptidões sintéticas e analíticas, sentem espontaneamente as ligações e as solidariedades.

Assim, mister sejam educadas a fim de que mantenham a percepção de que os objetos devem ser conhecidos, não isoladamente, mas integrados em seu ambiente. Ao esquecermos os vínculos causamos danos inestimáveis a apreensão do conhecimento, tornando o ensino enfadonho e a escola cada vez menos atrativa.

O programa sugerido, segundo Morin (14), é fácil de formular, mas encontra a seguinte dificuldade: “Quem educará os educadores?” Esse paradoxo está ligado a um outro: para reformar os espíritos é preciso reformar as instituições, mas para reformar as instituições é preciso reformar os espíritos. E a via que se abre para a solução desses paradoxos é, portanto, que os espíritos reformadores possam beneficiar instituições piloto e ensinar aos futuros mestres, buscando-se o resgate da laicidade, de forma que os professores reencontrem o sentido de sua missão.

O aperfeiçoamento de professores, por suas instituições, passaria pela iniciação em novos tipos de ciências, como a ecologia, cosmologia e ciências da terra. E um dos saberes indispensáveis à prática educativa crítica e integradora é a forma de lidar com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa, e que reflete na disciplina ou indisciplina.

3.3.3 – A Tensão entre Autoridade e Liberdade

O **maior problema da escola**, apontado pelos professores e pelos alunos entrevistados, foi a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Para os primeiros “os alunos vêm de casa totalmente deseducados”, apontando para a família como a responsável pela indisciplina, por não estabelecer limites.

Por outro lado, os responsáveis entrevistados julgam que a indisciplina resulta do fato de ser a “escola enfadonha, em que os professores não estão interessados em dar aula, querem mais é se livrar das aulas”.

Já, os **pais desinteressados** surgem como a segunda indicação dos mais graves problemas da escola, pelos membros do corpo pedagógico. E a família reconhece seu desinteresse, alegando, normalmente, falta de tempo.

Variam as causas apontadas pelos professores como fundantes da crise de autoridade, mas todos os entrevistados admitem a ocorrência do fenômeno do enfraquecimento do educador, na escola atual.

Parte-se do princípio que a liberdade não significa ausência de condicionamentos, mas a conquista gradativa de autonomia e responsabilidade. Nesses termos, nem mesmo Rousseau discordava.

Nessa concepção, educar não é fabricar adultos segundo um modelo, mas sim estimular a liberdade, permitindo a realização. Mas nenhum processo educacional é possível sem disciplina.

A fim de não se exigir da escola além do que ela pode oferecer, é importante a constatação de que nem tudo pode ser resolvido na escola ou compensado com o bom desempenho dos professores. A escola não pode atuar à margem do entorno social e familiar da criança e muito menos contra ele, como um corretivo externo que duplique seu empenho, quando os outros desistam de exercê-lo.

Um aspecto que não pode permanecer à margem da discussão é a atual tendência dos educadores de responsabilizarem a legislação protetiva à infância e à juventude, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela sua falta de autoridade perante os alunos.

Consoante apurado nas entrevistas realizadas com os professores, a maioria destes guarda a concepção de que o ECA limita e restringe sua atuação, representando um entrave às relações de autoridade. Ainda, para um dos professores, o ECA representa fator limitador em razão de os alunos conhecerem seus direitos e não serem esclarecidos acerca de seus deveres.

O interessante no cruzamento dos dados da pesquisa é que a maioria dos alunos entrevistados afirmou não conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente e não saber para que serve o Ministério Público.

A infância e a adolescência estão cada vez mais frequentemente imersas na prática da violência: sofrendo-a e/ou exercendo-a. Nesse panorama, a função humanizadora da educação está premente. A solução passa por uma postura equilibrada e sensata do educador, que proponha limites claros.

Assim, resultando da harmonia entre **autoridade e liberdade**, a disciplina implica em respeito mútuo, expresso na assunção da observância de limites que não podem ser transgredidos.

A **autonomia**, segundo Paulo Freire (12), enquanto amadurecimento do ser, não ocorre em data marcada. E, nesse sentido, uma **pedagogia da autonomia** deve centrar-se em experiências estimuladoras da **decisão** e da **responsabilidade**, que respeitem a liberdade.

Por fim, registre-se que as crises de identidade e de autoridade vivenciadas pela escola são traduzidas pelos modelos pedagógicos inadequados e ineficazes utilizados para responder aos problemas, dentre eles a violência escolar. Assim, a escola desenvolve sentimento de incapacidade e impotência e acaba, por insegurança, isolando-se.

Ao transformar-se em espaço não mais imune a influências externas, a escola, correlatamente, deixou de ter exclusividade no trato das questões relativas ao processo educativo, já que novos agentes sociais passaram a integrar o seu cotidiano. Contudo, ainda apresenta resistência em reconhecer sua incompletude e abrir-se à mudança do modelo pedagógico.

3.4 – Alunos, família e escola: encontros e desencontros

3.4.1 – Relacionamento Escola/Alunos

A maioria dos alunos pesquisados, quando questionados sobre o que não lhes agrada na escola, afirmou **não gostar das aulas**. Acerca da qualidade dos **relacionamentos com os colegas**, com exceção de um aluno, todos os demais a classificaram como **ruim**, contrariando a suposta percepção da escola como um espaço de convívio social prazeroso entre os jovens pares.

Dado alarmante revelado pela pesquisa consiste na dificuldade externada pelos alunos em conviver com seus colegas, professores e familiares. Isso induz ao questionamento acerca da qualidade da educação que estamos proporcionando às nossas crianças e jovens, os quais, ao não conseguirem conviver com as diferenças, demonstram atitudes marcadas pela intolerância e pelo preconceito.

Consoante Pedro Demo¹⁵ a sociologia pode afirmar que a sociedade humana mais tolerável seria aquela em que a convivência transcorresse em relativa harmonia e conflito, de maneira que o bem comum pudesse sempre prevalecer, ao final. Esse seria o ideal de democracia.

Para o referido autor, a **ética** comparece como referência crucial no cenário da **convivência humana**, pois a vida de um ser humano tem impacto inevitável na vida do outro, de forma que **nunca podemos alegar que o outro não nos diz respeito**.

A característica inspiradora dos comportamentos éticos é a não imposição, mas a conquista pela via da autoridade do argumento. Convencer sem vencer. Por outro lado, deve integrar o comportamento ético de pessoas que convivem saber ceder, pois quem não cede não respeita os demais.

¹⁵ DEMO, Pedro. *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Conforme Pedro Demo, **seres humanos precisam de orientação**. E consiste em dever legal da família e da escola a educação que trabalhe com as crianças a noção de fraternidade universal, capaz de congrega a diversidade social e histórica infinita. O gesto de percebermos o outro como concorrente deve ser substituído, sob a orientação de éticas multiculturais, pelas noções de bem comum e de sociedades igualitárias, formadas por homens que sabem sentir e pensar, na busca da convivência possível.

3.4.2 – Relacionamentos Difíceis entre Alunos e Professores

Alunos e professores foram questionados acerca do tratamento dispensado pela maioria destes aos primeiros, e as respostas foram divergentes.

A maioria dos alunos afirmou que, como regra, os professores não estão interessados nos alunos, brigam e utilizam linguagem pesada com estes. Foi mencionando, ainda, que alguns trazem problemas pessoais para a sala de aula e abusam do poder de autoridade.

Contudo, a unanimidade dos educadores entrevistados considera que a maioria dos professores adota a postura de orientação, diálogo e compreensão em relação aos alunos. Alguns, entretanto, admitiram que há educadores que não estão interessados nos alunos ou brigam, usando linguagem pesada.

Os alunos, por sua vez, afirmam reagir ao tratamento dos professores ficando “bravos”, respondendo com agressão verbal, “batendo boca” e “não fazendo nada” em aula.

Na relação com os professores, os alunos entrevistados externaram os seguintes sentimentos experimentados: humilhação, intimidação, desrespeito, violação da auto-estima e receio de ser acusado injustamente de algo.

Os alunos criticam casos em que os professores praticam ações que se enquadram na classificação de violência simbólica, em que o abuso de poder se vale de símbolos de autoridade.

Os dados demonstram relações difíceis, em que professor e aluno não se entendem, e, em algumas situações, que o primeiro leva problemas pessoais para a sala de aula e, em outras, têm dificuldade de dialogar com os alunos, humilhando-os e ignorando seus problemas. Ainda, há casos em que tratam mal os alunos, recorrem a agressões verbais e os expõe ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a alguma pergunta.

Contudo, a situação do professor em sala de aula também não é confortável, pois, não raras vezes, sente-se desrespeitado e humilhado pelos alunos, sendo comuns os xingamentos e insultos.

Existem poucas profissões nas quais a atividade realizada pelo profissional e o serviço recebido pelo cliente mostrem-se tão coexistências, como na educação. Primeiro, porque o tempo de aprendizagem do aluno é, sobretudo, o que passa com o professor, e o tempo de trabalho deste, o que passa com os alunos. Uma pessoa não passa esse tempo nem com o médico, nem com o Juiz, nem com o Promotor, tampouco com a polícia, nem mesmo nesses tempos em que as turbulências da vida conduzem a uma relação mais intensa e prolongada com eles.

Segundo, porque na relação educador-educando estão envolvidas todas as facetas do educador. Por isso, é importante não apenas o que os professores aprenderam, mas que tipo de pessoas são, qual seu modo de vida fora das salas de aula, de que meio cultural procedem, que concepções do mundo acalentam. Terceiro, os professores constituem não a totalidade, mas o essencial dos recursos da atividade escolar.

Quarto, a relação professor/aluno baseia-se em permanente face a face entre ambos, o que multiplica a importância de toda espécie de detalhes e incidentes e dos estados de ânimo dos participantes. Há poucos lugares como a sala de aula em que se pode viver com tanta proximidade com os outros e, para isso, surgem com força particular na convivência e no conjunto de atividades próprias da instituição todas as peças que compõem a pessoa.

Por essas razões, considerando a exposição a que se encontra sujeito o professor, inclusive na condição de **exemplo ou modelo de conduta**, espera-se que repensem seus conceitos e modifiquem suas atitudes, visando a qualificação de seu relacionamento com os alunos.

3.4.3 – Relação Escola/Família

A generalização da escolaridade pôs a instituição em contato com uma infinidade de famílias diferentes. Ao mesmo tempo, porém, a escola contava com a família como base de apoio, embora os professores, em seu âmbito de atuação, substituíssem com plenos direitos os pais.

Tudo isso mudou radicalmente. Do ponto de vista da escola, a família já não tem as mesmas possibilidades e funcionalidades de antes. Isso supõe um deslocamento da família para a escola, das funções de custódia e da socialização, em sua forma mais elementar. Por outro lado, a família já não aceita com facilidade a posição de subordinação obsequiosa perante os professores, gerando o seguinte problema: o de quem controla quem.

Ao analisar-se a relação entre as famílias dos alunos e a escola, observou-se que consideram compartilhar com a escola a tarefa de educar, sendo que as expectativas daquelas em torno da educação escolar restringem-se ao ensino formal (“aprender a estudar”), a fim de que o jovem “tenha profissão e futuro”, “seja alguém na vida”, no sentido de ter trabalho e poder aquisitivo que lhe proporcione aquisições materiais.

A escola, contudo, reclama que a família transfere-lhe muito mais do que o ensino formal.

A **omissão familiar** é externada pelos os professores pesquisados quando afirmam que a família somente comparece na escola quando chamada e ao referirem que a sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola é mínima.

Ainda que sejam freqüentes entre os professores as críticas à “transferência” de responsabilidades por parte da família, não há nada de surpreendente nesse processo. Conforme Enguita (13), trata-se de uma socialização da custódia análoga a de qualquer outra atividade para a cobertura de necessidades. As residências são cada vez menos auto-suficientes e seria impensável as mulheres e homens saírem para a esfera pública sem essa maneira coletiva de assumir a custódia dos filhos. Hoje, a escola complementa a família, como fazia antes a pequena comunidade a sua volta. Por isso, é incompreensível que se lamente por esse deslocamento de funções de custódia das crianças para a escola.

A crise da família e da comunidade como instituições de custódia é também, em parte, sua crise como instituições socializadoras. As instituições que antes compartilhavam a socialização das crianças, hoje desaparecem, fazendo com que aumentem, por exclusão, a necessidade e a carga relativa à escola. Esta constitui-se na primeira instituição pública de acesso da criança de modo sistemático e prolongado, representando lugar de aprendizagem de formas de convivência que não cabe aprender na família.

A escola, por sua vez, também mudou. Se antes ocupava apenas um lugar discreto na vida das pessoas, passou a absorver praticamente toda a infância, adolescência e parte da juventude. E tempo a mais na escola é tempo a menos na família e na comunidade, o que, por si só, justifica um papel maior da escola na moralização das crianças.

O professor atualmente encontra familiares interlocutores, muitas vezes com níveis acadêmicos iguais ou superiores aos seus, não dispostos a conceder ao educador um cheque em branco na educação de seus filhos. Sua palavra já não é uma revelação, suas decisões podem ser discutidas, sua capacidade e desempenho profissional são questionados. Assim, seu status, ou prestígio, deteriorou-se, e não porque sua formação tenha piorado, mas sim porque não melhorou.

Observa-se, ainda, um desencanto dos pais e alunos em relação aos mecanismos de participação na escola.

Diante dessas circunstâncias, não faz sentido questionar se os pais abdicaram de controlar seus filhos ou se foram os professores que fizeram isso, se as famílias exigem mais da escola ou se é esta que oferece pouco, e assim sucessivamente. O que importa é compreender cabe a ambas, em meio a um diálogo possível, nova divisão de tarefas.

3.5 – Relacionamento da Escola com Profissionais de Áreas Diversas à Educação

Os educadores participantes da pesquisa, ao relatarem acerca do contato exercido com profissionais da área da saúde, psicólogos e assistentes sociais, evidenciaram a face do isolamento e da completa ausência de suporte com que atuam. Os entrevistados apontaram para a inexistência de equipe multidisciplinar atuando na escola ou com disponibilidade para atendê-la.

Quanto às relações da escola com o Conselho Tutelar, Polícias (Civil e Brigada Militar), Ministério Público e Judiciário, foi constatado também não serem adequadas e qualificadas.

Espera-se de um sistema escolar aberto que apresente a característica da permeabilidade que, segundo Enguita (13), consiste em manter constante intercâmbio de recursos com o exterior. Atualmente, muitos dos recursos que se requer para a educação não estão na escola (a não ser que façamos desta uma duplicação da sociedade!), porém estão e podem ser obtidos no entorno das escolas. Aí se encontram os saberes profissionais, os conhecimentos técnicos, as destrezas práticas e as experiências sociais de que a escola necessita como apoio a seu trabalho.

O filão disponível para as escolas entre os grupos de interesses, as associações voluntárias, as instituições públicas, as organizações sociais, as empresas privadas e os grupos profissionais presentes em seu entorno é ilimitado,

O primeiro instrumento dessa abertura para o entorno já existe: é o conselho escolar. Mas para que desempenhe suas funções, deve assumir sua posição de órgão efetivo da comunidade e da gestão da escola. À Direção, por outro lado, caberia importante papel na aproximação entre a escola e a comunidade.

Consoante Enguita, quando a organização escolar abre-se a si mesma (torna-se flexível) e flexibiliza sua relação com o entorno (torna-se aberta), passa-se do nível da estrutura ao do sistema. Seu equilíbrio passa a ser dinâmico e mutável. Então, a organização se desenvolve, evolui para responder a necessidades e oportunidades mutáveis. Para isso, requer de seus membros atitude de disposição à cooperação, proativa (não estática ou reativa) e de compromisso com seus fins (não de apego às suas posições ou rotinas).

3.6 – Violência e Indisciplina Escolar

3.6.1 – Indisciplina e Violência X Regras e Normas

A escola passa por momento de profundas mudanças, devido ao aumento das dificuldades decorrentes de fenômenos externos à instituição e de suas próprias pressões internas. Além de enfrentar problemas de gestão e precariedades que afetam o processo pedagógico, vê-se em um período de contestação da ideologia que a sustentou até agora. O valor da educação é questionado sob alegações diversas: por perda de qualidade e autoridade; por não preparar para o mercado de trabalho; por não estar centrada na educação do homem integral; por não corresponder à expectativa de proporcionar segurança aos jovens.

Sposito, citada por Marília Pontes,¹⁶ encontra um nexos entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação, esta consistente em matéria-prima do conhecimento/educação.

Consoante Abramovay e Rua,¹⁷ (2004, p. 139):

Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele. Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, **valores**, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

No contexto de diversidade, as escolas convivem com atos de indisciplina e de violência, adotando procedimentos formais ou informais, em consonância com o modo de ser de cada Direção ou projeto pedagógico.

¹⁶ PONTES, Marília. No artigo A instituição escolar e a violência. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, p. 60, jul. 1998.

¹⁷ ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.

Na escola pesquisada, os procedimentos adotados consistem, em sua maioria, em advertências, afastamento da sala de aula, comunicado aos pais e suspensão, conforme a gravidade do caso. Medidas como transferências e expulsões não são corriqueiras, mas não são afastadas. Assim, **normas** são observadas pela Direção para lidar ou inibir a indisciplina e a violência.

Quanto as **regras** de conduta, consoante observar-se-á do **único** trecho do Regimento Escolar que se refere às regras e punições, são utilizadas **expressões amplas**, que permitem interferência excessiva da subjetividade em sua interpretação, como “problemas disciplinares”, “medidas mais enérgicas” e “falta de responsabilidade”, favorecendo a arbitrariedade por parte da Direção na aplicação das punições e a insegurança entre os alunos quanto às condutas consideradas “indisciplinadas” e “irresponsáveis”. Observou-se, assim, a **ausência de regras claras**.

Duas críticas, acompanhadas por sugestões, merecem ser destacadas pela pesquisadora: a primeira refere-se a caracterização da “irresponsabilidade” e da “indisciplina”, conceitos que parecem de simples compreensão para os professores e Direção, mas que poderiam ser melhores esclarecidos aos discentes e seus responsáveis, ao exemplificar-se no texto do regimento, algumas das condutas classificadas como atos passíveis de punição. A segunda guarda referência com a aplicação igualitária da sanção prevista no regimento a todos os alunos que transgredirem as regras.

Os responsáveis são comunicados e convocados pela escola para conhecimento das transgressões e para, em conjunto com a direção, encaminhar ou acatar uma solução para o problema. Ocorre que, em alguns casos, os **familiares convocados não comparecem** e a Direção e os professores vêem-se “enfraquecidos”, “desautorizados” e “perdidos”, consoante mencionaram os entrevistados.

Novamente, é suscitada a questão da omissão familiar e de seus reflexos na crise de autoridade da escola. Porém, o dado a ser acrescido consiste no **impacto dessa omissão e da crise de autoridade da escola na indisciplina e violência escolar**, contribuindo para a sua propagação.

Consoante o relato dos atores do ambiente escolar, percebeu-se haver uma hierarquia entre as punições, que vão se agravando até atingir seu ápice, com a transferência da escola. Por outro lado, as punições podem se tornar tão banalizadas que passam a ser desconsideradas como sanções.

Fator que dificulta a análise dos critérios de aplicação das punições é a forma genérica e lacunosa com que são efetuadas as anotações nas fichas individuais dos alunos. Não há especificação, por exemplo, no que consistiu “machucar o colega” ou “desrespeitar o professor”, por exemplo. Ou, ainda, “perturbar o andamento da aula” ou “atitudes inconvenientes”.

Assim, fichas disciplinares preenchidas de forma esclarecedora, especificando a conduta transgressora e a punição correspondente, contribuiriam para afastar a imagem da escola como “locus” privilegiado de exercício de **violência simbólica**.

Na ótica dos educadores e dos alunos entrevistados, as agressões físicas e verbais entre alunos são consideradas os **casos de violência escolar mais frequentes**. Seguidas de furtos e deterioração do patrimônio da escola, danos e furtos à propriedade particular. Agressões verbais entre alunos e professores são referidas.

Quanto à **violência psicológica**, é referida por apenas dois educadores pesquisados, na modalidade de “apelidos” pejorativos e ofensivos, de cunho discriminatório, traduzindo preconceito racial e discriminação social (“gay”, “gordo”, “negro”, “Maria breiteira”), fenômeno atualmente conhecido por *bullying*. Um dos educadores citados admite que as violências psicológicas, apesar de comuns no ambiente da escola, não chegam ao conhecimento da Direção. Portanto, a escola não se ocupa dessa modalidade de violência.

Questionados acerca dos **encaminhamentos** efetuados pelos educadores nos casos de violência escolar, todos responderam que os casos são resolvidos quase sempre no âmbito da escola, por não serem considerados graves.

Os dados obtidos sobre os **praticantes e vítimas da violência** indicam que os praticantes e vítimas são predominantemente os alunos.

Observou-se entre os jovens pesquisados que ou já foram vítimas ou agentes da violência. E mesmo nos casos em que não se envolveram diretamente, relataram circunstâncias das quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar. Esta proximidade contribuiu para **banalizar o comportamento violento**, tornando trivial a ocorrência de agressões físicas, vinganças, furtos, depredações, entre outros.

Em algumas situações, a violência aparece justificada como vingança, como forma de defesa pessoal ou como atitude para proteger os amigos. Em outras, aparece como atitude impensada diante de uma provocação ou como resultado de um temperamento que não admite a “humilhação” de “levar desaforo para casa”.

Independentemente de sua justificativa, a violência traduz-se em forma de **negociação de poder que exclui o diálogo**, ainda que impulsionada por múltiplas circunstâncias, inclusive de conotação moral, como a defesa dos amigos e dos excluídos.

3.6.2 – Reações dos Atores Envolvidos na Violência Escolar

Consoante FANTE,¹⁸ comumente, as vítimas de comportamento violento ou agressivo vivenciam sentimentos de medo, vergonha, raiva e impotência que diminuem a auto-estima. E, sendo por prolongado período de tempo expostos a ação de seus agressores e aos olhares indiferentes ou omissos dos “espectadores”, é natural que reajam com ansiedade, irritação, angústia, tristeza, além de pensamentos de vingança e suicídio.

Diante das conseqüências provocadas pelo fenômeno da violência, considera-se inadmissível que, nos tempos atuais, a escola seja sinônimo de sofrimento e infelicidade ao aluno. Deve ser responsabilidade do profissional da educação identificar as diversas formas de violência que os alunos possam estar enfrentando silenciosamente para, assim, poder ajudá-los.

Destaca-se serem comuns as discrepâncias entre os registros feitos pelos alunos e pelos professores. Isso parece significar a presença de barreiras na comunicação, divergência de perspectivas e de concepções da realidade, possivelmente evidenciando conflito entre tais sujeitos.

Analisando-se as reações dos alunos diante das agressões sofridas ou presenciadas no ambiente escolar, observa-se que a reação mais freqüente entre os alunos consiste em pedir ajuda aos amigos para vingar-se e incentivar as brigas entre terceiros (na condição de “torcida” e “platéia”).

Os alunos entrevistados afirmam haver brigas com tapas, socos e pontapés entre estudantes, inclusive entre as alunas. Em alguns relatos, transparece a dificuldade dos alunos em se comunicar, conversar e resolver seus conflitos, iniciando discussões que terminam em violência física.

Enfatiza-se que os dados coletados não registram a posição de alunos assumindo atitude de resolução do problema, mas sugerem a prevalência, entre os alunos, de um padrão de comportamento que descarta o recurso à autoridade ou à ajuda familiar, em favor do exercício privado da violência praticada em grupo, estimulando a disseminação de atitudes favoráveis a novos confrontos.

¹⁸ FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. São Paulo: Versus Editora, 2005, p. 158.

3.6.3 – Repercussões mais freqüentes da Violência

Conforme Abramovay e Rua (17) (2004, p. 298), a violência presente no ambiente escolar compromete o que deveria ser a identidade da escola, como espaço de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, na aceitação da diversidade e na herança do conhecimento acumulado. As situações violentas repercutem sobre a qualidade de ensino tanto para alunos como para professores

Os dados da pesquisa corroboram essas afirmações. A maioria dos alunos e dos professores sustenta que as violências no ambiente escolar faz com que não consigam se concentrar nos estudos e expressaram ficarem nervosos e revoltados com essas situações.

Quanto aos membros do corpo pedagógico, a consequência primeira referida é a perda do estímulo para o trabalho. As outras consistem nos sentimentos de revolta, nervosismo e irritabilidade, seguidos pela dificuldade de se concentrar nas aulas.

Cleo Fante (18) (2005, p. 165), ao comentar as repercussões da violência escolar, elenca algumas graves consequências, incidentes sobre os atores envolvidos. No corpo discente: perturbação, interrupção, desinteresse, absentismo (falta de assistência às aulas), problemas somáticos e psicológicos (ansiedade, tédio, depressão), desencanto pela escola, queda ao rendimento escolar, falta de perspectiva de futuro melhor via educação, queda de auto-estima, evasão escolar e descrença no poder público.

No corpo docente e no quadro de funcionários: desesperança e desencanto pela profissão, absentismo, descrença no sistema educacional, queda da auto-estima, problemas somáticos e psicológicos, síndrome de Burnout ou síndrome do “esgotado” (problemas relativos ao estresse profissional, caracteriza-se por progressiva perda do idealismo, energia e objetivos profissionais, como resultado das condições de trabalho – baixos salários, tempo de preparação insuficiente, desvalorização profissional, distanciamento entre aspirações e expectativas) e descrença no poder público.

Na família e na sociedade: falta de perspectiva de futuro melhor via educação, desvalorização do ensino, descrença no sistema educacional e descrença no poder público.

Considera-se que a escola tem o dever de prevenir a violência que se desenvolve em seu contexto, e de intervir impedindo a sua proliferação. Mas, para que isso ocorra, seus profissionais devem ser capacitados para

atuar na melhoria do ambiente escolar e das relações interpessoais, promovendo a solidariedade, a tolerância, a atitude ética e o respeito às características individuais, utilizando estratégias adequadas à realidade educacional que envolvam a comunidade escolar como um todo.

Tendo em vista a amplitude de repercussões possíveis na vida de vítimas e autores da violência escolar, é inadmissível que o problema seja ignorado ou considerado de menos importância tanto pela comunidade escolar, como pela sociedade em geral e pelo Poder Público.

3.7 – A Percepção da Atuação Ineficaz do Ministério Público no Cenário da Violência Escolar

Durante a realização da pesquisa, emergiu dado relevante acerca da atuação do Ministério Público na escola: foi evidenciado o total desconhecimento da comunidade escolar acerca das atribuições ministeriais. Observou-se que a instituição é identificada quase que exclusivamente com sua atuação na esfera criminal.

Na temática da violência escolar, por decorrência de imposição legal, necessária a intervenção do Ministério Público, pelo Promotor de Justiça da Infância e Juventude, quando da prática de ato infracional por adolescente.

Além dessa atribuição, o Ministério Público deve ser acionado pela escola em face à constatação de ameaça ou violação dos direitos e garantias individuais ou coletivos dos alunos, pela ação ou omissão da família, sociedade ou Estado, adotando as medidas extrajudiciais ou judiciais cabíveis.

Conforme assinala Martha de Toledo Machado:¹⁹

Na base da noção de proteção integral está a idéia de *efetivação* dos direitos fundamentais. Logo, na criação de instrumentos jurídicos que assegurem essa efetivação. Um deles, como dito, são as políticas sociais públicas. Outro é a tutela jurisdicional. (...) penso que o respeito à peculiar pessoa em desenvolvimento está no centro, também, dos fundamentos de uma tutela jurisdicional diferenciada, que a noção de proteção integral demanda (2003, p. 140).

Ainda, há a possibilidade de a escola encaminhar ao Ministério Público caso específico, geralmente relacionado à evasão escolar (como a implementação da FICAI – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente) ou a ato de indisciplina, após esgotadas as providências ao alcance desta (nos planos pedagógico e normativo) e realizada a intervenção do Conselho Tutelar.

¹⁹ MACHADO, Marta de Toledo. A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos. São Paulo: Manole, 2003.

O Ministério Público teve seu papel redesenhado com o advento do ECA. Consta-se, diante disso, a necessidade de que o Promotor de Justiça da Infância e da Juventude de hoje, rompendo com a antiga postura de mero burocrata, seja socialmente engajado e comprometido com o ideal de defesa da população infanto-juvenil. É preciso, ainda, que conheça a realidade local onde atua, aproximando-se da comunidade a fim de constatar suas demandas e buscar soluções que evitem o conflito e a via contenciosa, privilegiando a atuação política do Ministério Público.

E atuando como agente político, deve interferir positivamente na realidade social, inclusive cobrando das autoridades públicas atuação mais eficiente na elaboração e implementação de políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes, especialmente a fim de assegurar o acesso aos direitos fundamentais. E, dentre esses, uma educação de qualidade.

Finalmente, como agentes de transformação social, espera-se que os Promotores de Justiça atuem preventivamente aos atos de indisciplina ou de violência, contribuindo para o esclarecimento da comunidade escolar (alunos, professores, orientadores, direção, funcionários, pais), da sociedade em geral e do Estado (este responsável pela execução das políticas básicas) acerca de seus direitos e deveres.

Mas, para atingir os objetivos esperados, dois obstáculos devem ser transpostos: primeiro, os Promotores de Justiça devem introjetar em seu pensar e em seu agir a revolução de princípios proposta pelo ECA, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, beneficiados pela proteção integral e pela prioridade absoluta, sensibilizando-se para a proposta da legislação, para, após, trabalhar-la com os profissionais de áreas estranhas ao Direito. Em segundo lugar, precisam buscar ampliar sua formação, contemplando conteúdos de outras áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia (social e educacional), o serviço social e a antropologia.

3.8 – A Ausência de Proposta de Educação Para Valores na Escola

Observa-se nas sociedades atuais, especialmente nas escolas, que a temática da construção de valores não têm sido muito discutida. Na instituição pesquisada, essa realidade está presente. Observaram-se escassas referências acerca da importância da construção de valores favorecida pela escola. Os educadores entrevistados praticamente não se referiram a ela e, quando o fizeram, demonstraram estarem trabalhando de forma indireta (consciente ou não), desarticulada e incipiente.

Questiona-se hoje se estamos frente a uma humanidade sem humanidades, substituída por especialidades técnicas que mutilarão as futuras gerações de visão histórica, filosófica (ética e valorativa) e literária, imprescindível para o desenvolvimento completo da humanidade.

O temor parece justificado. Os programas de ensino tendem a reforçar os conhecimentos científicos ou técnicos de utilidade prática e imediata, diretamente aplicáveis ao trabalho.

Consoante o educador espanhol PUIG,²⁰ a questão das humanidades, dos valores e da ética não reside no título das matérias a serem ensinadas, nem em seu caráter científico ou literário: todas são úteis, muitas são oportunas e há as que são imprescindíveis. Considera-se que o êxito no trabalho das aludidas questões não reside em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na maneira adequada de transmiti-las, aqui e agora.

Em vários momentos do presente trabalho, referiu-se que as expectativas em torno da escola são grandes. Espera-se que a escola, além de preparar para a realização profissional, estimule o aluno a educar suas emoções, a lidar com os seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, com sua ansiedade e agressividade, canalizando-os para ações que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de produzir empatia, favorecendo assim o aumento da probabilidade de a criança tornar-se um adulto equilibrado e feliz.

Mas as relações da entidade familiar com o sistema educativo são, às vezes, antagônicas: os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores da família, ou, algumas famílias vêem a instituição escolar como um mundo estranho, que não compreendem.

Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é necessário, pois o desenvolvimento harmonioso das crianças e adolescentes implica na complementaridade entre educação familiar e escolar. Estreitando esses laços, as famílias conhecerão e respeitarão mais o sistema escolar.

Quanto à comunidade constitui um poderoso vetor de educação, pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade, e pelo aprendizado ativo da cidadania.

A escola deve, em colaboração com os meios de comunicação, cultivar a abertura ao conjunto dos espaços culturais e artísticos, incentivando, assim, o sentido da emoção estética e o desejo de familiaridade com as diversas criações do espírito humano.

²⁰ PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: método para um ensino transversal*. Tradução: Ana Venite Fuzato. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

De qualquer forma, é inegável que os meios de comunicação integram nosso espaço cultural e seus objetivos nem sempre são de natureza educativa, mas têm poder de sedução, e isso deve ser levado em consideração. Assim, o sistema escolar deve servir-se deles para os seus próprios fins: 90% das escolas do Japão utilizam a televisão como instrumento pedagógico (Delors²¹).

É necessário insistir sempre nesta finalidade essencial da educação: levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e, a partir daí, a adotar comportamentos livres.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Jorge Trindade,²² foi a partir do século XVIII, com o novo modelo pedagógico proposto por Pestalozzi e devido às reflexões filosóficas de Rousseau, que se iniciou a pensar a infância e a adolescência como etapas do desenvolvimento normais e previsíveis dos seres humanos, “as quais engendram uma subjetividade e uma especificidade que não se confundem com a condição de maturidade característica da vida adulta”.

O suíço João Pestalozzi exerceu grande influência no pensamento educacional, entendendo a educação como o meio para o aperfeiçoamento individual e social, e foi um grande adepto da escola pública. Democratizou a educação, proclamando-a como direito absoluto de toda criança.

O filósofo Rousseau,²³ na obra “Emílio ou Da Educação”, ao consignar que a criança tem formas próprias de ver, de pensar e de sentir, continua influenciando a cada geração de educadores que descobriu o amor real às crianças e a liberdade. Suas principais mensagens são **respeito à natureza e à liberdade da criança**.

O “Emílio” (23) é, sem dúvida, um dos livros que mais contribuiu para promover uma escola e um Estado laicos, liberado da tutela das igrejas, mas essa escola e esse Estado foram bastante ingratos: transformaram a exigência de Rousseau, de **respeito à liberdade**, em **neutralidade**, que significa “nem um nem outro”, sem interesse.

²¹ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir* – 9. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”, p. 115.

²² TRINDADE, Jorge. *Delinquência Juvenil: compêndio transdisciplinar*, 3. ed. ver. e ampl., Porto Alegre, 2002, p. 33.

²³ ROSSEAU, Jean- Jacques. *Emílio*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O meio apontado para a formação de homens livres consiste em tratá-los com seres livres, mas distinguindo o respeito às necessidades naturais da criança (e a liberdade é a primeira), da satisfação de seus caprichos.

Portanto, a questão da autoridade, da disciplina e da liberdade, como fatores inseparáveis da educação, não é recente. Chamam à atenção a atualidade das idéias dos pensadores Rousseau e Pestalozzi e o despreparo e insegurança dos educadores de hoje, frente a um problema tão antigo e relevante.

No presente estudo, apontou-se para a necessidade de ser fomentada, no âmbito familiar e escolar, a educação para valores universais, como a tolerância, a solidariedade, a fraternidade e a justiça, visando favorecer a convivência qualificada entre os seres humanos, a fim de combater e evitar atos de violência e indisciplina na escola.

Mas, para serem atingidos esses objetivos, necessariamente deve-se refletir acerca da educação que se deseja.

4.1 – Os Quatro Pilares da Educação

O relatório Jacques Delors (21), apresentado a UNESCO, aponta para a educação do século XXI. Visando atender à multiplicidade de questões originadas da diversidade, destaca quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer, aprender a ser. Os pilares são sugeridos para a construção de um novo paradigma de valorização da vida, uma educação que **revele o tesouro escondido em cada um**.

O ideal seria que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” seja objeto de igual atenção, para que a educação represente uma experiência global, que se protraia no tempo, ao longo da existência.

A aprendizagem de viver com os outros representa, atualmente, um dos maiores desafios da educação, diante de um mundo em que a violência se opõe a esperança na evolução da humanidade.

A família, a comunidade e a escola têm a responsabilidade de auxiliar a criança e o adolescente a conhecerem a si mesmos e a desenvolverem a empatia.

No Brasil, algumas poucas instituições adotaram como bússola pedagógica as idéias contidas no Relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, e as do economista indiano Amartya Sen, utilizadas na

construção do **Paradigma do Desenvolvimento Humano** do PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.²⁴

Tanto o Desenvolvimento quanto os Direitos Humanos estão diretamente relacionados aos **princípios de liberdade**, no sentido de garantir que o indivíduo esteja **livre de** necessidades, violências, discriminações e **livre para** organizar-se e tomar decisões. Na esfera do desenvolvimento humano, a liberdade está expressa no processo de ampliação de oportunidades e opções dadas a esse indivíduo para que ele possa de fato, desenvolver seus potenciais.

Para a implementação da proposta de um **Paradigma do Desenvolvimento Humano**, socorre-se das reflexões do economista indiano Amartya Sen e do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa²⁵, ao proporem que **o que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez**. Assim, além de ter oportunidades, **as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas**, e estas são feitas com base nas crenças, valores, pontos de vista e interesses.

A pedagogia voltada para a autonomia, solidariedade e desenvolvimento de competências, ligada ao Paradigma do Desenvolvimento Humano, acontece sobre três eixos: **protagonismo juvenil, educação para valores e cultura da trabalhabilidade**²⁶. Os jovens brasileiros, vivendo em um país de desigualdades e falta de oportunidades, precisam encarar e transformar essa realidade, como protagonistas.

Por fim, um dos saberes indispensáveis a quem trabalha em realidades marcadas pela traição a nosso **direito de ser** é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade ou determinismo. **O mundo não é. Está sendo.** O papel do educador deve ser o de quem intervém na realidade, constatando, não para adaptar-se, mas para mudar.

Ninguém pode estar no mundo de forma neutra, apenas constatando. Devemos buscar inserção, que implica em presença, decisão, escolha e intervenção na realidade.

²⁴ SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. Trad.: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

²⁵ COSTA, Antônio Carlos Gomes da; André, Simone. *Educação para o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

²⁶ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil, mobilização social e capital social – três conceitos*. Belo Horizonte: Modus Faciendi Desenvolvimento Social e Ação Educativa, 1998.

4.2 – Implicações e Sugestões

A proposta inicial do trabalho consistia em analisar a atuação da família e da escola no cenário da violência escolar.

Contudo, ao aprofundar o tema, procedendo-se a verdadeira dissecação das entranhas da escola, surgiu à constatação da dificuldade dos operadores do Direito em enfrentar a problemática da violência escolar. Sentiram-se, principalmente, as deficiências traduzidas por um ensino limitado do Direito, evidenciando a necessidade urgente de os cursos de formação e especialização investirem na melhoria do ensino desses profissionais, revendo conceitos e posições, a fim de serem introduzidos em seus currículos conhecimentos outros, em áreas como a educação, psicologia e antropologia.

Somente ampliando o estudo aos demais ramos dos saberes, que deverão atuar de forma convergente (ou buscando a consiliência), e mediante uma mudança de atitude também dos profissionais do Direito quanto à forma de ver o ECA, pode-se esperar mudanças significativas em sua atuação, que, então estará qualificada

O biólogo americano Edward O. Wilson²⁷ defende a unidade fundamental de todo o conhecimento e a necessidade de uma busca da **consiliência**, ou seja, a prova de que tudo no mundo está organizado conforme um número reduzido de leis naturais fundamentais, que compreendem os princípios subjacentes a todos os ramos do saber. É a expressão consiliência é adotada pelo autor, em lugar de “coerência”, por ter conservado a precisão de seu significado, literalmente, como “salto conjunto” do conhecimento pela ligação de fatos com a teoria baseada em todas as disciplinas para criar uma base comum de explicação.

Lastrando-se nos estudos já analisados de Edgar Morin e de Wilson, em que, segundo este, o maior empenho da mente sempre foi a tentativa de ligação das ciências com as humanidades, constata-se os reflexos negativos da fragmentação constante do conhecimento na educação. Segundo Morin, a solução seria o pensamento sistêmico e, consoante Wilson, “a consiliência é a chave da unificação” (1999, p. 7).

Assim, não obstante a via a ser seguida, o importante é que se alcance a superação do modelo educacional atual, sedimentado na fragmentação e desumanização do conhecimento.

A pretensão deste trabalho é de sugerir alternativas, sinalizando para a necessidade de prevenirmos e combatermos a violência na vida de nossas crianças e adolescentes, já em suas manifestações iniciais a fim de evitar a

²⁷ WILSON, Edward O. *A unidade do conhecimento*. Trad.: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

disseminação de uma subcultura ligada ao mundo da violência, com valores, rotinas, linguagens e símbolos próprios, consoante evidenciado na obra “**Cabeça de Porco**”.²⁸

Insta mencionar, por fim, a necessidade de despertar os educadores (pais, professores,...) para a importância de **fazerem-se presentes na vida dos educandos**.

O educador Antônio Carlos Gomes da Costa, ao lançar sua proposta pedagógica da “Pedagogia da Presença”,²⁹ propõe que o educador assuma um papel realmente **emancipador**, reforçando o que há de positivo na conduta dos jovens.

O ato de estar junto do educando envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo, convocando o educador para empenhar-se na tarefa também como pessoa humana e cidadão. A reciprocidade, entendida como interação, aceitação e comunicação, é fator indispensável na Pedagogia da Presença. Frequentemente é o que explica os sucessos inesperados, quando desaparecidas as esperanças razoáveis.

A presença aberta, afetiva, solidária e contínua do educador deve contribuir para despertar a auto - estima e amor próprio e ao próximo, favorecendo a convivência deste nos contextos amplos, como a família, a escola, a comunidade e o trabalho.

Significar é assumir diante de alguém uma atitude de não-indiferença.

Assim, é imprescindível tenha-se em mente que o Direito à Educação abrange o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso na escola, sendo incompatível com o ambiente de violência escolar. Isso significa que o sucesso esperado hoje ultrapassa as fronteiras da realização profissional, na busca da formação do ser humano integral, apto a conviver socialmente, ético e que preserve valores fundamentais. Enfim, que seja realizado e feliz!

Deixa-se o questionamento: com os modelos de educação desenvolvidos atualmente, a família e a escola estão obtendo êxito na socialização dos jovens?

A sociedade a ser construída depende da resposta à outra questão: em que mundo quer viver? Pois nosso desejo guiará nosso agir, subordinando nossa razão a eles, e determinará o mundo que construiremos para nossas crianças, com a possibilidade de oportunizar-lhes a convivência humana responsável e livre.

²⁸ SOARES, Luis Eduardo; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2005.

²⁹ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

5 – BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da; ANDRÉ, Simone. *Educação para o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- . *Protagonismo juvenil, mobilização social e capital social: três conceitos*. Belo Horizonte: Modus Faciendi Desenvolvimento Social e Ação Educativa, 1998.
- DAMÁSIO, Antonio. *O Erro de Descartes: razão, emoção e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”.
- DEMO, Pedro. *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ELKIND, David. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em Tempos Incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. São Paulo: Versus Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- KONZEN, Afonso Armando. *O Direito à Educação Escolar. Pela Justiça na Educação*. Coordenação geral Afonso Armando Konzen. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.
- . *Conselho Tutelar, Escola e Família – Parcerias em Defesa do Direito à Educação. Pela Justiça na Educação*. Coordenação geral Afonso Armando Konzen – Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.
- MACHADO, Marta de Toledo. *A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos*. São Paulo: Manole, 2003.
- MARTINELLI, Marilu. *Conversando sobre Educação em Valores Humanos*. São Paulo: Petrópolis, 1999.
- MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. *Formação Humana e Capacitação*. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. *Valores Humanos na Educação: Uma nova prática na sala de aula*. São Paulo: Gente, 2003.

MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. Alfredo Pena. Veja, Cleide R. S. Almeida, Izabel Petroglia (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERES, Vannúzia Leal Andrade. *Desenhos de Família. Desenhos de família: criando os filhos: a família goianense e os elos parentais*. Sônia M. Gomes e Irene Rizzini. (Coord.). Goiânia: Cãnone Editorial, 2000.

PIRES, Heloisa. *Educar para ser feliz*. São Paulo: Camille Flamarion, 2002.

PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. Tradução: Ana Venite Fuzatto; revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEN, Amarthya. *Desenvolvimento como Liberdade*. Trad.: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOARES, Luis Eduardo; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2005.

TRINDADE, Jorge. *Delinquência Juvenil: compêndio transdisciplinar*, 3. ed. Porto Alegre: Rev. e ampl., 2002.

WILSON, Edward O. *A unidade do conhecimento*. Trad.: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1999.