

## **EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA CIDADÃ: EM FACE DA VIOLÊNCIA**

**ANDRADE**, Fernando César Bezerra de – UFPB

**GT:** Educação Popular/ nº 06

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

### **“Minha escola”**

Em 1998, um aluno da segunda fase do ensino fundamental de uma escola pública em João Pessoa, chamado a redigir um texto com o tema “Minha Escola”, escreveu: “Sei que minha escola não é diferente de outras escolas públicas que existem por aí. Sei que elas em geral precisam de cuidados, tanto das autoridades máximas como também dos próprios alunos que nela freqüentam. Minha escola precisa de organização”.

Educadoras dessa escola carente de cuidados e organização estavam, à época, debatendo um problema por elas considerado grave: a violência dos alunos. Convencida da importância de consultar-se o alunado, a professora de Português solicitou as redações: nelas, impressionou-lhe a recorrência das críticas à desorganização da escola, logo relacionada com a violência naquela escola pelo grupo de debates. Pouco a pouco, as educadoras foram reconhecendo sua implicação no problema — deixando de identificar-se apenas como vítimas, admitindo-se também agentes de violência e, sobretudo, entendendo ser possível e necessário construir uma escola não-violenta.

O que aquele aluno escreveu fez sentido para suas educadoras. A análise feita por ele mostrou-se lúcida, pois indicou uma relação inversamente proporcional entre organização escolar do cotidiano pedagógico e a capacidade que uma escola tem para lidar com a violência em seu entorno ou ainda em seu interior. Este raciocínio ganha mais relevância ainda quando se pensa que a violência fere de modo particularmente sério a escola pública, sendo seus alunos as maiores vítimas (mesmo quando são também seus agentes). Analisar a violência na escola pública é, então, considerar os problemas da rede pública de ensino e as soluções apresentadas. Entre as alternativas, encontra-se a escola cidadã.

Este trabalho, que integra pesquisa de doutorado em andamento, considera a proposta da escola cidadã em face da violência. Afirma que essa escola oferece um ambiente resistente à violência, por exercitar relações democráticas, respeitadas e dialogais no seu cotidiano. Pressupõe que pensar a escola cidadã implica entendê-la a partir de suas origens e características. Por isso, inicialmente refere-se ao debate sobre educação popular na escola pública e apresenta a proposta da escola cidadã; em

seguida, caracteriza a violência na escola; ao final, ressalta a aplicabilidade daquela proposta face à violência na escola.

## **1. A escola cidadã: origem e características**

### **1.1. Um pouco de história**

As raízes da escola cidadã encontram-se na história das relações entre educação popular e escola pública, marcada por um movimento dialético: a tese liberal da escolarização; a contestação, pela proposta (de inspiração marxista) da conscientização transformadora; e a síntese, reconhecida na própria escola cidadã.

A tese liberal identificava educação popular e instrução do povo, formando as mentalidades e capacitando a mão-de-obra para a promoção do progresso — o que se pressupunha ser feito na escola pública. Não à toa, na história da educação brasileira o surgimento do interesse pela educação pública é contemporâneo do nascimento da República e o desenvolvimento do regime é concomitante às mudanças econômicas no País (BEISEIGEL, 1984, 1985; PAIVA, 1980, 1983, 1984). A “integração das massas pelo alto” (PAIVA, 1984, p.25) caracterizou-se, já na ditadura getulista, pela instalação de uma política governamental para a educação, seguida pela extensão do sistema nacional de escolarização, por um lado; e pelas campanhas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, por outro. Tais iniciativas tinham como fundamento a aproximação ao universo letrado, formal e escolar.

Havia, certamente, contradições entre a esperança liberal de formar mentalidades e mão-de-obra e, por outro lado, as pressões de setores populares interessados no conhecimento formal para ascenderem socialmente. Nesse cenário, tanto o populismo quanto o nacional-desenvolvimentismo convergiram para a proposta integrativa liberal: “o sujeito Povo ocupou um lugar central nos discursos pedagógicos oficiais e as alternativas socialistas, anarquistas e liberal-radicalizadas perderam vigência” (PUIGGRÓS, 1994, p.15), preparando o terreno para o nacional-desenvolvimentismo que, no Brasil, emergiu entre os anos 1950-1960. “Essa educação se fundava na crença de um projeto de desenvolvimento capitalista autônomo, nacional e popular” (WANDERLEY, 1994, p.63).

A integração pelo alto só começou a inverter-se pelo gradual aparecimento das “iniciativas civis de educação política e democratização da cultura” (PAIVA, 1984, p.26), inspiradas no pensamento socialista, mas também parcialmente apropriadas pelo populismo da época. A educação popular, nessa vertente contestadora, era concebida como “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe” (WANDERLEY, 1980, p.63). Ao abarcar trabalhadores e setores excluídos do (ou explorados pelo) sistema produtivo, essa

perspectiva ampliou a concepção de educação popular, por considerar a educação produzida pelas classes populares.

O pensamento de esquerda propôs a radicalização da proposta burguesa através da luta pela “democratização do ensino e da cultura e contra a segmentação da escola, pela escola comum, única, capaz de ser oferecida a todos pelo Estado” (PAIVA, 1984, p.19). Nesta perspectiva, a educação popular implicava não apenas (nem necessariamente) a escolarização e o treinamento profissional, mas, sobretudo, um processo de conscientização estreitamente ligado ao trabalho como valor educativo. O objetivo maior seria reverter o processo de alienação vivido no Capitalismo e reproduzido pela escola liberal: “a relação entre dominantes e dominados (...) é percebida ou concebida sob uma perspectiva hegeliana, marxista e posteriormente gramsciana, de penetração ou introjeção nos dominados das idéias da classe dominante” (LOVISOLO, 1990, p.37). Superar essas idéias seria o cerne da conscientização.

A educação popular passou a ser concebida “com vistas a explicitar junto a segmentos ‘populares’ da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição” (BEISIEGEL, 1985, p.56). Porém, radicalismos nessa perspectiva desacreditaram a escola pública como lugar de educação popular (PAIVA, 1984; BEISIEGEL, 1984). Emergiu gradualmente “a educação não-formal exercida no interior dos movimentos sociais” com uma “especificidade própria em cada movimento, geralmente voltada para as necessidades imediatas advindas da luta de classes” (KULESZA, 1999, p.97).

Apesar das diferenças entre essas duas concepções, elas pensaram a liberdade como meta da educação popular. Dois projetos politicamente opostos convergiram para um mesmo ideal, num paradoxo somente explicável pela comum influência que tais projetos receberam do pensamento moderno, com sua ênfase na liberdade como valor humano. Se educar para libertar era consenso, havia diferentes acepções da opressão: o distanciamento entre escola pública e educação popular é melhor compreendido em face desta divergência.

Como efeito dos exageros em torno das divergências, por algumas décadas reforçou-se o alheamento da escola pública em relação aos interesses dos setores populares: com isso, a educação popular subutilizou um espaço importante de formação de mentalidades e de mudanças institucionais (HERNÁNDEZ E FISCHMAN, 1994). Houve, então, a partir dos anos 1990, uma “revisão de teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação, perfil de atuação dos educadores, material utilizado etc. Em suma:

uma revisão paradigmática” (GOHN, 2001, p.1). A superação dos radicalismos e, como ressalta Gonsalves (1998), as mudanças nos modelos teóricos que fundamentaram a educação popular ao longo do século XX contribuíram para a formação de um novo paradigma na teoria da educação popular.

## **1.2. Um novo paradigma: a escola pública popular na escola cidadã**

Esse novo paradigma constitui o atual momento no processo dialético aqui descrito: síntese entre escolarização e conscientização, concebe uma educação pública popular na escola cidadã.

A emergência de novos sujeitos da educação popular e o paralelo desmantelamento do sistema público de educação contribuíram para a formação do atual modelo: nesse cenário, é premente para os setores populares “a necessidade de sistemas pedagógicos que permitam a transmissão do capital cultural acumulado pelos diversos setores sociais”, em particular a necessidade “de adquirir a complexa cultura dominante que é absorvida, por meios escolares e não escolares, pela elite” (PUIGGRÓS, 1994, p.19).

A centralidade e a urgência da educação popular na escola pública são efeito da compreensão de que o escolar também se constitui em recurso de integração social, contribuindo para fazer face à fragmentação social promovida pelas políticas neoliberais — entre as quais se destaca o desmantelamento as políticas sociais mantidas pelo Estado:

*O campo da Educação popular se ampliou, ela deixou de ser algo alternativo, marginal à política estatal; ela ganhou centralidade nas políticas sociais. Mas sua natureza também se alterou, não se trata mais da educação popular conscientizadora do passado; suas práticas alteraram seu perfil político: de contestação à ordem, busca da igualdade via pressões e movimentos para obterem direitos sociais, passou-se a ter práticas mais legalistas, mais voltadas para incluir, ainda que precária e marginalmente, os excluídos pelo sistema econômico mais geral (GOHN, 2001, p.8).*

Tal modelo é construído em torno de cinco eixos. O primeiro é a preocupação ética e política, voltada para a transformação da realidade na direção do atendimento de interesses dos setores populares: emancipação, liberdade, democracia, antiautoritarismo. O segundo eixo é o interesse epistemológico, voltado para o reconhecimento das especificidades, da indispensabilidade e da interinfluência entre os saberes científico e popular, concebendo a educação como produção de saber (e não só como transmissão do conhecimento) em que as necessidades populares contem para a ciência. O terceiro é

a ênfase na intersubjetividade, voltada para a adoção de uma metodologia dialogal (ato de diálogo, recusa das hierarquias rígidas). Influenciado pelos anteriores, o quarto eixo é o enfoque pedagógico, posto que a educação popular consiste num processo de ensino e aprendizagem. Desse quarto eixo emerge o quinto, o acento metodológico, manifesto na multiplicidade de formas e objetivos com que a educação popular se concretiza — e na qual se reconhece a escola pública (MEJÍA, 1994; GADOTTI; TORRES, 1994; SOUZA, 1998; CALADO, 1998; GONSALVES, 1998 e 2002; RODRIGUES, 1999; MELO NETO, 1999; SALES, 1999).

Por conta de suas origens e concepções, pode-se definir a escola cidadã como herdeira da educação popular na escola pública: “a escola cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular e comunitária que, na década de 80, se traduziu pela expressão *escola pública popular*” (GADOTTI E COLABORADORES, 2000, p.47). Não por acaso, as experiências que materializaram a escola cidadã deram-se em São Paulo (GADOTTI E COLABORADORES, 2000) e no Rio Grande do Sul (AZEVEDO, 1999, 2000-a, 2000-b; FLEURI, 2002)<sup>1</sup>, onde aquele movimento social era mais forte.

A experiência de Porto Alegre, em muito semelhante à de São Paulo, destaca, na articulação entre escola e sociedade, as especificidades do pedagógico e a importância política de um conhecimento que emancipe, concebendo a cidadania como o exercício ativo da participação nas decisões e ações coletivas com vistas ao bem público, assim como o usufruto material e cultural dos bens e direitos sociais os mais variados (AZEVEDO, 1999, 2000-a, 2000-b) — no contexto de relações escolares democráticas que abrangem a gestão, o acesso e a produção do conhecimento (FREITAS, 1999).

Em comunhão com os pressupostos do projeto paulistano, eles sintetizam as idéias dispostas em torno da gestão escolar (caracterizada como democrática e autônoma), do currículo (libertador), de mecanismos institucionais de inclusão e avaliação (ciclos de formação, eliminação dos dispositivos excludentes) e da formação permanente dos trabalhadores em educação (FREITAS, 1999; PORTO ALEGRE, 1999).

Dessas experiências podem ser extraídos alguns elementos caracterizadores da escola cidadã: mantida pelo Estado, essa escola abre-se à gestão comunitária autônoma e se regula por princípios democráticos, com vistas à formação da cidadania. Ela escola acentua o caráter público e gratuito para enfatizar a opção por uma escola que atenda

---

<sup>1</sup> Machado (1997) menciona experiências goianas e estuda uma delas.

aos interesses da maioria da população, justamente as camadas populares. Daí — considerando-se os grupos e interesses atendidos — seu caráter popular e suas aspirações democráticas no modelo gestor escolar (TORRES, 1997; GADOTTI E COLABORADORES, 2000).

Caracterizada pela ampliação da jornada escolar, pelo atendimento integral ao alunado, pela participação comunitária e pela gestão democrática, seus objetivos maiores consistem na formação da “cidadania ativa” e na “educação para o desenvolvimento”, de sorte que a escola contribua decisivamente para o aprendizado dos conhecimentos formais, o desenvolvimento da sociabilidade e para o exercício de direitos e deveres. Esses objetivos cumprem-se por uma metodologia de trabalho que valoriza o reconhecimento e o atendimento dos interesses da comunidade escolar, a partir de diagnóstico e planejamento participativo das atividades pedagógicas, de sorte que a gestão escolar tende a ser mais compartilhada e menos centralizadora.

Por exercitar relações democráticas, respeitosas e dialogais no seu cotidiano, essa escola oferece um ambiente resistente à violência. Ela também se contrapõe ao preconceito que associa violência e pobreza e restringe a violência à escola pública.

## **2. Violência na escola**

Definida como um abuso intencional de poder que causa dano material, psíquico e/ou moral a outrem — alcançando os planos físicos e simbólico (CANDAU, 2001; LUCINDA, NASCIMENTO E CANDAU, 2001), a violência é um fenômeno social, cultural e economicamente determinado na contemporaneidade, sobretudo, pelas formações do capitalismo. Esse sistema produtivo tende a estimular a violência, por basear-se em relações sociais marcadas pela desigualdade e pelo individualismo.

Ela também pode manifestar-se na escola, ligada à violência na sociedade em geral ou produzida no interior da própria instituição e se caracteriza por ser variada em suas causas e manifestações — entre as quais as mais conhecidas são a depredação do patrimônio físico; a interferência de grupos externos (particularmente aqueles ligados ao tráfico e às gangues); a briga e a agressão física e moral (LUCINDA, NASCIMENTO E CANDAU, 2001). Abramovay e Avancini (2003) resumem essa categorização em três tipos de violência: a física, a simbólica e a incivilidade.

Há, assim, três dimensões que dão o contexto da violência na escola: a degradação do ambiente escolar (em que pesa o fracasso na gestão da escola), o assédio da escola e a própria organização institucional (mais ou menos democrática, inclusiva, dialogal), de

sorte que a violência pode ser um traço estrutural ou circunstancial na escola (ABRAMOVAY, 2002). “É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis” (ABRAMOVAY, 2002, pp.72-73).

Logo, enquanto o conceito ressalta um núcleo comum às manifestações de violência, sua taxonomia acentua especificidades que só podem ser observadas se respeitados os diferentes níveis de análise implicados, o que demanda procedimentos distintos para cada caso. É preciso reconhecer os contextos em que são produzidas as violências na escola, comportando diferentes significados (GUIMARÃES, 1996). Além do mais, a violência estará sempre potencialmente presente como uma alternativa para a solução de conflitos na escola — devendo ser entendida em seus significados, para que consiga ser superada por uma alternativa mais sociável de resolução de conflitos (GUIMARÃES, 2003).

Buscam-se causas em fatores econômicos, sociais, culturais e psicológicos. As análises que cruzam variáveis econômicas e sociais indicam uma acentuação da violência física em regiões mais empobrecidas, como de resto em todo o Brasil, dadas as desigualdades sócio-econômicas de caráter estrutural (AQUINO, 2000; LUCINDA, NASCIMENTO E CANDAU, 2001; ABRAMOVAY E CASTRO, 2002; CASTRO, 2003). Todavia, tal argumento é carregado de ambigüidade, já que permite a redução das causas da violência a fatores econômicos e sociais, podendo alimentar uma tradicional associação (determinista) entre pobreza e violência que, presente no imaginário coletivo, precisa ser superada (ZALUAR, 1992; ZALUAR E OUTROS, 1994).

Desse modo, é fundamental buscar também fatores culturais para a violência na escola, que apontem para aspectos sociais ou escolares propriamente ditos. É necessário considerar, por exemplo, as representações socialmente construídas para a violência, assim como a banalização do tema por setores da mídia (BENEVIDES, 1983; DIAS, 2003).

Além do mais, historicamente, não se configuraram ainda práticas democráticas que sirvam como lastro para uma cultura de participação popular, de atendimento das necessidades da maior parte da população, de valorização do público e de superação dos conflitos por vias pacíficas. Esse quadro agravou-se consideravelmente nas grandes áreas urbanas, em virtude do aumento do acesso a armas, da ampliação do mercado de

drogas e do ingresso precoce dos jovens na criminalidade. O consumismo, cujas promessas e rotatividade frustram em particular os mais vulneráveis aos apelos da propaganda, realça as tensões (CASTRO, 2003).

Diante disso, há hoje uma permeabilidade da escola à violência (SPOSITO, 2001). Além de não estar habituada a alterar pedagogicamente padrões conflituosos de interação em grupos de iguais (ORTEGA E DEL REY, 2002), a escola vê-se às voltas com uma crise da sua função social, particularmente agravada no setor público. Neste, o modelo escolar tradicional não motiva ao conhecimento, não há mais garantia de ascensão social e há dificuldade em produzir alternativas à agressão física e às incivildades.

*Os estudos (...) mostram, também, que a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (SPOSITO, 2001, p.12).*

Não obstante, a escola não é impotente, “pois o clima de incivildade e de abandono pode ser mudado: da mesma maneira como as incivildades são construídas na dinâmica das relações sociais, elas podem — e devem — ser ‘desconstruídas’” (ABRAMOVAY E AVANCINI, 2003, p.4). Isto pode ser encetado pela modificação do ambiente interno escolar, transformando escolas em risco de violência em “escolas protetoras”, e pelo fortalecimento dos vínculos com a comunidade escolar, oferecendo oportunidades de aprendizagem de valores sociais positivos, associados aos bens públicos, por meio da educação para a cidadania (ABRAMOVAY, 2002). É uma revalorização da identidade da escola, que passa a ser representada positivamente, como instituição educativa necessária.

Num tal ambiente é que se pode, segundo Nogueira (2003), começar a aprender cidadania. Seu reverso, por conseguinte, é terreno fértil da violência que, se também interpretada pelas lentes da cidadania, poderá ainda ser entendida como um apelo extremado por reconhecimento e integração:

*A educação para a cidadania requer muito mais do que a simples criação de oportunidades de participação dos alunos em alguns eventos proporcionados pela escola. Porém, este pode ser um começo. Pode ser um ponto de partida para um*

*envolvimento maior com o espaço público e uma possível identificação com o mesmo. (...) O relacionamento que o indivíduo tem com o espaço público permite-nos exatamente perceber se esse espaço tem correspondido àquilo que se esperava dele ou não. Assim, existe a possibilidade de que esta violência, compreendida simplesmente como agressividade, seja um meio encontrado pelos indivíduos para reivindicar esse espaço público que lhes vem sendo negado (NOGUEIRA, 2003, p.5).*

### **3. A escola cidadã em face da violência**

Pelo exposto, se a violência aparece com um problema importante para a escola pública, pondo em questão o cerne dos valores por ela assumidos e sua capacidade de ensiná-los, pode-se, igualmente, enfrentar a violência na escola a partir da própria escola.

Os pesquisadores da violência na escola aqui citados concordam tanto com a possibilidade de superação quanto com a da prevenção, marcadamente pelo investimento material nas escolas públicas, pelo desenvolvimento de uma gestão mais democrática (em que os alunos e pais participem ativamente das decisões e da organização do cotidiano escolar), pelo incentivo às atividades culturais e pelo exercício do diálogo como estratégia de redução de tensões e superação de conflitos. Mais especificamente em relação ao que se discute acerca das violências no interior das escolas, a produção de sentidos para a convivência e de estratégias não-violentas para a resolução de conflitos é chave para a superação da violência na escola (ORTEGA E DEL REY, 2002).

Todos igualmente concordam, no interior da escola e em consonância com seus objetivos educativos, com a abordagem pedagógica da violência. Isto implica na definição de um projeto político-pedagógico que incorpore o desenvolvimento de uma cultura pacífica — com um currículo inclusivo do saber do alunado; formador de valores; informador de direitos, deveres e limites; e aberto aos conflitos inerentes à convivência, com espaços e atividades voltados para o debate de problemas e situações direta ou indiretamente relacionados à violência na escola.

Ora, não é difícil enxergar nessas orientações uma convergência com o projeto para uma escola cidadã, especialmente quando se considera que boa parte das pesquisas sobre violência na escola considerou o sistema público de ensino.

Seus autores inspiram-se no mesmo ideário democrático e humanista que dá lastro à preocupação ética e política da escola cidadã. Se os valores humanistas da escola

cidadã são, em princípio, comuns a qualquer modelo de escola na Modernidade, a proposta de escola cidadã diferencia-se por ser aquela que os acentua em grau máximo — através da ênfase na participação, na autonomia, na co-gestão e na democratização das relações pedagógicas.

Como se afirmou, propõe-se a organização do conhecimento em um currículo inclusivo, que leva em conta os vários saberes que circulam pela escola (e não só o científico). Esta prática, na escola cidadã, reduz as possibilidades de que a instituição de ensino seja lugar de violência simbólica, tal como formulada por Bourdieu e Passeron (1982), já que há a tendência a fazer dialogar os capitais culturais científico e popular, sem o enrijecimento curricular típico da escola tradicional, concorrendo para reduzirem-se as chances de alienação entre os saberes e de reprodução de desigualdades.

Ao contrário, a escola cidadã, herdeira também da concepção de educação popular formulada no segundo momento da história educacional brasileira, pretende desenvolver consciências críticas, fugindo uma vez mais do ensino tradicional e aproximando-se das propostas para uma escola não-violente: o diálogo e o debate são tendem a proporcionar circunstâncias de aprendizado de um raciocínio lógico, plural e aberto às diferentes perspectivas, especialmente entre os alunos adolescentes.

Nesse contexto dialogal, admitir a violência como objeto de análise, discussão e aprendizado de valores, condutas e formas de conviver não-violentos só reforça a proximidade entre a escola cidadã e as alternativas à violência, já que se baseiam em idêntico pressuposto — o da possibilidade de tratar educacionalmente todos os fenômenos humanos (a violência, inclusive), a fim de garantir ainda mais humanização.

Destaca-se, nessa aproximação, o aspecto intersubjetivo, convivial, expresso particularmente no que tange à valorização da organização do trabalho escolar, à ênfase na participação dos vários atores escolares envolvidos e ao tratamento da escola como um ambiente de aprendizagem prática de habilidades sociais não-violentas, dialogais e cooperativas — condições para uma convivência democrática.

A escola cidadã acentua o caráter histórico da violência que, mesmo forte, não é insuperável ou inevitável. Se a violência alimenta a descrença na sociabilidade, a escola pública popular apóia-se na indispensabilidade dos laços humanos e na credibilidade que eles despertam, ao mesmo tempo em que oferece um ambiente protetor, para usar a imagem de Abramovay e Avancini (2003).

A adoção da orientação popular e cidadã pela escola pública implica não só no

reconhecimento da própria identidade de escola de todos e para todos, mas da identificação das camadas populares como aquelas que compõem, na escola fundamental brasileira, essa totalidade.

Ainda em relação a essa parte majoritária da população, implica, também, em responder ao preconceito que vincula pobreza à violência e que faz crer só existir violência na escola pública: a escola cidadã não só se contrapõe a essa crença, mas oferece, com suas experiências, uma prova do contrário — já que é justamente na escola pública, acusada de ser a mais violenta, que nascem práticas que oferecem a melhor alternativa à violência nas escolas. A escola cidadã, envolvendo todos os que nela vivem e trabalham, aponta para o princípio de permanente e mútua implicação de todos os atores sociais no aprendizado da convivência, pelo respeito às diferenças, pela solidariedade e pela conquista de melhores condições para a vida, individual e coletivamente.

Um bom exemplo do que se afirmou encontra-se no fato de que a escola cidadã, mais próxima dos interesses populares, atende geralmente a populações periféricas, “em bairros marcados por alto grau de violência social”, “cercadas por um ambiente hostil”, “mantém relações com os pais que tendem a se aproximar da escola e que buscam um lugar seguro para a educação de seus filhos” (SPOSITO, 2001, p.9).

Se o diálogo, o debate e os valores democráticos são admitidos como contrapontos ao uso de violência na resolução de problemas e conflitos intersubjetivos na escola, cumpre lembrar que parte dessa compreensão deve-se à contribuição da educação popular: ao longo de sua história ela ofereceu modelos educacionais predominantemente inclusivos. A valorização do saber popular na escola cidadã é exemplo disso, e esse princípio coincide com a valorização dos saberes pré-escolares: hoje, pensar a escola pública sem o saber popular significa esvaziá-la de suas fontes e de sua finalidade. Associados por princípio democrático, público e popular opõem-se ao violento.

Importa também salientar que não se deve entender a escola cidadã como modelo uniforme, acabado ou perfeito. No que diz respeito à violência, isso seria ingênuo, pois esse fenômeno põe em questão, permanentemente, as relações de poder num sistema em que a escola que não é ainda, de fato, autônoma, e no qual se questiona a própria autonomia. Mesmo nas experiências referidas, os problemas são muitos:

*As rivalidades entre grupos juvenis que expressam a segmentação da região [Porto Alegre] em unidades territoriais bastante conflituosas e as brigas entre os alunos afetam a execução do projeto educativo da escola, revelando certa perplexidade*

*do grupo de professores, que apresenta dificuldades em superar a questão (SPOSITO, 2001, p.9).*

Por tudo isso, se é verdade que tal escola não garante a superação total da violência, também é verdadeiro que sua proposta, teórica e concretamente, mais se aproxima de uma solução em que a comunidade escolar esteja ativamente implicada como responsável pela superação do problema — o que permite, afinal, a transformação de um problema antipedagógico em objeto de práticas educativas na escola pública.

#### **4. “Não sei se o que eu digo tem algum sentido na prática”: concluindo**

Pela força de suas imagens e pela clareza de suas idéias, vale, concluindo, citar um pouco mais a redação daquele aluno, com que se iniciou este trabalho:

*O que eu gostaria que mudasse, são muitas as coisas, mas eu vou citar algumas delas, em primeiro lugar, a segurança, depois vem a higiene do colégio, a limpeza dos banheiros, o salário de nossos professores, a vontade de alguns professores para com o ensino. Gostaria também que nunca faltasse merenda, não que eu goste de comer, mas por causa daquelas crianças tão desnutrida do bairro, pois o número é grande (...).*

*Gostaria que alguém ficasse na portaria para evitar a passagem de pessoas estranhas aqui, e que isso fosse definitivo para garantir nossa segurança. Sei que seria uma maravilha uma quadra de verdade para que outros colégios pudessem vir competir com os alunos da escola, mas sem violência.*

*Não sei se o que eu digo tem algum sentido na prática.*

No texto, verifica-se a ambigüidade na avaliação do espaço escolar — a escola não é diferente das outras, precisa de cuidados; mas também é boa, podendo ser cada vez melhor. Da mesma forma, pode-se reconhecer lá o desejo de que o ambiente escolar fosse acolhedor e agradável, particularmente nas relações interpessoais que sustentam o ensino-aprendizagem (a vontade dos professores para ensinar, a organização escolar).

Há também a consciência de fatores estruturais e de fatores internos à escola, em que reconhece a implicação de todos nas questões prementes — entre as quais se destacava a violência, ligada à invasão por grupos estranhos à escola e aos modelos de interação entre alunos (nos momentos de competição em jogos, por exemplo).

A dúvida final do aluno (“não sei se o que eu digo tem algum sentido na prática”) aponta precisamente para a carência de sentidos e valores da convivência naquela escola, que constituem uma rede pela qual circula o aprendizado (cognitivo, afetivo,

moral), sempre através do diálogo.

Com sua pergunta, o aluno que aparentemente punha em dúvida suas idéias, na verdade fazia um apelo à interlocução, à produção de sentidos comuns não-violentos para sua escola. Se, diante de um cotidiano escolar tão desgastado (inclusive graças a práticas violentas na resolução de conflitos), ele se manifestava à primeira vista inseguro, havia também o pressentimento de que algumas soluções apontadas eram exequíveis — bastando, para tanto, o estabelecimento de um clima de cooperação que contasse com as educadoras.

Pode-se reconhecer no apelo daquele aluno uma demanda atual e comum a todos os que, oriundos do meio popular, precisam encontrar na escola uma instituição em que se conquiste mais cidadania, construindo uma convivência não violenta. A resposta a tal apelo, de modo crescente, é indício da direção que o sistema público de ensino brasileiro tomará.

## 5. Referências

ABRAMOVAY, M. Violências no cotidiano das escolas. In: IDEM. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ABRAMOVAY, M; AVANCINI, M. F. Educação e Incivilidade. In: OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Artigos**. Disponível na World Wide Web: <http://www.ucb.br/observatorio/news/artigos.asp> [citado 30 de dezembro de 2003].

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências - casos em áreas urbanas, Brasil 2000. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

AQUINO, J. G. A escola e a violência nossa de cada dia: para além do ceticismo e da desincumbência. In: IDEM. **Do cotidiano escolar**. Ensaio sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

AZEVEDO, J. C. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: A experiência de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000-a.

\_\_\_\_\_. Escola cidadã: políticas e práticas. Reunião anual da ANPED, 23, 2000,

Caxambu, MG. **Anais**. Caxambu, MG: CD-ROM, 2000-b.

BEISEIGEL, C. R. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, V. (Org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, E; QUEIRÓZ, J. J. (Orgs.). **A cultura do povo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1985.

BENEVIDES, M. V. **Violência, povo e polícia**. Violência urbana no noticiário de imprensa. São Paulo: Brasiliense; CEDEC, 1983.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CALADO, A. F. J. Reproblematisando o(s) conceito(s) de educação popular. In: COSTA, M. V. **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: IDEM. (Org.). **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CASTRO, M. G. O. Violências, juventudes e educação. Notas sobre o estado do conhecimento. In: OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Artigos**. Disponível na World Wide Web: <http://www.ucb.br/observatorio/news/artigos.asp> [citado 30 de dezembro de 2003].

DIAS, A. R. F. **O discurso da violência**: as marcas da oralidade no jornalismo popular - 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FLEURI, R. M. Sonho que se sonha junto é realidade! Considerações em torno da construção da escola democrática e popular. In: GONSALVES, E. P. (Org.). **Educação e grupos populares**: temas (re)correntes. Campinas, SP: Alínea, 2002.

FREITAS, A. L. S. Projeto Constituinte Escolar: A vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADOTTI, M.; TORRES; C. A. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: IDEM. (Orgs.). **Educação popular**: utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GADOTTI, M. E OUTROS. Educación popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GADOTTI, M. E COLABORADORES. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Art Med, 2000.

GOHN, M. G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo

paradigma. Reunião anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu, MG. **Anais**. Caxambu, MG: CD-ROM, 2001.

GONSALVES, E. Educação popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, M. V. **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: IDEM (Org.). **Educação e grupos populares**: temas (re)correntes. Campinas, SP: Alínea, 2002.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar** □ conflito e ambigüidade. São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Escola: espaço de violência e de indisciplina. In: **Nas redes da educação** - revista eletrônica da Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível na World Wide Web: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm> [citado 30 de dezembro de 2003].

HERNÁNDEZ, I.; FISCHMAN, G. Educación popular y reestructuración económico-política. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

KULESZA, W. Educação popular e educação básica na história do Brasil. In: SCOCUGLIA, A; MELO NETO, J. (Orgs.). **Educação popular** - outros caminhos. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 1999.

LOVISOLO, H. **Educação popular**: maioria e conciliação. Salvador: UFPB/ empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V.M. **Escola e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, M. M. Princípios da educação popular numa rede pública de ensino. Reunião anual da ANPED, 20, 1997, Caxambu, MG. **Anais**. Caxambu, MG: CD-ROM, 1997.

MEJÍA, M. R. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, P. B. et al. **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MELO NETO, J. F. Educação popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, A; MELO NETO, J. (Orgs.). **Educação popular** - outros caminhos. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 1999.

NOGUEIRA, I. S. C. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. In: OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Artigos**. Disponível na World Wide Web: <http://www.ucb.br/observatorio/news/artigos.asp> [citado 30 de dezembro de 2003].

- ORTEGA, R; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- PAIVA, V. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1980.
- \_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: Idem (Org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PORTO ALEGRE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Princípios da escola cidadã. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- PUIGGRÓS, A. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- RODRIGUES, L. D. Como se conceitua educação popular. In: SCOCUGLIA, A; MELO NETO, J. (Orgs.). **Educação popular - outros caminhos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 1999.
- SALES, I. C. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um debate). In: SCOCUGLIA, A; MELO NETO, J. (Orgs.). **Educação popular - outros caminhos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 1999.
- SOUZA, J. F. Educação popular para o terceiro milênio - desafios e perspectivas. In: COSTA, M. V. **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.
- SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. [online]. jan./jun. 2001, vol.27, no.1 [citado 01 Agosto 2003], p.87-103. Disponível na World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1517-9702.
- TORRES, C. A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da luta - da Pedagogia da Oprimido à Escola Pública Popular**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- WANDERLEY, Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1980.
- \_\_\_\_\_. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez /

Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.

ZALUAR, A. E OUTROS. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? In: **Cad. Saúde Pública (O impacto da violência social sobre a saúde)**; Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 213-7, 1994.