

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
GRADUAÇÃO EM TEATRO**

**MARCOS VINICIUS MOREIRA**

**TEATRO E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA**

**BELO HORIZONTE  
2023**

**MARCOS VINICIUS MOREIRA**

**TEATRO E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em teatro, modalidade licenciatura, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves

**BELO HORIZONTE**

**2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
Colegiado do Curso de Graduação em Teatro  
[colteatro@eba.ufmg.br](mailto:colteatro@eba.ufmg.br)  
(31xx) 3409 5385

CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO / Habilitação Licenciatura


FOLHA DE APROVAÇÃO

Às 09:00h do dia 28/06/2023, reuniu-se no Espaço Azul do Prédio do Teatro a Banca Examinadora, constituída pelos docentes: Libéria Rodrigues Neves, Valéria Cristina de Oliveira e Ricardo Carvalho de Figueiredo, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Marcos Vinícius Moreira, intitulado “Teatro e educação em contextos de violência”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

O candidato foi considerado APROVADO.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Libéria Rodrigues Neves – Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Valéria Cristina de Oliveira – Membro

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Membro

Belo Horizonte, 28 de junho de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe que, além da vida, sempre me proporcionou o livre-arbítrio e as condições de estudo que favoreceram minhas incursões pelas atividades artísticas e a entrada na graduação.

Agradeço à minha orientadora, Libéria Rodrigues Neves, por me pegar pelo braço e me mostrar que era possível, pela credibilidade e pela coragem de orientar alguém que ela sequer conhecia. Agradeço à Lorena Fernandes por me apresentar Libéria e criar esta ponte útil, poderosa e indispensável para que eu findasse este ciclo de transformações e desafios.

Agradeço aos membros da banca, Ricardo e Valéria, por aceitarem o convite de participar deste momento tão importante para mim.

Agradeço ao meu querido *Chernogrupo*. Alexandre, que com muito custo matou o seu *horst* e me inspirou a matar o meu também, Diego, que entende o desespero de estar agrilhado à vida acadêmica, Walter, por ser a maior prova de que existem aqueles que se formam regularmente. Isabella e Lucas, já formados, que agora ganham oficialmente mais um colega de profissão. É como diz aquele ditado: “Do terceirão para a vida”.

Agradeço às *Bailarinas Aposentadas* pela amizade branda e inspiradora. Ressalto meu carinho e minha admiração à Beatriz Novaes e Raniele Barbosa, remanescentes da turma de 2015/1, assim como eu, e essenciais na partilha de aflições e angústias comuns nessa reta final.

Agradeço aos colegas e alunos do programa “Brotá; Juventude, Educação e Cultura” que me recebeu neste ano e vem me possibilitando uma experiência tão bonita e agregadora na formação docente. Agradeço às escolas estaduais que me receberam para as experiências de estágio.

Meus agradecimentos, enfim, a qualquer pessoa que me ouviu falar sobre este trabalho nos últimos anos e que não tem seu nome citado nesta seção. A escuta atenta também foi de grande importância para que eu me encorajasse e não deixasse de realizar esta etapa.

## RESUMO

Atualmente se vê com alguma frequência nos veículos de comunicação casos de violência que ocorrem em meio escolar. Esta monografia se propõe a discutir o ensino de Teatro em contextos de violência escolar, com base nas experiências de estágio de um estudante da graduação em Teatro da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), realizadas em escolas estaduais de Belo Horizonte e Vespasiano. Buscou-se discutir o conceito de violência, a partir de um breve diálogo com algumas produções no campo das ciências sociais, da psicanálise, da filosofia e das artes. Bem como rever uma prática proposta numa atividade de regência, desenvolvida na condição de Estágio, orientada pelo Teatro do Oprimido – metodologia criada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal.

**Palavras-chave:** Teatro; Educação; Violência; Teatro do Oprimido; Violência Escolar.

## ABSTRACT

Cases of school violence are often seen in the media. This monograph proposes a discussion about theater teaching in school violence contexts, based on experiences gathered by a Theatre undergrad student's internship (Federal University of Minas Gerais), carried out in public schools in Belo Horizonte and Vespasiano. The monograph sought to discuss the concept of violence, based on a brief dialogue with some productions regarding social sciences, psychoanalysis, philosophy, and arts. It also revises a practice proposed during the teaching of a class, as an intern, guided by the "Theatre of the Oppressed", a methodology created by the Brazilian playwright Augusto Boal.

**Keywords:** Theatre; Education; Violence; Theatre of the Oppressed; School violence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – “O Triunfo da morte” (1562) de Pieter Bruegel, o Velho	37
<b>Figura 2 e Figura 3</b> – “Corpo morto a pauladas” (2018) e “Corpo em uma cama” (2018) de Medellin Silva.	38

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>2. ENCONTROS COM A VIOLÊNCIA NOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS</b>	<b>9</b>
<b>3. CONCEITUAR PARA ENTENDER</b>	<b>22</b>
3.1. Indisciplina	22
3.2. Agressividade	23
3.3. Incivilidade	24
3.4. Crueldade	25
3.5. Violência	25
3.5.1. Violência escolar	27
3.5.1.1. Violência na escola	30
3.5.1.2. Violência da escola	31
3.5.1.3. Violência à escola	33
<b>4. A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA 3</b>	<b>40</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>



## 1.INTRODUÇÃO

O meu ingresso na graduação em Teatro da UFMG foi um tanto quanto fortuito e a minha permanência na universidade se deve, em grande parte, ao currículo da Licenciatura em Teatro. Aos poucos, as disciplinas do percurso foram me cativando e me fazendo ficar, enquanto me ensinavam a importância do ensino de Arte e ofereciam a mim a chance de me envolver com mais afinco com a docência.

Antes da minha vida acadêmica, eu já havia conduzido aulas de dança, onde eu acabava por reproduzir empiricamente o modo como meus professores de dança trabalhavam. E nem sempre em minhas aulas eu tinha noção do que eu fazia, tampouco minha relação com os alunos era das mais saudáveis. Foi através da formação acadêmica, que recebi, além de todas as experiências antropológicas, sociais, afetivas, intelectuais e artísticas, os conhecimentos necessários para uma atuação mais consciente na educação e a uma visão crítica sobre o meu papel enquanto artista e educador.

Nesse trajeto, pude experimentar na prática o diálogo com diferentes modos de ver a vida, através da convivência e troca com os meus colegas de curso, especialmente nas disciplinas na Faculdade de Educação – unidade que recebe alunos dos mais diferentes cursos, resultando em turmas heterogêneas e discussões muito ricas – e nos estágios obrigatórios, onde eu me defrontei com a realidade da escola pública brasileira e fui descobrindo, ao observar e interagir com aqueles contextos, as possibilidades de ensino de Teatro.

Os estágios obrigatórios da licenciatura me ensinaram a conciliar meus desejos com as necessidades das escolas, me fizeram rearranjar planos e metas e me colocaram em contato com diversos perfis de estudantes, os quais, cada um à sua maneira, afetaram a minha formação enquanto professor. E foi graças a esses estágios que me envolvi com o Teatro do Oprimido e tive que, solitariamente, entender como aplicar seus fundamentos nas minhas práticas.

Ao longo da minha graduação, eu praticamente ignorei a existência d'O Teatro do Oprimido. Jamais me interessei por estudar sua metodologia, sua abordagem e seus objetivos. Não me identificava com seus princípios estéticos, não entendia sua relevância e a oferta era sempre, para mim, pouco convidativa e estimulante.

Tudo mudou durante a última experiência de estágio, quando adentrei numa escola resvalada pela violência. Ali, como tantas outras vezes, tive que reorganizar os meus interesses e encontrei no Teatro do Oprimido um referencial teórico e prático que pavimentou a estrada das minhas atividades por dialogar de modo mais efetivo com aquela realidade.

Entretanto, foi o meu encontro com a violência escolar o que mais me instigou. As variadas formas de sua manifestação, o impacto que seu aparecimento tem na escola e a relação que cada indivíduo escolar (alunos, professores, funcionários) constrói com ela me despertaram um interesse que veio a se tornar também um objeto de pesquisa.

Nessa relação de educação, violência e Teatro do Oprimido, surgiu inclusive o meu desejo de participar do Programa de Mobilidade Acadêmica. Fui contemplado no processo seletivo e parti para a UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em 2020, para, dentre outras ofertas, integrar a disciplina “Teatro em Comunidades”<sup>1</sup>, para tentar entender melhor a minha experiência de ensino de Teatro num contexto de vulnerabilidade social.

Ademais, eu estaria próximo ao Centro de Teatro do Oprimido (CTO) — fundado por Augusto Boal, seu criador, com o objetivo de disseminar a metodologia, pesquisar e aprofundar teórica e praticamente o Teatro do Oprimido — que seria uma plataforma muito profícua para que eu me aproximasse dessa estética que até então não me era tão próxima. Infelizmente, com a pandemia de COVID-19, meu intercâmbio nacional foi interrompido logo na primeira semana letiva e jamais foi retomado.

Só agora, em 2023, que consegui me reencontrar com essa pesquisa mais assiduamente para uma fundamentação teórica sobre a violência e suas manifestações no contexto escolar. O presente trabalho foi realizado graças a um debruçamento sobre os registros que produzi e guardei a respeito de minhas experiências de Estágio, além dos acontecimentos que não foram anotados, mas que encontraram morada na memória. Conceituar e entender em que consiste a violência foi extremamente necessário nesta empreitada para buscar compreender sua ocorrência e discernir os outros eventos de outras naturezas.

---

<sup>1</sup> Tal disciplina está associada a um programa de extensão criado em 2011 no Departamento de Ensino do Teatro da UNIRIO que promove a produção de conhecimento em teatro e a prática artística e pedagógica, estimulada pelo encontro entre a Escola de Teatro da UNIRIO e jovens e adultos moradores do Complexo da Maré.

Sem a intenção de esgotar o assunto, neste Trabalho de Conclusão de Curso, busquei descrever o que me motivou, em minhas experiências de Estágio, a refletir sobre esta temática e tratá-la de maneira mais crítica. Busquei ainda dialogar com a literatura que estava ao meu alcance e, por fim, rever uma prática proposta em minha atividade de regência no último Estágio, realizado numa escola pública de Vespasiano.

Desse modo, do ponto de vista metodológico, o trabalho pode ser considerado como um estudo de caso, a partir de um relato de experiência (CASARIN; PORTO, 2021) construído por meio da revisitação dos registros realizados durante determinado período.

## 2. ENCONTROS COM A VIOLÊNCIA NOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS

Sinto que para falar sobre o que desejo falar – a violência em contexto escolar, preciso regressar à gênese da minha jornada prática na docência. É sabido que na graduação em Teatro, realizamos um total de quatro disciplinas de estágio, sendo três delas em campo. Logo no meu primeiro estágio, realizado no primeiro semestre de 2017, numa escola do bairro Caiçara, em Belo Horizonte (doravante Escola 1), fui colocado em situações em que eu pude observar e enfrentar o que eu chamarei, por ora, de violência.

Chamarei de violência, por enquanto, sem definições prévias e sem o aval de teóricos e estudiosos, tudo aquilo que me soa e soava agressivo, rude, escandaloso, baderneiro, ameaçador, brutal, desrespeitoso e incivil.

Ao revisitar o diário de bordo<sup>2</sup> desse primeiro estágio, vejo que mesmo não sendo minha intenção garimpar e analisar o fenômeno da violência, ela estava ali presente de algumas maneiras. Já no primeiro dia, vi uma cena que se repetiria outras vezes ao longo do semestre: o professor batia sempre no quadro com o apagador, de forma incisiva, para chamar a atenção dos alunos; talvez uma forma até eficaz de poupar a voz e criar um foco que fosse maior que o *frenesi* de uma turma de Ensino Fundamental, contudo uma forma violenta de se fazer ouvir. Cabe acrescentar que a forma com que esse professor se referia aos alunos e se comunicava com eles também eram um pouco violenta. Certa vez, ao falar de um trabalho interdisciplinar que valia pontos para a disciplina de Inglês, ele disse: “a maioria de vocês deve precisar!”, sugerindo que os alunos iam mal na matéria mencionada. Numa das trocas de horário, a caminho de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, esse mesmo professor decidiu me alertar: “*Sabe quando você está andando na rua e vê aquela pessoa que te faz mudar de calçada? Aquele menino que parece que vai te assaltar? Pois é, a turma que a gente tá indo agora só tem essa galera!*”. Certamente que eu fiquei um pouco amedrontado e, chegando lá, vi que de fato era uma turma mais difícil, mais indisciplinada, mas nem por isso os alunos me assaltariam ou me fariam mudar de calçada.

---

<sup>2</sup> Diário de bordo é uma ferramenta usada para registrar uma experiência, sentimentos e opiniões pessoais ou profissionais. Na ocasião, usei para anotar os acontecimentos mais relevantes da minha observação e documentar as impressões e ideias que surgiam durante o processo, a fim de guardar o máximo de fatos e sensações que o estágio poderia me proporcionar.

No quarto dia de observação do estágio, havia dois policiais militares dentro da escola, parados em frente à coordenação e um burburinho inquietante dos alunos. Eu nunca soube o que aconteceu, mas só de presenciar aquela cena inconclusiva, sinto que existia nela um tipo de violência, afinal policiais não fazem parte do quadro de funcionários de uma escola, nem é comum que militares frequentem o ambiente escolar, a não ser que a visita faça parte de alguma ação formativa. Portanto, essa presença causa um estranhamento e pode sugerir a violência.

Durante esse semestre, observei também muitos episódios de indisciplina, mas que definitivamente não se configuram como violência. Eram conversas paralelas entre os alunos enquanto o professor explicava a matéria, o uso indiscriminado de celulares durante a aula, o trânsito indevido entre as carteiras, o mau uso do material escolar, o consumo de alimentos dentro da sala, o desinteresse e a não adesão às atividades propostas.

Entretanto, uma turma de 6º ano me chamava a atenção com comportamentos que, para mim, iam além da mera indisciplina. Todas as ações supracitadas se manifestavam nessa turma, mas ali havia uma ferocidade muito maior, uma crueldade implícita nos olhares especialmente de um grupo de alunos, os quais se comportavam (ou não se comportavam) de modo a perturbar e causar o caos. Eram quatro alunos que agiam de modo bastante desagradável e, com muito estardalhaço, atrapalhavam a aula, praticavam “brincadeiras” muito degradantes e até conseguiam intimidar todo o restante da turma, apesar da pouca idade, com ares de delinquência.

Nessa escola, ainda houve um caso de assédio sofrido por uma aluna e praticado pelo professor de Artes que eu acompanhava<sup>3</sup>. Além disso, algo me chamou a atenção: um tipo de violência, às vezes muito sutil e outras vezes nem tanto, exercida por professores e demais profissionais da coordenação e direção escolar. A forma de corrigir e disciplinar, de perguntar e de pedir silêncio, muitas vezes, era muito ríspida. Reconheço que por vezes isso até se mostrava necessário,

---

<sup>3</sup> A situação se deu da seguinte maneira: durante um dia de observação, eu estava acompanhando o professor de Artes, quando uma aluna que conversava conosco começou a mostrar fotos de uma viagem à praia. Ao mostrar fotos suas e de sua mãe, o professor elogiou o porte físico de ambas e lamentou o fato de a aluna ser tão comportada, pois caso fosse uma aluna bagunceira, sua mãe seria constantemente chamada na escola e ele teria a chance de apreciar tamanha beleza. Os supostos elogios continuaram de maneira invasiva, gerando grande incômodo na aluna, que relatou o ocorrido para a direção.

mas, por vezes, era possível obter o respeito e a atenção dos alunos por outros meios. Obviamente que o cansaço, stress, frustração, baixa remuneração, longas jornadas de trabalho, entre outras coisas, pesam no exercício de um professor/profissional da educação. Mas o alunado é quem deve sofrer as consequências dessa série de infortúnios? Será mesmo necessário recorrer a métodos humilhantes para corrigir um estudante?

Em 2018, no segundo semestre, realizei meu segundo estágio obrigatório, desta vez com estudantes do Ensino Médio de uma escola situada no bairro Itapoã, na regional Pampulha (doravante Escola 2). Em meu relatório final de estágio, assim a defini: *“divide seu território entre bairros pobres, populações marginalizadas e mansões, clubes de elite e um complexo arquitetônico considerado Patrimônio da Humanidade pela UNESCO. Dada essas antíteses, a escola acaba se tornando uma espécie de escola-modelo por se encontrar numa região, em partes, privilegiada, mas sem deixar de refletir o ambiente em que se situa, recebendo um público bastante diverso, desde meninas que comemoram seus 15 anos na Disney a rapazes que moram em barracos na favela. De jovens de uniformes rasgados a alunos com smartphones de última geração nas mãos. A escola recebe tanto alunos vizinhos ao prédio, quanto pessoas vindas da Região Metropolitana da cidade, como Vespasiano e Lagoa Santa.”*

Com um corpo discente demasiadamente heterogêneo, sinto (e confirmo revisitando minhas anotações) que não lidei diretamente com episódios de violência neste local, entretanto me recordo de um comportamento que me incomodava bastante naquela experiência, o qual registrei, na época, da seguinte maneira: *“algo me afligiu e me aborreceu bastante durante a observação e regência na Escola 2. Uma intensa apatia e descaso por parte dos alunos no que confere aos seus compromissos e deveres como alunado. É lamentável ver um aluno não apresentar uma atividade sequer, ao longo de tantas aulas que acompanhei. Alunos que ignoram a presença de um professor. Alunos que se recusam a fazer uma atividade, principalmente os exercícios propostos por uma figura externa, um estagiário”*

Se paro para rememorar possíveis encontros que tive com a violência, na Escola 2, fito três situações. A primeira delas se deu logo no início do estágio, quando decidi observar o turno da noite. Eu já havia sido alertado por alguns professores sobre o funcionamento dos trabalhos. Eles diziam que era necessária certa “vista grossa”, pois um professor jamais daria conta de sanar os problemas do

ensino noturno, que acomodava desde alunos fumando, tanto cigarros de nicotina, quanto cigarros de maconha, dentro de sala de aula, até alunos armados, enfim, um encontro diário com a criminalidade, onde o mais seguro era não se envolver. Diante disso, considerei o ambiente muito pesado, muito violento e decidi observar apenas o turno da tarde.

Tal escolha me trouxe certa paz, mas também certa culpa, pois dentro de mim, eu carregava o desejo de conhecer a “verdadeira escola brasileira”. Digo isso, pois estudei na rede pública do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental. E durante os anos finais do Ensino Fundamental e por todo o Ensino Médio, fui aluno bolsista de um colégio particular, no bairro Floresta, em Belo Horizonte. Essa oportunidade me trouxe muitos privilégios, mas trouxe também a sensação de que aquilo que eu via nas salas de aula e nos corredores, não refletiam a minha realidade, principalmente quando eu voltava para casa, no bairro Pindorama, região noroeste da capital mineira. Eu não sabia mais como era a escola que os meus vizinhos estudavam, como ela funcionava. Eu sabia que o colégio onde eu estudava não era a realidade das pessoas que vinham de onde eu vinha e que somente uma parte pequena da população brasileira frequenta escolas como a que eu estudei. Logo, estagiar no turno noturno seria uma oportunidade de entender melhor o funcionamento dessa escola da qual me distanciei. Mas, naquele momento, foi o que consegui escolher.

Outro momento em que me deparei com a violência na Escola 2 foi durante a regência. Num dos exercícios propostos por mim, os alunos precisavam responder a uma série de perguntas, como nome, idade, onde mora e, em seguida, contar uma história a partir dessas respostas. Um dos alunos contou que morava no bairro Letícia, na região de Venda Nova, e que sempre tinha tiroteio por lá. Essa informação/história, solta no meio de um exercício teatral, me colocou muito indiretamente em contato com a violência. Eu não a presenciei, eu não ouvi tiros, eu não vi bala perdida alguma, mas ouvir a experiência de um jovem em contato com a violência, me colocou próximo a ela.

A terceira forma de violência que experimentei nesta escola foi a mesma da já citada na Escola 1, ou seja, aquela praticada pelos professores. Um episódio específico me marcou, onde uma das professoras de Artes que eu acompanhava foi extremamente grosseira com uma aluna. A aluna recebeu respostas muito duras da professora ao questionar os métodos daquela, que apresentava sempre aulas expositivas e com pouco ou quase nenhum experimento prático e artístico. Outros

alunos endossaram a hostilização da professora e o momento foi bastante constrangedor de observar. Fico na dúvida se uma atitude embebida de animosidade pode ser configurada como violência, mas dada a situação humilhante em que a aluna foi posta, acredito que temos um exemplo da violência exercida por professores, sem coação física.

Apesar de marcantes, interpreto esses três episódios de violência como pontuais. Não se trata de situações que ocorriam frequentemente e que despertavam o meu interesse ou me incomodaram a longo prazo. Mas, tudo mudou na minha trajetória, quando ingressei no meu último estágio da licenciatura, numa escola localizada no bairro Santa Clara II, em Vespasiano, município onde resido.

Se na minha experiência anterior, eu tive de lidar com a indiferença dos alunos do Ensino Médio, nesta nova empreitada, eu teria que conviver com a fúria enérgica dos estudantes do Ensino Fundamental.

Antes mesmo do início do estágio, ao colher informações sobre a escola, que aqui chamaremos de Escola 3, me deparei com um cenário que já causava medo. Encontrei uma reportagem publicada em março de 2016 no portal Notícias R7, explicitando uma série de episódios de violência ocorrida nas dependências da escola. A diretora havia sido agredida pela mãe de um aluno, o qual havia se envolvido em uma briga dias antes. Meses antes, a diretora que concorria à reeleição do cargo sofreu uma tentativa de homicídio no estacionamento da escola. Na matéria, a mãe de um aluno relatava também que já havia presenciado estudantes armados na escola e dando cadeiradas em professores. Desta forma eu adentrava ciente num ambiente já anunciado como hostil, onde a qualquer momento eu poderia presenciar ou até mesmo me envolver numa manifestação da violência.

É possível que minha mente estivesse sempre à espera dessa iminente violência, graças à reportagem que li, mas, observando aquele lugar e seus respectivos indivíduos, a realidade corroborava os dados. É fato que aquela matéria tratava de ocorridos que não aconteciam diariamente na escola, os quais, felizmente, não presenciei, mas pude me deparar com outros tipos de violência.

Logo nos primeiros dias de observação da escola, eu sentia que ali havia uma atmosfera que já denunciava a presença da violência. Havia alguma coisa no comportamento dos alunos, na maneira como eles se expressavam, na maneira deles interagirem entre si, que era, a meu ver, muito violenta. Nem sempre era a



violência física ou agressão física e nem sempre os atos se tratava de uma briga exatamente, mas os corpos estavam sempre em atrito.

Ao adentrar numa turma de 8º ano, presenciei duas alunas se estapeando. Um terceiro aluno, endossando a briga, gritou: “*Isso! Mete a mão na cara dessa safada! Magrela seca...*”. Foi um pouco assustador, à primeira vista, até entender que essas duas alunas não estavam brigando, elas não estavam com raiva uma da outra, elas estavam apenas vivenciando uma amizade na escola (e mesmo assim a situação continuou um pouco assustadora). Tratava-se de uma simples brincadeira entre elas, duas pessoas que andavam juntas, que merendavam juntas, que faziam as atividades juntas, conversavam durante a aula e que, naquele momento, estavam absorvidas por uma brincadeira agressiva e que colocava em perigo a integridade física de ambas e de quem estava por perto. Se eu ou qualquer outra pessoa perguntasse a elas se aquilo era uma briga, ambas certamente negariam. Para elas, aquilo era apenas uma brincadeira, por mais violenta que fosse.

Esse episódio, um dos primeiros que vi e que se repetiu em outras ocasiões com alunos diferentes, foi um dos mais marcantes nessa minha experiência de estágio. Ele ilustra com maestria o contexto da Escola 3, apesar de não sustentar a minha interpretação de violência, como sugere Luciano Campos da Silva e Maria Alice Nogueira no texto “Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária”:

Algumas brincadeiras ocorridas em sala de aula que, embora envolvam tapas, chutes ou socos, dificilmente são identificadas pelos professores, mas principalmente pelos alunos, como sendo verdadeiras brigas; incomodando mais pela perturbação que provocam na aula. Nelas, não subsistem as figuras da vítima ou do agressor, e tampouco se verifica qualquer intenção deliberada de causar danos aos colegas. (...) Considerar tais comportamentos como formas de violência, significaria, certamente, atribuir a eles uma gravidade que, no contexto, não demonstram assumir. (NOGUEIRA, SILVA, 2008, p. 48-49)

Essas duas alunas envolvidas na *briga-deira* faziam parte de um perfil de estudante que apesar da agressividade, era muito extrovertido e até mesmo alegre. Dentre os outros arquétipos de alunos que habitavam aquele sítio, havia um perfil — muito mais recorrente entre os rapazes — que era muito mais fechado, de cara amarrada, semelhante àqueles que o professor do primeiro Estágio dizia que parecia que iriam te assaltar.

Eu me perguntava sobre os contextos em que estes estudantes viviam: como seriam as casas em que moravam; se haveria quartos para todos os moradores; saneamento básico; como seriam as estruturas familiares; se haveria almoço todos os dias e quem preparava; quem os auxiliava no para casa; quem os levava à escola. Acredito que ninguém ali morava numa casa luxuosa, com piscina, empregada doméstica, móveis sofisticados e carro importado na garagem, pois não faria sentido residir num lugar com essas características e estudar numa escola pública da periferia de Vespasiano. Também não creio que todos moravam em barracos e eram órfãos ou filhos de criminosos, ou de dependentes químicos. Mas o clima existente ali escancarava certa vulnerabilidade social.

Essa vulnerabilidade se mostra num episódio marcante, durante o recreio, em que a fila da cantina não diminuía. O tempo passava, já se aproximava a hora de bater o sinal e os alunos voltarem às salas de aula, mas eles queriam comer. Na sala dos professores, a diretora pediu que não tocassem o sinal, pois os alunos tinham fome. Esperou todos se alimentarem para só então findar o intervalo. Este episódio apontava uma carência socioeconômica referente ao ambiente familiar destes alunos, embora esta não seja a resposta para o fenômeno da violência, como indica o filósofo Eric Debarbieux:

É óbvio que não se pode negar a influência que os fatores familiares têm sobre o comportamento das crianças na escola, mas um estudo sueco (Lindström, 1995) mostra que a explicação não deve ser buscada em nível individual, mas em dificuldades cumulativas vividas de forma coletiva nas escolas que não foram capazes de criar um clima escolar suficientemente harmonioso. (DEBARBIEUX, 2002, p. 72)

O estudioso sugere também que as escolas de classes trabalhadoras tendem a expressar violência de uma forma mais contundente, já que possuem certa dificuldade de criarem uma “cultura escolar”, graças à alta rotatividade de professores. Assim, o autor (Debarbieux, 2002) destaca que em escolas onde o quadro de professores é mais estável, o fenômeno da violência tende a ser menor. E curiosamente, tanto na Escola 3, quanto nas outras escolas onde estagiei, todos os professores de Artes que acompanhei eram designados<sup>4</sup>, ou seja, estavam naquela escola pela primeira vez e dificilmente estariam no ano seguinte para lecionar uma

---

<sup>4</sup> A designação é uma estratégia do Governo de Minas Gerais, prevista pela Lei nº 10254/1990, para preencher interinamente cargos públicos de serviço, especialista em educação e professor, para regência de classe, nas unidades estaduais de ensino, conforme a necessidade de pessoal. As designações são feitas através de inscrições e podem variar de duração, mas normalmente não excedem um ano.

disciplina que acontece uma única vez por semana. Ou seja, sob essas condições, há uma grande dificuldade de aproximação com os alunos e no desdobramento de certas atividades que demandariam maior estreitamento dos laços relacionais. Nesse sentido, Marra e Tosta (2008) afirmam que:

Essa descontinuidade no processo pedagógico dificulta o estabelecimento de um vínculo socioafetivo e pedagógico entre alunos e professores, piorando o relacionamento interpessoal, prejudicando a execução de planos e programas e desestimulando a todos a se engajarem no trabalho. Constitui uma fonte formadora de energia negativa, que enfraquece a aliança pedagógica e abre portas ao desrespeito e ao descompromisso. (MARRA; TOSTA, 2008, p. 170-171)

Na Escola 3, vivi a seguinte situação: enquanto observava as dependências da escola, passei por uma sala que normalmente era muito agitada e barulhenta nas aulas de Arte. Para minha surpresa, essa mesma turma, que assistia à aula de uma professora de outro conteúdo, se encontrava muito quieta em relação aos seus próprios parâmetros. Registrei no diário de bordo a questão: *“Como uma turma se metamorfoseia tanto de um professor para outro?”*. Suponho que aquela aula se dava com uma professora já conhecida (ou mesmo querida) pela turma, onde os alunos já haviam criado algum tipo de vínculo com a docente, o que talvez tenha influência no comportamento mais ou menos indisciplinado ou mesmo violento dos estudantes.

Mas para além das suposições, os episódios que eu observava durante as aulas de fato me atentaram para tais comportamentos. Uma das minhas anotações sobre esse período de observação diz: *“A violência é, de fato, algo muito corriqueiro. Chega a ser uma forma de demonstração de afeto e carinho entre os indivíduos, que não encontram ou não conhecem outras formas de manifestarem seus sentimentos”*. Era essa a sensação que eu tinha a todo tempo e era muito estarrecedor tê-la em turmas de 6º e 7º ano, onde os alunos, apesar da pouca idade, se mostravam ingovernáveis, com discursos extremamente sexualizados e uso de vocabulários de baixíssimo calão, além demonstrarem muita indiferença e até mesmo desprezo pela figura de autoridade do professor.

Num único dia do estágio, numa turma de 6º ano, aconteceram algumas situações bem marcantes. Eram 26 alunos agitadíssimos, algo comum nessa faixa etária, mas que naquele contexto possuía um inexplicável fator extra. Neste dia, logo que entrei em sala, acompanhando o professor de Artes, uma aluna me disse: *“Boa sorte pra você... E pros seus ouvidos”*, comentando o caos, a excitação e conversas

estridentes dos colegas. Por ser minha primeira vez naquela turma, o professor me apresentou, disse aos alunos que eu assistiria às aulas durante um tempo e em breve seria responsável por algumas atividades. Uma outra aluna comentou: *“Vamo ver se os meninos vão respeitar ele, porque eles não respeitam ninguém!”* e uma terceira emendou: *“Se eu fosse professor, na primeira oportunidade, pedia demissão dessa escola!”*. Tudo isso em meio a um ensurdecido estardalhaço instaurado na turma, antes, durante e após minha chegada.

Percebia-se também um sentimento de inferioridade muito grande em cada um daqueles estudantes, registrado em comentários deles próprios dizendo: *“Nós somos muito bagunceiros”* ou *“Nós somos os piores”*. Esse sentimento parecia se alastrar por toda a escola, mas era mais latente nessa turma.

Foi nesse dia e nessa turma que uma aluna arremessou um estojo num colega. O estojo atravessou a sala, mas o rapaz conseguiu se esquivar. O alvoroço foi tão grande, que somente a presença da coordenadora acalmou os ânimos dos dois protagonistas da situação e da plateia que assistiu com furor ao voo do estojo. Essa aluna era uma dessas que “botava medo”, com a cara extremamente fechada, uma expressão corporal deveras rígida e de pouquíssimas palavras que, quando proferidas, soavam firmes e iradas. Era uma aluna que havia repetido o ano escolar pelo menos uma vez e parecia não ter muitos vínculos afetivos na turma, além de destoar muito fisicamente daquele grupo, por ser mais alta e pelos traços característicos da adolescência. Era uma “aluna-problema”, segundo a escola, mas que futuramente, durante a minha regência, se despontaria muito.

Ao final dessa aula, recebi o conselho de uma outra aluna, muito incomodada com o comportamento de seus discípulos: *“Se você um dia virar professor, aprenda a disciplinar seus alunos antes”*.

Num dos momentos da saída, ao final da tarde, enquanto eu descia junto aos alunos, numa das curvas da rua da escola, houve uma briga entre dois ou três alunos em luta corporal séria. Desciam o morro e se batiam enquanto trocavam xingamentos e recebiam as reações de riso e incentivo dos espectadores. Nesse dia eu fui invadido por muitas sensações. Não sabia se tentava apartar aquela briga, correndo o risco de me machucar ou se seguia meu caminho. Segui meu caminho, me sentindo cúmplice daquela confusão. Talvez essa tenha sido a única manifestação real e incontestável de violência que presenciei nesse estágio; ou

talvez tenha sido apenas a forma mais elevada da violência dentre as situações que observei.

Me deparar com meus próprios registros sobre uma experiência que vivi é algo peculiar. Primeiro, por poder relembrar coisas que já se perdiam na memória; segundo, por resgatar fatos que nem havia guardado. Claro que minhas próprias palavras nem sempre foram capazes de traduzir as percepções que tive e sei bem que eu estava envolvido demais naquele momento para poder escolher as melhores sentenças para expressá-lo. Mas considero que sei o que vivi naquele ambiente e que meus escritos são perfeitamente capazes de me fazer reviver alguns sentimentos que tive ali. Acho que o principal foi o medo. Essa palavra sempre me soa inapropriada, afinal seria correto sentir medo de adolescentes, de jovens, de crianças? Eu senti. Como registrado no meu diário de bordo, referente a um adolescente que cursava o 7º ano: *“Tem um rapaz na sala com três piercings no rosto. Ele me assusta. Parece uma “pessoa má”, que pode me ferir ou me matar a qualquer momento. Não trocamos olhares, ele é indiferente à minha presença, mas dá medo. Provavelmente são reflexos das minhas lembranças da escola.”*

Estar numa sala de aula, mesmo como estagiário ou professor, atíça meus sentidos, porque me faz lembrar dos meus tempos de escola, que embora um pouco distantes, ainda são muito vívidos nas minhas lembranças. Lembro-me das intempéries que sempre enfrentei, sendo um alvo constante dos alunos mais velhos. Sofri com o *bullying* e com a violência. Encarar então certos perfis de aluno, hoje, mesmo na ocupação da docência, me coloca num lugar desconfortável, pois esses “de cara fechada”, semblante “mau” e linguagem corporal mais agressiva, me fazem recordar dos algozes que tive ao longo da minha vida na escola regular. Pergunto-me como vencer ou driblar este sentimento. Ou será que ele sempre estará à espreita, ameaçando comprometer as minhas práticas? Será que meu olhar tão pronto para identificar a violência diz respeito às minhas experiências, como estudante, quando fui alvo de violência? E será que tudo o que eu observei nos estágios refere-se mesmo à violência?

De toda forma, acredito que a Escola 3 apresentava várias manifestações de indisciplina, algo definido por Maria Alice Nogueira e Luciano Campos da Silva (2008) como condutas que “tendem a ser condenadas mais pela perturbação que geram na aula do que pela sua capacidade em ocasionar danos aos sujeitos nelas envolvidos” (p. 48). Vários alunos se recusavam a fazer as atividades, ignoravam a

presença do professor, conversavam excessivamente, faziam a atividade de uma disciplina durante a outra, nutriam pouco respeito por seus colegas e professores e descumpriam uma série de regras da escola. E sabe-se que toda a escola perde quando há um clima disciplinar degradado, principalmente em contextos desfavorecidos socioeconômica e culturalmente (NOGUEIRA; SILVA, 2008). Contudo, a maneira com que essa indisciplina acontecia denotava um algo a mais que me gerou um grande incômodo durante todo o processo. Incômodo que não senti nos estágios anteriores, onde também havia indisciplina. Afinal, eu lidei ou não com a violência nesse Estágio?

Nesse sentido, cabe recorrer à Nogueira e Silva (2008) quando elucidam a diferença entre indisciplina e violência. Se o acontecimento da primeira se caracteriza mais por comprometer o trabalho pedagógico, a segunda, quando acomete, está ligada “à preservação do patrimônio escolar e da integridade física, pedagógica, material ou moral dos sujeitos” (NOGUEIRA; SILVA, 2008, p. 53). Os comportamentos de violência, por sua vez, podem ser divididos em dois grupos: os que são identificados facilmente por serem enquadrados segundo as leis do país, como crimes ou contravenções penais; e os que, mesmo sem amparo da lei como atos infracionais, apresentam certa gravidade e colocam em risco a integridade dos sujeitos (NOGUEIRA; SILVA, 2008, p. 54-55).

Os autores discorrem sobre observações feitas numa escola da rede municipal de Belo Horizonte e, em dado momento, relatam o *bullying* sofrido por Jennifer, uma aluna obesa, que era alvo constante de ridicularizações praticadas por toda a turma. E comentam:

Embora os alunos possam encarar as chacotas como brincadeiras, elas interferem significativamente na vida da aluna, que, além de ficar constrangida diante dos colegas, relata se sentir pouco querida por eles e, não raro, chora devido às humilhações. Embora os alunos não se vejam como agressores, para Jennifer subsiste a sensação de que o limite do tolerável foi ultrapassado e de que os atos dos colegas não devem ser encarados como simples “zoação” ou “bagunça”, termos geralmente associados a casos típicos de brincadeira ou indisciplina. (NOGUEIRA; SILVA, 2008, p. 57)

Para os autores, entretanto, esse tipo de “gozação” não pode ser qualificado como ato de violência, já que não representa qualquer ameaça à integridade dos sujeitos (NOGUEIRA; SILVA, 2008). Essa conclusão é, para mim, muito contraditória, pois se os autores afirmam que a violência interfere diretamente na

integridade física, moral e psicológica dos sujeitos que com ela sofre e, ao entrevistarem Jennifer, constatam que as “brincadeiras” afetavam negativamente sua vida, fazendo-a questionar suas próprias qualidades, abalando sua autoestima e prejudicando sua socialização com os colegas, por que não teríamos aqui um exemplo de ato de violência?

Os autores, assim como diversos estudiosos do tema, chamam a atenção para os riscos do uso indiscriminado do conceito de violência escolar e sua forma abrangente de ser empregado, o que pode conceder uma gravidade indevida a certas condutas mais triviais facilmente caracterizadas apenas como indisciplina.

Para Éric Debarbieux, “uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da ‘microviolência’” (DEBARBIEUX, 2002, p.60). Ademais,

O stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e (...) a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares. (...) A violência não se limita a um único elemento traumático e inesperado, embora, por vezes, isso de fato aconteça. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas). Essa micro violência tem também efeitos sociais danosos: o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com as incivildades. (DEBARBIEUX, 2002, p. 82)

Partindo desta leitura, considero que podemos pensar no caso de Jennifer (NOGUEIRA; SILVA, 2008) como uma vítima de atos de violência. E era mais ou menos esse tipo de violência que eu presenciava na Escola 3, onde as vítimas, diferentemente de Jennifer, nem sempre se reconheciam como tal. Muitos perpetradores também não percebiam desempenhar este papel e, para além do *bullying*, a violência atravessava principalmente os afetos e a comunicação daqueles alunos.

No exercício de vasculhar meus registros de estágio, percebi que palavras como “grito”, “gritar”, “gritaria”, “assuntos gritados”, “conversas gritadas”, “brados”, “escândalo” eram muito recorrentes nas minhas anotações, revelando meu aborrecimento sobre a configuração daqueles ambientes escolares. E na Escola 3, esse fenômeno era bem mais latente e ostensivo.

Quando comecei então a delinear meus planos de aula para o período prático do Estágio, senti a necessidade de abordar a questão da violência escolar e de tentar apresentar e discutir com os estudantes outras formas de se relacionarem no espaço escolar. Na época eu já sentia que meu desejo era muito delicado, pois podia ser facilmente lido como “colonizador” ou “higienista”. Não era meu intuito ditar aos alunos qual a melhor forma de se expressarem, nem instituir uma maneira “correta” para as relações, porém eu almejava trazer à luz a questão da violência ali presente, muitas vezes despercebida por quem a vivenciava. Além disso, eu queria apontar caminhos mais brandos para as relações como um todo, lançando mão, para isso, de elementos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal<sup>5</sup>.

Contudo, a violência estabelecida na Escola 3, apesar de ocorrer pontualmente em forma de agressão e semelhantes, era em sua maioria muito sutil, expressa majoritariamente pela fala, pelo olhar, a fim de intimidar e amedrontar e raramente causar danos físicos. Reforço que havia naquele ambiente um algo a mais que não configurava o comportamento de seus agentes como mera indisciplina. Já que é preciso cuidado com o uso do termo “violência escolar”, será que lidei apenas com uma indisciplina mais impetuosa? Ao invés de “violência”, o correto seria agressividade? Hostilidade? Incivilidade? Diante disso, parto em direção a buscar compreender um pouco mais estes conceitos.

---

<sup>5</sup> Detalhes dessa intervenção serão apresentados mais adiante.



### 3. CONCEITUAR PARA ENTENDER

Sabe-se que coloquialmente os termos “indisciplina”, “agressividade” e “violência” são usados com certa frequência como sinônimos. O emprego dessas palavras se confunde em diversas situações em que o correto seria apenas uma dessas três situações ou até mesmo nenhuma delas.

Diversos campos do conhecimento, como a sociologia e a psicologia, se ocuparam e continuam a se ocupar sobre o estudo e a definição desses fenômenos. Vejamos algumas interpretações para essas palavras, que apesar de próximas, não são unívocas.

#### 3.1. Indisciplina

Como vimos anteriormente, a indisciplina tende a se manifestar (em contexto escolar) através de comportamentos que comprometem diretamente a realização e o êxito das atividades pedagógicas. Sua realização raramente põe em risco a integridade física e moral dos sujeitos que a praticam e/ou aqueles que a presenciaram, ameaçando apenas a ordem e desarticulando regras e preceitos pré-estabelecidos. Por conseguinte, a ideia de indisciplina se relaciona diretamente com a ideia de desobediência, uma vez que esses comportamentos rompem com determinadas formações sociais (CAMPOS; NOGUEIRA, 2008).

Poderíamos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar etc. Cada uma dessas formas de disciplina possui características próprias e encontra suas bases de sustentação nos valores pertencentes àquele grupo no tipo de relação de poder ali existente e nas características da atividade que o funda e que são sempre historicamente determinadas. A indisciplina tende, portanto, a ser definida como a negação dessas regras estabelecidas, muitas vezes denotando a própria perturbação ou desordem causadas pelo não cumprimento delas.” (Ibidem, p.20)

Bernard Charlot (2002) não trabalha com o termo “indisciplina”, mas apresenta o conceito de “transgressão”, que se assemelha muito com as manifestações de indisciplina, por ser o “comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc.” (CHARLOT, 2002, p. 437).

Mesmo sem infringir as leis e serem apenas condenados por fustigarem as regras estabelecidas, em ambiente escolar, os atos de indisciplina ocorrem com muita frequência, apesar de sua natureza não ser tão grave. Manifestam-se dentro da sala de aula através de conversas, gritos, barulhos, deslocamentos indevidos, saídas sem permissão, atrasos, “matar” aula, faltar com respeito, desobedecer e debochar do professor, dedicação a outras atividades e objetos durante a aula (CAMPOS, NOGUEIRA, 2008).

Nesse sentido, posso afirmar que muitos dos exemplos típicos de indisciplina foram observados por mim durante as experiências de estágio, como as conversas fora de hora, os gritos estridentes, a falta de respeito, interesse e a recusa às atividades pedagógicas.

### **3.2. Agressividade**

“Biólogos e etólogos dizem que o animal que não fosse dotado de um mínimo de agressividade não sobreviveria em nosso mundo” (MORAIS, 1995, p. 20). Ainda segundo o filósofo, a agressividade básica está na raiz do chamado instinto de sobrevivência, que remove o animal a buscar alimento, água e segurança. Tal agressividade é algo resultante da memória biológica, de instintos propriamente animais (Ibidem).

Nas palavras de Bernard Charlot (2002), “A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade” (CHARLOT, 2002, p. 435).

Freud e Lacan, expoentes da psicanálise, situam a agressividade “como constitutiva do eu, na base da constituição do eu e na sua relação com seus objetos” (FERRARI, 2006, p. 51). De ordem humana e libidinal, essa agressividade pode ser consumada ou não, pois diferente dos animais, que precisam lutar pela conservação da espécie, os seres humanos contam com o recurso da palavra, da comunicação. Logo a agressividade vem à tona quando a palavra não dá conta de uma emoção.

Ao analisar o desenvolvimento das crianças, o pediatra e psicanalista Donald Winnicott elaborou sua teoria do amadurecimento pessoal, baseada na concepção de que todo ser humano é capaz de amadurecer, desde sua concepção até sua morte, quando há saúde (MENDONÇA, 2008), e nesse processo, nem sempre

linear, a agressividade é de suma importância. Nesse sentido, Gonçalves e Luz (2008) destacam:

O homem nasce com a capacidade inata de tornar-se um animal social em todos os sentidos, bastando que lhe dêem as condições para desenvolver essa capacidade. Para ele (Winnicott), o homem nasce com uma tendência inata à integração emocional e ao desenvolvimento, o que atinge quando cuidam dele com suficiente devoção. Em sua visão, a função do meio ambiente (a família, em primeiro lugar, e depois a pequena "sociedade" em que a criança cresce) é proporcionar, ao novo indivíduo, suficiente estabilidade e confiabilidade para que ele se sinta seguro de si e como consequência, seja capaz de perceber o outro, devolvendo-lhe o que recebeu. (...) Dentro dessa sua teoria de desenvolvimento maturacional, "agressividade" é tida como o impulso para agir, para ir em busca de algo, para sair do lugar, sendo sinônimo de iniciativa, ou seja, da energia empregada num movimento, do uso livre da capacidade de desejar e tentar alcançar a coisa desejada. (p. 71)

Portanto, Winnicott entende que a agressividade é inerente à natureza humana, contudo, só pode ser desenvolvida quando a oportunidade de experienciá-la é oferecida ao sujeito, segundo suas necessidades (DIAS, 2000). Em bebês, a agressividade "se expressa no movimento, no prazer oriundo da capacidade de se movimentar e se encontrar com algo" (GONÇALVES; LUZ, 2008, p. 73). Esses movimentos são os artifícios que a criança pequena usa para desbravar o mundo ao seu redor e estabelecer uma relação com os objetos. Muitas vezes essa exploração se dá através de pequenos tapas, pontapés e a destruição de objetos, entretanto, como é impossível para a criança fazer juízo de valor sobre seus atos, tais ações não podem ser lidas como simples agressão e/ou desejo de causar mal, até porque a criança não é capaz de distinguir o "certo" e o "errado". Sendo assim,

O que logo será comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de uma exploração. A agressão está sempre ligada, dessa maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu. (WINNICOTT, 1964, p. 98)

Além da motilidade, a agressividade surge também no prazer de se alimentar, quando a criança começa a morder durante a amamentação. Nessa perspectiva, a agressividade se mostra como algo natural da existência humana e é importante para sua maturação, não devendo ser suprimida ou ignorada.

### **3.3. Incivilidade**

Se considerarmos então a indisciplina como uma desobediência que fere às regras de um determinado ambiente e a agressividade como impulso natural do ser humano que o move e constrói sua relação com o mundo, a incivilidade estaria num degrau acima, sendo aquilo que não contradiz nem o código penal, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência (CHARLOT, 2002). A incivilidade seria as violências pequenas, como “desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano” (Ibidem, p. 437). “Insultos, grosserias diversas, empurrões, interpelações, humilhações” (DEBARBIEUX, 1997, p. 163) que acabam criando um clima de medo, insegurança e, principalmente em contextos escolares, degradação. “O acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional - ataque à dignidade que merece o nome de violência” (CHARLOT, 2002, p. 437).

### **3.4. Crueldade**

Quanto à crueldade, de acordo com Ferrari (2006), esta é uma característica própria dos humanos e é ação direta da agressividade. A autora nos conta ainda que, segundo Freud, a base da crueldade “é o egoísmo, próprio de toda satisfação sexual-biológica. Sendo dessa ordem, a crueldade não supõe consideração ao outro” (FERRARI, 2006, p. 54). A crueldade acontece quando não há compaixão pelo sofrimento do outro. A crueldade em nossa sociedade se manifesta quando há um assalto, por exemplo, em que a vítima além de ter seus bens subtraídos e ainda é agredida, violentada, hostilizada, degradada física e moralmente. O ato de assaltar, que por si só já é violento, nem sempre é o suficiente para quem o comete, ainda é necessário causar mal a vítima, que muitas vezes é agredida sem mesmo apresentar resistência ao assalto. Um compilado de muitas violências. E então o que é a violência?

### **3.5. Violência**

Não estamos longe da violência, afinal foi através dela que o homem dominou e continua ocupando a terra. A violência é o pensamento, a vida, o Estado

(DOMENACH, 1969). Se as definições de agressividade falam de sua ocorrência no comportamento dos animais como um todo, os conceitos de violência, assim como os de crueldade, só podem ser aplicados aos seres humanos, pois implicam “intencionalidade, o que exige inteligência; razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes. Violência é, portanto, coisa de seres humanos; devemos dizer, embora com lástima, é coisa que está no âmago das personalidades” (MORAIS, 1995, p. 20).

"Na verdade, o mundo não se divide em violentos e não-violentos, mas sim divide-se entre homens que se realizam e se alegram morbidamente no violentar outros, e os que — tendo lucidez e vigilância sobre os seus traços violentos — lutam todo o tempo para reduzir a violência ao seu mínimo possível na imperfeição do nosso mundo e da nossa condição" (MORAIS, 1995, p. 21).

A violência é, portanto, uma questão de escolha, ou até mesmo obrigação. O teatrólogo Augusto Boal, traçando as diferenças entre opressores e oprimidos, fala sobre o opressor que pratica seus atos violentos, “sem ter outra saída”:

Apesar de não concordar com o que diz ser obrigado a fazer. Exemplo disso é aquele policial que me quebrou o joelho em rotineira sessão de tortura, em 1971, e me pedia perdão toda vez que ligava à eletricidade: "você me desculpe, eu não tenho nada contra você, respeito muito, um verdadeiro artista, mas esta é a minha função, tenho mulher e filhos, preciso do meu salário, tenho que trabalhar e... Você caiu no meu horário..." (BOAL, 2019, p.19).

Gonçalves e Luz (2008) destacam algumas definições de violência: para o psicanalista Jurandir Freire Costa (1984), ocorre quando há o emprego da agressividade com finalidades destrutivas e a ação resultante é lida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. E acrescentam:

Marcelo Perine (1987) afirma que a violência, mesmo que possa ser graduada, contida, transformada e assumida como instrumento a serviço da razão, se configura como a exclusão deliberada de algo ou alguém. Afirma, ainda, que o ser humano é violento e razoável, precisando de regras para viver porque tem a consciência de que é o único ser que pode transgredi-la. Desse modo considera que só existe moral porque o ser humano é capaz de ser imoral. Com essa argumentação conclui que a moral existe para eliminar a violência da vida e das relações humanas. (GONÇALVES, LUZ, 2008, p. 71)

Ou seja, de acordo com estes autores, a violência denota sempre uma intencionalidade.

Bernard Charlot (2002), entre a agressividade e a violência, fala sobre a agressão — ato que implica brutalidade física ou verbal. Para ele, a violência remete

ao ato agressivo, enfatizado pela força, poder e dominação. “É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física” (CHARLOT, 2002, p. 436).

A partir desses pensamentos, percebe-se que a violência pode vir como um desdobramento da agressividade. A violência pode emergir, por exemplo, de uma agressividade que não foi sublimada<sup>6</sup>, contudo, apresenta-se sempre como um ato que requer discernimento do que é moralmente correto. Assim, crianças nem sempre podem ser classificadas como violentas, são apenas agressivas, pois não têm consciência da brutalidade de seus atos. Já um adulto que pratica a violência pode até não interpretar sua atitude como violenta ou não ter o desejo de causar mal, mas se quem recebe essa atitude ou a observa a interpreta como tal, temos então um ato de violência.

A violência, emprego ilegítimo ou ilegal da força (LALANDE, 1996), apesar de ser também instrumentalizada pelo Estado, por exemplo, costuma ser aquilo que é contra o Código Penal de um grupo social e “ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves” (CHARLOT, 2002, p. 437).

O encontro da escola com a violência pode se dar de variadas formas. Vejamos então algumas possibilidades desse encontro e como ele é interpretado por alguns autores e autoras.

### 3.5.1. Violência escolar

Com o fim do regime militar no Brasil, em 1985, esperava-se que a violência, outrora praticada majoritariamente pelo autoritarismo do Estado, diminuiria ou até mesmo se extinguiria, entretanto, o que se sucedeu foi o aumento e a diversificação da violência, agora orquestrada também pela própria sociedade civil (PERALVA, 1997).

---

<sup>6</sup> “A sublimação consiste, pois, numa das vicissitudes específicas da pulsão, sendo está um estímulo mental constante, com renovável poder de pressão, que visa satisfazer-se. O conceito de pulsão se situa no limiar entre o somático e o psíquico” (MENDES, 2011, p. 57). A sublimação é a transformação de ações consideradas desviantes ou erradas em atividades socialmente valorizadas. “As atividades sublimatórias, segundo a ótica de Freud, são constituídas pela atividade artística, pela pesquisa intelectual e pela prática de esportes” (MENDES, 2011, p. 56).

Decerto a violência não deu as caras pela primeira vez no Brasil apenas com a Ditadura Militar e seu fim. Se pensarmos bem, nosso país foi fundado com os mecanismos da violência ao oprimir, aculturar, escravizar e dizimar povos originários, africanos e pobres. Entretanto, os episódios de violência urbana foram acentuados na década de 80, durante a redemocratização que causava um processo de desigualdades sociais e urbanização desordenada (MARRA; TOSTA, 2010).

Uma vez que a humanidade sempre se viu perpassada pela violência, a escola, que não está desprendida da sociedade, em alguma medida, acabou recebendo e reproduzindo esse fenômeno. A escola, “lugar que infundia respeito e segurança contra as agressões de colegas e contra as agressões externas” (MARRA & TOSTA, 2020, p. 154), viu seu ambiente, que até então parecia blindado, ser invadido pela violência que acontecia no mundo lá fora.

Primeiramente encenando-se nos seus portões e, depois, adentrando-se por suas dependências. De início, os episódios de indisciplina — conversas fora de hora, empurrões e bate-bocas, agressões mais verbais que físicas — antes um fato corriqueiro e integrado à vida da escola, toma outra direção e significado. E os raros episódios de agressões com pedras, lâminas de gilete ou outros instrumentos encontrados no próprio ambiente escolar aos poucos vão se avolumando, tornam-se mais complexos, “inovadores” e graves, e se entrelaçam de tal forma que já não se pode distinguir a violência que vem de fora ou a que se origina no interior da própria escola. O uso de armas de fogo e bombas caseiras potentes, facas e outros objetos cortantes, antes objetos estranhos ao ambiente escolar, agora invadem o seu espaço. (MARRA; TOSTA, 2020, p.154-155)

O tema da violência escolar, recorte bastante específico e que já tem o seu espaço nos debates científicos, ganhou bastante atenção dos estudiosos brasileiros a partir desse período de redemocratização. Simultaneamente, o mundo ia voltando os olhares para os acontecimentos escolares que denotavam com mais ou menos intensidade a violência, investigando suas manifestações, suas causas e as discussões foram se consolidando.

Nos últimos anos, diversos autores (Debarbieux, 1996, 1988; Montoya, 1988; Pain, 1997; Payet, 1995) identificaram vários outros fatores que talvez propiciem a violência nas escolas. Eles são numerosos – a difícil situação social (pobreza, desemprego, injustiça social, xenofobia...), insegurança dentro da família (conflitos, separações, criação de novas famílias, abandono, baixos padrões educacionais etc.). Além desses fatores, há também indivíduos com problemas especiais como dificuldades emocionais, problemas de autocontrole, problemas de relações humanas etc. Devem ser mencionados também os fatores relativos à instituição (prédios e ambientes sombrios e pouco acolhedores, disciplina rígida, elitismo, o nível de fracasso acadêmico, conflitos internos ao corpo docente...), como também os fatores ambientais (áreas de cortiços, moradias de baixa qualidade, insegurança nas ruas...). (BLOMART, 2002, p. 36)

Não nos esqueçamos da “função inicial” da escola de garantir uma boa profissão e uma vida melhor. Expectativa essa que a escola nem sempre consegue cumprir.

É sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite aceder a uma vida desejável, ou ao menos, "normal") e o vazio da escola no dia a dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele). (CHARLOT, 2002, p. 440)

É possível refletir que essa tensão e esvaziamento de sentido contribuem para a violência escolar.

Eric Debarbieux (2002), citando Bonafé Schmitt, questiona o uso exagerado da palavra violência, que em contexto escolar pode classificar tanto situações de agressão, extorsão e vandalismo, quanto os atos de “incivilidade: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação. Essa abrangência excessiva parece tornar o conceito impensável, criando confusão semântica e léxica” (BONAFÉ-SCHMITT, 1997 *apud* DEBARBIEUX, 2002, p. 18). Segundo o autor, ainda há uma questão política, onde a mídia trata do assunto de forma sensacionalista, provocando uma banalização na discussão e ainda reforçando uma ideia de repressão a fim de conter a violência.

Bernard Charlot (2002), ao tratar do tema, fala da angústia social causada pelos atos de violência na escola, que apesar de não ter surgido nos anos 1980, foi assumindo novas formas e têm sido praticados por alunos cada vez mais novos. Charlot (2002) chama atenção também para a necessária distinção entre “violência à escola”, “violência na escola” e “violência da escola”, além de apontar sua triste constatação sobre a perda do encanto escolar, quando a frustração e a revolta tomam o lugar do prazer e do aprendizado.

Para Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001), a violência se manifesta na escola de duas maneiras: a primeira é aquela perpetrada por bandidos e traficantes ou mesmo agentes do poder público dos arredores de uma determinada escola (principalmente as pobres); a segunda é simbólica, expressa pelas palavras que oprimem e destroem psicologicamente o sujeito.



Para Marília Sposito (1998), especificamente o termo “violência escolar” diz sobre o tipo de violência que surge no ambiente da escola e possui relação direta com o estabelecimento de ensino.

Como se pode observar, há muitas abordagens que investigam a violência em meio escolar. Vê-se desde as que a definem apenas enquanto atos que infringem o Código Penal, como agressão física, estupro, assassinato, até as interpretações que consideram a violência simbólica — formulada por Bourdieu (1989) —, que nem sempre mostra suas caras e faz suas vítimas silenciosamente, reafirmando e consolidando as relações de poder. Percebe-se então que a relação escola-violência se dá de formas muito diversificadas. Tentemos então abordar as variadas manifestações da violência no ambiente escolar. Tentemos então abordar as variadas manifestações da violência no ambiente escolar.

#### 3.5.1.1. Violência na escola

A violência na escola é justamente aquela que eclode no ambiente externo e que acaba reverberando ou até mesmo encontrando em meio escolar seu espaço de consumação. Essas intrusões acontecem quando a juventude dos entornos decide acertar, na escola, contas que nasceram no bairro ou mesmo quando familiares decidem invadir a escola para fazer justiça sobre um ato que seu tutorado sofreu no espaço escolar, provocando certa angústia social ao esvair a ideia de que a escola jamais seria impregnada pelas agressões externas (CHARLOT, 2002).

As escolas da periferia da cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, por exemplo, foram invadidas na década de 1990 pelo narcotráfico, reflexo do local em que estavam inseridas, mostra o estudo de Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001). As dependências da escola se tornaram palco para o conflito entre facções, onde estudantes eram seduzidos pela criminalidade, coagidos a usarem drogas no banheiro e alguns já andavam pela escola portando canivetes e armas de fogo. Essa violência na escola gerava evasão, tanto dos alunos que entravam para o crime, quanto dos jovens que, com medo do ambiente hostil que se tornava a escola, acabavam por abandonar os estudos. As autoras ainda alertam que o tipo de educação moral que a escola oferta nem sempre é suficiente para barrar a invasão de práticas e códigos que dominam as áreas pobres.

É importante enfatizar que quanto maior a violência numa determinada localidade, maior é a chance dessa violência se infiltrar na escola dessa localidade, todavia não é a única explicação para a violência na escola, é apenas um dos fatores, juntamente com o desemprego (CHARLOT, 2002), a desigualdade social e a divisão desigual de renda (SPOSITO, 2001).

Com a ação do crime organizado e do tráfico de drogas, sobretudo em bairros periféricos do Brasil, o clima de insegurança vai se intensificando nas escolas brasileiras, comprometendo cada vez mais a vida escolar (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

É possível concluir que a violência na escola é, portanto,

Aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. (CHARLOT, 2002, p. 434).

Esse tipo de violência, entretanto, é o que coloca a escola numa posição de quase total impotência, por ter que lidar com uma interferência externa, da qual ela tem pouco ou nenhum controle (CHARLOT, 2002). Mas outros modos de violência que ocorrem em meio escolar podem ser tratados com mais autonomia pela escola, justamente por despertarem no seio educacional.

#### 3.5.1.2. Violência da escola

Se quando o tema da violência escolar começou a ser localizada pelo radar da comunidade científica já houve certo espanto, ao perceber que o interior da escola reproduzia a violência vinda de fora, não surpreende na mesma medida o fato de que há também na escola um tipo de violência que não é importada do mundo externo e, que sim, nasce na própria escola e se perpetua graças ao sistema escolar que permite certas situações repletas de violência.

Se outrora a escola se apresentava como um lugar seguro, onde a violência urbana não adentrava, essa mesma escola naturalizava xingamentos e castigos em nome da manutenção da ordem e da disciplina (MARRA; TOSTA, 2010). No Brasil, por exemplo, há registros do século XIX sobre tornozeleiras e coleiras feitas de madeira que imobilizavam os alunos travessos, a fim de discipliná-los e puni-los

(DALCIN, 2005 *apud* GONÇALVES, 2010), e até mesmo um cesto em que os mais insolentes eram pendurados por cordas para servir de exemplo aos demais (FARIA FILHO, 1999 *apud* GONÇALVES, 2010).

Ao longo dos anos, práticas como essas foram abolidas, mas não sem antes darem espaços à palmatória e à castigos baseados em ajoelhar no milho, ações disciplinatórias que tinham inclusive o aval de pais e responsáveis (GONÇALVES, 2010).

Fora a violência física, “crianças e adolescentes pobres estão, frequentemente, sujeitos também à violência psicológica que se manifesta nos processos de avaliação e nas formas de interação que se estabelecem entre diretores, professores, funcionários, alunos e responsáveis” (ZALUAR, LEAL, 2001, p. 161). Essas situações surgem quando a escola não dá conta de administrar certos conflitos “sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436). Essa violência simbólica “ocorre, por exemplo, em situações em que o docente se põe a falar aos gritos, o que pode provocar intimidação ou reação do aluno de retribuir no mesmo tom. A violência pode aparecer quando o docente se serve do ato de ‘humilhar’ os alunos fazendo comparações, se servindo de ‘imagens depreciativas’” (KOEHLER, 2003 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 4).

Um estudo feito em Belo Horizonte investigou a reinserção social de jovens infratores entre 15 e 18 anos que, amparados por um projeto socioeducativo da Congregação Salesiana, se encontravam em regime de semiliberdade. Marques (2007) analisou a relação dos jovens com a violência, a juventude, a masculinidade e suas interações com os espaços por onde transitavam. Nessa pesquisa, o autor analisou o vocabulário depreciativo usado pelos docentes. Ao corrigirem um comportamento desviante, não é incomum que muitos docentes infantilizem o aluno na frente de toda a turma e usem palavras ofensivas em tom de brincadeira (MARQUES, 2007 *apud* GONÇALVES, 2010). Situações como essas, onde há humilhação praticada por professores ou demais funcionários da esfera escolar, eventualmente acontecem sem que os responsáveis pelo ato percebam a violência implícita da ação (KOEHLER, 2003 *apud* GONÇALVES, 2010).

Apesar desses procedimentos de constrangimento atingirem sobretudo estudantes do sexo masculino, todos os discentes estão sujeitos a esse tipo de tratamento vindo dos membros da escola, como presenciei durante o estágio na

Escola 2, quando uma professora hostilizou uma aluna, deixando-a deveras envergonhada.

Tais recursos disciplinares, ainda praticados em algumas escolas, precisam ser revistos, pois impactam negativamente seu alunado. Os sujeitos que sofrem com esse tipo de violência podem ter como resultado a “perda da autoestima, a timidez, a revolta ou a falta de vergonha, o que significa, na perspectiva aristotélica, que o indivíduo despreza a opinião dos outros, ou seja, não desenvolve o respeito pela autonomia moral do outro, ou mesmo pela sua diferença” (LEAL; ZALUAR, 2001, p. 160). Também como consequência, o sujeito pode inclusive se tornar violento. Enfim, concluindo com Charlot (2002), a “violência da escola” pode ser compreendida como a

violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

Cabe ainda dizer que, embora raras, as agressões físicas praticadas por professores e funcionários contra alunos, mesmo estando longe da violência psicológica, configuram-se também como violência da escola. Esses eventos acabam ganhando destaque na mídia e a mídia, por sua vez, exaurindo o assunto, contribui para um outro tipo de violência, praticada contra a escola.

### 3.5.1.3. Violência à escola

Segundo Bernard Charlot, a violência à escola é aquela que visa “diretamente a instituição e aqueles que a representam” (CHARLOT, 2002, p. 434), sendo perpetrada pelos alunos ao incendiarem o prédio escolar, baterem ou insultarem os professores. O autor enfatiza que esse tipo de violência, à escola, deve ser analisado junto com a violência da escola.

Dentro desse nicho da violência escolar, podemos destacar a depredação, que segundo estudo de Áurea Maria Guimarães (1987), surge como uma contestação dos alunos aos modos repressores da escola, apesar de que dados coletados pela autora em escolas de Campinas, mostram que a depredação ocorre com grande frequência em dois tipos de ambientes: escolas com rígido esquema de vigilância e punição; escolas com ausência total de normas.

No primeiro caso, há uma confusão entre organização e atos coercitivos. O aluno depreda porque percebe-se excluído de qualquer vínculo que o ligue afetivamente à escola; no segundo caso, há uma confusão — entre liberdade e uma desorganização geral, sentida pelos alunos como "bagunça". O aluno depreda, pois, a desorganização é uma forma de manter o aluno à margem da própria escola e, sabendo disso, ele depreda o prédio como um meio de chamar a atenção. (GUIMARÃES, 1987, p. 72)

Esse desejo de causar danos ao prédio escolar foi surgindo ao longo da década de 1980, enquanto a violência urbana começava a ameaçar a escola. Esses atos de vandalismo ocorriam:

Sem sentido aparente, sem o intuito do roubo, de acordo com as reportagens que colhiam as impressões de professores, alunos, pais e demais moradores. Em 1982, alguns levantamentos mostravam que cerca de 66% dos estabelecimentos mantidos pelo poder estadual na cidade de São Paulo, haviam sofrido algum tipo de ocorrência: depredações, invasões, roubos. (SPOSITO (1994) *apud* SPOSITO, 2001, p. 8)

A situação permanece durante a década de 1990 nas escolas municipais de São Paulo, onde as depredações (juntamente com furtos e roubos de equipamentos) representam 38% das violências praticadas contra a escola, além de 62% das ocorrências se tratar de agressões à funcionários da escola, ameaças e invasões para práticas ilícitas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Célia Auxiliadora dos Santos Marra e Sandra Pereira Tosta (2010), ao investigarem uma escola de Belo Horizonte que repetidamente apresentava episódios de violência em suas dependências, mostram que a depredação inclui, além da destruição do prédio escolar, arremessar carteiras nos colegas e demais profissionais da escola e a pichação e o grafite (apesar de esses dois últimos atos dividirem muitas opiniões).

A escola em questão se encontrava numa região de vulnerabilidade social e econômica e vivia à mercê da bandidagem dos arredores. Ao entrevistar os sujeitos escolares desse recinto para entender suas percepções a respeito da violência ali presente, muitos apontaram a falta de investimento público. As autoras asseguram que quando o Estado foge do seu dever de garantir uma educação de qualidade, ele mina o direito à cidadania dos alunos. Ademais, aliado a uma educação que não cumpre o seu papel de instruir, educar e formar cidadãos moralmente autônomos, o estado nem sempre oferece uma estrutura adequada às atividades pedagógicas, onde falta o mais elementar, como folhas para xerox e materiais didáticos. Os entrevistados sugeriram também como violência a baixa remuneração dos profissionais da educação.

Segundo as autoras, o poder público, ao negligenciar salários justos aos professores (e outros profissionais da instituição escolar), contribuem para o desestímulo, a sobrecarga de trabalho, a inviabilidade do projeto educativo e ainda para a perda da autoridade do professor. O discurso de alguns pais e alunos abordados pela pesquisa traduzem certo desprezo pela docência por causa da desvalorização que a classe sofre. “O modelo de sociedade pragmática e consumista a que estamos submetidos vincula a autoridade ao reconhecimento também pela remuneração ligada à função” (MARRA; TOSTA, 2010, p. 171). Essa perda de autoridade do professor propicia que a desordem se instaure não só nas salas de aula como na relação entre pais e mestres.

Afirmam Sposito e Gonçalves (2002) que, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, houve em São Paulo uma tentativa municipal e estadual de buscar respostas às questões de violência escolar, através da união de professores, gestores, pais e alunos, a fim de democratizar a educação, no entanto, tais medidas encontraram obstáculos ao se depararem com

um quadro predominantemente desfavorável para a redução dessa violência. As condições de trabalho e os salários do magistério público continuam deterioradas em toda a década, não obstante esforços isolados de algumas administrações, visando a sua correção. A base material dos estabelecimentos escolares padece, em grande parte, de problemas crônicos quanto ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 108)

Ou seja, as violências praticadas pelo Estado inviabilizam as práticas que visam ao fim da própria violência, catalisam outras manifestações violentas, causam estagnação na luta, impedem o avanço das discussões e das medidas, cristalizando o problema, tornando-o quase irremediável. É como já alertava Vicente Barreto (1992), ao entender que a crise da educação fomenta o crescimento da violência e o crescimento da violência contribui para a crise da educação e assim ambos os fatores vão se retroalimentando.

Há também um tipo de violência praticada pela mídia ao falar da escola, principalmente a escola das periferias, que reforça estereótipos sobre a violência ligada sempre à pobreza e que tende a enxergar os estudantes carentes quase sempre como delinquentes. Importante ainda chamar atenção para a forma simplista com que a violência escolar costuma ser tratada pelos meios de comunicação. Além de gerarem pânico sobre acontecimentos que ainda são casos isolados, a mídia comumente atribui de maneira equivocada influência direta da violência televisiva e

dos videogames à atos que encontram suas razões em outras fontes. Debarbieux (2002) conta até mesmo que a mídia alemã, ao tratar do assunto, conseguiu reforçar tendências xenofóbicas no país.

Atualmente, outra forma de violência à escola vem tomando os noticiários brasileiros: são os ataques às escolas, resultando em chacinas, onde os perpetradores, muitas vezes, acabam tirando a própria vida ao final de seus atos sanguinários. Ataques como esses são bem mais comuns nos Estados Unidos, desde o massacre de Columbine, no estado do Colorado, em 1999. Contudo, entre 2011 e 2023 foram 12 episódios nas escolas brasileiras, resultando em 52 mortes. Apesar de raros, esses casos denotam uma crescente que merece atenção e se justificam muito além do *bullying* e de jogos online.

Vê-se então que a escola está permeada por várias formas de violências, mais ou menos graves, e até mesmo problemas que nem se expressam nos trâmites da violência, mas que comprometem as práticas educativas. Mas será que a violência, a agressividade e as demais manifestações consideradas desviantes podem impulsionar práticas pedagógicas e mesmo no cerne da questão sugerir algumas resoluções?

É possível dizer que a Arte, como campo do saber, não raro aborda a violência como elemento do processo de criação, que por si só, já envolve elementos pedagógicos.

Por meio de um estudo que investigou a relação corpo-violência a partir da prática pictórica, nota-se que a violência foi bastante retratada nas Artes Visuais, e principalmente na pintura, ao longo dos anos. Não são escassos os retratos de conquistas, guerras, derramamentos de sangue, enforcamentos, decapitações e desmembramentos. “A violência representada, sutil ou explícita, busca a sensibilização apelando ao sentimento para com sua imagem. Busca na agressão, dor, morte ou situações complicadas, a empatia e comoção” (BLAUTH; SILVA, 2021, p. 76). Um artista que retrata a violência em sua obra, entretanto, não necessariamente vivenciou ou praticou atos violentos.

**Figura 1** – “O Triunfo da morte” (1562) de Pieter Bruegel, o Velho



Fonte: Museo del Prado

Ao investigarem a obra do artista visual Medellin Silva, que cria algumas de suas obras inspiradas em imagens de pessoas assassinadas, Blauth e Silva (2021) destacam que:

Se o assassinato é um descontrole de agressividade direcionado a um corpo, a pintura feita deve nascer da vontade de agredir, ou seja, de um impulso de extravasar agressividade em direção à tela. A violência usada como recurso prático de produção, no sentido de criar sobre o efeito de uma potência agressiva, faz com que o trabalho não seja ilustrativo, ou seja, não é um processo destinado a representar o resultado de agressão e morte, vistos numa imagem, ou discutir a violência como problema e fato social. O seu interesse pela violência parte da percepção sobre a sua personalidade, assim como suas causas e origens de caráter conceitual e abstrato, não como sinônimo de agressão, mas como um estado de sentimentos conflitantes que geram a vontade de agressão. Para o artista, esfregar, bater ou riscar em uma tela pode ser agressivo sem remeter ao violento enquanto necessidade. (p. 77)



**Figura 2 e Figura 3** – “Corpo morto a pauladas” (2018) e “Corpo em uma cama” (2018) de Medellín Silva.



Fonte: Acervo de Medellín Silva.

Logo, percebe-se que a violência pode ser mote para a criação artística, inclusive na arte teatral, como na obra do diretor Zé Celso Martinez Corrêa, que fez da violência instrumento para despertar uma plateia adormecida ideologicamente.

Conta-se que o texto “Roda Viva”, de Chico Buarque, era ingênuo e dramaticamente simples, mas ao ser encenado por Zé Celso, em 1968, ganhou dimensões agressivas a fim de subverter a relação passiva do público. Essa proposta ficou conhecida como Teatro de Agressão (PATRIOTA, 2013), na qual entendia essa “agressão não no sentido simbólico e/ou figurado, mas uma agressão física e moral ao público, antes acostumado ao belo, ao distanciamento do palco e dos atores e atrizes. Tal público, habituado a espetáculos com estética tradicional, se depara com o grotesco, o inacabado, com o esteticamente ‘sujo’ e subterrâneo” (COSTA; GOMES, 2014, p. 100).

O recrudescimento da violência como estética na obra de Zé Celso surge inspirada no Teatro da Crueldade,

um conjunto de perspectivas sobre teatro idealizadas por Antonin Artaud, as quais vão de encontro às características do teatro tradicional, propondo, por sua vez, embasamentos para um novo teatro e uma outra maneira de apreender o mundo. O termo “crueldade”, então, se relaciona aos instrumentos dos quais o teatro pode se valer para abalar as certezas

acerca do mundo ocidental e seu olhar para a vida. (ARTAUD, 1999 apud COSTA; GOMES, 2014, p. 100)

Para Artaud, o Teatro da Crueldade era um projeto de representação que fazia com que o espectador fosse “submetido a um tratamento de choque emotivo, de maneira a libertá-lo do domínio do pensamento discursivo e lógico para encontrar uma vivência imediata, uma nova catarse e uma experiência estética e ética original” (PAVIS, 2015, p. 377). Entretanto, essa forma de teatro nada tinha a ver “com uma violência diretamente física imposta ao ator ou ao espectador” (Ibidem).

Essa abordagem estética de Zé Celso se opõe à estética burguesa e elitista, que muitas vezes valoriza a perfeição formal e a harmonia, e busca desconstruir essas “convenções superiores”, utilizando elementos como a desconstrução de cenários e figurinos, o uso de maquiagem exagerada e a valorização do corpo em suas expressões mais visceralmente humanas. Tudo isso se dava enquanto o regime militar ganhava força e reprimia diversos setores culturais. A potência de uma manifestação teatral como essa se apresenta pela vanguarda e pela coragem de executar uma ideia tão subversiva num contexto tão controlador. Esse tipo de encenação era perigoso, prova disso é que o espetáculo foi perseguido e atacado por grupos paramilitares nas temporadas no Rio de Janeiro e Porto Alegre.

Não é a intenção do presente trabalho romantizar a violência e classificá-la como algo bom. Ela fere, humilha, ceifa vidas e causa traumas, entretanto uma vez que ela já se estabeleceu, pode-se tirar algum proveito disso. É possível criar a partir da violência e sobre a violência, e já que o artista frequentemente intenta refletir o seu tempo e as coisas que vê, a violência à sua volta uma hora acaba por ser retratada ou usada em favor de sua criação artística.

Uma vez que a violência pode desencadear e moldar toda uma produção artística, seja nos quadros ou nos palcos profissionais, ela pode também ser usada a favor de um estagiário que precisa conduzir aulas de teatro na escola pública. Foi nessas diretrizes que organizei uma proposta didática pensada para um ambiente onde a violência se fazia presente de algumas formas.

#### 4. A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA 3

Agora que as definições de violência e as devidas distinções entre outros conceitos foram apresentadas, é possível classificar as situações que enfrentei no estágio na Escola 3.

A escola em questão já se vê rodeada pela violência, pois tem em seu histórico episódios incontestavelmente violentos. A tentativa de homicídio sofrida por uma diretora, a agressão que esta sofreu pela mãe de um aluno, as brigas entre alunos e alunos armados nas dependências da escola caracterizam-se como atos de violência “na escola” e “à escola”.

E uma vez que a escola já vivenciou situações de violência extrema, foi possível perceber que os funcionários envolvidos naquele ambiente acabam ficando em estado de alerta, de “sobressalto, de ameaça permanente: mesmo quando a escola, em um momento dado, parece (relativamente) calma, o pessoal sabe que essa calma pode ser quebrada no instante seguinte” (CHARLOT, 2002. p. 433).

É fato que, quando cheguei na escola, já não havia mais casos pungentemente violentos, mas ainda havia essa “ameaça permanente”. Isso era evidente no comportamento dos alunos e dos funcionários. Entretanto, hoje posso dizer que nem tudo era violência. Aquilo que chamei de “briga-deira” entre duas alunas, apesar do teor violento, pode ser considerado como indisciplina, tendo em vista que ambas as agentes da ação estavam brincando, ambas se divertiam e, mesmo podendo ferir a si mesmas e aos demais presentes, não havia naquela situação a relação vítima-agressor. Ou seja, mesmo se tratando de uma brincadeira por demais violenta, se pode considerar este episódio como violência.

Um fato que aponto sobre a Escola 3, e que acontece em muitas escolas, inclusive nas que estagiei, é o que Eric Debarbieux (2002) chamou de “cultura escolar”, onde os alunos não conseguem criar vínculo com os professores devido à alta rotatividade de funcionários. Nas aulas de Arte, isso se torna ainda mais problemático, já que os encontros acontecem uma única vez por semana. Essa instabilidade prejudica tanto o processo pedagógico dos alunos, quanto a vida dos professores, afetando-os financeira e emocionalmente, desse modo, vitimados por certa violência praticada pelo Estado por meio da falta de investimentos na carreira destes profissionais.

A Escola 3 era mais uma dessas que aparentemente recebia pouca verba para tudo. Um exemplo disso era o fato de os alunos não contarem com um refeitório para fazerem as refeições na hora do recreio. Nesse horário, cada qual pegava o seu prato de comida, por uma janela na cantina, e buscava encontrar um canto pelo pátio da escola para se alimentar, o que implicava em estudantes sentados no chão, nas escadas e rampas, apoiando o prato no colo ou na mão. Tudo isso denota um tipo de violência à escola.

Quando digo que os alunos de 6º e 7º anos eram *“se mostravam ingovernáveis, com discursos extremamente sexualizados e uso de vocabulários de baixíssimo calão, além demonstrarem muita indiferença e até mesmo desprezo pela figura de autoridade do professor”*, fica agora mais nítido que lidei com outra manifestação da indisciplina. Inclusive o estardalhaço e a comunicação aos gritos por parte dos alunos, que tanto me incomodavam, podem ser lidos como uma forma de indisciplina. Na época, nada disso era óbvio para mim e eu acabava por interpretar quaisquer atitudes indisciplinadas como violência. Embora o comportamento dos estudantes da escola fosse regado por uma sobressalente agressividade, nem tudo pode ser lido como violência. Na maioria das vezes, se tratava de uma incivilidade por parte do alunado que, mesmo apresentando menor gravidade, paulatinamente provoca certa degradação do ambiente escolar.

Em meio às situações de indisciplina e incivilidade, manifestava-se também a violência, como quando a aluna arremessou seu estojo no colega, por exemplo. Por mais que na ocasião, o estojo não acertou o outro aluno, havia na autora da ação o desejo de acertá-lo. É necessário ressaltar ainda que a aluna foi provocada. O aluno que quase foi vitimado estava a fazer deboches e brincadeiras que não agradavam à aluna, portanto ela tinha o desejo de ferir o colega que dirigia a ela os insultos. Isso é o que pode ser chamado de violência na escola, por se tratar de um episódio ocorrido em sala de aula. Certamente que poderia ter ocorrido em qualquer outro lugar, todavia, por ser um conflito gerado nas dependências escolares e que talvez não existiria se não fosse o contexto pedagógico e a sociabilização que a escola oferece, configura-se como violência na escola, praticada nesse caso pelos alunos.

Peremptoriamente, o episódio que presenciei de dois alunos numa luta corporal ao final da aula, fora da escola, também configura um caso de violência na escola. Mesmo estando no ambiente externo desta, os alunos estavam

uniformizados, ao lado dos colegas, na rua da escola, após o turno letivo, além disso, é possível que tal desavença tenha eclodido no seio escolar.

Nota-se que as ocasiões de violência foram muito pontuais na minha experiência e, apesar de se tornarem cada vez mais comuns ao longo dos anos, a violência ainda é mais rara do que a mídia nos faz pensar (BODY-GENDROT, 2002). De toda forma, os atos isolados de violência, somados à indisciplina desenfreada, à incivildade latente, mais os meandros da agressividade, tornavam o ambiente da Escola 3 muito hostil e desfavorável para o ensino e a aprendizagem. O clima de insegurança degradava a cultura escolar e o trabalho pedagógico e, no meu caso, me causava medo.

Uma vez inserido nesse contexto, fui lentamente entendendo que eu precisaria adaptar os meus desejos para aquele local. Desde o meu primeiro Estágio, eu sonhava com uma abordagem pedagógica que partisse dos princípios do Teatro do Absurdo<sup>7</sup>. Vontade essa que sempre ficava no plano das ideias e que sempre se frustrava quando eu partia para as práticas, pelo fato de eu não saber como materializar esse desejo e sentir que essa investigação não era cabível nos contextos que estive. De certa forma, me faltava o devido domínio dos aparatos teóricos para usufruir dessa vertente do teatro e de maneira mais aguda, o meu desejo jamais se encaixava nas necessidades dos espaços em que eu me inseri durante os Estágios.

No Estágio realizado na Escola 2, abandonei o Teatro do Absurdo e acabei por conceber um plano de curso pautado nos conceitos do Teatro Documentário<sup>8</sup>, fundamentado no Brasil por Marcelo Soler (2009), pois na escola havia pouca interação entre os alunos de uma mesma turma. Cheguei para a observação no segundo semestre e muitos estudantes nem sequer sabiam o nome dos seus colegas de classe. O trabalho feito então foi na perspectiva de, através da

---

<sup>7</sup> Movimento oriundo do contexto do pós-guerra na Europa do século XX que reúne a obra de diversos autores que retrataram em suas peças o absurdo da existência humana, uma expressiva desvalorização e desconstrução da linguagem e uma tendência de abordar suas questões através de metáforas e situações oníricas. O Teatro do Absurdo “procura expressar a sua noção da falta de sentido da condição humana e da insuficiência da atitude racional por um repúdio aberto dos recursos racionais e do pensamento discursivo.” (ESSLIN, 1961) e seu nascimento se deu com a encenação de espetáculos como “A Cantora Careca” de Eugène Ionesco (1950) e “Esperando Godot” de Samuel Beckett (1953), ambas em Paris, na França.

<sup>8</sup> É o teatro “que só usa, para seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e ‘montadas’ em função da tese sociopolítica do dramaturgo”, “Se opõe a um teatro de pura ficção” (PAVIS, 2015, p.387) e foi Erwin Piscator (1893-1966), na segunda década do século XX, o primeiro a utilizar a palavra “documentário” em escritos sobre as artes cênicas, depois de encenar “Apesar de Tudo!” (1925), espetáculo que retratava os fatos sobre a Revolução Alemã de 1918-1919.

apresentação de documentos, personalidades e histórias de cada um, promover uma vivência teatral que auxiliasse nas interações interpessoais.

Já na Escola 3, encontrei no Teatro do Oprimido material que me ajudaria na experiência de regência. O Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal e difundido em dezenas de países, visa dar as ferramentas necessárias aos marginalizados, “para que estes se expressem e para que, ao utilizarem essa nova linguagem [o Teatro], descubram igualmente novos conteúdos” (BOAL, 2019, p. 129), além de tentar desenvolver entre os oprimidos “o Pensamento sensível, criador de arte e cultura, e o Pensamento Simbólico das palavras” (BOAL, 2008, p. 184). Segundo Boal, esses dois pensamentos foram atrofiados pela prevalência do pensamento único. Sendo assim, o Teatro do Oprimido busca: lutar contra todas as formas de opressão; apoiar e conscientizar os oprimidos, fazendo-os conhecer sua própria realidade e tentar transformá-la noutra melhor (BOAL, 2008). Sendo sua metodologia “composta por diversos jogos, exercícios e técnicas teatrais que buscam desmecanizar o corpo e a mente dos participantes na busca de romper com as práticas, ideias e modos de afetação que intensificam as formas de opressão em nossa sociedade” (FERNANDES; GARCIA, 2021, p.21).

Através do Teatro do Oprimido, Boal tentava romper com a lógica aristotélica (que ele chamava de Poética da Opressão<sup>9</sup>) ao fazer do espectador um agente ativo no acontecimento teatral. Para isso era necessário conhecer o próprio corpo, já que o corpo é a “primeira palavra do vocabulário teatral” (BOAL, 2019, p. 134), e torná-lo mais expressivo. Assim “o ‘espectador’ estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a libertar de sua condição de ‘espectador’ e assumir a de ‘ator’, deixando de ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha em protagonista” (Ibidem).

Dentro dessa metodologia, apresentam-se algumas etapas: a primeira é a que busca o conhecimento do corpo, suas limitações, potencialidades e deformações sociais; a segunda deseja trazer expressividade para esse corpo, através de jogos onde é necessário renunciar às formas cotidianas de expressão e deixar que apenas o corpo se expresse; a terceira apresenta o teatro como

---

<sup>9</sup> Para Boal, “a poética de Aristóteles é a Poética da Opressão: o mundo é dado como conhecido, perfeito ou a caminho da perfeição, e todos os seus valores são impostos aos espectadores. Estes passivamente delegam poderes aos personagens para que atuem e pensem em seu lugar” (BOAL, 2019, p. 170). O autor defendia que sua “Poética do Oprimido era essencialmente uma Poética da Libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se liberta: pensa e age por si mesmo” (Ibidem).

linguagem orgânica e contemporânea, ao invés de um produto cristalizado. Nessa terceira etapa, encontramos três graus, sendo um deles o Teatro Imagem, que acontece quando “os espectadores intervêm diretamente, ‘falando’ através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes” (BOAL, 2019, p. 135).

O Teatro Imagem consiste em criar “poses para fotos” que retratem quaisquer situações. Em trabalhos realizados por Boal por toda América Latina e, inclusive, países da Europa, os participantes encontravam nos exercícios propostos, formas de abordarem as injustiças sociais às quais eram submetidos.

Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para ‘esculpir’ com eles um conjunto de estátuas, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes. O participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor, e como se os outros fossem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese. (BOAL, 2019, p. 146)

#### Assim

Esta forma de Teatro Imagem é, sem dúvida, uma das mais estimulantes, por ser tão fácil de praticar e por sua extraordinária capacidade de tornar *visível* o pensamento. Isto ocorre porque, quando se usa a linguagem *idioma*, cada palavra utilizada possui uma denotação que é a mesma utilizada para todos, mas possui igualmente uma conotação, que é única para cada um. (BOAL, 2019, p. 149)

Há ainda, na metodologia do Teatro do Oprimido, uma quarta etapa que procura estabelecer o teatro como discurso, a fim de que o espectador-ator discorra sobre certos temas ou ensaie certas ações através do espetáculo. Mas foi no Teatro Imagem, que dispensa o uso da palavra e estimula as formas de percepção não-verbal, que encontrei respaldo para concluir o meu derradeiro estágio.

Os jovens da Escola 3 — inseridos num contexto de vulnerabilidade social, num bairro de baixa renda e numa região com acesso restrito aos equipamentos e bens culturais produzidos na cidade; e apresentando comportamentos mais agressivos e menos envolvimento com a escola — eram, inexoravelmente, jovens oprimidos de várias maneiras. Uns pela procedência desfavorável, do ponto de vista socioeconômico; outros pela pele negra ou por serem “LGBTs”; e outros ainda que viviam todas essas coisas ao mesmo tempo. Todos esses fatores colocavam aqueles jovens na condição de minorias na sociedade, ou seja, cada qual à sua maneira e no seu grau, constituía grupos sociais historicamente excluídos do

processo de garantia dos direitos básicos. Portanto, fazia sentido uma abordagem que priorizava o ponto de vista e a experiência do oprimido.

Além de embasar o planejamento das aulas no Teatro do Oprimido, decidi também elencar a violência como tema, a fim de dialogar com aquela realidade (tendo em vista que naquele momento tudo o que eu via ali era, para mim, uma forma diferente da violência). Assim eu conseguiria levar uma manifestação teatral para os jovens e ainda provocaria uma reflexão acerca de um tema latente para aquele grupo.

Desenvolvi então o seguinte plano de aula:

**Quadro 1 – Plano de aula**

<b>ESCOLA:</b> Escola 3	
<b>DISCIPLINA:</b> Análise da Prática e Estágio de Teatro III	
<b>DATA:</b> 28/05/2019	<b>DURAÇÃO:</b> 50 min
<b>PROFESSOR:</b> Marcos Vinicius Moreira	
<b>TEMA:</b> “A violência hoje”	
<p><b>Geral:</b> Identificar e discutir a violência e suas manifestações no contexto escolar, a fim de criar imagens e narrativas sob a perspectiva do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar corporalmente ações que simbolizem a violência a partir de estímulos;</li> <li>- Criar narrativas sobre o contexto escolar;</li> <li>- Expressar-se através de Jogos do Teatro Imagem</li> </ul>	
<b>CONTEÚDOS:</b> Teatro do Oprimido, Teatro Imagem	
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aula começa com o jogo “Bons-dias”, de Augusto Boal, que consiste em um grupo se cumprimentar dizendo “bom dia” ou “boa tarde” ou “boa noite” e dizer seu nome, sem largar a mão da pessoa que cumprimenta, formando assim uma rede de mãos dadas;</li> <li>- Assim a turma será dividida em grupos e cada grupo receberá um envelope contendo uma notícia sobre algum ato de violência ocorrido em ambiente escolar e uma charge que retrate manifestações violentas ligadas diretamente à educação;</li> <li>- A partir desse primeiro estímulo, cada grupo deve discutir a respeito do conteúdo de seu envelope e criar uma imagem que retrate um pensamento final sobre as ideias confabuladas coletivamente ou que configure alguma situação descrita no conjunto de textos e imagens;</li> <li>- Finalizadas as criações, cada grupo deverá apresentar a imagem criada para a turma. A turma deve então comentar as imagens e criar hipóteses sobre o que cada imagem representa. O grupo criador não pode confirmar se as teorias apresentadas pela turma são verdade ou não;</li> </ul>	



- Depois dos comentários, a turma deve modificar as imagens criadas pelos grupos, a fim de elaborar uma solução para os conflitos representados.

**RECURSOS:**

Envelopes contendo cada um: uma charge e uma reportagem sobre a violência da escola.

**AVALIAÇÃO:**


A avaliação será dada a partir da análise processual dos alunos, suas disponibilidades de abrirem-se à novas experiências, suas interações e suas respectivas capacidades de realizarem os exercícios ao transformarem em ações todos os estímulos dados, além da escuta e atenção para os trabalhos alheios.

**REFERÊNCIAS:**

- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 5ª edição rev. E ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Fonte: Elaboração própria.

Cada envelope continha uma charge e uma reportagem que não se repetia em outro envelope (as reportagens vinham com o texto na íntegra):

<b>ENVELOPE 1</b>	
 <p style="text-align: center;">Fonte: Arinauro Cartuns (2016)<sup>10</sup></p>	<p><b>Briga entre colegas de escola tem soco inglês e spray de pimenta em Curitiba</b></p> <p><i>Tribuna do Paraná - 27 de março de 2019</i></p>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.arinaurocartuns.com.br/2016/04/charge-violencia-nas-escolas.html>. Acesso em: 06 jun. 2023.

## ENVELOPE 2

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS...**



Fonte: Blog do AFTM (2017)<sup>11</sup>

**Professor agredido a socos por aluno de 14 anos relata medo: "não quero mais dar aula"**

*G1 - 24 de fevereiro de 2019*

## ENVELOPE 3

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**



Fonte: Blog do Ari Cunha (2019)<sup>12</sup>

**Briga em escola de BH termina com estudante desacordado e outro detido**

*Estado de Minas - 19 de março de 2019*

<sup>11</sup> Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aticunha/o-reinicio-de-velhos-problemas/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ENVELOPE 4	
 <p>www.nervoconvo.kit.net</p>	<p><b>Aluna esfaqueia outra dentro de sala de aula em escola municipal de Natal</b></p> <p><i>G1 - 17 de maio de 2019</i></p>
<p>Fonte: Desafios à atuação d@pedagog@ na escola<sup>13</sup></p>	

Diferente da sugestão de Boal, de haver um participante “esculpindo” os demais, no jogo feito na Escola 3, cada aluno esculpia a si mesmo, criando com os colegas uma situação decidida por meio das discussões feitas em grupo.

As imagens criadas na aula provocaram algumas identificações nos alunos. Alguns conseguiram perceber que a violência retratada nas charges e descrita nas reportagens não era muito diferente dos eventos que aconteciam na escola onde estudavam. Alguns alunos também fizeram relação com um episódio que foi amplamente veiculado pelos meios de comunicação, o massacre escolar ocorrido meses antes em Suzano, região metropolitana da cidade de São Paulo, que resultou em 10 mortes (incluindo os perpetradores).

Ao interagirem com as imagens criadas pelos grupos, os alunos foram buscando soluções para os conflitos e ao trabalharem sobre o tema da violência, eles puderam vivenciar o fazer artístico, coisa atípica para aqueles indivíduos, uma vez que, a partir das minhas observações, tinham acesso aos conteúdos de Arte somente pelo contato com aulas expositivas.

A aula gerou certa excitação entre os alunos que experimentaram algo diferente do habitual. Uma aluna, enquanto descia o morro da escola, após a aula, me contou com alegria sobre o jogo feito em sala. Diferentemente da experiência na Escola 2, todos os alunos de todas as turmas onde apliquei a atividade, participaram da proposta. Talvez por se tratar de alunos mais novos e que ainda conservam certo

<sup>13</sup> Disponível em: <https://spagse2pedauerj.blogspot.com/2016/10/charge-violencia-na-escola-ate-chamada.html>. Acesso em: 06 jun. 2023.

respeito pela figura do professor (no meu caso, estagiário), talvez pelo fato daquela aula conduzida por mim ser tão extraordinária a ponto de ativar o interesse da turma, ou, quem sabe, a junção teatro e violência conseguiu despertar algo naqueles alunos.

Obviamente alguns faziam por obrigação e, por isso, não foi uma aula extremamente tranquila, onde os estudantes não apresentaram nenhuma atitude de indisciplina, porém o objetivo foi alcançado: experienciar o teatro através de um tema presente naquele espaço de formas diversas. As aulas conseguiram animar, inclusive, o professor, ao perceber outras formas de trabalhar os conteúdos de Artes por meio da experiência estética, e observar o envolvimento dos alunos com as atividades pedagógicas.

Além da temática, acredito que a escolha por me apoiar no Teatro do Oprimido foi fundamental, uma vez que a Estética do Oprimido visa colocar no foco da cena os oprimidos. Segundo Fernandes e Garcia (2021), que criaram uma abordagem chamada Teatro Social dos Afetos (TSA), partindo dos princípios do Teatro do Oprimido, a criação de Augusto Boal se destaca em contextos de violência justamente por explorar e tentar pôr fim nas relações entre oprimidos e opressores, embora nas salas de aula essas relações se colocam de maneira tênue e confluyente:

Um professor ao pensar em sua situação como oprimido no sistema educacional nos alertou sobre o papel ambíguo que exercia: era oprimido na escola e opressor na sala de aula. Em uma sala de alunos, considerada uma sala difícil, fomos convidadas a criar um espaço para a criação artística. A turma dizia que não sentia mais vontade de ir à escola, por causa da violência. Escutamos histórias sobre homofobia, racismo, machismo, preconceitos de classe, sobre saúde mental etc. – tudo na mesma sala –, mas os oprimidos e os opressores eram ao mesmo tempo variados e os mesmos, já que apenas mudavam de posição. (FERNANDES; GARCIA, 2021, p. 22-23)

É importante mostrar, a esta altura, a relevância das temáticas da violência. Apesar de afligir e perturbar o meio escolar, na minha experiência, a violência serviu como ponto de partida para a vivência artística. Quando meu desejo primário de explorar pedagogicamente o Teatro do Absurdo foi contrariado, por não se encaixar no contexto da Escola 3, tive que encontrar uma abordagem e um tema que dialogasse com aquilo que me chamava a atenção naquele ambiente. Na ocasião, o tema mais evidente era a violência (a de fato e a que eu julgava como tal). Talvez aqueles estudantes puderam, através da minha proposição, dizer da violência na

escola de outra maneira — sem praticá-la — e, dessa forma, fazer uso da experiência estética, proporcionada pelo Teatro do Oprimido, para refletir sobre os atos naquele espaço. Seria este um alcance do fazer teatral no espaço escolar?

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse passeio por conceitos e abordagens, vejo que esta pesquisa nasceu alheia ao desejo de formar e de ter um objeto de estudo. Ela teve seu início, quase despercebido, logo na minha primeira experiência de Estágio. Posso dizer que os Estágios me trouxeram um sentido para a pesquisa acadêmica, além da oportunidade muito particular de viver a docência na prática. É claro que é possível viver a docência sem a experiência de Estágio, bastando que uma pessoa seja colocada nessa posição, mas o estágio torna a experiência muito mais rica. É também um enorme privilégio adentrar na carreira docente com os aparatos da universidade que, através de seus professores, nos conduz a refletir sobre essa prática e não apenas vivê-la instintivamente.

Ao me debruçar então sobre a relação violência-escola, entendo agora que a “violência escolar” é qualquer resultado dessa relação. Ou seja, sempre que houver na mesma sentença ou no mesmo ambiente a escola e a violência, o resultado é a violência escolar. Mesmo se dando de formas bastante variadas — a violência da escola, na escola, à escola, praticada por professores contra alunos, alunos contra alunos, alunos contra professores, Estado contra a escola, sociedade contra a escola, surgida em seu interior ou do ambiente externo —, sempre que há alguma manifestação da violência escolar, ela compromete nosso sistema educacional e todos os indivíduos perdem com essas vicissitudes.

É importante pensarmos juntos, enquanto sociedade civil, acadêmica, artística e discente, intervenções que reflitam e ajam sobre a violência escolar, não apenas a fim de detê-la ou corrigi-la, mas também de compreendê-la e mesmo de preveni-la. É nosso papel fazer, inclusive, com que os agentes escolares se enxerguem como passíveis de praticar a violência e ser vitimado por ela, seja através de insultos, agressões, desrespeito, crimes, vandalismo, práticas que infrinjam ou não as leis.

Por mais que a violência seja de difícil definição, e nem podemos nos prender demais a essas definições, é necessário distingui-la dos demais infortúnios escolares, mas, sobretudo, devemos olhar para as vítimas desse binômio escola-violência e entender os danos causados, seja na integridade física, moral, emocional ou psicológica. Praticar, enfim, uma das palavras da moda: a empatia.

Sendo assim, se lidei, em minhas experiências de Estágio, com a real violência que se instaura nas instituições escolares, lidei também com a indisciplina,

com a incivilidade e a hostilidade. Todos esses temas merecem atenção, pois degradam o clima escolar e afetam direta e negativamente a prática docente, comprometendo a legitimidade da atuação pedagógica dos professores, que não são seres superiores, detentores de todo o conhecimento, mas agentes ativos da educação, capazes de criar espaços para a reflexão e intercâmbio de saberes.

Considero que compreender como essas problemáticas afetam a educação, pode contribuir para pensarmos em estratégias para lidar com esses eventos. Referente ao Teatro na escola, acredito que o conjunto da metodologia do Teatro do Oprimido pode contribuir em contextos de violência escolar. Na minha formação docente, essa abordagem foi fundamental.

Percebo hoje que operar com o Teatro do Oprimido na Escola 3, no último Estágio obrigatório, foi uma escolha feliz e acertada, já que essa estética traz, em suas bases, a exploração das relações entre oprimidos e opressores. Uma escola que vivencia um contexto de violência conta com indivíduos certamente na condição de oprimidos, mas, talvez, também de opressores.

Colher, porém, bons frutos com tal escolha não significa que outros métodos e abordagens teatrais seriam impróprios para contextos de violência, ou que propostas pedagógicas baseada em outras estéticas, como o Teatro Épico, o Teatro Documentário, quem sabe o próprio Teatro do Absurdo, não surtiriam efeitos interessantes. Seria irresponsável também afirmar que o Teatro do Oprimido é a grande resposta para a violência escolar, ainda mais se baseando numa prática extremamente pontual como foram minhas aulas, que não se trata de um trabalho contínuo nas aulas de Artes. Contudo, em minha prática de regência, significou uma ótima experiência, e para os estudantes, algo certamente mais significativo do que as aulas teóricas descontextualizadas.

Afirmo ainda que nada disso tem caráter salvador. Se Boal afirma que seu teatro é feito para tirar o ser humano da passividade e da alienação, em algumas condições, mesmo a proposta mais libertária, pode tomar vieses que venham a estabelecer normas e consolidar hierarquias.

Nem arte teatral, nem o ensino de Teatro, tampouco o Teatro do Oprimido, serão capazes de salvar a escola das artimanhas da violência. O fim da violência escolar está longe de ser alcançado, assim como o fim da violência na sociedade não está próximo. Entretanto, a Arte, como campo de conhecimento, pode contribuir nesse contexto, aliado a iniciativas públicas, aos interesses da escola, ao

investimento do Estado, à participação da comunidade escolar. Um trabalho como esse jamais será realizado por um único agente e a utopia deve continuar movimentando a causa.

Ao final deste trabalho, depois de refletir sobre uma série de eventos desviantes na escola, posso dizer que hoje eles me assustam menos. Se antes o medo de me ver rodeado pela violência escolar poderia me travar numa prática, hoje ele continua existindo, mas fora de um lugar passivo. O medo agora pode impulsionar a proposição de uma vivência teatral nesses ambientes e a violência que poderia aplacar a experiência estética teatral serve como ponto de partida para um aprofundamento nas possibilidades que o Teatro oferta a quem se disponibiliza.

Certamente ainda há muito para se pesquisar e se dizer, como as condições ideais de trabalho de um professor, principalmente o professor de Arte e, sobretudo, o professor de Teatro, que ainda enfrenta certa resistência dos alunos e de alguns profissionais da escola, por não ter seu espaço consolidado.

Entre o labor e o prazer, sinto que a tríade Educação-Violência-Teatro do Oprimido gera múltiplos resultados que, com sorte, organização e planejamento, ainda tomarão muito tempo em minha vida e ainda hão de movimentar as minhas práticas pedagógicas de ensino de Teatro, seja nos espaços escolares ou não escolares.

Vejo, enfim, o quanto esta graduação, este percurso, as experiências de Estágio e essa pesquisa contribuíram para minha formação enquanto docente. Hoje sinto que angariei um repertório propício para que eu planeje uma aula, desenvolva um Plano de Curso, entenda as necessidades de um determinado grupo, pesquise metodologias que ainda não conheço e proporcione, na medida das circunstâncias, uma experiência estética através do Teatro – uma arte consolidada e com um fim em si mesmo, mas também uma prática capaz de afetar e causar rupturas na sociedade e na educação.



## REFERÊNCIAS

- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). **Lei nº 10254, de 20/07/1990**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/10254/1990/>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- BARRETO, V. **Educação e violência: reflexões preliminares, violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992
- BLAUTH, Lurdi; SILVA, Medellin Gomes da. Violência-corpo: incorporações em pintura. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 69-82, jun. 2021.
- BLOMART, Janine. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 35-62.
- BOAL. Augusto. **A estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL. Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019;
- BODY-GENDROT, Sophie. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In: **Violência nas escolas e políticas públicas**. UNESCO, 2002.
- CASARIN, Sidnéia Tessmer; PORTO, Adrize Rutz. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações/Experience Report and Case Study: some considerations. **Journal of Nursing and Health**, v. 11, n. 4, 2021
- CHARLOT B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias** [online]. 2002, n. 8 :432–43.
- DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 01, p. 163-193, 2001.
- DEBARBIEUX, Eric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas. In: **Violência nas escolas: Dez abordagens européias**, p. 13-33, 2002.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.
- DIAS, Elsa Oliveira. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Natureza humana**, v. 2, n. 1, p. 9-48, 2000.
- DOMENACH, J.M. **A violência**. (Centro Católico de Intelectuais Franceses), Rio de Janeiro: Laudes S. A., 1969.
- FERNANDES, Kelly; GARCIA, Daniela. O teatro social dos afetos e a violência na escola. São Paulo: Ed. das Autoras, 2021.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicologia clínica**, v. 18, p. 49-62, 2006.

G1 MOGI DAS CRUZES E SUZANO. **Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2023.

GOMES, Arthur Fontgaland; DA COSTA, Maíra Pereira. Teatro da agressão: a guerrilha “combativa e combatida” na obra de José Celso Martinez Correa. **Revista Habitus**, v. 12, n. 1, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Diálogo com docentes acerca da violência em meio escolar. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais Belo Horizonte**, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Agressividade e violência na Educação Infantil. In: **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, p. 101-138, 2002.

GUIMARÃES, Aurea Maria. Vigilância: Punição e Depredação escolar. **Educação e Filosofia**, v. 1, n. 2, p. 69-75, 1987.

GUIMARÃES, Heloísa; BARBOSA, Rafael. **Aluna esfaqueia outra dentro de sala de aula em escola municipal de Natal; veja vídeo**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2019/05/17/aluna-esfaqueia-outra-em-escola-municipal-de-natal.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2023.

LALANDE, André et al. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. In: **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 1996. p. 1336-1336.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Amitié bandite: jeunesse, violence et masculinité. **Adolescence**, v. 25, n. 3, p. 671-676, 2007.

MARRA, Célia AS. Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola in: GONÇALVES, Luiz AO e TOSTA, Sandra P.(Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 153-190, 2008.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. PS-Pulsão e Sublimação: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. **Reverso**, v. 33, n. 62, p. 55-67, 2011.

MENDONÇA, Maria Emília. A teoria do amadurecimento pessoal de DW Winnicott e a fisioterapia. **Winnicott e-prints**, v. 3, n. 1E2, p. 1-30, 2008.

MORAIS, Regis. **Violência e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PAIS, Sérgio. **Professor agredido a socos por aluno de 14 anos relata medo: 'Não quero mais dar aula'**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2019/02/24/professor-agredido-a-socos-por-aluno-de-14-anos-relata-medo-nao-querer-mais-dar-aula.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2023.

PATRIOTA, Rosângela. A cena tropicalista no Teatro Oficina de São Paulo. **História (São Paulo)**, v. 22, p. 135-163, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: PERSPECTIVA, 2015.

PERALVA, Angelina. Democracia e violência: a modernização por baixo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 217-240, 1997.

R7. **Diretora é agredida por mãe de aluno que brigou após a aula na Grande BH**. 2016. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/diretora-e-agredida-por-mae-de-aluno-que-brigo-u-apos-aula-na-grande-bh-07032016>. Acesso em: 29 mai. 2023.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 105-122, 2001.

SER SÃO JOÃO DEL REI. **Designação on-line de profissionais da Educação será realizada entre os dias 18 e 21 de janeiro**. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/18-designacao/354-designacao-on-line-de-profissionais-da-educacao-sera-realizada-entre-os-dias-18-e-21-de-janeiro>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SILVA, Luciano Campos; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária. In: **A síndrome do medo contemporâneo e a violência escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-62, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

TOMMASI, Maria Cecília Fernandes. O conceito de agressividade na obra de Winnicott. **Infância—Revista. Neuropsiquiátrica da Infância e Adolescência**, v. 5, p. 73-76, 1997.

TRIBUNA DO PARANÁ. **Briga entre colegas de escola tem soco inglês e spray de pimenta em Curitiba**. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/briga-entre-colegas-escola-hospital-curitiba/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

VALE, João Henrique do. **Briga em escola de BH termina com estudante desacordado e outro detido**. 2019. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/03/19/interna\\_gerais,1039253/briga-em-escola-de-bh-termina-com-estudante-desacordado-e-outro-detido.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/03/19/interna_gerais,1039253/briga-em-escola-de-bh-termina-com-estudante-desacordado-e-outro-detido.shtml). Acesso em: 29 mai. 2023.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VELOSO, Natália; PIMENTEL, Juliana. **Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-e-m-2022-e-2023/>. Acesso em: 20 maio 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. Raízes da agressão. In: **Privação e Delinquência**. 2. ed. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 2005.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 16, p. 145-164, 2001.