

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA  
DOUTORADO EM SAÚDE COLETIVA**

**FEIZI MASROUR MILANI**

**VIOLÊNCIAS x CULTURA DE PAZ :  
A SAÚDE E CIDADANIA DO ADOLESCENTE EM PROMOÇÃO**

Salvador  
2004

**FEIZI MASROUR MILANI**

**VIOLÊNCIAS x CULTURA DE PAZ :**

**A SAÚDE E CIDADANIA DO ADOLESCENTE EM PROMOÇÃO**

Tese no formato de três artigos apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Saúde Coletiva.

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa Bastos**

Salvador  
2004

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa

M637 Milani, Feizi Masrour.

Violências x cultura de paz : a saúde e cidadania do adolescente em promoção / Feizi Masrour Milani, 2004.

197 f. + anexo

Orientadora : Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Cecília de Sousa Bastos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, 2004.

1. Promoção da saúde. 2. Juventude e violência. 3. Violência escolar. 4. Violência - Prevenção. 5. Paz. 6. Educação sanitária. 7. Educação do adolescente. 8. Saúde pública. I. Bastos, Ana Cecília de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Saúde Coletiva. III. Título.

CDU - 614-053.6

CDD - 613.043.3

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Maria Cecília de Souza Minayo (FIOCRUZ)

Profa. Dra. Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (UnB)

Prof. Dr. Jairnilson Silva Paim (UFBA)

Profa. Dra. Mônica de Oliveira Nunes (UFBA)

Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa Bastos (UFBA – Orientadora)

## **Aos heróis e heroínas da Paz.**

Digo que meus heróis não são necessariamente  
os homens e mulheres que possuem títulos,  
mas os homens e mulheres humildes  
que existem em todas as comunidades  
e que escolheram o mundo como palco de suas operações,  
que julgam que os maiores desafios  
são os problemas sócio-econômicos que desafiam o mundo,  
como a pobreza, o analfabetismo, a doença,  
a falta de moradia,  
a impossibilidade de mandar seus filhos para a escola.  
Estes são meus heróis.

**Nelson Mandela**

## Agradecimentos

Este trabalho representa o fruto de caminhadas, encontros, interlocuções e aprendizados de minha trajetória de vida. Muitos foram os mestres e companheiros que tornaram essa jornada possível, necessária e, acima de tudo, *valer a pena*. Cada um trouxe a sua contribuição, incomparável e insubstituível. Embora em sua capa apareça apenas o nome do autor principal, tenho plena consciência e sincera humildade em reconhecer e registrar que esta tese só se concretizou graças a:

Deus, princípio e fim de todas as coisas, inclusive de minha existência;

Bahá'u'lláh, cuja visão de justiça e unidade da humanidade é a força motriz de minhas ações;

minha mãe e meu pai, que me concederam a vida, tanto física quanto espiritual;

Peiman, Shirin e Jalieh, com quem compartilho tantas coisas especiais e sagradas, incluindo a Amizade;

meu filho Naím, cujo amor propulsiona o desejo de me tornar uma pessoa cada vez melhor;

Djamile Khanúm e Aty Djun, de quem tenho o privilégio de ser neto;

Touba Khanúm, tia e segunda mãe, fonte inesgotável de encorajamento;

Sergio Resende Couto, meu segundo pai e artífice de grandes transformações em minha vida;

Ashoka Empreendedores Sociais, cujo apoio moral, emocional, institucional e financeiro foi vital para o meu êxito – representada nas pessoas queridas de Monica de Roure, Vivianne Naigeborin, Brunno Silveira, José Américo Silva Fontes, Zoica Bakirtzief, Dilma Felizardo, Fábio Rosa, Jurema Werneck e Célia Cruz;

Nídia Lubisco, de quem partiu a provocação e a primeira palavra de estímulo para a decisão de iniciar esta empreitada;

Rita Dias, cujo papel em minha vida – incluindo o doutorado – não tenho como descrever, nem como agradecer;

todos os professores do Instituto de Saúde Coletiva, em especial, Mônica Nunes, Jairnilson Paim, Naomar Almeida Filho, Terezinha de Lisieux Fagundes, Eduardo Mota, Jorge Iriart; assim como Ordep Serra e Gey Espinheira;

Maria Cecília Minayo, mestre sempre disposta a ensinar e encorajar, até mesmo a um completo estranho que a procura às sete horas da manhã, no hotel onde se hospedava, em visita a Bahia;

Angela Uchoa Branco, mestre que pratica a generosidade e humildade, como poucos;

todos os funcionários do ISC, que sempre me atenderam com presteza e paciência;

Carlos Silva, Silvia Ferrite, Anna Cristina, Gisélia Santana, Andréa Paixão, Denize Ribeiro e Luiza Huber – queridos integrantes do inesquecível “núcleo duro” dos estudos nas tardes e noites de domingo;

Milton Barbosa, Vlândia, Paulo Arrais, Francisco Pitanga, Toinho, Monica Lima de Jesus, José Angelo, Ana Paula, Rosane Salles, Mirela Figueiredo, Tetê, Guga, colegas do ISC que deixaram marcas de bondade e agradáveis lembranças;

Miriã Alcântara e José Eduardo Santos “Dinho”, que conheci no grupo de pesquisa e cuja amizade espero preservar para sempre;

Fernando Vasconcelos, por quem meu respeito e admiração crescem, desde o dia que nos conhecemos;

Celso, Jorge, Silvânia, Adalice, Ivonete, Suzane e Ângela, Ana Sudária, Thereza de Lamare, Neide e Divina – valorosos colegas de trabalho e companheiros de ideais, por quem nutro sincera gratidão;

Luis Henrique Beust, Martha Jalali Rabbani, Padre Marcelo Resende Guimarães, Antonio Carlos Gomes da Costa – mestres que, além de me ensinarem, me concedem o privilégio de sua amizade e confiança;

Araci Asinelli da Luz, Rosangela Correa, Andréa Barbosa Cruz, Tati Andrade, Ive Carolina Figueirêdo, Carla Sampaio, Marco Brotto, Heronilza Castro, Ana Paula Batista, Liese Floréz, Eduardo Santos, Frank Taylor, Silvia Kremenchutzky, Jovanka e Marcos Spinassé, Iradj Eghrari, Fernanda Motta, Karina Brun, Reinaldo Nascimento, Charles Howard, Vera Almeida, Aneri Santiago, Avani Sousa, Regina Martins, Neuza e Fábio Cruz, Silvio Cunha, Paula Schommer, Maria Tereza Maldonado, Marlova Noletto – amigas que fazem a vida muito mais saborosa e preciosa;

Elisa Amorim, Adriana Nascimento, Ticiane Hupsel e Thirza Reis, dedicadas e competentes assistentes que participaram, de forma decisiva, em diferentes etapas desta pesquisa;

diretores, coordenadores, técnicos e professores das organizações educacionais onde colhi os dados para esta pesquisa;

adolescentes, tanto os 41 que participaram desta pesquisa quanto os milhares que conheci em grupos, consultório, ambulatórios, palestras, escolas e projetos sociais – com quem aprendo a cada contato e a quem agradeço por sua generosidade em compartilhar comigo seus temores, descobertas, alegrias, dúvidas e sabedoria;

Rita, Miriã, Dinho, Ana Paula, Ive, Luiza, Silmar Carmo, Rosana Chagas, Reinaldo, José Newton Bastos, Lena, papai, mãe, Peiman, Jalieh, Luis Henrique, Katia Bagdeve, Ana

Cecília e Virgílio, Mariana, Nayara, Jefferson Sousa, Jorge Chaves, pela inestimável rede de apoio pessoal, acadêmico e moral durante a difícil “reta final”;

Ana Cecília de Sousa Bastos – propositalmente por último, por merecer especial destaque – de quem tive o privilégio de ser orientando, que me acolheu, escutou, valorizou, encorajou, norteou e apoiou em todas as etapas deste empreendimento, oferecendo inúmeras lições faladas, escritas e silenciosas do que é ser uma verdadeira educadora e uma pessoa do mais elevado quilate, na esperança de que este resultado final seja condigno de seus esforços.



## SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Apresentação 01

### ARTIGOS

I – A saúde coletiva no enfrentamento às violências: Em busca de um discurso transformador. 29

II – A construção de uma cultura de paz no contexto de organizações educacionais brasileiras. Um estudo de casos. 74

III – Contextos de aprendizagem na construção de uma cultura de paz: A emergência do adolescente protagonista. 129

Anexos 183

## RESUMO

A presente tese de doutoramento, apresentada no formato de três artigos, tem como objetivo identificar e analisar as práticas exitosas desenvolvidas por organizações educacionais brasileiras visando à prevenção da violência interpessoal e/ou de promoção da paz. Adota como referencial teórico, o modelo ecológico do desenvolvimento humano, proposto por Urie Bronfenbrenner, e a Rede de Significações, elaborada por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e seu grupo. São perspectivas convergentes com a proposta de vigilância em saúde, especialmente no que se refere à idéia de promoção e desenvolvimento de ambiências saudáveis. Realizou-se uma pesquisa em três organizações – uma escola pública localizada na periferia, um projeto de educação em saúde e uma escola privada internacional – situadas no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, elegendo-se como estratégia de investigação o estudo de casos e, como instrumento de coleta de dados, grupos focais e entrevistas. As referidas organizações têm em comum o desenvolvimento de programas de prevenção da violência interpessoal e/ou de promoção da paz, direcionados a adolescentes, e o reconhecimento obtido, de outras instituições públicas ou privadas, por esse trabalho. São tomadas como *casos exemplares* de um rico campo de práticas sociais, em curso. Foram realizados um total de nove entrevistas com dirigentes e educadores, quatro grupos focais com educadores e cinco grupos focais com adolescentes. Participaram do estudo 41 adolescentes, 38 educadores e seis dirigentes. Os discursos desses sujeitos foram analisados, buscando-se identificar a principal estratégia que cada organização educacional adota com o objetivo de favorecer a emergência de significações, práticas culturais e valores *condizentes com e conducentes à* cultura de paz. No conjunto de experiências inovadoras analisadas, buscou-se também identificar as *práticas exitosas* – assim reconhecidas pelos adolescentes – no aprendizado de novos modos de sociabilidade e na emergência de novas significações e comportamentos, e por conseguinte, de novos sujeitos. As práticas reconhecidas, em comum, pelos educandos das três organizações foram consideradas *características essenciais* desses contextos de aprendizagem, sendo classificadas em quatro categorias: princípios norteadores, metodologias, ênfases programáticas e estruturas relacionais. As duas últimas são analisadas, por reconhecer-se que as temáticas e conteúdos trabalhados, assim como as interações propiciadas pelo convívio interpessoal, desempenham um papel central no direcionamento dos processos de desenvolvimento dos participantes desses programas. Espera-se, desse modo, oferecer uma contribuição aos esforços de enfrentamento às violências. Primeiro, pela identificação de estratégias sócio-educativas que poderão ser adotadas ou reforçadas por programas de atenção à saúde, escolas e organizações da sociedade civil. Segundo, pela análise das novas significações e aprendizados que emergem das experiências analisadas, servindo de insumo para a elaboração de políticas públicas e para a tomada de decisões estratégicas, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária. Discute-se o papel da Saúde Coletiva, enquanto campo de conhecimento e práticas, frente ao binômio violências e saúde, questionando-se a suficiência do enfoque da prevenção. Propõe-se uma nova abordagem no enfrentamento às violências, a da promoção da cultura de paz, como eixo de um discurso capaz de mobilizar outros setores e atores sociais.

**Palavras-chave: Promoção de ambiências saudáveis. Prevenção da violência. Educação em Saúde. Paz. Protagonismo juvenil.**

## ABSTRACT

### **Violence x culture of peace: Promoting adolescents' health and citizenship**

This doctoral thesis is presented in the format of three articles. Its objective is to identify and analyze successful practices aimed at the prevention of interpersonal violence and/or the promotion of a culture of peace developed by Brazilian educational organizations. The adopted theoretical framework is the ecological model of human development, proposed by Urie Bronfenbrenner, and the Significations Network, developed by Maria Clotilde Rossetti-Ferreira and her group. These perspectives converge with the proposal of health vigilance, especially in the concept of promotion and development of healthy environments. Research was carried out on three organizations: a public school located in a poor neighborhood, a project in health education and a private international school. These organizations are located in different states in Brazil – Federal District of Brasilia, Rio de Janeiro and São Paulo. A qualitative approach was utilized, in which case-studies were the investigation strategy, and focus-groups and interviews were the instruments for data collection. The above mentioned organizations share several things in common. First, the development of programs for the prevention of interpersonal violence and/or the promotion of a culture of peace. Secondly, each works with adolescents as their target population and has gained recognition from other public or private institutions for their work. These organizations are taken as exemplary cases from a rich field of undergoing social practices. A total of nine interviews were held with managers and educators, four focus groups with educators and five with teenagers. Forty one teenagers, 38 educators and 6 managers took part in the research. These subjects' discourses were analyzed with the aim of identifying the major strategy adopted by each educational organization for promoting the emergence of new meanings, cultural practices and values that are congruent with and conducive to a culture of peace. The study also sought to identify successful practices for promoting the learning of new ways of sociability and the emergence of new meanings and behaviors and, as a consequence, of new subjects. Successful practices commonly recognized by the adolescents of the three organizations were considered essential characteristics of these learning contexts, and were classified in four categories: guiding principles, methodologies, programmatic emphasis, and relational structures. The last two are analyzed, because it is assumed that the themes and contents worked with the adolescents, as well as the interactions emerging from interpersonal association, have a central role in guiding the development processes of the participants of these programs. It is hoped that this study will contribute to violence prevention and management. First, by the identification of successful socio-educational strategies which can be adopted or emphasized in programs of health care, in schools and civil society organizations. Secondly, the analysis of the new meanings and lessons that emerge from the surveyed experiences, can serve as an input for the elaboration of public policies and strategic decision-making aiming at the development of a society that is more just, more ethical and more caring. The role of Public Health, as a field of knowledge and practice, in the face of the binomial violence and health, is discussed, and the adequacy of the prevention approach is questioned. A new approach in dealing with violence is proposed – the promotion of a culture of peace – as the axis of a discourse capable of getting other social sectors and actors involved.

**Key words: Promotion of healthy environments. Violence prevention. Health Education. Peace. Youth participation.**

## APRESENTAÇÃO

Em muitos países, a violência atingiu tamanha “disseminação, magnitude e frequência” (YUNES & RAJS, 1994) que passou a ser considerada pela Organização Mundial da Saúde, como “um dos principais problemas mundiais de saúde pública” (OMS, 2002, p.2). Suas conseqüências não se limitam às crescentes taxas de mortalidade, mas englobam seqüelas biopsicossociais e morais nos planos pessoal, familiar e coletivo.

No atual momento histórico do Brasil coexistem situações díspares e paradoxais que precisam ser enfrentadas pelo conjunto da sociedade. Uma destas é a questão das violências. Por um lado, a prevalecente cultura de violência atinge em cheio a população adolescente, traduzindo-se nas taxas de mortes violentas, bem como no seu envolvimento em atos infracionais. Por outro lado, emergem saberes e práticas direcionadas à solidariedade e ao protagonismo juvenil, no contexto de escolas, organizações não-governamentais e projetos sociais, demonstrando a viabilidade de se promover o desenvolvimento psicossocial do adolescente a partir de uma perspectiva de proteção e cidadania. Ambos os lados desse paradoxo impõem a necessidade de se apreender o processo pelo qual o adolescente migra do papel de espectador ou vítima das violências para o de promotor de mudanças sociais.

No Brasil, a apropriação do tema violência pelo setor da saúde, como objeto de pesquisa, intervenção e formulação de políticas públicas, é relativamente recente e vem apresentando um volume crescente de publicações (MINAYO, 1990; SOUZA, XIMENES, ALVES, MAGALHÃES, BILATE, SZUCHMACHER & MALAQUIAS, 2003). Considerando que, na perspectiva da promoção da saúde, “a **paz** e a segurança pessoal e política” figuram entre os “pré-requisitos básicos para a saúde” (PAIM, NORONHA, MACHADO & NUNES, 2000, p.6), faz-se necessário abordar o objeto paz de forma sistemática, indo para além das noções do senso comum.

Por ser uma necessidade humana e uma demanda social, a paz vem sendo discutida e trabalhada em inúmeras práticas culturais em curso, em diversas partes do mundo e do Brasil. Dessa

multiplicidade de esforços, tanto nos meios populares e na sociedade civil, quanto no meio acadêmico, emergiu, há poucos anos, a noção de cultura de paz.

Construir uma cultura de paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. Tal empreendimento requer mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito, cooperação e participação, por parte de pessoas, grupos, instituições e governos. O grande desafio é que isso não depende apenas da ação do Estado, nem somente da sociedade civil ou de mudanças de posturas individuais.

Este trabalho pretende investigar como os contextos de organizações educacionais podem se constituir em ambiências saudáveis, através da promoção de uma cultura de paz. Espera-se, desse modo, oferecer uma contribuição aos esforços de enfrentamento às violências. Primeiro, pela identificação de estratégias sócio-educativas bem-sucedidas que poderão ser adotadas ou reforçadas por programas de atenção básica à saúde, escolas e outros projetos educacionais. Segundo, pela análise das novas significações e aprendizados que emergem das experiências analisadas, servindo de insumo para a elaboração de políticas públicas e para a tomada de decisões estratégicas, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

A presente tese representa, em minha vida, a continuidade de uma trajetória e, ao mesmo tempo, a aceitação do desafio de adentrar em um novo campo de atuação profissional e social.

O aspecto de continuidade decorre do fato de eu haver recebido uma educação familiar fundamentada nos princípios da Fé Bahá'í, que me proporcionou a oportunidade de conviver com pessoas e comunidades das mais variadas etnias, classes econômicas e culturas, e enfatizou, como valor primaz, o serviço à humanidade. Do exemplo de vida de meus pais nasceu o meu compromisso para com a transformação social.

Minha atuação no campo sócio-educacional teve início aos doze anos de idade, como voluntário e, desde então, assumiu diversas formas, estratégias, lugares e objetivos específicos – educador de rua, animador comunitário, líder juvenil, agente de saúde em aldeias indígenas, organizador de

campanhas de conscientização pública, produtor de programas educativos de rádio e de televisão, palestrante, coordenador de projetos sociais, facilitador de grupos, capacitador de professores, fundador de ONG e empreendedor social. Essas experiências tiveram em comum o fato de se constituírem em ricas fontes de aprendizado, crescimento e realização para mim.

Durante o curso de Medicina, descobri duas paixões que me acompanham desde então: o ensino e a dimensão coletiva da saúde. A eclosão das epidemias de Aids e de dengue abriu caminho para o meu envolvimento com a Saúde Pública e a Educação em Saúde.

Um ideal sempre me impulsionou: o anseio por uma ordem mundial fundamentada na justiça e na unidade na diversidade. Em 1986, Ano Internacional da Paz, surge um desdobramento das diversas iniciativas que apoiei ou liderei em relação a esse tema: o convite para ser co-autor do livro *A Paz Mundial – UFS Debate*, publicado pela Universidade Federal de Sergipe. Escrevi, então, o capítulo *Desarmamento e Paz*.

Em 1989 estabeleci-me em Salvador, Bahia e, após me capacitar, participando de alguns cursos, passei a dedicar-me à Hebeatria. Do ambulatório de adolescentes para o atendimento em grupo, as consultas familiares e as ações educativas, tudo fluiu naturalmente. A atuação junto a escolas e na capacitação de professores surgiu como resposta à minha angústia, no sentido de atingir um maior número de adolescentes. Sem me dar conta, retomava o trabalho na comunidade e na Educação em Saúde.

Desde 1993, tenho coordenado projetos de desenvolvimento pessoal e social direcionados a adolescentes, ora visando a sua formação como voluntários, ora ao seu treinamento como multiplicadores comunitários, ora a sua atuação grupal na prevenção de Aids, mas sempre convicto do potencial transformador da juventude.

Durante o *Kellogg International Leadership Program – KILP* (1995 – 99), tive o privilégio de visitar instituições e projetos em quatorze países, em quatro continentes, visando ao intercâmbio de experiências. Essas interações me despertaram para a necessidade de que os conhecimentos gerados na prática cotidiana das organizações sociais sejam registrados, analisados e

sistematizados, permitindo a sua disseminação, processo que apenas recentemente teve início em nosso país.

Desse modo, quando miro pela perspectiva do já vivenciado, vejo esta tese como um passo natural de reflexão e sistematização de um saber empírico nascido de práticas sociais construídas num complexo espaço entre fronteiras.

Quando, por outro lado, adoto a perspectiva da investigação científica, que incorpora a intenção de validade, reconheço haver buscado galgar um degrau inteiramente novo em minha vida, o qual representou o desafio de mergulhar num universo de teorias, conceitos e paradigmas, e dele tentar emergir com algo novo, significativo e útil.

Optei pelo formato de artigos, para a apresentação da tese, por favorecer a delimitação de distintas questões que me propus trabalhar – de ordem teórica e empírica – tendo em vista o **objetivo geral** do trabalho, qual seja, **identificar e analisar as práticas exitosas desenvolvidas por organizações educacionais brasileiras, cujo trabalho focaliza a prevenção da violência interpessoal e/ou a promoção da cultura de paz, e é direcionado a adolescentes.**

O primeiro artigo, intitulado “**A Saúde Coletiva no enfrentamento às violências. Em busca de um discurso transformador**”, é de cunho teórico. Discute o papel da Saúde Coletiva frente ao binômio violências e saúde, questionando a suficiência do enfoque da *prevenção* e propondo que se assumira uma nova abordagem, a da *promoção da cultura de paz*, como eixo de um discurso capaz de mobilizar outros setores e atores sociais.

Os dois outros artigos são empíricos, elaborados a partir de *estudo de casos* realizado em três organizações educacionais brasileiras situadas no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo. Essas organizações – uma escola pública situada na periferia, um projeto de educação em saúde e uma escola privada internacional – têm em comum o desenvolvimento de programas de prevenção da violência interpessoal e/ou de promoção da paz, direcionados a adolescentes, e o reconhecimento obtido, de outras instituições públicas ou privadas, por esse trabalho. Por este motivo, são tomadas como *casos exemplares* de um rico campo de práticas sociais, em curso, que

buscam, através da participação cidadã, do diálogo, do protagonismo juvenil e da mobilização comunitária, se contrapor à cultura de violência que se manifesta nas 40.000 mortes violentas que ocorrem no Brasil, a cada ano.

No significativo conjunto de experiências inovadoras analisadas, buscou-se identificar as *práticas exitosas* – assim identificadas pelos próprios autores-participantes: adolescentes, educadores e dirigentes – no aprendizado de novos modos de sociabilidade e na emergência de novas significações e práticas culturais.

O segundo artigo, “**A construção de uma cultura de paz no contexto de organizações educacionais brasileiras. Um estudo de casos**” tem como unidade de análise as organizações educacionais e busca identificar a principal estratégia adotada por cada uma, com o objetivo de favorecer a emergência de novas significações, práticas culturais, valores e comportamentos, *condizentes com e conducentes à cultura de paz*.

O terceiro artigo é intitulado “**Contextos de aprendizagem na construção de uma cultura de paz: A emergência do adolescente protagonista**”. Seu foco é a tentativa de reconhecer as práticas exitosas desenvolvidas pelas organizações educacionais em seu trabalho com os adolescentes, e reconhecidas pelos próprios adolescentes como significativas em seu processo de desenvolvimento psicossocial.

Os artigos incorporam algumas das mudanças sugeridas por ocasião da aprovação do projeto de tese, no exame de qualificação.

## **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

### **Marco de referência**

A metodologia tem a importante função de formar os hábitos e o espírito condizentes com a pesquisa científica. Ela pode ser entendida como a filosofia e o modo pelo qual o pesquisador



conduz a pesquisa, o seu conhecimento amplo e a sua habilidade para orientar o processo de investigação, de tomar as decisões que se fizerem oportunas, tratar os conceitos, as hipóteses, as técnicas e os dados. Para Morin (2002), o método é a “atividade pensante e consciente” (p.339), que resulta do “pleno emprego das qualidades do sujeito” (p.338).

O desenvolvimento do conhecimento científico, segundo Samaja (1994), ocorre em um movimento de ir e vir entre a experiência e a teoria, um processo de mediação que resulta na explicação científica. O sujeito da investigação cria modelos e os traduz seja em pautas de observação ou em enunciados teóricos. Esses modelos são comparáveis a mapas topológicos do investigador e servem como ferramentas de sua percepção. Originários de suas experiências vitais e da sua formação cultural, esses modelos são familiares e susceptíveis de serem tematizados e analisados de forma detalhada.

Considero que a amplitude e a complexidade do fenômeno abordado neste estudo confrontam o pesquisador com o desafio de pensar a totalidade, o sistema, enfocando as interações humanas como constitutivas tanto dos indivíduos quanto da sociedade e, portanto, como constitutivas do objeto da presente investigação.

A noção de complexidade implica em reconhecer a interdependência entre os fenômenos envolvidos, em suas múltiplas dimensões, analisando os seus aspectos complementares, concorrentes e antagônicos de forma inclusiva e integrada, de acordo com o paradigma epistemológico da complexidade.

Uma epistemologia que se sabe local, situada no tempo e no espaço, com incertezas, mas que vibra com a transdisciplinaridade, com o confronto de perspectivas, com novas possibilidades. Uma epistemologia da complexidade, e não da completude (BARBOSA, 2004, p.131).

Entretanto, mesmo esta “consciência da complexidade” não nos permite chegar a ter um saber total: “a totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si” (MORIN, 2002, p. 192), cumprindo-nos situar esta verdade precária em um contexto que se atualiza de modos diversos para diferentes indivíduos em interação, reconhecendo, portanto, a importância de uma “visão ecológica” para a pesquisa.

Para compreender esse imbricado conjunto de fenômenos, faz-se necessária uma aproximação continuamente orientada por uma perspectiva mutirreferencial, que se propõe como uma leitura mais plural, abordando diferentes ângulos em função da distinção de sistemas de referência que não se reduzem reciprocamente. Isto requer do pesquisador uma postura aberta, “poliglota”, devendo estar “implicado” (BARBIER, 1985) no processo de construção desse outro conhecer, fazendo uso de vários campos disciplinares para construí-lo.

O status da ciência tem sido objeto de várias discussões entre os teóricos da matéria. Marcondes (1995), discute esse status entendendo-o como um conhecimento a mais entre outros, embora socialmente necessário. Para ele, o que deve presidir, hoje, o processo de produção de conhecimento é a flexibilidade e a humildade. O caminho para o conhecimento humano seria a troca intelectual. Dar lugar à polissemia e à variedade de significados e de autores/atores sociais configura-se como uma alternativa incontornável. “A ciência é uma península no continente cultural e no continente social”, afirma Morin (2002, p.59) e, por esse motivo, é preciso estabelecer uma “comunicação bem maior” entre ciência e arte, ciência e filosofia.

Almeida Filho (2003) afirma que na epistemologia moderna, os ideais de controle, domínio e certeza garantidos pelo método na aproximação a um objeto não estão, na verdade, presentes no processo científico. Pois, todos os elementos teóricos e metodológicos que integram uma investigação estão sujeitos à mudança. O processo de produção científica seria caracterizado pela incerteza, provisoriedade e movimento. Assim, o conhecimento científico e a tecnologia resultam da socialização do processo de produção no qual são estabelecidas regras validadas por outros sujeitos.

Compreender as situações e suas determinações, a seleção dos problemas e a busca interna de soluções, através da aprendizagem dos participantes – aspectos qualitativos –, de nenhum modo são objetivos que fogem à cientificidade. Não é possível reduzir-se a ciência a um mero processamento de dados quantificáveis.

O saber, o conhecimento, nasce da investigação, da troca de experiências, do entrecruzamento de opiniões complementares, contraditórias ou até mesmo díspares mas, fundamentalmente, advém da continuidade e constância desse processo. A desconstrução de estruturas que se querem arraigadas exige seqüência de encontros e a manutenção do clima do fazer científico em que se operam as transformações mentais, a assunção de novos conhecimentos e o necessário arejamento intelectual, frutos do constante movimento do questionamento e da investigação.

Nesse contexto, compete ao pesquisador assumir que se encontra imbricado e implicado com o objeto de estudo. Em seu aspecto técnico-profissional, ele planeja, elabora hipóteses, pesquisa sobre o objeto, analisa resultados. Mas ele próprio é um ser histórico que se implica psicoafetivamente, posicionando-se diante da realidade social que encontra, projetando nela sua interpretação e sua própria ação que é definida, em última instância por elementos de ordem pessoal que são perpassados pela cultura, pela ideologia, pelas relações de poder e pelo lugar social que é ocupado por ele.

Ao associar, de forma dialógica e relacional, os saberes que se comunicam na pesquisa, entendendo-os como elementos constitutivos de um mesmo fenômeno, mais próximo se pode chegar da complexidade do aspecto do real que interessa ao pesquisador como problema. Enriquece-se assim, o saber acadêmico, a reflexão conjunta e a ação compartilhada, e dinamiza-se o social, que se institui com mais mobilidade rumo às transformações preconizadas.

Esta perspectiva aproxima o presente estudo do fazer orientado pela proposta da Rede de Significações<sup>1</sup>, pois

[...] reconhece e procura interações e relações entre os diferentes níveis e aspectos da realidade humana, abrangendo a análise em termos **micro** (em que se situam pessoas e suas interações imediatas) e em termos **macro** (particularmente se destacando aqui a matriz sócio-histórica) (BRANCO, 2004, p.207) (grifo nosso).

---

<sup>1</sup> *Rede de Significações* é uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada em uma visão sócio-histórica do desenvolvimento humano. A respeito ver: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et alli. (org.) Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Essa abordagem rompe com o mito da neutralidade científica, pois entram em contato subjetividades que se constroem e reconstroem no próprio embate do fazer científico. Entram em cena não só objetos pesquisáveis, mas indivíduos e realidades que interatuam e se comunicam negociando significados e compreensões num processo contínuo e bivalente de co-construção, que pode ser representado pela metáfora da rede, na qual a interdependência e interpenetração são traços característicos.

De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2004), a coleta e a análise de dados devem ter por objetivo

[...] apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda os seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem (p.31).

O desafio do pesquisador é “não cair, a priori, por um lado em um reducionismo e, por outro, em um relativismo absoluto” (idem).

O referencial do modelo ecológico do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1977; 1996) também fundamentará a análise dos dados coletados. O desenvolvimento humano é compreendido em seu contexto social, num processo dinâmico e contínuo de interações entre os fatores biológicos, psicológicos e ambientais. A pessoa e o seu ambiente não são vistos como entidades separadas, ao contrário, a pessoa é uma parte ativa e intencional do ambiente com o qual interage e pelo qual é influenciada. O processo de desenvolvimento se dá nas múltiplas e simultâneas interações entre as condições e recursos pessoais e as condições e recursos contextuais (MAGNUSSON, 1995). Pode-se considerar que essa articulação entre contexto, pessoa e processos de desenvolvimento, temporalmente situada, representa um desafio posto ao pesquisador, envolvendo também considerar competências, tarefas desenvolvimentais e percursos mais prováveis em cada idade da vida.

Na presente investigação, ambos os referenciais, da Rede de Significações e do modelo ecológico do desenvolvimento humano, mostram-se relevantes e coerentes com o objeto de estudo, pois

permitem analisar as matrizes de significado de atores sociais participantes de contextos educativos. Além disso, a partir dessas perspectivas teóricas, é possível compreender a emergência de uma cultura da paz enquanto possibilidade de os sujeitos, no caso, adolescentes e educadores, construírem novos sentidos às suas experiências.

### **Estratégia da investigação**

Estratégia é um enquadre para uma ação; ela oferece uma direção básica que permite priorizar certas tarefas e atividades para enfrentar questões de modo ordenado e num esforço conjunto, movendo esforços, antes separados, em direção a um objetivo comum e integrado (PATTON, 1990). Desse modo, considero que a decisão metodológica representa uma escolha estratégica.

O estudo de casos é uma estratégia de organização das observações do investigador que permite reunir informações detalhadas e numerosas visando a apreender a totalidade de uma situação. Ao invés de oferecer hipóteses conclusivas a respeito de uma problemática, gera a emergência de novas problemáticas, idéias e hipóteses. Seu valor preditivo deve estar, portanto, relacionado à situação em que o objeto foi investigado.

O presente estudo de casos foi realizado com base no material coletado em entrevistas e grupos focais realizados em organizações educacionais.

O grupo focal é uma técnica utilizada em pesquisas voltadas para explorar idéias de sujeitos a respeito de uma experiência ou evento, freqüentemente empregada em pesquisas de avaliação. Trata-se de uma abordagem qualitativa que busca focalizar as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados. Uma importante característica do grupo focal é facilitar o diálogo do grupo em torno de um tópico de interesse, permitindo a confrontação, complementariedade e diversidade de pontos de vista, o que possibilita um efeito sinérgico que não poderia ser obtido em entrevistas individuais ou questionários.

Interação participativa é a característica que define o grupo focal. Esse método propicia aos participantes a oportunidade tanto de dar como receber informações, facilitando um dinâmico

processo dialógico. O grupo focal é apontado pelo seu maior potencial de sensibilidade cultural, e por propiciar o empoderamento (*empowering*) de seus participantes, quando comparado a outros métodos de pesquisa (CHARLESWORTH e RODWELL, 1997; STEWART e SHAMDASANI, 1995; MINAYO, 1992).

### A escolha do objeto

O objeto de estudo desta pesquisa são **as práticas exitosas desenvolvidas por programas de prevenção da violência e/ou promoção da cultura da paz**, em curso em organizações educacionais brasileiras, tendo adolescentes como seu público-alvo. Esses programas são tomados como contextos de aprendizagem, nos quais determinadas práticas são reconhecidas por seus integrantes (adolescentes, educadores e dirigentes) como *fundantes* das significações por eles compartilhadas e como *bem-sucedidas* na promoção de valores e atitudes tais como a cidadania, o respeito, a diversidade, o diálogo e a participação social.

A fim de se delimitar este objeto de estudo é pertinente diferenciá-lo de objetos que, conquanto apresentem certas semelhanças, têm enfoques distintos do que esta tese se propõe.

Embora o trabalho de campo tenha focalizado organizações educacionais, não se deve confundir o objeto do presente trabalho com a *violência escolar*, uma vez que não se buscou identificar, classificar ou quantificar as modalidades de violência que ocorrem na escola, nem analisar os múltiplos fatores causais desse fenômeno.

O objeto desse estudo está próximo da *prevenção da violência*, mas é distinto desta, uma vez que a análise das práticas relatadas pelos informantes se deu por um prisma que focalizou não a *evitação de um problema*, mas o processo de *construção de alternativas*. Para tanto, buscou-se identificar, nos atores sociais e contextos estudados, os aspectos proativos e propositivos que decorrem de seu exercício da cidadania. Além desta diferença de enfoque, em relação à prevenção da violência, há também uma diferença de alcance, já que a visão que inspira os protagonistas das experiências analisadas não é a de prevenir a violência no aqui e agora, mas a de promover relações e ambiências mais saudáveis, participativas, inclusivas e transformadoras.

Tampouco o que define esse objeto é uma *avaliação feita pelo pesquisador*, mas sim as percepções e experiências relatadas pelos próprios co-autores das experiências estudadas, a respeito daquilo que consideram caracterizar o processo em si, tais como princípios norteadores, estratégias, metodologias, ênfases programáticas e estruturas relacionais.

A definição desse complexo e inovador objeto se dá, portanto, em torno da construção de um **discurso**, da definição de **estratégias** educativas e da identificação de **práticas** que, em seu conjunto, contribuam para a **construção de uma cultura de paz**.

A construção de uma cultura de paz, no presente trabalho, será abordada em seu nível *micro*, no sentido adotado por Branco (2004), na medida em que são privilegiadas as interações humanas em seu processar-se cotidiano. O nível de análise deste trabalho, portanto, focaliza o contexto de organizações educacionais, suas ambiências, as relações interpessoais que aí se estabelecem e os processos de ressignificação que oportunizam. Este enfoque não deve ser interpretado como negação ou subestimação do nível *macro*, ou seja, da matriz sócio-histórica. A matriz sócio-histórica é de “natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.26). Didaticamente, pode-se dizer que é formada por “duas partes íntima e dialeticamente inter-relacionadas”: as “condições socioeconômicas e políticas” e as “práticas discursivas”, que dizem respeito ao “domínio das representações, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas”, sendo ambas historicamente construídas e em contínua construção (AMORIM E ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.95).

É inegável que as práticas sociais e interações humanas são direta, profunda e permanentemente influenciadas pelas condições sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais. Por outro lado, a perspectiva dialética, que se encontra amalgamada no modelo epistemológico da Rede de Significações, permite ao pesquisador reconhecer que a emergência de novas significações, práticas culturais e comportamentos – e, por conseguinte, de novos sujeitos – influencia as estruturas e práticas discursivas da sociedade.

Para fins operacionais, defino “organização educacional” como aquela cuja missão principal é desenvolver processos educativos formais, informais ou complementares. Incluem-se as escolas públicas, privadas e comunitárias, as organizações governamentais, não-governamentais e

religiosas que realizam programas educativos, assim como os projetos resultantes de parcerias entre duas ou mais dessas organizações.

Em síntese, os motivos que me levam a adotar as organizações educacionais como campo de estudo são as seguintes:

- a) O vínculo do adolescente, em geral, é mais forte com o sistema educacional de que com o setor saúde. Este ainda é percebido apenas em seu papel curativo, sendo pouco procurado, já que a adolescência é, provavelmente, a fase de vida em que menos se adocece. A Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem, do Ministério da Saúde, foi criada há quase quinze anos (sendo inicialmente denominada de PROSAD – Programa de Saúde do Adolescente).<sup>2</sup> Entretanto, esse segmento populacional não recebeu, até o presente, a prioridade que merece, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal, de modo que o percentual de adolescentes que efetivamente “acessam”<sup>3</sup> os serviços de saúde é diminuto.
- b) Dentre os Programas de Saúde de Adolescentes desenvolvidos nos âmbitos estadual e municipal, poucos implementam iniciativas de prevenção à violência. Aqueles que o fazem, em geral, trabalham em parceria com organizações educacionais (escolas e organizações não-governamentais), porque estas agrupam números expressivos de adolescentes; detém tecnologias educacionais e experiência no trabalho com adolescentes; dispõem de espaço físico, muitas vezes inexistente nos hospitais ou centros de saúde.
- c) As organizações não-governamentais (ONG’s) brasileiras que têm como campo de atuação a infância e adolescência, desempenham um papel de fundamental importância na educação, formação cultural e profissional das novas gerações, bem como na influência sobre as políticas públicas. Seria impossível imaginar o cenário sócio-cultural do Brasil contemporâneo sem a imensa malha de projetos desenvolvidos pelo Terceiro Setor e

---

<sup>2</sup> Ver “Saúde e desenvolvimento da juventude brasileira: construindo uma agenda nacional”, publicado pelo Ministério da Saúde, 1999.

<sup>3</sup> O uso do termo foi uma tentativa de distinguir entre “ter acesso”, no sentido de haver um programa ou serviço de saúde disponível, acessível, e o ato de “acessar”, ou seja, tomar a iniciativa de buscar acesso e obtê-lo. Há parcelas da população adolescente que poderiam acessar o setor saúde, caso tomassem a iniciativa, mas não o fazem; assim como há significativas parcelas que buscam esse acesso, mas não o conseguem.



movimentos sociais. A maioria desses projetos adota, como critério para o ingresso de adolescentes, a sua re-inserção e/ou permanência na escola formal.

- d) A tolerância ao problema das crianças e adolescentes em idade escolar “fora da escola” diminuiu muito e o tema educação passou a ser uma prioridade para a sociedade brasileira. As crescentes taxas de inserção de crianças e adolescentes na rede formal de ensino permitem supor que dentro de alguns anos esse acesso será, praticamente, universalizado.<sup>4</sup> Isto evidencia que a relevância do papel social da escola torna-se cada vez mais reconhecida.

### **Os casos: perfil e critérios de inclusão**

O processo de identificação e seleção das organizações educacionais incluídas neste estudo desenvolveu-se em quatro etapas:

#### 1 - Mapeamento das organizações

O mapeamento foi desencadeado a partir de uma correspondência eletrônica enviada pelo Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ) a organizações do terceiro setor, agências internacionais, técnicos e autoridades governamentais, universidades, pesquisadores, fundações, associações profissionais, jornalistas, educadores e militantes que constam de sua mala direta – totalizando mais de mil pessoas e instituições.

O motivo de se optar por uma correspondência institucional, emitida por uma organização não-governamental (ONG) idônea e respeitada, foi o de se obter acesso a informações que constam dos bancos de dados de organizações que registram, avaliam, divulgam, apoiam ou financiam o tipo de iniciativa que interessava ao estudo. Em outras palavras, buscávamos a indicação de organizações cujo trabalho já tivesse alcançado algum nível de reconhecimento público ou oficial, de modo a caracterizar um trabalho consistente e sério, que pudesse ser tomado como caso exemplar.

---

<sup>4</sup> Em 1995, a taxa de escolarização na faixa etária dos 10 aos 14 anos era cerca de 90%, e entre os 15 a 17 anos, ultrapassava os 60% (UNICEF/IBGE, 1997, p.97).

Do ofício enviado pelo INPAZ constavam uma breve apresentação do pesquisador, sua vinculação acadêmica e o objetivo geral de seu trabalho, além da solicitação de que, o destinatário entrasse em contato com o pesquisador, caso dispusesse de informações relativas a qualquer organização ou programa que tenha por objetivo a prevenção da violência e/ou a promoção da cultura da paz, e que tenha adolescentes como público-alvo prioritário;

Um sucinto formulário encontrava-se ao final da mensagem, onde quaisquer dados que o informante tivesse disponíveis poderiam ser registrados – nome da organização, linha de atuação, endereço (físico e/ou eletrônico), telefone – e enviados diretamente ao pesquisador, cujo endereço eletrônico e de correspondência, bem como telefone, eram listados. Também se solicitava que a mensagem fosse encaminhada a outros possíveis informantes.

Como resultado dessa comunicação, obtive um total de 40 respostas – a maioria proveniente de profissionais e organizações que atuam em temáticas afins. Nove destas consistiam em listagens com dados relativos a três ou mais organizações, enviadas por pesquisadores, um Conselho Regional de Psicologia, uma ONG, duas Secretarias de Saúde (estadual e municipal). Além do INPAZ, quatro outras instituições, todas de abrangência nacional, fizeram indicações a partir de levantamento realizado em seus bancos de dados. Estas instituições têm o seguinte perfil: uma ONG dedicada aos direitos da criança, uma secretaria do governo federal, uma agência internacional e uma instituição religiosa que desenvolve projetos de caráter social e educativo. As respostas obtidas permitiram a identificação preliminar de 67 organizações ou programas.

## 2 - Triagem das organizações

A partir das respostas recebidas, procedi a um levantamento das características básicas das organizações indicadas. Isso foi feito através de pesquisa na internet, correspondência e/ou contato telefônico. O objetivo era identificar as organizações que efetivamente preenchiam as características solicitadas, além de dois outros critérios de inclusão neste estudo, a saber:

- o envolvimento da escola, da família e/ou da comunidade em suas estratégias e atividades (intersectorialidade);
- o desenvolvimento de atividades específicas em prevenção da violência e/ou promoção da cultura de paz há, no mínimo, dois anos;

Essa triagem resultou na redução do número de organizações a um total de vinte e três.

### 3 - Diversidade do conjunto dos programas

Foram adotados critérios adicionais, no intuito de refletir a variedade de experiências no campo pesquisado. O processo de seleção final deveria garantir que o conjunto dos programas – no mínimo três e no máximo seis – atendessem às seguintes características:

- 3.1 *Quanto à localização geográfica:* programas desenvolvidos em três estados brasileiros.
- 3.2 *Quanto à iniciativa:* pelo menos um programa de iniciativa do setor Saúde e outro, do setor Educação.
- 3.3 *Quanto ao locus:* pelo menos um programa desenvolvido em local desvinculado de escola formal, e outro, dentro de uma escola.
- 3.4 *Quanto à intersectorialidade:* pelo menos um programa resultante da parceria entre os setores público e não-governamental, e outro, sem vinculação com organizações da sociedade civil.
- 3.5 *Quanto ao financiamento:* pelo menos um programa financiado por órgão governamental, e outro, sem o emprego de recursos públicos.
- 3.6 *Quanto ao perfil sócio-econômico dos adolescentes participantes:* pelo menos um programa com adolescentes de baixa renda de bairros periféricos e outro, de classe média ou alta.
- 3.7 *Quanto ao número de adolescentes participantes:* pelo menos um programa de pequeno porte (até 100 adolescentes), um de médio (entre 101 e 1.000) e um de grande porte (acima de 1.000).
- 3.8 *Quanto aos pressupostos filosóficos e pedagógicos da organização responsável:* pelo menos um programa desenvolvido por instituição religiosa e outro, por organização laica.

Devido à exigüidade de tempo e de recursos financeiros, que inviabilizaria um processo de imersão ou estudo intensivo de uma única organização, ou a análise de vários programas, optou-se por analisar três experiências que, combinadas, preenchiam todos os oito requisitos – uma escola pública localizada na periferia de uma metrópole (doravante identificada como **EG**, *Escola Governamental*); um projeto desenvolvido em parceria por uma secretaria de saúde e uma organização não-governamental num bairro dominado pelo narcotráfico (referido como **PS**, *Projeto Saúde*); e uma escola privada internacional cujo alunado é de classe sócio-econômica privilegiada (aqui denominada **EI**, *Escola Internacional*). Essas organizações foram selecionadas como casos exemplares para este estudo, uma vez que o conjunto por elas formado atende aos critérios estabelecidos.

As experiências escolhidas situam-se em três Unidades da Federação: Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo, o que corresponde ao primeiro critério. Entretanto, no intuito de se preservar o sigilo e a confidencialidade requeridos pela pesquisa, optamos por não revelar as respectivas localizações. Quanto aos demais critérios, a tabela 1 sintetiza o perfil das organizações:

Tabela 1 – Perfil das organizações educacionais, de acordo com os critérios de seleção.

<i>Crítérios de seleção</i>		<b>EG</b>	<b>PS</b>	<b>EI</b>
<i>Iniciativa</i>	Setor Saúde		X	
	Setor Educação	X		X
<i>Locus</i>	Fora de escola		X	
	Dentro de escola	X		X
<i>Intersetorialidade</i>	Parceria público e não-governamental		X	
	Sem a participação de ONG	X		X
<i>Financiamento</i>	Com verbas públicas	X	X	
	Sem verbas públicas			X
<i>Perfil participantes</i>	Baixa renda	X	X	
	Alta renda			X
<i>Número de adolescentes</i>	Até 100		X	
	De 101 a 1.000			X
	Acima de 1.000	X		
<i>Pressupostos filosóficos</i>	Religiosa			X
	Laica	X	X	

### **Procedimentos e técnicas para a coleta de dados**

Os dirigentes das três organizações foram inicialmente contactados por telefone e, em seguida, através de correspondência, que informava os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, e solicitava a sua permissão para desenvolver as ações necessárias à coleta de dados. Todos aceitaram compor o grupo estudado e deram uma autorização formal ao desenvolvimento da pesquisa.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, sua perspectiva polissêmica e interacional, os seguintes instrumentos e técnicas foram empregados no intuito de captar e registrar as práticas narradas pelos informantes:

- ◇ Entrevista semi-estruturada com o dirigente responsável pela organização;
- ◇ Grupo focal com adolescentes que estejam participando do programa;
- ◇ Grupo focal e entrevista com educadores da organização;
- ◇ Questionário estruturado sobre a organização, seu perfil, programas e integrantes, preenchido pelo dirigente.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia.

Os roteiros do questionário, da entrevista semi-estruturada e dos grupos focais foram previamente testados em uma organização educacional que não integra o coletivo pesquisado, e encontram-se nos anexos, ao final desta apresentação.

A visita a cada organização educacional durou de dois a três dias. Inicialmente o dirigente era entrevistado e, em seguida, os grupos focais eram realizados, de acordo com os horários das atividades e a disponibilidade dos participantes. As sessões foram realizadas sempre em ambiente reservado. Após a realização de todos os grupos focais e entrevistas, a entrevista com o dirigente era retomada, numa segunda sessão, visando a complementar, checar e aprofundar informações.

O número de grupos focais e entrevistas realizados, por categoria de integrantes da organização educacional (adolescentes, educadores e dirigentes) em cada organização pesquisada, bem como o número de informantes, podem ser verificados nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Grupos focais e entrevistas realizados, por organização pesquisada

Organização educacional	Grupos Focais			Entrevistas		
	Adolescentes	Educadores	Total	Dirigentes	Educadores	Total
Escola Governamental	03	01	04	03	--	03
Projeto Saúde	01	01	02	01	02	03
Escola Internacional	01	02	03	01	02	03
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>09</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>09</b>

Tabela 3 – Participantes, por organização educacional, segundo sexo

<b>Escola Governamental</b>						
Participantes	Grupos Focais			Entrevistas		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Adolescentes	16	07	23	---	---	---
Educadores	02	09	11	---	---	---
Dirigentes	---	---	---	---	03	03
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>---</b>	<b>03</b>	<b>03</b>
Síntese: 23 adolescentes, divididos em 3 grupos focais; 11 educadores, em um grupo focal; entrevistas com a diretora (em duas ocasiões), e uma com duas vice-diretoras.						
<b>Projeto Saúde</b>						
Participantes	Grupos Focais			Entrevistas		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Adolescentes	---	07	07	---	---	---
Educadores	01	09	10	---	03	03
Dirigentes	---	---	---	---	01	01
<b>TOTAL</b>	<b>01</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>---</b>	<b>04</b>	<b>04</b>
Síntese: 07 adolescentes em um grupo focal; 10 educadores num grupo focal; entrevistas com a dirigente, a coordenadora e duas professoras de teatro.						
<b>Escola Internacional</b>						
Participantes	Grupos Focais			Entrevistas		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Adolescentes	05	06	11	---	---	---
Educadores	03	08	11	01	02	03
Dirigentes	---	---	---	01	01	02
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>05</b>
Síntese: 10 adolescentes em um grupo focal; 11 educadores em 2 grupos focais; entrevistas com os diretores (executivo e pedagógica), a coordenadora de extensão comunitária, e dois professores de Ética.						

Em síntese, o número total de participantes foi de 41 adolescentes (em grupos focais), 38 educadores (dos quais 32 em grupos focais e 6 entrevistados), e 6 dirigentes entrevistados.

Todos que participaram em grupos focais ou entrevistas, o fizeram por aceitação espontânea, incluindo a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 4), conforme preconizado na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os adolescentes incluídos nos grupos focais eram identificados pelo dirigente da organização, a partir dos seguintes critérios: ser participante do programa desenvolvido pela organização; aceitar participar do grupo focal; garantir o equilíbrio entre os sexos masculino e feminino; garantir a representação da diversidade etária e étnica dos programas; garantir a heterogeneidade de perfis comportamentais.<sup>5</sup>

Os professores que participaram de grupos focais ou entrevistas também foram contactados pelo dirigente, de acordo com os critérios de adesão espontânea, disponibilidade de horário, diversidade das matérias lecionadas, das séries e do tempo de vinculação ao programa.

Cada grupo focal teve a duração de 90 a 120 minutos. As sessões foram gravadas em áudio, após a anuência do grupo, e posteriormente transcritas.

### **Procedimentos e técnicas para o processamento e análise de dados**

Dependendo das perguntas e do momento do processo em análise, determinados significados emergentes das redes são priorizados. Diferentes pessoas, campos de interação ou contextos assumem maior ou menor relevância, em um movimento de figura e fundo, no qual se alternam análises minuciosas com um olhar mais geral sobre o conjunto do material. (ROSSETTI-FERREIRA ET AL., 2004, p. 32).

O objeto da presente investigação, práticas exitosas de promoção de uma cultura de paz desenvolvidas em contextos de aprendizagem, prioriza a dimensão do evento comunicativo como foco de análise. Assumindo a posição de que o discurso e a produção de sentido caracterizam os modos de compreensão e os processos intersubjetivos na produção do conhecimento, optou-se

---

<sup>5</sup> A fim de garantir que essa heterogeneidade comportamental fosse compreendida e atendida pelo dirigente, adotou-se as polaridades que geralmente aparecem na terminologia usada pelas próprias escolas: lideranças “positivas” (bem-comportadas) e “negativas” (mal comportadas), adolescentes tímidos e extrovertidos, estudantes com boas e más notas.



aqui pela perspectiva semiótico-construtivista desenvolvida por Josephs, Valsiner e Surgan (1999), a respeito do processo de significação. De acordo com estes autores, a significação é construída através de processos semióticos, criada pela ação na esfera do significado. O sujeito cria significação através do uso dos signos, que cumprem uma função de mediação, no aqui-e-agora em direção ao futuro. O signo não tem meramente a função de representação, mas, além disso, atua como mediador, orientando o sujeito para construir sentidos, em direção ao futuro imediatamente potencial, preparando o sujeito para novos encontros com o mundo (idem).

A partir das leituras iniciais do *corpus*, quatro categorias de análise foram propostas para sumarizar e classificar o amplo material qualitativo reunido. Esse processo de organização e análise foi direcionado pelas temáticas encontradas nos discursos dos sujeitos.

As **categorias de análise** foram as seguintes:

## 1. NÍVEL INSTITUCIONAL

- 1.1 O espaço e a estrutura física
- 1.2 O papel do educador
- 1.3 Ritos e rotinas
- 1.4 Projetos especiais
- 1.5 Gestão e liderança
- 1.6 Princípios norteadores

## 2. NÍVEL INTERPESSOAL

- 2.1 A relação educador – educando
- 2.2 Amizades e grupo de pares
- 2.3 Habilidades interpessoais
- 2.4 Reconhecimento e valorização

### 3. NÍVEL PROCESSUAL

- 3.1 Aspectos pedagógicos e didáticos
- 3.2 Resignificação de situações
- 3.3 Comunicação
- 3.4 Participação dos educandos

### 4. NÍVEL COMUNITÁRIO

- 4.1 A família
- 4.2 O contexto local
- 4.3 A cultura
- 4.4 Relação com a comunidade

### **Pressupostos**

Os pressupostos adotados no presente trabalho podem ser sintetizados nas seguintes afirmativas<sup>6</sup>:

1. A violência não é inerente ao ser humano, mas sim um comportamento aprendido e um valor socialmente construído. Conseqüentemente, o ser humano e a sociedade podem aprender comportamentos e cultivar valores *condizentes com* uma cultura de paz e *conducentes a* ela.
2. As violências se fazem presentes em todas as classes sociais, faixas etárias e grupos étnicos.
3. A pobreza, *per se*, não é causa de violência. As disparidades econômicas, a exclusão social e a falta de perspectivas são expressões de violência estrutural, bem como fatores causais da violência interpessoal.

---

<sup>6</sup> Os pressupostos numerados de 1 a 5 serão discutidos no primeiro artigo, o de número 6 no segundo, e o 7 no terceiro artigo que compõe esta tese.

4. O estado de violência em que se encontra a sociedade contemporânea se deve à conjugação de múltiplos fatores, não podendo sua explicação ser reduzida a qualquer unicausalidade - sejam injustiças sociais, seja a estrutura econômica, sejam aspectos morais. O esforço para seu entendimento requer, portanto, uma perspectiva que leve em conta essa complexidade e sua dinâmica.
5. A construção de uma Cultura de Paz pressupõe mudanças tanto no nível *macro* quanto *micro*. Atuar no nível macro implica em repensar os sistemas econômico, político e legal, e criar políticas públicas e estruturas institucionais condizentes com os valores da paz – eliminando injustiças e assegurando a cidadania e os direitos humanos a todos. O nível micro refere-se a cada pessoa e suas interações nos contextos proximais, incluindo seus valores e comportamentos, e suas relações interpessoais. Os níveis micro e macro são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados simultaneamente.
6. A pessoa deve ser considerada em conjunto com os seus contextos familiar, social, cultural, econômico e histórico.
7. Muito embora a atuação do sistema educacional seja insuficiente para promover as transformações necessárias para a construção de uma sociedade justa e cidadã, o papel da educação nesse processo é fundamental. Não há como se promover a paz, o respeito e a solidariedade sem a implementação de processos educativos efetivos e eficazes.

### **A saúde e cidadania do adolescente em promoção**

Necessidades individuais e coletivas, como o bem-estar e a paz, são transformadas – por atores sociais e sujeitos coletivos – em demandas sociais por saúde, segurança, cidadania e pelo direito à vida. Iniciativas como as três estudadas neste projeto (e centenas de outras, em curso no Brasil contemporâneo), surgem como respostas, ou tentativas de respostas, a essas demandas. No cotidiano de suas atividades, dificuldades, descobertas e interações, essas experiências geram

conhecimento, novas significações e práticas culturais, influenciam a agenda pública, lutam por direitos reconhecidos mas não efetivados, e dão nome a novas demandas.

A Academia precisa estar atenta e sensível às demandas sociais, aos movimentos coletivos que vão tomando forma, às novas significações que emergem das práticas sociais. As interrelações entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico precisam ser reconhecidas e revalorizadas, ensina Boaventura Santos.

É desse *reconhecimento* que nasce o presente trabalho – **um conhecimento gestado a partir da prática.**

O subtítulo da tese, “*a saúde e cidadania do adolescente em promoção*”, permite vários sentidos. Por um lado, destaca o modelo de ‘promoção da saúde’, cuja relação com o modelo de ‘prevenção da doença’ pode ser compreendida como equivalente à relação entre as propostas de ‘promoção da cultura de paz’ e de ‘prevenção da violência’. Por outro lado, a leitura de ‘promoção’ enquanto *liquidação*, remete a outras interpretações. Uma é o ato de liquidar, aniquilar, destruir, e outra, a venda de mercadorias a preços abaixo do normal. No caso, é a saúde e a cidadania dos adolescentes brasileiros que estão sendo aniquiladas, à medida em que são vendidas, de forma quase gratuita, à cultura de violência que grassa no Brasil. Mas liquidação pode ser, também, o resgate de uma dívida – a imensa dívida do Estado Brasileiro e das elites deste país para com o povo brasileiro e, em especial, para com as crianças e os jovens. Se unirmos o primeiro e o último sentidos aludidos, emerge a esperança de que, por meio da promoção da saúde e cultura de paz, possamos resgatar a dívida (essencialmente moral, mas também social) de cidadania, bem-estar, justiça e inclusão. Dívida de vida.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-FILHO, N. **Metodologia**: debates e atualização. Palestra ministrada em sessão da pesquisa orientada em 10/04/2003. Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBOSA, M.C.S. Compromisso com a complexidade. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp.131-4.
- BRANCO, A.U. Utilizando a rede no estudo de contextos de desenvolvimento humano. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRONFENBRENNER, U. **Toward an experimental ecology of human development**. *American Psychologist*, 7 1977: 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- CHARLESWORTH, L. W. e RODWELL, M. K. Focus groups with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation. **Children Abuse & Neglect**, vol. 21, n. 12, 1997: 1205-1216.
- JOSEPHS, I.E.; VALSINER, J.; SURGAN, S.E. The Process of Meaning Construction. In: BRANDTSTÄDTER, J.; LERNER, R. (Ed.). **Action & Self-Development**: Theory and Research through the Life Span, 1999.
- MAGNUSSON, D. Individual development: a holistic, integrated model. In: **Examining lives in context**: perspectives on the ecology of human development. 2ª ed. American Psychological Association: Washington, 1995.
- MARCONDES FILHO, C. **O Método** – Não apenas um novo tema, não apenas um novo enfoque: agora se trata de toda uma revolução no estudo da comunicação. **Atrator Estranho**. n.º 15, jul/95, págs. 43 – 50.
- MINAYO, M.C.S. (coord). **Bibliografia comentada da produção científica brasileira sobre violência e saúde**. Rio de Janeiro: ENSP, 1990. 168p.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco. 1992.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PATTON, M. Q. *Qualitative Avaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.
- OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**: uma síntese. Genebra: World Health Organization, 2002.

PAIM, J.S. NORONHA, C.V. MACHADO, E.P. NUNES, M. **Plano intersetorial e modular de ação para a promoção da paz e da qualidade de vida na cidade do Salvador**. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. 2000. 52p. (mimeo).

ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Rede de significação: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A. P.S.; CARVALHO, A.M.A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMAJA, Juan. **Epistemología y Metodología – Elementos para una teoría de la investigación científica**. Buenos Aires: Eudeba, 1994.

SOUZA, E.R.; XIMENES, L.F.; ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; BILATE, D.; SZUCHMACHER, A.N.; MALAQUIAS, J. Avanços do conhecimento sobre causas externas no Brasil e no mundo: enfoque quanti e qualitativo. In: MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. (org). **Violência sob o olhar da saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

STEWART, D. W. e SHAMDASANI, P. N. **Focus Groups**, Theory and Practice. Newbury Park: Sage, 1995.

UNICEF / IBGE. **Indicadores sobre crianças e adolescentes: Brasil, 1991-96**. Brasília: UNICEF; Rio de Janeiro: IBGE. 1997. 165p.

YUNES, J.; RAJS, D. Tendencia de la mortalidad por causas violentas en la población general y entre los adolescentes y jóvenes de la región de las Américas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 10 ( supl. 1) ; 88-125, 1994.

# **I**

**A saúde coletiva**

**no enfrentamento às violências:**

**Em busca de um discurso transformador**

## **RESUMO**

O presente artigo aborda o papel da Saúde Coletiva, enquanto campo de conhecimento e práticas, frente ao binômio violências e saúde. O conceito de violência é reconhecido como uma construção social que varia entre distintas sociedades e épocas, por ser permeado por condicionantes históricos e valores culturais. Discute-se a apropriação do tema violência pelo setor da saúde no Brasil, explicitando pressupostos que fundamentam algumas propostas de enfrentamento, na academia e no senso comum. Constata-se uma cultura de violência nos traços hegemônicos da sociedade brasileira contemporânea e questiona-se a suficiência do discurso da prevenção para lidar com um fenômeno complexo, polissêmico e multideterminado como as violências. Um breve histórico dos movimentos e demandas sociais pela paz é esboçado, até a recente emergência do conceito de cultura de paz. Propõe-se que a Saúde Coletiva assuma, como eixo e propósito de seus esforços, no campo da redução das violências, o discurso da promoção da cultura de paz, em consonância com a perspectiva da Vigilância da Saúde. As abordagens de prevenção da violência e de promoção da cultura de paz são comparadas, concluindo-se que a segunda é mais abrangente, rica, polissêmica, aglutinadora de novos atores sociais, e potencializadora de ações intersetoriais e transdisciplinares.

**Palavras-chave:** Violência; Cultura de paz; Prevenção; Promoção da saúde.



**ABSTRACT**

**Public health faces violence:  
In search of a transforming discourse**

This paper addresses the role of Public Health, as a field of knowledge and practices, in face of the binomial health and violence. The concept of violence is recognized as a social construct that varies over different societies and times in history, since it is permeated by historical factors and cultural values. The appropriation of the theme of violence by the health sector in Brazil is discussed and the premises underlying certain academic and non-academic proposals for facing these challenges are made explicit. A culture of violence is identified in the hegemonic features of present-day Brazilian society, and the sufficiency of the prevention approach to deal with a complex, polysemous, and multipronged phenomenon such as the various types of violence is questioned. A brief historical outline of social movements and demands for peace is provided, up to the recent emergence of the concept of a culture of peace. It is proposed that the Public Health system should adopt the promotion of a culture of peace as the axis and purpose of its efforts to reduce violence, in tandem with the Health Care perspective. The distinct approaches of violence prevention and promotion of a culture of peace are compared, the conclusion being that the latter is richer, more comprehensive and polysemous, and more effective in getting new social actors involved and empowering inter-sector and multidisciplinary action.

**Keywords:** Violence; Culture of peace; Prevention; Health promotion.

## **A saúde coletiva no enfrentamento às violências: Em busca de um discurso transformador**

### *A construção social do conceito de violência*

Em muitos países, a violência atingiu tamanha “disseminação, magnitude e frequência” (YUNES & RAJS, 1994) que, desde 1996, é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde, como “um dos principais problemas mundiais de saúde pública” (OMS, 2002, p.2). Suas conseqüências não se limitam às crescentes taxas de mortalidade, mas englobam seqüelas biopsicossociais e morais nos planos pessoal, familiar e coletivo. Seu impacto é também econômico: o Brasil perde, anualmente, cerca de 10,5% de seu PIB (Produto Interno Bruto) com gastos (públicos e privados) provocados pela criminalidade (KLIKSBURG, 2001); além disso, consome entre 4 e 7% de seu orçamento de saúde com essa problemática, bem como reduz em três anos a média nacional de vida economicamente ativa <sup>1</sup>.

Entretanto, a noção do que constitui (ou não) violência e, conseqüentemente, merece a atenção de autoridades e pesquisadores, tem-se modificado consideravelmente ao longo do tempo e variado entre as sociedades. Tais modificações se deram em diversos âmbitos, tais como a conotação do termo, a abrangência do conceito, a escolha de seus critérios de definição, o reconhecimento de suas modalidades, demonstrando que a violência é uma construção histórica e cultural: “suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, segundo normas sociais mantidas por aparatos legais da sociedade ou por usos e costumes naturalizados” (MINAYO, 2003, p.25).

Domenach (1981) afirma que, até o final do século XVIII, o conceito de violência sequer existia na tradição filosófica ocidental. O “progresso do espírito da democracia”, o reconhecimento do status de cidadão a todos os indivíduos, e o reconhecimento do direito à liberdade e felicidade, foram, na opinião do autor, os fatores que geraram o conceito moderno de violência, no qual esta palavra tem uma conotação pejorativa (p.28).

---

<sup>1</sup> Segundo notícia veiculada pelo jornal Gazeta Mercantil, em 04/07/2000, com base em informações obtidas, respectivamente, junto à Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O conceito de violência “está longe de ser unívoco. Ao contrário, está carregado de significantes emotivos que o legitimam ou condenam” (MÉNDEZ, 1998, p.125-6). A depender do conceito utilizado, a “compreensão ou explicação” do fenômeno pode tornar-se estreita ou deformada (idem).

Seria ingenuidade, na opinião de Michaud (1989), comparar a violência entre sociedades de épocas diferentes, porque as normas mudam. Sua análise das taxas de homicídio na Inglaterra e na França, utilizando dados que remontam ao início do século XIX, demonstra que ocorreu “uma progressiva civilização dos costumes e uma diminuição da violência criminosa”, levando-o a concluir que, “se há um aumento da violência, ela não se encontra do lado da criminalidade, ou então é porque nos tornamos extraordinariamente sensíveis a uma insegurança que nunca foi tão fraca” (p.38).

Pensamento semelhante é expresso por Joxe (1981), para quem não é possível concluir-se que o século XX tenha sido mais violento de que qualquer outro, uma vez que, a depender dos parâmetros empregados em tal comparação, eventualmente se poderá demonstrar, até mesmo, que houve uma redução da violência. Para o autor, a utilização de *violência* como uma categoria que a tudo abarca pode ser considerada um modismo de nosso tempo, reforçado pelos meios de comunicação de massa, que a tratam como se fosse algo novo.

Michaud (1989) cita duas definições de violência, elaboradas na década de sessenta, que tiveram como intenção delimitá-la de forma “objetiva”: a de Nieburg, que a explica como “uma ação direta ou indireta, destinada a limitar, ferir ou destruir as pessoas ou os bens”, e a de Graham e Gurr, para quem “a violência se define, no sentido estrito, como um comportamento que visa causar ferimentos às pessoas ou prejuízos aos bens” (p.10). Em ambas, a integridade do patrimônio e da vida humana são colocadas em pé de igualdade, revelando certas “normas”, “significantes emotivos” e valores a partir dos quais essas definições foram construídas. A primeira adota como critério definidor os *efeitos* da ação, enquanto a segunda enfatiza sua *intencionalidade*.

Na década de setenta Galtung (1986) propõe que “a violência está presente quando os seres humanos se vêem influenciados de tal forma que as suas realizações efetivas, somáticas e mentais, encontram-se aquém de suas realizações potenciais” (p.30). Portanto, a discrepância entre o desenvolvimento potencial e o efetivo seria a dimensão definidora da violência. O

mesmo autor cunhou a expressão “violência estrutural” para designar “a violência incorporada aos sistemas sociais, políticos e econômicos que governam as sociedades, os estados e o mundo. É a diferente alocação de bens, recursos e oportunidades entre diferentes grupos, classes, gêneros, nacionalidades etc.” (BRAND-JACOBSEN, 2002, p.17). Via de regra, os mecanismos dessa forma de violência encontram-se tão incorporados à tradição e ao cotidiano que são percebidas como algo natural, inevitável ou, até mesmo, desejável (CRUZ NETO E MOREIRA, 1999).

Tomar-se-á emprestado – como metáfora para abordar mudanças históricas e culturais que afetam a percepção social do fenômeno violência – a noção de paradigma de Thomas Kuhn.

Kuhn contribuiu para que a dimensão histórica da ciência fosse reconhecida. Para ele, o desenvolvimento científico pode ser retratado como “uma sucessão de períodos ligados à tradição e pontuados por rupturas não-cumulativas” (KUHN, 2000, p.255), em contraposição a uma trajetória linear ou cumulativa. Nesse processo, um papel crítico é desempenhado pelos paradigmas, definidos por esse autor como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (idem, p.13).

Os paradigmas são construtos históricos e, portanto, devem ser analisados considerando-se o contexto cultural, social e econômico da época de sua emergência. Nesse sentido, o paradigma exerce um papel dual. Por um lado, ele permite a uma comunidade científica organizar, de forma coerente, os conhecimentos existentes a respeito de uma determinada questão, partilhando um consenso em torno de seus aspectos fundamentais. O paradigma fornece soluções e perguntas, permitindo vislumbrar possibilidades de novas descobertas. Por outro lado, o paradigma é um modelo que atua como uma lente através da qual se enxerga o mundo e os acontecimentos. Ele configura a forma de pensar e a de interpretar o que é captado pelos sentidos. Ao direcionar as perguntas que os pesquisadores se fazem, o paradigma termina por conduzir, também, os avanços científicos para uma determinada direção, deixando de lado outras perguntas e possibilidades. Morin (2000) sintetiza essa relação dialética ao afirmar que “o paradigma que produz uma cultura é ao mesmo tempo o paradigma que reproduz essa cultura” (p.67).

Uma forma análoga de relações pode ser observada no âmbito sociocultural.

À medida que a noção de direitos humanos foi sendo reconhecida, disseminada e ampliada, determinadas práticas sociais, anteriormente percebidas como naturais ou inevitáveis, passaram gradativamente a ser consideradas indesejáveis e incluídas na categoria de violências. Assim, o próprio conceito de violência foi-se tornando mais abrangente e minucioso, incluindo maior número de eventos e estados. Isso permite reconhecer a amplitude e polissemia do fenômeno. Por outro lado, o agrupamento de fatos sociais tão díspares numa única palavra – violência – tem pelo menos duas conseqüências que merecem ser explicitadas. Primeira, dificulta a clareza e especificidade quando se trata de discutir estratégias de enfrentamento. Segunda, concede ao fenômeno “o ar fantasmagórico de um problema insolúvel, (...) uma entidade onipotente e onipresente, (...) incoercível e imbatível” (COSTA, 1993, p.87). Essa sensação institui um círculo vicioso no qual “a violência gera o medo, mas este gera igualmente a violência”, podendo chegar ao grau de “psicose coletiva” (CHESNAIS, 1999, p.54).

Podem-se acrescentar três exemplos dessa construção social do conceito de violência. Há pouco mais de vinte anos, o movimento social feminista cunhou o termo *violência de gênero*, agrupando

situações tão diversas como a violência física, sexual e psicológica cometida por parceiros íntimos, o estupro, o abuso sexual de meninas, o assédio sexual no local de trabalho, (...) a mutilação genital feminina, a violência e os assassinatos ligados ao dote, o estupro em massa nas guerras (SCHRAIBER E D’OLIVEIRA, 1999, p.13).

Note-se que algumas dessas violências vêm sendo praticadas há 12.000 anos (BOULDING, 1981). Entretanto, o reconhecimento de que existe uma ‘relação de semelhança’ (cf. Kuhn) entre essas situações – o fato de constituírem “sofrimentos e agressões dirigidos especificamente às mulheres pelo fato de serem mulheres” (SCHRAIBER E D’OLIVEIRA, 1999, p.14) – fundou uma nova compreensão do fenômeno.

A análise da violência contra crianças e adolescentes também exige uma perspectiva histórica. Tal noção sequer existia enquanto os filhos eram considerados uma propriedade de seus pais. Pesquisadores como Ariès (1981), Assis (1995), Azevedo e Guerra (1997), Freitas (1997) e Guerra (1998), têm-se dedicado à tarefa de elucidar os processos pelos quais a criança deixou de ser tratada como um adulto imperfeito ou em miniatura, e passou a ser reconhecida como

um ser em desenvolvimento, com características, necessidades e direitos especiais. Esse processo representou o nascimento da infância, como categoria social (PILOTTI, 1995).

A importância das duas mudanças mencionadas não pode ser menosprezada. Suas repercussões se deram – e ainda continuarão a se dar – tanto no campo científico quanto no social, jurídico e político. Para Méndez (1998), uma vez que “violência e violência criminal são construções sociais”, a existência de “consenso e racionalidade” na sua definição é necessária para evitar-se um alto “grau de arbitrariedade” (p.127). A conclusão do autor é que “a existência da violência surge diretamente vinculada à sua visibilidade e esta última, por sua vez, à qualidade do objeto dela” (idem). Essa visibilidade ou o seu oposto, a *invisibilização* de determinadas formas de violência não é um fato neutro, como sinaliza Michaud (1989): “traduz avaliações positivas ou negativas que, por sua vez, pesam sobre as situações assim entendidas e sobre as ações efetuadas” (p.13).

Um terceiro exemplo, mais recente e situado no contexto brasileiro, é o conceito de violência assumido na Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências: “o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e/ou espirituais a si próprio ou a outros” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p.7). O conceito é abrangente no que tange às múltiplas dimensões que podem ser atingidas por “danos”, mas restrito em dois aspectos, o temporal e o das modalidades. O conceito menciona “evento”, termo que diz respeito a acontecimentos e ocorrências, isto é, fatos de cunho pontual. Haveria que se considerar também os “estados” de violência, os quais não têm caráter *eventual*, tais como a fome, o racismo e a exclusão social. No que tange às modalidades, o conceito inclui apenas “ações”, não fazendo referência às omissões. A inexistência de políticas públicas que garantam os direitos básicos da população é uma forma de violência que pode ter impactos mais deletérios de que muitas ações violentas. Outro exemplo é que a negligência e a omissão dos pais ou responsáveis é reconhecida, legalmente, como uma modalidade de violência contra a criança.

Pelos motivos e exemplos expostos, conclui-se que o cientista precisa questionar os pressupostos e condicionantes históricos de noções e perspectivas que se apresentam como tácitas, pautando-se por “um menor teor de certezas (...), um exercício maior de relativização” e buscando “lançar dúvidas sobre o estabelecido e nuances sobre a realidade” (SILVA, 1996, p.26). Isso é especialmente importante no que tange à violência, pois a mesma, “antes de ser

um problema intelectual, é uma questão da práxis socio-política e se realiza como parte da história humana e social” (MINAYO, 2003, p.44).

### *Violências e saúde*

A Organização Mundial da Saúde reconhece que “de maneira geral, a resposta do setor da saúde à violência é extremamente reativa e terapêutica” (OMS, 2002, p.3).

No que se refere às guerras e conflitos armados, o panorama das discussões entre os profissionais de saúde tem sido dominado por abordagens estritamente técnicas – como causa de mortalidade e/ou morbidade; como fator de impacto sobre o meio-ambiente ou a saúde mental; como demanda de atenção à saúde, especialmente nos serviços de emergência; como inibidor do desenvolvimento social, devido à depleção de recursos econômicos pela corrida armamentista; como risco de extinção da espécie humana, no caso de uma guerra nuclear (DESJARLAIS E KLEINMAN, 1997; FORROW, BLAIR E HELFAND, 1998; FORROW E SIDEL, 1998).

No que tange às “causas externas de morbidade e mortalidade”<sup>2</sup> (abrangendo lesões, envenenamentos, agressões, tentativas de suicídio, homicídios, suicídios, acidentes de transporte, dentre outras), um levantamento dos artigos de Epidemiologia publicados em nível internacional no ano de 2000 constatou que 62,5% dos estudos tinham o suicídio como tema, e que 48% de toda a produção científica foram publicadas nos Estados Unidos (SOUZA, XIMENES, ALVES, MAGALHÃES, BILATE, SZUCHMACHER & MALAQUIAS, 2003). Uma importante limitação identificada nessa análise é que “as medidas de prevenção sugeridas nos trabalhos são, em geral, restritas e dirigidas ao nível dos comportamentos individuais, o que pode ser reflexo da ausência de referenciais teóricos nos estudos, que possibilitem a realização de inferências e generalizações” (idem, p.153). Os autores recomendam a realização de “estudos com metodologias mais refinadas – inquérito, caso-controle, coorte” (ibidem, p.138).

No Brasil, a apropriação do tema violência pelo setor da saúde, como objeto de pesquisa, intervenção e formulação de políticas públicas, tem avançado paulatinamente. Ao revisar a

---

<sup>2</sup> Na Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua 10ª. revisão, as “causas externas” encontram-se codificadas nos capítulos XIX (morbidade) e XX (mortalidade).

produção científica brasileira sobre o tema, ao longo das oito décadas iniciais do século XX, Minayo (1990) identifica um crescimento considerável “em número, abrangência, inclusão de disciplinas e complexidade nas abordagens” (p.11). A autora conclui que esse aumento se deveu tanto ao “incremento dos aspectos visíveis e fatais da violência” quanto a uma maior “consciência social sobre o problema não só nos meios acadêmicos, mas **sobretudo na sociedade civil**” (grifo nosso) (idem, p.25). Note-se, entretanto, que nesse período, a produção das disciplinas de saúde sobre violência era escassa a ponto de motivar a inclusão de outras áreas do conhecimento na citada revisão (SOUZA et al., 2003).

A análise das tendências das publicações sobre violência e acidentes oriundas do setor saúde, na década de 90, em nosso país, revela um “indiscutível avanço do conhecimento sobre o tema”, além de “uma maior abrangência e distribuição das pesquisas por locais de realização, por áreas do conhecimento abrangidas e por assuntos estudados” (SOUZA et al., 2003, p.76). Um percentual da ordem de 70% dos 543 textos analisados foi publicado na segunda metade da década, indicando uma clara tendência de crescimento. Quase a metade dos trabalhos tinha como proposta contribuir para a formulação de intervenções ou para a melhoria dos serviços e formação dos profissionais de saúde. Das 12 categorias temáticas nas quais as publicações foram classificadas, a de “prevenção” alcançou o terceiro lugar, com a quantidade de 47 trabalhos. As autoras ressaltam que “na década anterior, (...) a idéia de prevenção estava (...) muito pouco legitimada no setor da saúde” (idem, p.73). Apesar dos avanços,

(...) ainda falta muito para a apropriação, pelo setor da saúde, das informações geradas pelas pesquisas. Essa **aproximação** necessária e importante entre teoria e prática, que com certeza evidencia dificuldades tanto dos pesquisadores quanto dos políticos e gestores do setor, certamente será o grande desafio para aqueles que trabalharão com o tema da “Violência” e dos “Acidentes” na próxima década desse novo milênio (SOUZA et al., 2003, p. 80) (grifo nosso).

Um dos motivos desse *distanciamento* entre a produção acadêmica, de um lado, e a formulação de políticas públicas e implementação de programas de intervenção, de outro, reside na multiplicidade de modelos explicativos que, de forma fragmentada, disputam a primazia de definir “a” causa da violência. Cada um desses modelos tem origem em um dado campo do saber, fundamenta-se em um conjunto de premissas (nem sempre explicitadas para serem objeto de discussão), e oferece explicações sobre a gênese da violência, que passam a constituir-se em novas premissas, a partir das quais os seus defensores propõem o que *pode* e



o que *deve* ser feito. Portanto, cada modelo explicativo irá fundamentar distintos modelos de intervenção e diferentes propostas de políticas públicas.

De modo mais preciso, a razão desse distanciamento reside – não na existência de vários modelos explicativos – mas na falta de diálogo entre as correntes do pensamento que os geraram. Esse outro *distanciamento*, interno à própria ciência, reduz mais ainda as possibilidades de a academia exercer um papel relevante na construção de práticas sociais e políticas públicas de enfrentamento à violência.

A superação dos distanciamentos entre a teoria e a prática, bem como entre os vários campos do conhecimento, poderia ser facilitada por um modelo epistemológico como o da complexidade: “o pensamento complexo está animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento” (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003, p.54).

### ***Modelos explicativos sobre as violências***

Desenvolver um modelo explicativo das violências, que respeite a complexidade do fenômeno, facilite o diálogo entre os diversos campos do saber e busque a aproximação entre a teoria e a prática, é tarefa assaz complexa, comparável à montagem de um gigantesco quebra-cabeça. Montá-lo situa-se muito além do escopo do presente trabalho, mas explicitar os pressupostos que embasam a algumas de suas peças talvez contribua para se fazer alguns encaixes no quebra-cabeça. Esses pressupostos dizem respeito à origem da violência, ao papel da natureza e da criação na gênese dos comportamentos violentos, à relação entre pobreza e violência, e ao controle social desse fenômeno.

O indisfarçável incremento das estatísticas relacionadas à violência em nosso país, associado a uma ênfase obsessiva nesse tipo de notícia, por parte da mídia, tem levado muitos a imaginar que o ser humano é, por natureza, mau, egoísta e violento. Muito embora Dadoun (1998) proponha o termo *homo violens* para designar a espécie humana, por considerar a violência uma característica “primordial, essencial e até mesmo constitutiva de seu ser” (p.8), este ponto de vista não encontra respaldo entre a maioria dos pesquisadores.

Segundo Montagu (1992), não há a menor evidência de que durante os primeiros cinco milhões de anos de evolução da espécie humana, tenham ocorrido hostilidades intra ou intergrupais. Os primeiros conflitos militares ocorreram há cerca de doze mil anos, sendo associados ao desenvolvimento das comunidades agrícolas e pastoris. Trata-se de um evento muito recente na evolução da espécie humana, o que indica, por um lado, que não pré-existia uma determinação natural para a guerra, e por outro, que não houve suficiente tempo para que uma eventual mudança fosse incorporada ao patrimônio genético da humanidade. Como sintetiza Minayo (1994), “é, hoje, praticamente unânime (...) a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas” (p.7).<sup>3</sup>

Do reconhecimento desse consenso científico decorre uma conclusão importantíssima: se não é inerente, então a violência pode ser prevenida e superada. Não se trata de um fato inevitável.

Outra peça desse quebra-cabeça diz respeito ao longo debate entre *natureza* e *criação* como origem dos comportamentos violentos. Segundo Flannery (1999), uma revisão dos resultados de pesquisas sobre a violência “sugere que, com a relativamente rara exceção de algumas condições médicas, a maioria dos atos violentos tem componentes tanto de natureza (*Nature*) quanto de criação (*Nurture*), e este senso de complexidade deve guiar os nossos esforços em compreender” a violência juvenil (p.26).

Postula-se, no presente trabalho, que as experiências dos primeiros anos de vida podem *delinear* – esboçar em linhas gerais – as tendências da trajetória de vida da pessoa. Ou seja, o caráter dessas experiências é *delineativo*. Essas experiências resultam das múltiplas e permanentes interações entre a pessoa em desenvolvimento (incluindo a sua *natureza*) e o seu contexto (incluindo a *criação*). Consoante com a proposta da *Rede de Significações*, adotar-se-á o conceito de *pessoa*, o qual remete “aos indissociáveis processos de co-construção pessoa-meio. O ser humano é relação, constrói-se na relação com o *outro* e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p.25). Entretanto, “o reconhecimento da co-construção pessoa-meio e o caráter

---

<sup>3</sup> A Declaração sobre a Violência, elaborada sob os auspícios da UNESCO e assinada por destacados cientistas de diversos países e campos de estudo, em Sevilha, 1986, foi um marco histórico no rechaço às premissas biológicas como justificativa para a violência e guerra (CARAZO Z., 2001). O documento afirma que “é cientificamente incorreto dizer que herdamos de nossos ancestrais animais uma tendência para fazer guerra. (...) A violência não está em nosso legado evolutivo nem em nossos genes. (...) Não existe nada em nossa neurofisiologia que nos force a atuar violentamente. (...) Assim como as guerras se geram nas mentes dos homens, do mesmo modo, a paz começa em nossas mentes. A mesma espécie que inventou a guerra tem a

fundamental que adquirem os processos dialógicos no desenvolvimento, (...) não significam uma ausência de espaço ou de autonomia criativa da pessoa” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA & CARVALHO, 2004, p.218).

A proposição enunciada relativiza tanto os postulados do determinismo, quanto os do inatismo e do arbítrio, possibilitando uma intercomunicação entre estes. Ela renega a premissa de que o ser humano é *determinado* pelo seu meio social ou condições de vida, uma vez que as exceções são suficientemente numerosas e significativas para destituir o valor de regra. O ser humano tem vontade própria, é capaz de fazer escolhas e deve assumir a responsabilidade por elas. Ao mesmo tempo, se contrapõe à doutrina de que o caráter humano já estaria *definido* no momento do nascimento. Reconhece que é possível identificar, no recém-nascido, inequívocos traços de personalidade (inatos ou herdados), dentre os quais, certo grau de agressividade ou passividade. Entretanto, seria absurdo negar os profundos efeitos do ambiente familiar e do processo educativo, na formação do caráter. Por fim, a referida proposição rejeita a ideologia que considera a construção do ser e da história pessoal como sendo de *autoria exclusiva* da própria pessoa, perspectiva esta que negligencia todo o contexto cultural, social, econômico e histórico dentro do qual a pessoa se insere, com o qual interage e pelo qual é profundamente influenciada.

Em síntese: ao nascer, a criança já apresenta (a) certos traços de personalidade, que poderão ser reforçados ou mitigados, (b) um conjunto de necessidades essenciais (físicas, emocionais, mentais e espirituais), as quais poderão ser supridas ou negligenciadas e, (c) um leque de potencialidades, que poderão ser desenvolvidas, reprimidas ou suprimidas – em suas interações com o seu contexto mais proximal. Este, por sua vez, está inserido em uma *matriz sócio-histórica*<sup>4</sup>, isto é, em determinada classe econômica, ambiente cultural, sociedade e momento histórico.

As condições materiais e econômicas podem ser tão restritivas e injustas que inviabilizem a própria sobrevivência (como consequência da fome e miséria, por exemplo), ou que exponham a pessoa a um alto grau de vulnerabilidade a condições adversas ao seu desenvolvimento, saúde e cidadania (a exemplo da desnutrição, infecções e violências).

---

capacidade de inventar a paz. A responsabilidade está em cada um de nós” (GENOVÉS, 2001, p.24-26).

<sup>4</sup> A matriz sócio-histórica é um dos componentes da Rede de Significações (ver ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Essa perspectiva teórica-metodológica será apresentada em outro artigo, que integra a presente tese.

Pobreza não implica apenas em limitados recursos financeiros, mas também – quase sempre – em reduzidas oportunidades, recursos e direitos, além de restrições no acesso a boas condições de educação, saúde, moradia, lazer e participação social. Portanto, as conseqüências do sistema capitalista, que promove a concentração das riquezas e recursos nas mãos de pouquíssimos e relega a maioria à exclusão, não se limitam apenas aos aspectos financeiros, mas também a múltiplos danos à saúde e cidadania dos segmentos marginalizados.

As condições e recursos pessoais estão em permanente interação com as condições e recursos contextuais, cada um influenciando o outro, e todos se modificando ao longo do tempo, inclusive como resultado dessas interações. Isso se dá não apenas da forma mais evidente e freqüente, acima referida, mas também, de forma inversa: por vezes, as condições desfavoráveis e a ausência de oportunidades tornam-se a principal motivação para a pessoa romper as barreiras que lhe foram impostas e alcançar o que poderia ter sido considerado praticamente impossível; outras vezes, embora as condições e recursos do contexto sejam vantajosas para uma dada pessoa, as suas escolhas e reações resultam no não-desenvolvimento de suas próprias potencialidades. As múltiplas e complexas interações entre todos os fatores expostos – *podem delinear, jamais definir*, o que será infimamente ou sumamente provável e improvável para essa pessoa. A posição aqui assumida condiz com a proposta pela Rede de Significações.

Nesse quebra-cabeças, um dos desafios será encontrar o justo lugar e peso dos níveis *micro* e *macro*. Qualquer ênfase excessiva em um dos níveis resultaria na distorção do quadro que se quer montar. Por exemplo, há um discurso corrente entre diversos atores sociais, segundo o qual “a” causa da violência reside na *estrutura sócio-econômica*. Conseqüentemente, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito o que se fazer. Apesar de bem intencionada ao propor uma sociedade mais justa, essa premissa pode gerar, a curto prazo, sentimentos de impotência. Ao vincular a solução de um problema que afeta as pessoas de forma imediata e concreta – violência – a questões complexas que se situam fora da possibilidade de intervenção das pessoas – desemprego, miséria etc. – o resultado pode ser o desânimo e o imobilismo.

Uma compreensão distorcida dessa corrente de pensamento tem levado um razoável número de pessoas a imaginar uma associação mecânica entre pobreza e violência. Assim foram

geradas duas premissas: (a) Violência é um fenômeno exclusivo ou característico das classes pobres; (b) Pobreza é causa de violência. Uma análise mais acurada remete à natureza mítica dessas proposições, evidenciando os arraigados preconceitos que as elites brasileiras têm em relação aos excluídos.

Peralva (2001) afirma que “os estados e os municípios mais pobres [do Brasil] são exatamente aqueles onde há menos violência” (p.27-8). Damacena e Arnaud (2001) denunciam que

a associação entre pobreza e crime, na qual o crime é derivante da pobreza, não representa apenas uma tendência da sociologia, mas continua a fazer parte do enraizado senso comum, tanto de “direita” como de “esquerda”, seja para discriminar, criminalizar e condenar, seja para justificar e absolver, ou pelo menos mudar o centro da discussão (p.14).

São, portanto, pressupostos assumidos neste trabalho que (a) a violência se faz presente em todas as classes sociais, faixas etárias e grupos étnicos; (b) pobreza, *per se*, não é causa de violência; mas as disparidades econômicas, a exclusão social e a falta de perspectivas são, por um lado, expressões de violência estrutural, e por outro, fatores causais da violência interpessoal.

É preciso acrescentar uma peça que ajudará a complementar a anterior: em períodos históricos como o contemporâneo, no qual se combinam crises de várias ordens (econômica, social, ética, política, ambiental, internacional), surgem tendências reducionistas e respostas pontuais que pretendem ser soluções mágicas, frequentemente incluindo algum “bode expiatório” sobre o qual as frustrações coletivas possam ser descarregadas.

Nesse sentido, é preciso questionar as premissas que pretendem “resolver” o problema da violência, exclusiva ou fundamentalmente, através da repressão e punição. Via de regra, esse tipo de abordagem reconhece apenas a dimensão criminal das violências – presumindo-se que, se a criminalidade estiver sob controle, o objetivo já terá sido alcançado, mesmo que persistam situações como a miséria, a fome ou o racismo. Ou seja, fracassa em admitir as mazelas sócio-econômicas e em perceber que toda injustiça é uma forma de violência e um empecilho à paz.

Morin, Ciurana e Motta (2003) denunciam “a racionalidade abstrata e unidimensional inscrita na pseudofuncionalidade planejadora que não considera as necessidades não-quantificáveis e

não identificáveis pelas pesquisas”, que se encontra implícita no “exercício da política atual” (p. 107-8).

Adorno (1998) caracteriza essas “demandas por ordem social” como uma materialização da “obsessão punitiva de nossa sociedade contemporânea” (p.42). Peralva (2000) reconhece que a questão do controle é “crucial, mas insuficiente para pôr termo à violência” (p.22). Além disto, segundo a autora,

é preciso que haja uma reiteração simbólica permanente da vontade de todos de compartilharem uma existência comum. Tal vontade em parte se baseia no sentimento de se pertencer à mesma nação. Mas pressupõe também o reconhecimento da fragilidade humana – e, em face dessa fragilidade, o reconhecimento do direito à vida como direito humano fundamental (idem, p. 22-3).

O reconhecimento de que medidas repressivas e punitivas são insuficientes para o enfrentamento do fenômeno das violências não significa preconizar a impunidade. Peres (2002) assinala, com propriedade, que “medidas de prevenção da violência e as medidas punitivas para o controle da criminalidade, tradicionalmente tratadas como abordagens exclusivas e incompatíveis, devem ser consideradas como formas complementares para a redução e controle da violência” (p.55).

A atenção dada às peças individuais do quebra-cabeça não deve, entretanto, nos distrair face a uma condição *sine qua non* para que a montagem seja bem-sucedida: antever a figura que emerge da combinação de todas as peças, para que se possa descobrir o lugar exato de cada componente. Essa visão ampla do contexto não resulta da análise de cada peça, já que isoladamente elas pouco mostram, mas de um olhar que se distancia para perceber que, de algum modo, o conjunto das peças compõe uma imagem que tem significado próprio.

Esse panorama maior, dentro qual se inserem os atos de violência interpessoal, bem como a delinquência organizada, é sintetizado com precisão e clareza por Minayo (2003):

[...] a exacerbação de novas formas de sociabilidade, construídas com ingredientes que fazem parte de uma emergente ideologia dominante: a que mescla o consumismo como valor ao hedonismo, ao individualismo egocêntrico e ao imediatismo. Tais valores (contravalores?) dificilmente poderão ser contidos pelas instituições de segurança pública, como se acreditava nas origens do Estado Moderno (p.36).

A descrição menciona “formas de sociabilidade”, “ideologia dominante” e “valores”, e conota comportamentos, significados partilhados, tendências sociais e práticas coletivas. Não seriam esses elementos necessários e suficientes para se configurar uma *cultura*?

Cultura, para Valsiner (2001), é uma qualidade da relação em curso entre pessoas e ambientes ou contextos. Cultura não é, nesse sentido, uma “entidade”. Essa relação seria semioticamente ordenada, como parte inerente às funções psicológicas humanas. Nas abordagens socioculturais, isso significa que cultura é construção de estruturas conceituais por atividades de pessoas – incluindo-se símbolos, novos significados, modos de agir.

Se for considerado que a descrição feita por Minayo apresenta elementos suficientes para definir os traços hegemônicos da sociedade brasileira contemporânea, poder-se-ia inferir que uma das características centrais desta é o fato de ser uma cultura de violência. Diversos autores brasileiros têm se referido à cultura de violência, embora na maioria das vezes, *en passant*.

Ao discutir a amplitude, profundidade e complexidade do fenômeno das violências, a referida autora afirma que “não falta tarefa para quem deseja (...) investir no reconhecimento e na prática de superação dos eventos e da **cultura da violência**” (Minayo, 1990, p.26). A mesma expressão é utilizada em trabalho mais recente (Minayo, 2003), tanto de modo explícito (p.38), quanto implícito: “as diferentes formas de violência se articulam criando uma **expressão cultural naturalizada** nas relações e nos comportamentos, atitudes e práticas” (p.42) (grifos nossos).

Paim e colaboradores (1999) reconhecem a necessidade de uma “ação cultural” no enfrentamento das violências, uma vez que os determinantes desse problema “de saúde pública e da cidadania” são “socioculturais”, e propõem o “desenvolvimento de ações solidárias e criativas que favoreçam a **emergência de uma cultura da não-violência**” (p.329) (grifo nosso). Em uma produção subsequente, alguns dos componentes da cultura de violência são explicitados:

Dentro da lógica da ‘**cultura da violência**’ ao qual foram expostos e que atravessa as relações interpessoais no interior da sociedade, essas crianças e adolescentes [marginalizados] desenvolvem estratégias de sobrevivência paradoxalmente calcadas na pouca valorização da vida, no desafio à morte e

no culto à violência (PAIM, NORONHA, MACHADO & NUNES, 2000, p.13) (grifo nosso).

A exclusão social, desencadeada pelas teses econômicas do neoliberalismo, é para Lobo (2003), o principal sintoma da cultura de violência, ao mesmo tempo em que retroalimenta manifestações violentas.

Zaluar (1999) se aproxima da noção de cultura de violência, ao afirmar que um dos suportes da lógica dos confrontos violentos e “rituais guerreiros” visíveis nos espaços urbanos do Brasil é “a abertura descontrolada e não crítica no **processo de globalização da cultura** – da qual resultou a importação de um ideal masculino de **homem violento e armado**” (p. 26) (grifo nosso).

Por sua vez, Waiselfisz (2002) identifica a “vigência de **diversas formas de culto à violência** como forma de solução dos problemas imediatos, adquirindo novas formas e novos conteúdos, sob a forma de violência gratuita” (p.137) (grifo nosso).

Ao analisar os múltiplos fatores causais do quadro endêmico de violência na América Latina, Briceño-León (1999) chega a considerar “atrativa e interessante” a hipótese de que “a base do comportamento” violento, em suas diversas manifestações, fosse a mesma: “uma cultura da violência como pauta do agir” (p.157). Não obstante, o autor considera estarmos “longe de alcançar os elementos necessários e suficientes para sustentar essa proposta” (idem).

Autores estrangeiros como Boulding (2000) e Jacobsen & Brand-Jacobsen (2002) discutem um conceito bastante assemelhado, o da **cultura de guerra**. Os últimos reconhecem que, ao longo dos séculos XIX e XX, predominou no mundo ocidental uma “cultura de guerra”, cujas prescrições de segurança, fundamentadas na *realpolitik*, “apesar de serem percebidas, em geral, como desenhadas para deter as ameaças, na realidade têm estimulado e precipitado conflitos, ao invés de evitá-los ou transcendê-los” (JACOBSEN & BRAND-JACOBSEN, 2002, p.103).

De fato, a História está repleta de exemplos de que a assinatura de acordos e tratados é insuficiente para estabelecer a paz, pois os fatores que permitem e favorecem a eclosão das guerras e conflitos violentos têm permanecido inalterados. Em outras palavras, quando a



cultura – em seus diversos aspectos econômicos, políticos, sociais, emocionais, morais etc. – mantém seus valores de violência, dominação e disputa, a paz se torna apenas o intervalo entre guerras.

Embora cada situação violenta tenha suas próprias explicações e circunstâncias, Muller (1995) identifica o fato, comum a todas, de se enraizarem numa **cultura da violência**, a qual influencia as pessoas a privilegiarem o comportamento violento como meio natural de defender seus interesses. Para justificar-se, essa cultura se reporta a uma “ideologia da violência”, cuja função é “construir uma representação da violência que evite ver aquilo que ela é efectivamente – desumana e escandalosa”, fazendo prevalecer “uma representação racional aceitável” através de sua banalização (p.11).

Essa cultura de violência, tal como um holograma<sup>5</sup>, manifesta-se desde o nível macro ao micro: nas relações entre a espécie humana e as demais espécies que habitam a Terra, entre os países detentores do capital e os espoliados, entre o continente europeu e o africano, entre governantes e governados, entre homens e mulheres, entre brancos e os demais grupos étnicos, entre proprietários de terra e agricultores, entre patrões e empregados, entre letrados e analfabetos, entre classes privilegiadas e marginalizadas, entre adultos e jovens, entre pais e filhos. Cada uma dessas interações tem sido, via de regra, caracterizada por processos de dominação pela força, exploração e opressão.

Prina (2003) descreve com exatidão vários elementos que podem ser considerados *constitutivos* de uma cultura de violência – “o recurso difuso à violência”, a “representação da violência como forma ‘normal’ de relação”, “a ausência de investimento no valor das referências normativas compartilhadas”, “a difusão dos modelos de representação de si como um ‘eu todo-poderoso’, possuidor de direitos ilimitados”, a “percepção dos outros como possíveis instrumentos para a consecução de determinadas finalidades” e a “dissolução do tecido relacional” (p. 158-9). Contudo, o autor não assume a noção de cultura de violência, explicitamente.

---

<sup>5</sup> O princípio hologramático integra o pensar complexo, significando que “cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado (...) não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte” (MORIN et al., 2003, p.33-4). Almeida Filho (2000) adota a metáfora dos fractais, para expressar a mesma idéia.

Em seus escritos mais recentes, Galtung (1996) re-organizou a tipologia das violências por ele proposta anteriormente, incorporando a categoria *violência cultural*, que representa “aqueles aspectos da cultura, da esfera simbólica de nossa existência – exemplificada pela religião e ideologia, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal (...) – que podem ser utilizados para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural” (p.196). Analisar a violência cultural é importante porque “ilumina o caminho pelo qual o ato de violência direta e o fato da violência estrutural são legitimados e, conseqüentemente, considerados aceitáveis na sociedade” (idem).

Para o autor, as violências direta, estrutural e cultural estão interligadas umas às outras, como os lados de um triângulo. O fenômeno violento pode ter início em qualquer um desses lados e ser facilmente transmitido aos demais. Há uma importante diferença entre as três modalidades, no que tange à dimensão temporal: “violência direta é um *evento*; violência estrutural é um *processo* com altos e baixos; violência cultural é uma *invariante*, uma *constante*, mantendo-se essencialmente a mesma por longos períodos, dado as lentas transformações da cultura básica” (GALTUNG, 1996, p.199).

Galtung (1996) diz que “difícilmente culturas por inteiro podem ser classificadas como violentas”, mas reconhece, em seguida, que podem ser encontradas culturas “com não apenas um, mas um conjunto de aspectos tão violentos, extensivos e diversos, penetrando todos os domínios culturais” (p.196), que não haveria exagero em considerá-las violentas. O autor afirma que pesquisas sistemáticas a esse respeito se fazem necessárias.

De fato, não se pode fazer a asserção de que determinada cultura é violenta de forma leviana. Há que se analisar detidamente cada contexto social. Ao discutir o contexto brasileiro, Nunes (1999) identifica “sintomas de um **estado (situação) de violência**” (p.24) (grifo nosso). Waiselfisz (1998) chama a atenção para o fato de que os índices de violência “falam também de modos de sociabilidade, de circunstâncias políticas e econômicas, de mecanismos de negação da cidadania”.

Evidências como as estatísticas de mortes violentas, o penetrante impacto das violências no cotidiano, nas percepções e no convívio das pessoas, a banalização da violência pela mídia, a infiltração do narcotráfico nas esferas governamentais e no controle de grandes áreas das metrópoles, os conflitos armados no campo, a persistência do racismo nas instituições e nas

atitudes individuais, o descaso generalizado pelos excluídos, pelos famintos e pela juventude sem perspectivas de futuro, o grau de corrupção e impunidade, a opressão a que meninas e mulheres ainda são sujeitadas, as violências contra crianças e adolescentes (desde a intrafamiliar até a exploração sexual), a persistência do trabalho escravo em fazendas... autorizam afirmar que há, no Brasil, uma cultura de violência.

Tal asserção não deve ser lida como uma declaração de rendição diante de algo irreversível. A violência é um “fenômeno histórico-social, construído em sociedade” (MINAYO & SOUZA, 1999, p.7). Se essa cultura foi construída por mentes, mãos e vontades humanas, isso significa que estas têm também o poder de criar algo totalmente distinto.

Também não se está negando a existência de fortes elementos de paz nas culturas brasileiras. Trata-se de entender, como demonstrado por Boulding (2000), que tanto a “cultura de guerra” quanto a de “paz” apresentam raízes profundas na história, tendo ambas se reproduzido lado a lado dentro de uma mesma sociedade: “Algumas vezes, a cultura de paz tem sido uma cultura oculta, mantida viva nas brechas de uma sociedade violenta. Em outras épocas, a cultura de paz predominou e a violência retrocedeu a um mínimo” (p.28).

A discussão sobre a existência ou não de uma “cultura de violência” pode dar a impressão de ser apenas uma questão semântica ou filosófica, mas não é. Tem implicações importantes para o campo da saúde e seus esforços no enfrentamento das violências.

O argumento que se põe em debate é: se há uma cultura de violência, então não cabe falar em ‘prevenção’ da violência, uma vez a cultura é algo difuso, enraizado, que permeia todas as relações, percepções e significados. A cultura de violência não pode ser *prevenida*, ela precisa ser *ressignificada*.

O conceito de *prevenção* é aplicável a situação ou enfermidade dentre cujos fatores causais seja possível identificar-se e delimitar-se ao menos um que seja evitável e cuja evitação produza impacto estatístico na redução das chances de tal ocorrência. Por exemplo, a imunização previne certas doenças infecciosas. As doenças coronárias podem ser prevenidas pela evitação do tabagismo, do sedentarismo e da obesidade.

No caso das violências, pode-se falar de “prevenção” apenas ao referir-se a algumas modalidades muito específicas, como a morbimortalidade por armas de fogo. A redução da disponibilidade desse tipo de arma tem impacto na diminuição das taxas de mortalidade, mesmo que seja apenas pela redução dos acidentes e suicídios (PAIM et al., 2000, p.3). Entretanto, isso não resulta no declínio do número de agressões ou ferimentos, com ou sem o uso de outros objetos. A violência dentro das famílias e dos relacionamentos íntimos – a forma mais disseminada e freqüente de violência, no mundo inteiro (MCALISTER, 1998) – não é praticada, na maioria dos casos, com armas de fogo.

Outra modalidade de violência, em relação à qual é pertinente falar-se de prevenção, é a de morbimortalidade por acidentes de transporte. Reduções significativas podem ser alcançadas através da combinação de estratégias como a proibição de se dirigir alcoolizado, a adequada manutenção e sinalização das vias públicas, a repressão ao excesso de velocidade e a educação para o trânsito.

Contudo, mesmo nas duas modalidades de violência citadas, co-existem importantes fatores culturais – a exemplo da “banalização da vida” (CRUZ NETO E MINAYO, 1994) e a conseqüente perda do seu sentido de sagrado, do “valor cultural da honra masculina” (ZALUAR, 1993), do uso do automóvel como símbolo de poder e status. Em relação a estes, não cabe falar de ‘prevenção’.

Peres (2002) afirma que “a existência de múltiplos níveis de determinação constitui um desafio para a formulação de *políticas de prevenção da violência que promovam o desenvolvimento social* e enfrentem fatores de risco específico” (p.55) (grifos nossos). Ora, “promover o desenvolvimento social” é um objetivo mais abrangente de que “prevenir a violência”. Como é que possível que o conjunto menor contenha o maior? Não faria mais sentido afirmar-se o inverso – que as políticas de promoção do desenvolvimento social devem incluir estratégias de prevenção da violência? De modo semelhante, no campo da Saúde Coletiva, a *promoção* inclui a *prevenção*, e não o contrário. A confusão em torno da abrangência dessas duas abordagens é repetida quando a autora sugere “medidas específicas para a redução de fatores de risco e **promoção da paz** desenvolvidas em nível municipal” (idem) (grifo nosso). Por outro lado, a autora reconhece que a resultante de suas propostas “será não só a prevenção da violência, mas a promoção e proteção dos direitos humanos” (ibidem). Essa conclusão, aparentemente óbvia, não é percebida por diversos autores que

propõem medidas e processos de grande amplitude, mas continuam a denominá-los de *prevenção da violência*, sem se dar conta de que estão falando de algo bem maior.

Além disso, na multiplicidade dos fatores originadores, fomentadores e facilitadores das violências (BRICEÑO-LEÓN, 1999), principalmente em suas modalidades interpessoais, mas também nas que ocorrem entre grupos e entre Estados, há um nítido componente de imprevisibilidade, fortuidade e repentividade (FLANNERY, 1999; DOMENACH, 1981). No dizer de Boulding (1979), “pequenas causas por vezes provocam grandes efeitos, as grandes causas têm por vezes pequenos efeitos” (p.31). Isso implica reconhecer que nenhuma intervenção poderá afirmar que está prevenindo determinada modalidade de violência de forma plena e cabal. Haverá, sempre, as circunstâncias aleatórias, os fatores fora de alcance, o calor do momento e a escolha de cada um dos atores envolvidos.

Se a saúde for compreendida como um estado integral e um processo multidimensional, concluir-se-á que o papel do setor saúde perante as violências não pode, de modo algum, limitar-se ao enfrentamento de suas modalidades interpessoais ou das que resultam em lesões ou óbitos. Precisa incorporar, também, a violência estrutural. Esse fato é reconhecido por Terris (sd): “**sérias ações** para combater o racismo, a pobreza e o militarismo têm que estar **no coração** do programa de Saúde Pública para reduzir a violência” (p.301) (grifos nossos). Contudo, não seria pertinente abordar as três modalidades estruturais de violência elencadas pelo autor (nem quaisquer outras), sob o prisma da ‘prevenção’.

Cruz Neto e Moreira (1999) se propuseram a “demonstrar que a implementação de um processo contínuo e bem estruturado de avaliação das políticas públicas pode significar uma importante estratégia de prevenção e combate à violência estrutural” (p.33). Entretanto, esse argumento é a *premissa* a partir da qual os autores se posicionam, e não o *objeto* de sua análise. Processos avaliativos como os propostos pelos autores são fundamentais para qualquer empreendimento público, mas não são “estratégias de prevenção” em si mesmos. São instrumentos que podem vir a ser aproveitados (ou não) por aqueles que têm a responsabilidade de formular políticas públicas e por aqueles interessados em influenciar essa formulação.

O ponto que se quer enfatizar é: não se *previne* a violência estrutural; *promove-se* a transformação social. Essa constatação ressalta a necessidade de uma abordagem de

enfrentamento do fenômeno das violências que possa integrar, de forma coerente, os múltiplos níveis, atores sociais, setores e estratégias de intervenção.

Uma linha de raciocínio próxima a esta é desenvolvida por Garske (1996). A autora critica aquelas intervenções direcionadas à violência doméstica contra mulheres, cuja abordagem baseia-se em terapia individual e em causas familiares, por serem “neutras em termos de gênero” e, por esse motivo, “são ineficazes em *prevenir* a violência, porque falham em atingir a raiz do problema – a crença, por parte dos homens, que é aceitável controlar e coagir as mulheres, no intuito de manter a sua autoridade” (p.270) (grifo da autora). Ela defende a abordagem baseada no gênero, porque esta “reconhece o conjunto dos sistemas sociais que ensinam, perpetuam e fazem vistas grossas ao uso desse tipo de violência, pelos homens” (idem, p.271). Esclarece que programas de atendimento a mulheres vitimadas, embora importantes, não têm a capacidade de afetar as normas e comportamentos sócio-culturais que dão origem a esse tipo de violência. Por isso, ressalta que é preciso avançar para além das “necessárias medidas de curto prazo e de tapa-buraco”, rumo à “transformação, a longo prazo, da sociedade” (ibidem, p.278). Garske chega a criticar a aplicação do conceito de prevenção no campo psicossocial, por ser limitado, na medida em que define a mudança almejada em termos da negação ou ausência de determinado problema. Apesar de mencionar o fato de que profissionais do setor social têm adotado “estratégias e linguagem dentro do **marco conceitual da ‘promoção’**, no intuito de oferecer descrições mais positivas e significativas” (ibidem, p.277), Garske não se dá conta das potencialidades desse enfoque e finaliza o texto se contradizendo, ao afirmar que “defender a ‘prevenção’ significa defender a transformação social e estar disposto a passar por mudanças pessoais e transformação na ordem, para concretizar a ‘nova realidade’ – um mundo seguro e justo para mulheres e meninas” (ibidem, p.281-2) (grifo nosso).

Por fim, há que se considerar que fatores como a geração de trabalho e renda, a melhoria das condições de vida, e o acesso à educação, saúde e lazer, têm impacto na redução da violência (PERES, 2002), tanto estrutural quanto interpessoal. Não obstante, seus impactos revelam-se também na redução da desnutrição, da mortalidade infantil, da taxa de natalidade e de diversos outros indicadores. Donde se conclui que esses fatores são inespecíficos demais para serem caracterizados como estratégias de prevenção da violência. Na realidade, eles são, reconhecidamente, elementos de **promoção da saúde**, uma vez que seus efeitos diretos e indiretos podem ser percebidos no estado geral de saúde da população. De modo semelhante,

tais fatores devem ser considerados como “promotores da cultura de paz”, uma vez que contribuem para a dignidade humana, a justiça social e o bem-estar coletivo.

### ***Saúde: modelos de prevenção, promoção e vigilância***

Gradativamente vem-se firmando a consciência de que o setor saúde não pode restringir-se apenas a registrar e atender as vítimas de violência, mas que deve adotar um papel mais ativo em distintas esferas (YUNES E RAJS, 1994). Essa perspectiva é coerente com a Carta de Ottawa, elaborada em uma conferência promovida pela Organização Mundial de Saúde, em 1986, tendo por base a experiência canadense, na qual o foco prioritário, ao invés da prevenção de doenças, era a promoção da saúde. Esta é entendida como “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da qualidade de sua vida e saúde, incluindo maior controle desse processo” (*apud* MINAYO E SOUZA, 1999, p.12). De modo semelhante, o marco conceptual da saúde integral do adolescente, elaborado pela Organização Pan-Americana de Saúde (1990) destaca que “a promoção de vários fatores protetores em forma simultânea, complementária e continuada, produzem uma gradual mudança positiva do estado da saúde, bem-estar e desenvolvimento das populações”.

As ações de promoção da saúde, segundo Teixeira (2001),

implicam o desenvolvimento de métodos, técnicas e instrumentos de comunicação social e *marketing* sanitário, voltados à mobilização em torno de mudanças no âmbito das políticas públicas, bem como nas condições e nos modos de vida de grupos populacionais expostos a riscos diferenciados, o que pressupõe alterações nas relações de poder (...) o que significaria não apenas a mobilização em torno de direitos gerais de cidadania, senão que a organização de ações político-sociais específicas que conectem indivíduos e grupos com problemáticas e preocupações comuns” (p.104).

Desenvolvimentos mais recentes no campo da Saúde Coletiva culminaram, portanto, com a proposta de construção da Vigilância da Saúde, “uma estratégia de reorientação das respostas sociais aos problemas/necessidades de saúde definidos em função das condições e do modo de vida dos distintos grupos sociais” (TEIXEIRA, 2001, p.90). Tal proposta busca transpor os muros do sistema de serviços de saúde e articular-se com outros setores governamentais e com a sociedade civil organizada, podendo vir a gerar novas formas de organização dos sujeitos sociais. Estas, na opinião de Paim e Almeida Filho (2000), devem ser exploradas, na constituição do campo da Saúde Coletiva, uma vez que oferecem “possibilidades de

redefinição de relações sociais que poderão auxiliar na redução do sofrimento humano, na preservação da saúde, na elevação da consciência sanitária e ecológica e na defesa da vida e melhoria da sua qualidade” (p.110).

Considerando que, na perspectiva da promoção da saúde, “a **paz** e a segurança pessoal e política” figuram entre os “pré-requisitos básicos para a saúde” (PAIM et al., 2000, p.6), faz-se necessário abordar o objeto paz de forma sistemática, deixando de lado as noções do senso comum.

### *A emergência da cultura de paz*

Segundo Boulding (2000), “os movimentos em prol da paz e as imagens de sociedades alternativas, com abordagens alternativas ao conflito não são um fenômeno novo na cena histórica. Eles **datam da Antiguidade**” (p.25) (grifo nosso). Paradoxalmente, os maiores avanços nesse sentido ocorreram lado a lado com contrapontos na tecnologia militar.

No âmbito da academia, a preocupação formal com a temática da paz surge logo após a I Guerra Mundial, com o desenvolvimento da disciplina Educação para a Paz (RABBANI, 2003). Ao final dos anos cinquenta, teve início a institucionalização da disciplina Investigação para a Paz (“Peace Research”) (GALTUNG, FISCHER E BRAND-JACOBSEN, 2002). Embora a paz venha sendo estudada por cientistas em diversos programas de pesquisa, publicações e eventos, e já exista uma considerável produção acadêmica, é inegável tratar-se, ainda, de uma corrente contra-hegemônica, obrigada a sobreviver com poucos recursos.

A mobilização social em prol da paz alcançou novos patamares após a II Guerra Mundial e, desde então, tem envolvido novos setores e atores sociais. Enquanto um grupo de Estados nacionais fundava a Organização das Nações Unidas, em 1945, milhares de homens e mulheres se articulavam para fundar ou fortalecer organizações não-governamentais e movimentos direcionados à promoção da paz. A partir dos anos cinquenta, formam-se diversas sociedades de profissionais (médicos, psicólogos, sociólogos, físicos) no intuito de fomentar novos estudos, propostas e ações sociais (RABBANI, 2003).

Dentre as associações de profissionais de saúde constituídas em torno dessa temática destacam-se a *Medical Association for Prevention of War*, fundada na Inglaterra, em 1951; a



*Physicians for Social Responsibility*, estabelecida em 1961, nos Estados Unidos; a *Medecins San Frontiers*, organizada em 1971, na França, e laureada em 1999 com o Prêmio Nobel da Paz, contando atualmente com 10.000 profissionais em 90 países; e a *International Physicians for Prevention of Nuclear War (IPPNW)*, ganhadora do Nobel da Paz de 1985, fundada na Austrália quatro anos antes, e que consiste em uma federação global de organizações médicas de 58 países, com 200.000 associados.

No Brasil, a preocupação com a paz, em termos da agenda nacional, é muito recente. Uma honrosa exceção é a Sociedade Brasileira de Médicos pela Paz, criada em 1986, em Porto Alegre, sob a liderança do Dr. Farhad Shayani, e que promoveu o I Encontro Nacional de Médicos pela Paz, em Goiânia, em 1988. Via de regra, a mobilização social acompanhou a reação ao aumento da violência urbana. A paz tornou-se necessidade básica para a população e meta para os governantes do país. Essa emergência no plano das prioridades é positiva, mas há ressalvas a serem feitas. Primeiro, que a paz, tal como surge na maioria dos discursos, ainda é entendida de forma reducionista, fundamentalmente vinculada à redução da criminalidade e das mortes violentas. Segundo, no senso comum, a paz assume o caráter abstrato e idílico de um ideal que todos desejam, mas pouquíssimos se dispõem a construir. Terceiro, muitas iniciativas têm sido tomadas “em nome da paz”, sem que tenham (a) qualquer vinculação efetiva com a promoção da paz (por exemplo, um festival musical promovido por empresas privadas com vistas ao lucro), (b) a mínima consistência conceitual e metodológica, ou (c) continuidade ao longo do tempo. Se esses fatores não forem superados, o discurso da paz corre o risco de tornar-se uma mera expressão de boas intenções, ingênua em seu caráter e reduzida, em sua abrangência, à ação da pessoa nas suas relações interpessoais.

O breve histórico delineado nos parágrafos anteriores demonstra que há uma demanda social pela paz, assim como inúmeras práticas culturais em curso, em diversas partes do mundo e do Brasil, com o objetivo de propor alternativas à violência e à guerra. Dessa multiplicidade de esforços, tanto nos meios populares e na sociedade civil, quanto no meio acadêmico, emergiu, há poucos anos, a noção de cultura de paz. Segundo Mac Gregor (2001) essa noção surgiu no Peru, no decorrer dos trabalhos de uma comissão formada pelo governo daquele país, por ocasião do Ano Internacional da Paz (1986). Coube à Unesco divulgar, no plano internacional, o conceito de cultura de paz.

A noção de “cultura de paz”, apresenta vantagens em relação ao conceito de “paz”, enquanto causa aglutinadora dos múltiplos atores sociais, proposta política e objetivo a ser alcançado. Via de regra, a paz é percebida como uma condição estática e definitiva, um estado ou lugar que, uma vez alcançado, estará garantido para sempre. Ou seja, a paz é vista como ponto de chegada e não como caminho, processo, construção. Gandhi já ensinava que não há caminho para a paz, a paz é o caminho. Há também um forte traço de pensamento mágico, no senso comum, a respeito de como a paz pode ser alcançada; a expectativa é que ela “chegue até a humanidade”, tal como a pomba branca que a simboliza (no ocidente) e, de algum modo, “prevaleça” sobre os homens<sup>6</sup>. Ao discutir as limitações de alguns conceitos prevaletentes de paz, Guimarães (2001) propõe que a paz seja pensada por novos prismas – multiculturalmente, como realidade intersubjetiva, como uma agenda para a paz, mais como positividade do que negatividade, mais como uma construção do que um estado.

Na perspectiva da cultura de paz, por outro lado, incorporam-se o dinamismo, as múltiplas interações, a polissemia e polifonia, e o caráter processual, inacabado e inesgotável do conceito de cultura. A cultura está em permanente construção e mudança, e cada pessoa, ao mesmo tempo que faz parte dela, participa de sua configuração. A perspectiva de co-construção, participação, cidadania e processo individual e coletivo proporcionada pela “cultura de paz” é fundamental para mobilizar vontades e compromissos de forma consciente e responsável.

A paz, da mesma forma que a violência, não é inerente à humanidade. Precisa ser ensinada e aprendida pelo ser humano e, fomentada pela cultura. Boulding (2000) propõe a seguinte definição:

(...) cultura de paz é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como, uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável<sup>§</sup> e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos os seres vivos (p.1).

---

<sup>6</sup> É possível que a pomba branca tenha sido tomada emprestada, enquanto símbolo, da tradição judaico-cristã. No Velho Testamento, é uma pomba que sinaliza, para Noé, o fim do dilúvio e a possibilidade de repovoar a terra. O Novo Testamento relata que o Espírito Santo pousou sobre Jesus, na forma de uma pomba. Talvez isso reforce a idéia de que a paz deve “chegar” até nós, vinda “de cima para baixo”, quer seja do céu, quer seja dos governantes, sem que estejamos efetivamente implicados em sua construção.

<sup>§</sup> No original em inglês, *stewardship*.

Cultura de paz não significa uma cultura na qual não existem conflitos, mas sim que estes são resolvidos de forma pacífica e justa. A própria definição de paz sugerida por Galtung (2002) é “a habilidade de manejar conflitos com empatia, não-violência e criatividade” (p.xiv). Boulding (1998) sugere que pensemos a resolução de conflitos na forma de um *continuum*. Em uma ponta, os ‘diferentes’ são simplesmente exterminados; movendo-se ao longo da linha, encontramos a guerra limitada, a ameaça e dissuasão. No meio, estão a arbitragem, a mediação, a negociação, o intercâmbio e a adaptação mútua. Na outra ponta aparecem a cooperação, integração e transformação. É possível colocar cada sociedade, assim como cada família e indivíduo em algum ponto desse *continuum*, a depender de como lida com a maior parte de seus conflitos.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a cultura de paz se concretiza através de valores, atitudes, formas de comportamento e estilos de vida que conduzem à promoção da paz entre indivíduos, grupos e nações. Compreendendo que tal processo não pode depender apenas dos Estados-Nações, a Assembléia Geral da ONU declarou o período entre 2001 e 2010 como *Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo* e, numa iniciativa inédita, conclamou a sociedade civil organizada a gerar um movimento social.

As definições citadas demonstram que a cultura de paz deve ser compreendida em seu contexto mais amplo, de modo a se reconhecer que está diretamente relacionada à justiça e ao equilíbrio nas relações entre nações, entre classes econômicas, e entre seres humanos e meio-ambiente. Nas palavras de Federico Mayor,

(...) não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável. Não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida. Não pode haver desenvolvimento sem democracia, sem uma distribuição mais equitativa dos recursos, sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos (UNESCO, 1999, p.12).

Construir uma cultura de paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. O grande desafio é que essas mudanças não dependem apenas da ação dos governos, nem somente de uma mudança de postura individual. O ideário da cultura de paz

(...) recusa, por um lado, a dicotomia entre cultura e economia. Por outro lado se busca, via conhecimento de práticas culturais, de sua diversidade, evitar reificações ou reduções de cultura à economia. Reconhece-se, portanto, mútuos condicionamentos, trânsitos, e a potencialidade de expressões culturais para lidar com situações de pobreza (CASTRO et al., 2001, p.25).

A abordagem da cultura de paz propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito, cooperação e participação, por parte de pessoas, grupos, instituições e governos. Os defensores dessa perspectiva compreendem que promover transformações nos níveis *macro* (estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e *micro* (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais) são processos complementares e interdependentes.

No modelo da Cultura de Paz, é possível analisar a violência como um fenômeno multidimensional e multicausal, que se manifesta por expressões individuais, grupais e/ou institucionais, e cujo enfrentamento exigirá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos. Desse modo, é enfatizada a viabilidade de reduzir os níveis de violência através de intervenções fundamentadas na educação, saúde, participação cidadã e melhoria da qualidade de vida.

Questiona-se a aplicabilidade da proposta de cultura de paz às relações inter-societais, de modo a não se reforçar a dicotomia entre estas e as relações intra-societais. De fato, se as convenções internacionais elaboradas pela ONU não reconhecem a paz como um dos direitos fundamentais do ser humano é devido às pressões feitas pelas superpotências, que desejam preservar o seu ‘direito’ à guerra. Por fim, há que se lembrar que a indústria bélica e de armamentos é uma das maiores do mundo, tanto em movimentação financeira quanto em influência política.

Há questionamentos também por parte de estudiosos como Domenach (1981). O autor, mesmo sustentando a perspectiva marxista de que a violência “está enraizada nas profundezas da natureza humana” (p.31) e é “a força motriz da história” (p.36), e havendo criticado a filosofia da não-violência, conclui propondo uma “abordagem radicalmente nova” – que as sociedades e a humanidade como um todo reconheçam que “a prontidão para participar do diálogo, e um sistema ético baseado no amor, ou simplesmente na compreensão,

transformarão as instituições e os costumes”, uma vez que “**o idealismo se torna uma necessidade quando ele coincide com as demandas da sobrevivência**” (p.38) (grifo nosso).

Entretanto, o contraste entre a teoria marxista e a filosofia da não-violência, “tem por objeto mais os fins últimos do que os meios por vezes considerados legítimos para atingi-los” (BOBBIO, 2003, p.180). A incompreensão e desconfiança entre os dois movimentos “são injustificadas e derivam da falta de conhecimento recíproco”, uma vez que “os marxistas vêm nos movimentos não violentos apenas os aspectos de revolta individual e parcial, (...) e não levam em consideração as campanhas de não-violência coletiva das quais os próprios movimentos operários, mesmo de inspiração marxista, foram grandes protagonistas”, enquanto a outra parte não leva em conta “a enorme capacidade que demonstraram os movimentos que se inspiram no marxismo de promover manifestações não violentas de massa” (idem).

### *Saúde e promoção da cultura de paz*

É possível se estabelecer interessantes paralelos entre os campos da Saúde Pública e da Investigação para a Paz (*Peace Research*). Autores de ambas as áreas fazem tais comparações. Garcia (1989), por exemplo, destaca semelhanças entre a arte da guerra e a evolução histórica dos enfoques de Saúde Pública: ‘eliminação do inimigo’ e ‘erradicação de doenças’; ‘guerra de posição’ e ‘controle de agravos’; ‘guerra fria’ e ‘vigilância’.

Galtung (2002), por sua vez, assume que a relação entre paz e violência é semelhante à existente entre saúde e doença. Ele se apropria do conceito de “História Natural das Doenças” e delinea uma “história natural padrão” cuja evolução resulta em violência e guerra. Ele identifica dois estágios que precedem a violência – o conflito não-resolvido e a polarização, isto é, a redução a dois grupos, o ‘Próprio’ e o ‘Outro’ – e traça um paralelo entre os níveis de prevenção em saúde e os estágios do trabalho de promoção da paz (*peacemaking*, *peacebuilding* e *peacekeeping*). Sua intenção não é a de patologizar ou medicalizar a violência, mas de demonstrar que, se aqueles dois antecedentes forem neutralizados, o quadro evoluirá de forma distinta.

Mais um paralelo é visualizado pelo referido autor: “não haverá paz total nem saúde total no ano 2000. (...) A tarefa dos estudos sobre a paz é a mesma dos estudos de saúde: não o triunfo

total e irreal do bem sobre o mal, mas acertos melhores, com menos sofrimento, tanto proveniente da violência quanto da doença” (GALTUNG, 1996, p.17).

Outro significativo paralelo entre saúde e paz reside no fato de que, no Brasil, os primeiros planos governamentais e organizações da sociedade civil a abordarem a temática da violência tinham como proposta *combatê-la*. “Combate” é jargão militar e denota o uso da força, com o objetivo de dominar ou eliminar o inimigo. É um enfoque apropriado para as ações contra o crime organizado e o narcotráfico, os quais são estruturas militarizadas que põe em xeque o próprio Estado de Direito. É, no entanto, um termo totalmente inadequado para se referir às demais modalidades de violência. Mais recentemente, o “combate” vem sendo substituído pela idéia de “prevenção” da violência – passando por estágios análogos aos adotados, historicamente, na Saúde Pública.<sup>7</sup>

A proposta que o presente trabalho apresenta é que a ênfase dos esforços de Saúde Coletiva, no enfrentamento das violências, seja colocada na “**promoção da cultura de paz**”. Considera-se que esta proposta está mais em consonância com a perspectiva de Vigilância da Saúde, com o enfoque da promoção da saúde, e com as necessidades da população do que o

---

<sup>7</sup> Durante o governo Fernando Collor (1989-92), foi aprovado o “Plano Nacional de *Combate à Violência contra a Criança e o Adolescente*”. A idéia de prevenção é incorporada no “Programa Nacional de Segurança Pública e *Prevenção ao Crime*”, elaborado no governo Fernando Henrique Cardoso. Na Bahia, é fundado o Fórum Comunitário de *Combate à Violência*, em 1996, numa parceria entre a Universidade Federal da Bahia, Fundação Kellogg e diversas ONG’s. Na virada do milênio, as organizações da sociedade civil já estabelecidas incorporam o trabalho em torno da *prevenção* – em especial, da violência contra crianças e adolescentes, e da exploração sexual. Paralelamente, surgem ONG’s que adotam o discurso da paz como central à sua missão, a exemplo do Instituto Sou da Paz (SP), Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (BA), Rede Paz (SP), Estado de Paz (BA) e Educadores para a Paz (RS). Os Congressos Brasileiros de Pediatria começam a abordar a *prevenção*, e não apenas o diagnóstico ou a análise etiológica do fenômeno. Em 2000, o governo federal cria o Programa *Paz nas Escolas*, vinculado à Secretaria dos Direitos Humanos. Nesse mesmo ano, o Instituto de Saúde Coletiva (UFBA), em convênio com a Prefeitura Municipal de Salvador, elabora o Plano Intersetorial e Modular de Ação para a *Promoção da Paz e da Qualidade de Vida*, demonstrando o quanto a academia pode contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais, quando se mantém em diálogo com os demais setores da sociedade. Em 2002, a Petrobras, maior empresa do país, seleciona 50 projetos de intervenção e pesquisa com o tema “*Geração da Paz*”. O tema central do XI Encontro Nacional de Adolescentes, ocorrido em 2002, foi “*Afinal, que paz queremos?*”. A V Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em 2003, assim como todas as conferências preparatórias, nos níveis municipal e estadual, tiveram como tema “*Pacto pela Paz: Uma construção possível*”. Em março de 2004, realizar-se-á um Fórum Nacional sobre *Cultura de Paz e Saúde*, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS). Uma nota dissonante cabe à representação brasileira da Unesco. Embora a carta de fundação dessa agência das Nações Unidas tenha como eixo a paz, a maior parte de suas iniciativas e pesquisas no Brasil giram em torno da violência, a exemplo da série de publicações “*Juventude, Violência e Cidadania*” e da criação do “*Observatório de violências nas escolas*”, em 2002, em parceria com a Universidade Católica de Brasília. Expressões como “lançar uma campanha de *combate à violência nas escolas*” (Abramovay e Rua, 2002, p.330) e “possibilidades promissoras no *combate à violência nas escolas*” (Abramovay, 2003, p.333) continuam a ser empregadas em alguns desses livros.

discurso da prevenção da violência. Os argumentos a favor desta proposição podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

1. Embora o enfrentamento das violências não seja atribuição ou domínio exclusivos da Saúde, este setor tem uma responsabilidade direta e inescapável, por sua missão de contribuir para o bem-estar e a qualidade de vida da população. Para cumprir esse papel, faz-se mister reconhecer, dialogar e mobilizar o maior número possível de atores e segmentos sociais (MINAYO, 1994).

Tal diálogo e mobilização dependem da construção e adoção de um discurso capaz de mobilizar amplos setores da sociedade civil, para que se possa chegar a um “consenso socialmente construído” em torno da violência e da paz (MÉNDEZ, 1998, p.127). O conceito de ‘prevenção da violência’ não tem a mesma capacidade aglutinadora, uma vez que aparenta ser uma tarefa de responsabilidade de setores como a polícia, o governo, os especialistas e, no máximo, a saúde. O discurso da cultura de paz, por sua vez:

a) evidencia a existência de um elo que interliga as demandas da vasta maioria da humanidade: justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, educação universal, saúde, equilíbrio ecológico, liberdade política e participação cidadã;

b) atende a uma das condições para o êxito das iniciativas intersetoriais: “um propósito claramente enunciado, baseado em valores e interesses compartilhados” (LAMARCHE, SOLIMANO, LACOMBE, FORTIN E GROLEAU, 2000, p.6);

c) institui um canal de interlocução entre a academia e a sociedade civil, viabilizando o objetivo almejado por Minayo (1990): “articular a reflexão científica com a dos grupos e movimentos sociais que caminham na mesma direção de mudança” (p.24);

d) propicia, aos diversos movimentos sociais, uma bandeira coletiva, ao definir um propósito comum às mudanças por eles almeçadas, ao mesmo tempo em que fortalece cada mobilização em si.

Além de seu potencial aglutinador, o discurso da cultura de paz agrega mais um ator fundamental ao processo de transformação social: a pessoa. Este é um passo primordial na superação da dicotomia entre as dimensões *micro* e *macro*. O discurso centrado na violência e sua prevenção não abre espaço para a ação individual, pois a maioria das mudanças requeridas por esse modelo situam-se em esferas de ação governamental ou institucional. Por outro lado, toda pessoa, independente de sua classe social, idade, nível de escolaridade ou qualquer outra característica, pode fazer algo em prol da paz, em seu lar, bairro, local de estudo ou trabalho.

Por corresponder a um anseio universal e a uma necessidade humana, a paz tem um grande potencial mobilizador. Além disso, quando se fala em promover uma cultura de paz, está implícita a exigência de uma postura proativa, da mesma forma que a promoção da saúde preconiza o auto-cuidado.

Outrossim, a abordagem da cultura de paz pode atender aos desafios propostos por Paim (2000), no sentido de “postular idéias e valores centrados na igualdade, na solidariedade, na democracia, na autonomia e na **paz**”, assim como de “constituir sujeitos sociais comprometidos com **novas utopias**” (p. 15) (grifos nossos).

Considere-se a iniciativa continental denominada “A saúde pública nas Américas”, deslanchada pela Organização Pan-Americana de Saúde e cujo primeiro objetivo (dentre um conjunto de cinco) é “promover um conceito comum de saúde pública e suas funções essenciais” (OPAS, 2000, p.5). Esse projeto resultou na identificação de doze “funções essenciais de saúde pública” (FESP), definidas como as “condições que permitem um melhor desempenho das práticas em saúde pública” (idem, p.5).

Em pelo menos três das doze funções essenciais de saúde pública (FESP) é possível se evidenciar que o modelo da promoção da cultura de paz contribuirá, de forma muito mais efetiva do que a abordagem da prevenção da violência, a saber: (a) “Promoção da saúde” (FESP nº 3) – o referido documento enfatiza “as ações de promoção da saúde na comunidade (...) com uma ativa participação cidadã”, “o fortalecimento da intersectorialidade”, e “o reforço do empoderamento (*empowerment*) dos cidadãos para modificar os seus próprios estilos de vida e tornarem-se parte ativa do processo direcionado a modificar os hábitos da comunidade” (OPAS, 2000, p.12); (b) “Participação social e empoderamento dos cidadãos em saúde” (FESP nº 4) – o texto propõe “a facilitação da participação da comunidade organizada”, a



“construção de alianças intersetoriais com a sociedade civil que permitam utilizar todo o capital humano e os recursos materiais disponíveis”, “a promoção de ambientes que favoreçam a vida saudável”, assim como “a identificação dos recursos comunitários que colaborem nas ações de promoção e na melhoria da qualidade de vida” (idem, p.13); (c) “Desenvolvimento de políticas e planos que apoiem os esforços individuais e coletivos em saúde pública e contribuam para a coordenação sanitária nacional” (FESP nº 5) (ibidem, p. 13).

De acordo com Paim & Almeida Filho (1998), a Saúde Coletiva é um “campo científico e âmbito de práticas” que precisa estar “aberto à incorporação de propostas inovadoras” (p.312). Os autores identificam quatro objetos de intervenção que são priorizados nos modelos de saúde coletiva – políticas, práticas, técnicas e instrumentos. A adoção do enfoque da cultura de paz pode impactar, inicialmente, os dois primeiros e, gradualmente, os demais. Construir uma cultura de paz implica em promover mudanças nas “formas de distribuição do poder” (*políticas*), assim como nos “comportamentos, cultura, instituições, produção de conhecimentos, práticas institucionais, profissionais e relacionais” (*práticas*) (idem). À medida em que (a) o exercício do poder for descentralizado, democratizado e efetivamente participativo, tendo como propósito a justiça e o bem-estar coletivo, e (b) os comportamentos e práticas – individuais, institucionais e coletivos – forem se alinhando com os valores da cooperação, respeito, diálogo e inclusão, estará sendo tecida uma nova rede de significações, o que repercutirá também na “organização e regulação dos recursos e processos produtivos” (*técnicas*), bem como nos “meios de produção de intervenção” (*instrumentos*) (ibidem).

No intuito de explorar a proposta por outro prisma, adote-se uma visão mais operacional das possibilidades de atuação do setor Saúde frente ao fenômeno das violências. É reconhecido que um dos avanços que marcaram a Saúde Pública, no Brasil, em anos recentes, foi a implementação e expansão de Programas de Atenção Básica, como o de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e o de Saúde da Família (PSF). O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu publicamente o compromisso de priorizar a Atenção Básica à Saúde. Esses programas são constituídos por uma rede de milhares de equipes que atuam no corpo-a-corpo e no dia-a-dia de comunidades e famílias. Há que se questionar: (1) Seria possível que esses programas e equipes fizessem vistas grossas a um “problema prioritário de Saúde Pública” que é, ao mesmo tempo, uma das maiores preocupações e fonte de angústia para a população brasileira? (2) Se tamanha desconsideração pelas exigências impostas pela

realidade epidemiológica e pelas demandas da sociedade for reconhecida como política e moralmente inviável, cabe definir que tipo de atuação se espera desses programas e suas equipes – que assumam o problema das violências como sua tarefa particular ou que dialoguem e mobilizem o maior número e variedade possível de atores sociais, estabelecendo e fortalecendo parcerias? (3) Se a primeira alternativa for descartada, a questão passa a ser: qual é a abordagem que oferece maiores chances de êxito nesse processo de diálogo e mobilização social – a prevenção da violência ou a promoção da cultura de paz? Ao se fazer essa escolha, há que se recordar que os programas de Atenção Básica se fundamentam no enfoque de promoção da saúde, e não apenas no de prevenção de doenças. Não seria contraditório que, apenas nessa modalidade de agravo à saúde, os programas retrocedessem a uma perspectiva mais estreita?

2. O conceito de promoção de uma cultura de paz favorece o estabelecimento de uma linguagem comum entre os diversos campos do saber que já vem tratando, sob diferentes denominações, desta temática ou de aspectos fundamentais da mesma. Por exemplo, a Saúde refere-se à prevenção da violência; a Educação à educação para a paz; as Ciências Sociais à investigação para a paz; a Psicologia à resolução de conflitos; o Direito aos direitos humanos; as Ciências Políticas à segurança pública.

Naturalmente, há distinções e especificidades entre essas áreas que precisam ser reconhecidas e respeitadas. Entretanto, seria uma estreiteza negar as múltiplas interfaces, afinidades e complementaridades existentes e possíveis de serem estabelecidas entre esses campos. A fragmentação e falta de interlocução ainda prevalentes inviabilizam uma abordagem transdisciplinar e retardam o desenvolvimento e a implementação de propostas de intervenção mais eficazes.

Nicolescu (2000) ressalta a existência de uma “relação direta e inquestionável entre paz e transdisciplinaridade” (p.152), uma vez que esta é “a ciência e a arte do descobrimento [das] pontes” entre “as diferentes áreas do conhecimento e entre as diferentes pessoas” (p.144). O objetivo da transdisciplinaridade “é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (p.15-6). Muito embora a transdisciplinaridade não negue as disciplinas, sua atitude perante estas é a de promover o diálogo e a troca, sem se intimidar por fronteiras tradicionais do conhecimento ou áreas de acesso exclusivo, gerando,

desse modo, uma ampliação da visão de mundo e uma atitude transcultural, transreligiosa e transnacional (LITTO E MELLO, 2000. PINEAU, 2000).

Uma perspectiva mais pragmática e instrumental da transdisciplinaridade é adotada por Almeida Filho (2000), que a entende “como processo, estratégia de ação, modalidade de prática, e não como propriedade ou atributo de relações modelares entre campos disciplinares” (p.219). O autor também reconhece como crucial o desafio da comunicação:

para que uma efetiva comunicação interdisciplinar (interparadigmática, interétnica etc.) se estabeleça, será imprescindível um compartilhamento de linguagem e de estruturas lógicas e simbólicas. (...) Para alcançar a desejada “síntese da complexidade”, é certo que será necessário produzir um discurso capaz de atravessar as fronteiras disciplinares (ALMEIDA FILHO, 2000, p.213).

3. Ao perceber a necessidade de se dar um passo adiante do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento científico, Samaja (informação verbal) <sup>8</sup> propõe o conceito de “transspacialidade”, defendendo que a ciência reconheça a existência de outros discursos que são igualmente dignos e precisam ser ouvidos, como por exemplo, a filosofia, o saber comunal, a religião, a narrativa do doente etc.

O diálogo ‘transspacial’ é fundamental em se tratando de um desafio como a paz (ou as violências). Há que se recordar que a filosofia e a religião lidam com essa temática séculos antes do surgimento da ciência moderna; suas contribuições não podem ser descartadas. Além disso, se “a violência é definida e entendida em função de valores que constituem **o sagrado** do grupo de referência” (MICHAUD, 1989, p.13) (grifo nosso), a dimensão dos valores e da ética precisa ser incorporada aos esforços para a sua compreensão. Essa dimensão se situa fora da abrangência e além das atribuições da ciência:

(...) a ciência não se propõe de modo algum resolver as questões que envolvem escolhas de valor. (...) ela própria levanta problemas éticos; sem dúvida, ela deve contribuir para nos informar e nos esclarecer a respeito desses problemas, mas absolutamente não seria capaz de resolvê-los. O erro mais grave sobre esse ponto consistiria em transformar conhecimentos positivos cientificamente estabelecidos em preceitos de escolha e ação (GRANGER, 1994, p.114).

---

<sup>8</sup> SAMAJA, Juan. Comunicação oral. VI Congresso da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Salvador. 30/08/2000.

Descobrir as causas da violência, calcular os índices de sua frequência e diagnosticar as suas conseqüências – por essenciais que sejam estas contribuições da ciência, são insuficientes, diante das demandas da sociedade. A fim de garantir o direito à vida, à saúde e à paz, é indispensável que se avance rumo ao desenvolvimento de um paradigma que transcenda as barreiras entre ciência, filosofia e tradições espirituais, entre as diversas disciplinas científicas, entre o *micro* e o *macro*, entre o sujeito e a estrutura, entre o individual e o coletivo, o espírito e a matéria.

Na construção do diálogo ‘transsapiencial’, o conceito de promoção da cultura de paz revela-se um campo de interesse comum a todos esses discursos e saberes.

4. A abordagem ora proposta focaliza naquilo ‘que se quer’ (paz), ao invés daquilo que ‘não se quer’ (violência). A rejeição ou negação do indesejado, por mais intensa que seja, é incapaz de gerar o desejado. A ausência de violência não implica no surgimento da paz.

Entretanto, o conceito de paz oriundo da cultura ocidental – e predominante nas demais partes do mundo – é o de *ausência de guerras e conflitos*, ou seja, trata-se de uma negação. Jares (2002) critica esse conceito, por ser negativo, limitado, restritivo, classista, indutor de uma atitude passiva e mantenedor do *status quo*. Além disso, “dada a difusão que se fez da idéia tradicional de paz, especialmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a idéia de guerra e o que gira em torno dela do que a idéia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não-existência difícil de concretizar e precisar” (JARES, 2002, p.123). Por esse motivo, o que se almeja não pode ser apenas a negação do indesejado.

Isso implica, naturalmente, na desafiadora tarefa de se construir um conceito de cultura de paz que atenda aos critérios de cientificidade e que, ao mesmo tempo, sirva como uma visão compartilhada de futuro, capaz de mobilizar pessoas, grupos, movimentos e organizações, um conceito que equilibre especificidade e abrangência, consistência e flexibilidade, sensibilidade e aplicabilidade aos inúmeros contextos. As palavras de Almeida Filho (2000) a respeito do objeto saúde/doença/cuidado são igualmente pertinentes à cultura de paz: “é um desses objetos heurísticos complexos, plurais e sensíveis aos contextos, que só se define em sua

configuração total, já que a apreensão de cada um de seus elementos e dimensões não nos dá acesso à integralidade desse objeto” (p.234).

Concluindo: Minayo (1990) assinala que o “paradoxo da violência” é nos impelir “a olhar e a perceber que, individualmente há mais profundidade em nossa vida do que supomos, e coletivamente, a cultura contém vastas reservas de força e saúde para contrarrestar a morte” (p.26-7). A questão é: por que não focalizar a atenção e os esforços sobre essas *reservas culturais*? A tendência a priorizar o problema, ao invés das alternativas de solução, tem sido marcante na história da ciência. As consequências desse pressuposto podem ser evidenciadas nos fatos de que a doença ocupa a centralidade da Medicina, e a Psicologia, durante longo período, limitava-se ao campo da psicopatologia. Esse ‘condicionante histórico’ e essa ‘forma de pensar’ e de ‘se fazer perguntas’ são postos em xeque por uma proposta como a da cultura de paz.

A adoção da proposta de promoção da cultura de paz não significa, de modo algum, o abandono do enfoque de prevenção da violência. Este faz parte daquela, da mesma forma que a promoção da saúde engloba a prevenção às doenças e agravos. Trata-se de reconhecer o lugar epistemológico de cada um – a cultura de paz tem o papel da utopia que inspira, mobiliza e norteia, é o propósito final de uma multiplicidade de esforços; a prevenção da violência é uma das estratégias que contribuirão para a sua concretização.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (coord.), et alli. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003. 428p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, S. Conflitualidade e violência: Reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo Social: Revista de Sociologia, USP**, São Paulo, Vol. 10 (1), 1998, p. 19-47.
- ALMEIDA FILHO, N. **A ciência da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000. 255p.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981. 279 p.
- ASSIS, S.G., **Trajatória Sócio-Epidemiológica da Violência Contra Crianças e Adolescentes: Metas de prevenção e promoção**. 1995. Tese (Doutorado em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro.
- AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A., (org). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2ª. ed.. São Paulo, Cortez, 1997.
- BOBBIO, N. **O problema da guerra e as vias da paz**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. 181p.
- BOULDING, E. Peace culture and war culture: changing the balance. In: CASEY, H.M.; MORGANTE, A. (org.). **Abolishing war: cultures and institutions**. Cambridge: Boston Research Center for the 21st Century, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Cultures of Peace: The hidden side of history**. New York: Syracuse University Press, 2000. 347p.
- BOULDING, K. **A paz estável**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979. 111p.
- BRAND-JACOBSEN, K.F. Peace: The goal and the way. In: GALTUNG, J.; JACOBSEN, C.G.; BRAND-JACOBSEN, K.F. **Searching for peace: The road to transcend.** 2a. ed. London: Pluto Press, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências**. Brasília. Aprovada em 07 de março de 2001. (mimeo)
- BRICEÑO-LEÓN, R. La violencia en América Latina: salud pública y cambio social. In: BRONFMAN, M.; CASTRO, R. **Salud, cambio social y política: Perspectivas desde América Latina**. Mexico: Instituto Nacional de Salud Pública, 1999. 544p.
- CARAZO Z., R.A. (org.). **Violencia y paz en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional. 2001. 200p.
- CASTRO, M.G. et al. **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Brasília: UNESCO; Telecom; Fundação Kellogg; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001. 583p.
- CHESNAIS, J.C. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**. n.4(1), 53-69, 1999.

COSTA, J.F. O medo social. In: **Reflexões para o futuro: Veja 25 anos.** São Paulo: Abril, 1993. pp.83-89.

CRUZ NETO, O.; MINAYO, M.C.S. Extermínio: violentação e banalização da vida. **Cadernos de Saúde Pública.** 10 (Supl 1), 1994, pp. 199-212.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva.** n.4(1), 33-52, 1999.

DADOUN, R. **A violência:** ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 112 p.

DAMACENA, A.; ARNAUD, E. Violência no Brasil: representações de um mosaico. **Cadernos CERIS.** Ano I. n.1. Abril, 2001. Rio de Janeiro. 7 - 33.

DESJARLAIS, R.; KLEINMAN. Violence and well-being. **Soc. Sci. Med.** Elsevier Editor, Vol. 45(8), 1997, p. 1143-1145.

DOMENACH, J.M. Violence and philosophy. In: JOXE, A. (ed). **Violence and its causes.** Paris: Unesco.1981. pp.27-39.

FLANNERY, R.B. **Preventing youth violence:** A guide for parents, teachers, and counselors. New York: Continuum. 1999. 140p.

FORROW, L.; BLAIR, B.G.; HELFAND, I. Accidental nuclear war: A post-cold war assessment. **The New England Journal of Medicine.** April 30, 1998.

FORROW, L.; SIDEL, V. W. Medicine and nuclear war: From Hiroshima to mutual assured destruction to Abolition 2000. **Journal of the American Medical Association.** August 5, 1998, Vol. 280, No. 5.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo. Cortez. 1997.

GALTUNG, J. Violencia, paz e investigación sobre la paz. In: GALTUNG, J. **Sobre la paz.** Barcelona: Fontamara, 1986.

\_\_\_\_\_. **Peace by peaceful means:** peace and conflict, development and civilization. London: SAGE Publications, 1996.

\_\_\_\_\_. Conflict, war and peace: a bird's eye view. In: GALTUNG, J.; JACOBSEN, C.G.; BRAND-JACOBSEN, K.F. **Searching for peace:** The road to transcend. 2a. ed. London: Pluto Press, 2002.

GALTUNG, J.; FISCHER, D.; BRAND-JACOBSEN, K.F. Preface. In: GALTUNG, J.; JACOBSEN, C.G.; BRAND-JACOBSEN, K.F. **Searching for peace:** The road to transcend. 2a. ed. London: Pluto Press, 2002.

GARCIA, J.C. A articulação da medicina e da educação na estrutura social. In: NUNES, E. (Org.). **Pensamento social em saúde na América Latina.** São Paulo: Cortez/ABRASCO, 1989. p. 189-232.

GARSKE, D. Transforming the culture: Creating safety, equality, and justice for women and girls. In: HAMPTON, R.L.; JENKINS, P.; GULLOTTA, T.P. Preventing violence in America. Issues in children's and families' lives. Vol. 4. Thousand Oaks: SAGE, 1996.

GENOVÉS, S. La ciencia y la paz: un acercamiento antropológico. In: CARAZO Z, R.A. (compilador). **Violencia y paz en América Latina.** Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001.

- GRANGER, G. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Ed. UNESP, 1994. 122p.
- GUERRA, V.N.A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 1998. 262 p.
- GUIMARÃES, M.R. Em torno do conceito da paz. In: Balestreri, R.B. (org). **Na inquietude da paz**. Porto Alegre: CAPEC. 2001.
- JACOBSEN, C.J.; BRAND-JACOBSEN, K.F. Peacemaking as realpolitik, conflict resolution and oxymoron: The record, the challenge. In: GALTUNG, J.; JACOBSEN, C.G.; BRAND-JACOBSEN, K.F. **Searching for peace: The road to transcend**. 2a. ed. London: Pluto Press, 2002.
- JARES, X.R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Trad: Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JOXE, A. General introduction. In: JOXE, A. (ed). **Violence and its causes**. Paris: Unesco. 1981. pp. 9-22.
- KLIKSBERG, B. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. Trad.: Sandra Valenzuela, Silvana Leite. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. 175p.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, 257 p.
- LAMARCHE, P.A.; SOLIMANO,G.; LACOMBE, R.; JEAN-PAUL, F.; GROLEAU, G. Desarrollo de la accion y el compromiso intersectorial. In: **XIX Conferencia da la Asociación Latinoamericana y del Caribe de Educación en Salud Pública (ALAESp)**. 2000. La Havana.
- LITTO, F.M.; MELLO, M.F. A evolução transdisciplinar na educação: resumo do projeto. In: NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. 185 p.
- LOBO, L. Exclusão social e cultura da violência. In: MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. **Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.
- Mac GREGOR, F.E. Violencia y paz para América Latina: cultura de paz. In: CARAZO Z., R.A. (compilador). **Violencia y paz en América Latina**. Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001.
- McALISTER, A. **Juvenile violence in the Americas: Innovative studies in research, diagnosis and prevention**. Pan American Health Organization. 1998.
- MÉNDEZ, E.G. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: HUCITEC; Instituto Ayrton Senna, 1998. 202 p.
- MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989. 116p.
- MINAYO, M.C.S. (coord). **Bibliografia comentada da produção científica brasileira sobre violência e saúde**. Rio de Janeiro: ENSP, 1990. 168p.
- MINAYO, M.C.S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994.
- MINAYO, M.C.S. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M.C.S. (org). **Violência sob o olhar da saúde: infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. pp. 23-47.



MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. **Ciência & Saúde Coletiva**. n.4,7-32,1999.

MONTAGU, A. The new litany of “innate depravity” or original sin revisited. In: Fahey, E. J.J.; Armstrong, R. **A Peace reader: essential readings on war, justice, non-violence and world order**. New York/Mahwah: Paulist Press, 1992.

MORIN, E. A epistemologia da complexidade. In: **A inteligência da complexidade**. MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. São Paulo: Peirópolis, 2000. 263 p.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003. 111p.

MULLER, J.M. **O princípio de não-violência: percurso filosófico**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 289p.

NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. 185 p.

NUNES, E.D., Debatedores: É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**. n.4,24-25,1999.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde: uma síntese**. Genebra: World Health Organization, 2002.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **O marco conceptual da saúde integral do adolescente e de seu cuidado**. Washington, 1990. (mimeo).

OPAS – ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD. **Funciones esenciales de salud pública**. 126<sup>a</sup> Sesión del Comitê Ejecutivo. Washington. 26 a 30 de junio de 2000. 21pp. (mimeo).

PAIM, J.S. Transição paradigmática e desenvolvimento curricular em saúde pública. In: **Conferência da Associação Latino Americana e do Caribe de Educação em Saúde Pública (ALAESP)**. 2000. Havana.

PAIM, J.S.; ALMEIDA FILHO, N. Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? **Rev. Saúde Pública**. 32 (4) p.299-319, 1998.

PAIM, J.S.; COSTA, M.C.N.; MASCARENHAS, J.C.S.; SILVA, L.M.V. Distribuição espacial da violência: mortalidade por causas externas em Salvador (Bahia), Brasil. **Rev. Panamericana de Salud Pública**, 6 (5), 1999, pp.321-332.

PAIM, J.S.; ALMEIDA FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade. 2000. 125p.

PAIM, J.S. NORONHA, C.V. MACHADO, E.P. NUNES, M. **Plano intersectorial e modular de ação para a promoção da paz e da qualidade de vida na cidade do Salvador**. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. 2000. 52p. (mimeo).

PERALVA, A. (2000) **Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra.

PERALVA, A. Violência brasileira: entre crescimento da igualdade e fragilidade institucional. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica. 2001.

PERES, M.F.T. Prevenção e controle: Oposição ou complementaridade para a redução da violência? **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica** (SBPC). Ano 54, n.1, jul/ago/set 2002.

PILOTTI, F. Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina. In: PILOTTI, F., RIZZINI, I. (org.) **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula. 1995. 384p.

PINEAU, G. **O sentido do sentido**. In: NICOLESCU, B. et al. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: Unesco. 2000. 185 p.

PRINA, F. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede europeia Nova Res. In: **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Anais do seminário de violência nas escolas. Brasília, 27-28 de novembro de 2002. UNESCO, UNDP. 2003. p.145-183.

RABBANI, M. J. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. (org). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. pp.63-94.

ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Rede de significação: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A. P.S.; CARVALHO, A.M.A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. Tecendo a rede de significações: fios e alinhavos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHRAIBER, L.B.; D'OLIVEIRA, A.F.L.P. Violência contra mulheres: interfaces com a saúde. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 3, n.5, 1999. 11-26.

SILVA, H.R.S. O menino, o medo e o professor de Saarbrücken. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (org.) **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996. 367 p.

SOUZA, E.R.; XIMENES, L.F.; ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; BILATE, D.; SZUCHMACHER, A.N.; MALAQUIAS, J. Avanços do conhecimento sobre causas externas no Brasil e no mundo: enfoque quanti e qualitativo. In: MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. (org). **Violência sob o olhar da saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

TEIXEIRA, C.F. **O futuro da prevenção**. Salvador: Casa da Qualidade, 2001. 115p.

TERRIS, M. Violence in a Violent Society. **Journal of Public Health Policy**. Vol. 19(3), pp. 289-301. (sd)

UNESCO. **Movimento Global para o Ano Internacional da Cultura de Paz**: Kit de informação. 1999. Brasília. Mimeo.

VALSINER, J. **Comparative study of human cultural development**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da violência**: Os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. 136p.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da violência III**: Os jovens do Brasil. Brasília: Unesco; Instituto Ayrton Senna; Ministério da Justiça, 2002. 142p.

YUNES, J.; RAJS, D. Tendencia de la mortalidad por causas violentas en la población general y entre los adolescentes y jóvenes de la región de las Américas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 10 ( supl. 1 ) ; 88-125, 1994.

ZALUAR, A. Teleguiados e chefes: juventude e crime. In: RIZZINI, I. (org.) **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

\_\_\_\_\_. O crime negócio e a globalização da cultura no Brasil. **Médicos HC - FMUSP**. São Paulo. Ano II, n. 8, mai/jun 1999. pp. 20-26.

# II

**A construção de uma cultura de paz  
no contexto de  
organizações educacionais brasileiras.  
Um estudo de casos.**

## RESUMO

O presente artigo almeja contribuir para a identificação de práticas culturais e profissionais fomentadoras de uma cultura de paz, em curso em escolas e organizações não-governamentais, no Brasil. Com esse objetivo, realizou-se uma análise de três organizações educacionais cujo trabalho em prol da prevenção da violência e/ou promoção de uma cultura de paz têm obtido reconhecimento social. As organizações situam-se em distintas Unidades Federativas do Brasil – uma escola pública em bairro periférico, um projeto de educação em Saúde desenvolvido por um órgão oficial em parceria com uma ONG, num bairro de baixa renda, e uma escola internacional privada. Todas têm como público alvo os adolescentes.

Tomando cada organização educacional como unidade de análise, procedeu-se à condução de entrevistas (nove no total) com dirigentes e educadores, e de grupos focais com adolescentes e educadores de cada organização (em um total de nove), realizadas durante visitas com a duração de dois a três dias. Participaram do estudo 41 adolescentes, 38 educadores (32 em grupos focais e seis entrevistados), e seis dirigentes.

Na análise do material assim obtido, são entrecruzados os discursos dos diversos atores sociais envolvidos, na tentativa de responder às seguintes questões: existem diferentes modelos de prevenção da violência interpessoal nas organizações educacionais que trabalham com adolescentes? Qual é a principal estratégia adotada por cada um dos programas analisados, com o objetivo de favorecer a emergência de novas significações, práticas culturais, valores e comportamentos, *condizentes com* a cultura de paz e *conducentes a* ela?

Orientam a análise de dados o modelo ecológico do desenvolvimento humano, uma crítica à noção e aos benefícios do protagonismo juvenil e uma revisão da literatura a respeito de violências na escola e seu enfrentamento.

Na apresentação da experiência das organizações estudadas, buscou-se identificar, no discurso de dirigentes, educadores e adolescentes, a principal estratégia que caracteriza cada um desses contextos de aprendizagem. O trabalho conclui sugerindo que programas dessa natureza adotam um enfoque propositivo, no sentido de mobilizar as pessoas para a construção de relações e práticas que fomentem a cooperação, o bem-estar coletivo e a justiça.

Espera-se, desse modo, oferecer uma contribuição aos esforços de enfrentamento às violências, por duas vias. Primeiro, pela identificação de estratégias sócio-educativas bem-sucedidas que poderão ser adotadas ou reforçadas por programas de atenção básica à saúde, escolas e outros projetos educacionais, e organizações da sociedade civil. Segundo, pela análise das novas significações e aprendizados que emergem das três experiências analisadas, servindo de insumo para a elaboração de políticas públicas e para a tomada de decisões estratégicas, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

**Palavras-chave:** Violência escolar; Adolescência; Saúde Coletiva; Prevenção da violência; Promoção de ambiências saudáveis.

## ABSTRACT

### **Creating a culture of peace in the context of educational institutions in Brazil: A case study**

This paper aims to be a contribution to the identification of cultural and professional practices that promote a culture of peace and which can be found in schools and non-governmental organizations in Brazil. With that purpose, three educational organizations that have gained social recognition for their endeavors for the prevention of violence and/or for the promotion of a culture of peace have been studied. These organizations are located in three different federative units of Brazil. One organization is a public school located in a poor neighborhood, the other, a project in health education developed by a state institution in partnership with an NGO in a low-income area, and the third, a private international school. All of them work with adolescents as their target population.

With each educational organization taken as a unit for analysis, interviews were carried out, during visits that lasted two to three days, both with managers and teachers (a total of four) and with focus groups of adolescents and teachers (a total of nine). A total of six managers, forty one adolescents and thirty eight teachers (thirty two in focus groups and six individually) were interviewed.

In analyzing the data thus obtained, the discourses of the different social actors involved were cross-referenced in search for answers to the following questions: are there, in educational organizations that deal with adolescents, different models of prevention of interpersonal violence? In each one of the programs surveyed, what is the main strategy used to promote the emergence of new meanings, cultural practices, values and behaviors *in accordance with and leading to a culture of peace?*

Data analysis was oriented by the ecological model of human development, a critique to the notion and the benefits of juvenile protagonism and a review of literature dealing with school violence and how to address it.

In the presentation of the experience of the surveyed organizations, the goal was to identify the main strategy characterizing each one of these three learning contexts in the discourse of managers, teachers and adolescents. The research concludes by suggesting that programs of this nature adopt a propositional stance, encouraging participants toward the development of relationships and practices that promote cooperation, collective well-being and justice.

With this study, we hope to contribute to violence prevention and management in two ways. First, by the identification of successful socio-educational strategies which can be adopted or emphasized in programs of basic health care, schools and other educational projects, and civil society organizations. Second, by the analysis of the new meanings and lessons that emerge from the three experiences surveyed, as an input for the elaboration of public policies and strategic decision-making aiming at the development of a society that is more just, more ethical and more caring.

**Keywords:** School violence; Adolescence; Health Public; Violence prevention; Promotion of healthy environments;

## **A construção de uma cultura de paz no contexto de organizações educacionais brasileiras. Um estudo de casos.**

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, o aumento das preocupações da população, autoridades, especialistas e educadores com o fenômeno das violências nas escolas tem, por um lado, levado esses atores sociais a se engajarem nas discussões em busca de alternativas e, por outro, contribuído para o agravamento de estereótipos (principalmente em relação ao jovem pobre, da periferia), a geração de um clima de histeria e sentimentos fatalistas, e para o surgimento de promessas de soluções mágicas, geralmente baseadas em raciocínio unicausal e linear.

Muitas escolas brasileiras vêm tomando iniciativas de enfrentamento às violências – iniciativas de distintas naturezas, abordagens, graus de complexidade e eficácia. Na mesma trilha, organizações não-governamentais (ONG's) direcionam os trabalhos que desenvolvem com crianças e adolescentes para enfoques que dêem conta dos desafios impostos pela cultura de violência.

Em meio a esse panorama de incertezas, tentativas e erros, aprendizados, reconhece-se a emergência de novas “práticas culturais e profissionais” (TESTA, 1994, p.135) no contexto das organizações educacionais (escolas e ONG's). Essas novidades, no entanto, permanecem, na maioria das vezes, no nível do “conhecimento comum ou pré-conhecimento pré-científico” (idem).

As demandas sociais urgem a identificação de estratégias de educação, mobilização e participação social capazes de constituir novas significações, valores, comportamentos e relações, *condizentes com* a cultura de paz e *conducentes a* ela.

O presente artigo almeja contribuir para esse objetivo, através da análise de três organizações educacionais brasileiras, cujo trabalho em prol da prevenção da violência e/ou promoção de uma cultura de paz tem obtido reconhecimento social. Partindo do modelo ecológico do

desenvolvimento humano como principal referencial teórico, o texto discute a noção e os benefícios do protagonismo juvenil, revisando ainda a literatura a respeito de violências na escola e seu enfrentamento. A seguir, apresenta e discute a experiência das organizações estudadas, buscando identificar, nos discursos de dirigentes, educadores e adolescentes, a principal estratégia que caracteriza cada um desses contextos de aprendizagem. O texto conclui sugerindo que programas dessa natureza adotam um enfoque propositivo, no sentido de mobilizar as pessoas para a construção de relações e práticas que fomentem a cooperação, o bem-estar coletivo e a justiça.

## QUADRO DE REFERÊNCIA

Bronfenbrenner (1977; 1996) enfatiza a necessidade de considerar-se o desenvolvimento humano em seu contexto social, num processo dinâmico e contínuo de interações entre os fatores biológicos, psicológicos e ambientais. A pessoa e o seu ambiente não são vistos como entidades separadas, ao contrário, a pessoa é uma parte ativa e intencional do ambiente com o qual interage e pelo qual é influenciada. O processo de desenvolvimento se dá nas múltiplas e simultâneas interações entre as condições e recursos pessoais e as condições e recursos contextuais (MAGNUSSON, 1995). É através das interações que os agentes de socialização – pais, educadores – transmitem crenças e práticas veiculadas no meio social ao qual pertencem, que são essenciais para a constituição do sujeito. Essas práticas educativas são, portanto, culturalmente organizadas (BASTOS, 1994).

No modelo ecológico do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996), o contexto é definido como um sistema composto por diferentes ambientes ou níveis que se interrelacionam, e pode ser visualizado como um conjunto de círculos concêntricos cada vez mais amplos. O sujeito (com sua individualidade biológica e psicológica) encontra-se inserido no *microsistema*, no qual se dão as relações mais próximas do cotidiano, tais como a família, a escola e o grupo de pares. O *exossistema* corresponde aos ambientes que, embora distais ao adolescente, afetam-no diretamente – a vizinhança, a família extensa, a mídia etc. Entre estes há o *mesossistema*, que inclui “as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (p.21). Abrangendo os níveis anteriores, há o *macrossistema*, composto pelos “padrões generalizados” de “ideologia e organização das



instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (p.8), incluindo fatores políticos e econômicos.

Ao tratar a relação pessoa – ambiente como unidade, e não como díade, Bronfenbrenner desagrada tanto aos teóricos que consideram o contexto social, econômico e histórico como *determinante* da trajetória individual, quanto àqueles que analisam o desenvolvimento humano pondo toda a ênfase nos processos intra e intersubjetivos. Sua proposta pode ser considerada uma tentativa de se localizar um sutil e complexo ponto de equilíbrio entre as referidas linhas de pensamento.

O modelo proposto por Bronfenbrenner (1996) permite ao pesquisador transitar entre os vários níveis de atuação e interação da pessoa, assumindo que ela é um sujeito capaz de fazer escolhas – dentre as quais, agir/reagir com violência ou promover a paz – reconhecendo, simultaneamente, que essa pessoa se insere em determinado ambiente familiar, classe econômica, situação social e contexto histórico, e que cada um destes fatores contextuais exerce grande influência em sua trajetória de vida, inclusive expandindo ou reduzindo drasticamente seu rol de escolhas. Ao mesmo tempo, as escolhas que ela fizer repercutirão sobre as pessoas e ambientes com os quais interage, levando a distintas conseqüências.

O reconhecimento dos diversos níveis que constituem o contexto de desenvolvimento permite ao pesquisador definir e organizar com maior precisão os fatores – múltiplos e de naturezas distintas – que interagem na vida do adolescente e se fazem presentes em cada passo por ele dado. Tomem-se como exemplo os dois parágrafos a seguir, ambos a respeito da delinqüência juvenil através da afiliação a gangues ou quadrilhas:

A exclusão social fragiliza a auto-estima dos indivíduos, com efeitos nefastos especialmente entre os jovens (...). A ausência de proteção e segurança pública no seu espaço social ao mesmo tempo em que banaliza a violência torna-os especialmente vulneráveis às ameaças e riscos. A inoperância das instituições responsáveis pela sua proteção faz com que tenham que se defender contando apenas com seus próprios recursos, que são escassos e precários. A constatação de que de fato não são cidadãos, não têm direito às oportunidades e à proteção acaba por erodir todo o sentimento de solidariedade social, de forma que quase tudo justifica a resposta violenta (ABRAMOVAY et al., 1999).

Muitas vezes, o aderir à quadrilha não é só por questões financeiras e apelos excessivos de consumo. O delito do adolescente denuncia a família expulsiva e pouco protetora, a escola que fracassa, a comunidade que não

provê programas de integração, a ausência de políticas públicas para a juventude; e, em muitos casos, é na quadrilha que ele é respeitado, apoiado, temido, vive desafios, enfim, aquilo que o jovem procura para a constituição de sua identidade (TEIXEIRA, 2001).

Note-se que as autoras identificam um abrangente rol de fatores que favorecem ou promovem o envolvimento de jovens em gangues. Tais fatores vão desde a *individualidade* do jovem (auto-estima, necessidade de ser respeitado, construção da identidade pessoal), e seu *microsistema* (família expulsiva, escola que fracassa, apoio dos pares na quadrilha), passando pelo *exossistema* (ausência de proteção e segurança pública, comunidade que não provê programas de integração), e pelo *mesossistema* (inoperância das instituições responsáveis por sua proteção), chegando ao *macrossistema* (desigualdade social, falta de oportunidades, negação da cidadania, ausência de políticas públicas). Devido à falta de um marco teórico como o proposto por Bronfenbrenner, potencialmente efetivo para articular, numa mesma análise, diferentes níveis do contexto e trajetórias pessoais, muitas das reflexões elaboradas terminam por mesclar fatores de dimensões muito diversas entre si, dificultando a compreensão do fenômeno, bem como a proposição de alternativas de intervenção.

O conhecimento existente a respeito dos fatores capazes de afetar o desenvolvimento de adolescentes – tanto os fatores de risco quanto os de proteção – permite a realização de análises sociais e a previsão de tendências coletivas. Entretanto, tais análises e previsões não podem ser tratadas como profecias quando se considera a trajetória de qualquer adolescente em específico. É impossível decifrar o grau de influência desses fatores (isoladamente ou em conjunto), terá, especificamente, em dada pessoa, ou antecipar a resultante que emergirá, das múltiplas interações entre os fatores e os recursos da pessoa, e dos impactos mútuos entre os fatores (podendo se intensificar, mitigar ou coexistir).

Pode-se considerar que essa articulação entre contexto, pessoa e processos de desenvolvimento, temporalmente situada, representa um desafio posto ao pesquisador, envolvendo também considerar competências, tarefas desenvolvimentais e percursos mais prováveis em cada idade da vida. Adolescentes, por exemplo, têm o desejo de ser escutados e a necessidade de ser reconhecidos em suas capacidades. Considerados enquanto sujeitos plenos de direito, eles precisam ser vistos de modo concreto como cidadãos, capazes de posicionamento nos diversos níveis do cotidiano em que estão imersos. Um grande número de jovens tem ideais de transformar a sociedade em algo mais humano e justo, mas não tem idéia

de como concretizá-los, nem recebe qualquer incentivo nesse sentido. O conceito de protagonismo juvenil busca “uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (Costa, 2000, p.22).

Favorecer o protagonismo juvenil é uma estratégia eficaz de promoção da saúde. Seus benefícios são vários. Primeiro, porque contribui para a auto-estima, a assertividade e a formulação de um projeto de vida, pelo adolescente. Esses aprendizados constituem-se em elementos-chave de qualquer estratégia de prevenção à violência, bem como ao abuso de drogas e às DST/AIDS, nessa faixa etária. Portanto, no nível individual, “a participação não é somente um enfoque para se obter uma adolescência socialmente mais responsável e mais cooperativa. É mais: é o caminho para o desenvolvimento de uma pessoa socialmente sã” (Roger Hart, *apud* COSTA, 2000, p.29). Segundo, para que não se incorra no erro assinalado por Sposito (2002):

Jovens e adolescentes são sujeitos de direitos em processos de desenvolvimento e, muitas vezes, constituem protagonistas importantes das ações e não apenas eventuais usuários de programas que, embora em suas formulações busquem a promoção da cidadania, podem, de fato, **consolidar os mecanismos de tutela e subordinação social** (p.264) (grifo nosso).

O terceiro aspecto benéfico é que

não se trata apenas de envolver os jovens em boas causas para desviá-los do *mau caminho*, mas de acreditar de fato no grande contingente de jovens que constitui parte significativa da população e força poderosa de transformação social. O jovem não é apenas o beneficiado, mas também o promotor da transformação social (SOUSA, 1999, p.6).

Nesse sentido, a sustentabilidade de qualquer programa de desenvolvimento ou de saúde, em nível de comunidade ou até mesmo de nação, dependerá, a médio e longo prazo, da formação de adolescentes e jovens com capacidade de liderança e espírito de serviço à coletividade.

O quarto benefício é que a participação ativa e autônoma de jovens no planejamento, execução e avaliação das ações de saúde contribuirá decisivamente para a eficácia, a resolutividade e o impacto social das mesmas. Em síntese, tanto os adolescentes, quanto o setor saúde são beneficiados por esse processo, além da comunidade local e da sociedade, como um todo.

Na realidade, uma parcela da juventude brasileira já está integrada a alguma forma de participação coletiva, a exemplo de grupos artísticos, culturais, desportivos ou religiosos, ONG's, movimentos estudantis, ecológicos, sociais ou comunitários, escotismo e serviços voluntários. Entretanto, nem todos esses grupos promovem, efetivamente, o protagonismo juvenil. Muitos ainda se baseiam na concepção de algo que é feito *para* o adolescente e não, de algo feito *com* o adolescente ou, o que seria melhor ainda, algo feito *pelo próprio* adolescente.

Em geral, o jovem se mobiliza a partir das agregações estabelecidas por instituições preexistentes. Portanto, na ausência de instituições novas e adequadas, capazes de mobilizar a ação solidária dos jovens, é bastante possível que eles continuem a ser objeto de políticas, sem capacidade de influir sobre as mesmas. Ou seja, dificilmente serão *agentes de construção do seu próprio destino* (RUA, 1998, p.748).

Sposito (2002) nota que, “apesar do intenso debate público em torno da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, (...) as equipes de pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola” (p.250). O levantamento estatístico de dissertações e teses, nas áreas de Educação e de Ciências Sociais, realizado pela autora, comprova que “o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente” (idem, p.251), no Brasil.

As interrelações entre escola e violência são múltiplas e dialéticas. As violências intrafamiliar e/ou no bairro se refletem diretamente no ambiente escolar. Um ambiente escolar violento prejudica a capacidade de aprendizado, provoca falta às aulas e cancelamento de atividades, o que aumenta as chances de repetência e/ou evasão. O fracasso escolar pode levar à frustração, agressividade e à violência. Tanto a delinquência quanto a violência na escola reduzem o vínculo do adolescente com a escola (CARDIA, 1999). Esse quadro repercute também sobre os professores, os quais se sentem insatisfeitos, impotentes e amedrontados por ameaças recebidas de alunos ou pelos riscos de ir e vir ao seu local de trabalho. Os pais de alunos, por sua vez, sentem-se preocupados pois já não reconhecem na escola um ambiente seguro para seus filhos.

Ao entrar na escola, a criança leva consigo um conjunto único de características pessoais, experiências de vida, capacidades já desenvolvidas e potencialidades. Aquelas crianças cujo ambiente familiar é marcado pela violência entre os pais ou contra elas apresentam tendências

a comportamentos agressivos e anti-sociais, principalmente no ambiente escolar. Se, além da violência doméstica, essas crianças ou adolescentes são testemunhas ou vítimas de violência em seu bairro, as conseqüências se agravam, repercutindo no desempenho acadêmico e no engajamento nas atividades escolares, acarretando conseqüências indesejáveis como, por exemplo, a repetência (CARDIA, 1997).

Pode-se vislumbrar um perverso círculo vicioso: a violência doméstica prejudica a auto-estima da criança (ou adolescente) e lhe ensina a agressão como modelo de relacionamento interpessoal; ao chegar à escola, ela apresenta, por conseqüência, dificuldade de aprender e agressividade, os quais podem resultar em desempenho acadêmico fraco e comportamentos anti-sociais. Por um lado, o fracasso escolar deteriora a sua auto-estima e gera sentimentos de inferioridade e revolta, que podem se expressar em uma intensificação dos comportamentos violentos. Por outro lado, a agressividade do estudante leva à sua estigmatização e gradativa exclusão, por parte de colegas, professores e dirigentes escolares, podendo resultar em repetência, evasão ou expulsão. Por fim, ao tomar conhecimento das dificuldades da criança em sua vida escolar, muitos pais fazem uso da violência como punição, agravando mais ainda o quadro.

Apesar das evidentes interações entre o contexto escolar e a cultura de violência, a escola brasileira ainda desenvolve “uma pedagogia (...) que nega a realidade e que prepara para um mundo que não existe, ou melhor, não prepara para o que existe” (COSTA, 1993). Tal alienação é, provavelmente, um dos fatores causais da vulnerabilidade das escolas públicas de nosso país: 55,6% delas sofrem problemas de roubo, furto, vandalismo e/ou agressão ao patrimônio, no mínimo uma vez ao mês. Em contraste, a segurança é mais efetiva naquelas escolas em que a comunidade se apropria desse espaço público e há uma maior participação em seu cotidiano (UnB, 1999).

Apesar de as escolas assumirem um discurso de rejeição à violência, Minayo e colaboradores (1999) identificam atitudes distintas por elas adotadas, diante de situações de violência: quando ocorre no âmbito doméstico, as escolas se omitem; quando cometida por aluno(s), reprimem; quando cometida por professor, minimizam ou acobertam. Em outras palavras, a escola utiliza três pesos e três medidas para lidar com comportamentos violentos, a depender de quem seja o autor do mesmo. É um exemplo, dentre tantos outros, de como a própria instituição pode cometer violências e contribuir para o agravamento destas.

A mais extensa pesquisa já realizada, no Brasil, a respeito de violências nas escolas, investigou o fenômeno em um total de 340 unidades de ensino (239 públicas e 101 privadas), em 14 capitais, totalizando 2.155 informantes (diretores, professores, alunos, pais e agentes de segurança), ouvidos em grupos focais ou entrevistas, além de 46.979 questionários respondidos por alunos, professores e pais (ABRAMOVAY E RUA, 2002). As autoras identificaram múltiplas formas de violência que ocorrem no ambiente e no entorno das escolas, tais como ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas, ferimentos, furtos, assaltos, destruição do patrimônio, racismo, discriminação social, gangues e tráfico de drogas. A pesquisa evidencia a importância dessa temática no cotidiano da vida de estudantes, professores e pais, bem como a dimensão, amplitude e gravidade do fenômeno. É também um fenômeno complexo:

a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (idem, p.31).

Esse posicionamento condiz com o de Njaine & Minayo (2003), para quem,

diante da violência, o desafio maior é o reconhecimento da complexidade de suas manifestações, sem reduzi-la a uma única fonte. O lugar da escola, como fonte privilegiada de mediação, assim como o da família possibilita uma atuação ampla no campo da prevenção da violência. Mas é necessário que essas instituições caminhem juntas, buscando principalmente estabelecer uma relação respeitosa com os jovens (p. 132).

Em sua análise das iniciativas do poder público para o enfrentamento da violência escolar, no município e no estado de São Paulo, Sposito (2002) sinaliza a emergência de uma novidade, em 1998, quando a Secretaria Estadual de Educação lançou o “Projeto Comunidade Presente”:

Para abordar o tema da violência, tendo em vista sua superação, o Programa busca introduzir uma nova definição denominada “**cultura pela paz**”, onde os temas da **cidadania, participação e gestão democrática** são eixos fortes que deveriam alicerçar a ação das unidades escolares que se mobilizassem para construir os seus próprios projetos (p. 261-2) (grifos nossos).

A autora denuncia que a cultura de violência tem se infiltrado no contexto escolar, gerando medo, desconfiança e pânico, não só em relação a quem está do lado de fora, mas também direcionados às “crianças e os jovens que frequentam a escola pública radicada nos bairros

periféricos”, que passam a ser tratados como “virtuais criminosos e delinquentes” (SPOSITO, 2002, p.264):

Nesse caso, pode haver uma **reinvenção perversa da escola**: mais do que **espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano**, torna-se lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência da tolerância. Projetos e programas especiais deverão empreender esforços para lidar com essas questões substantivas se quiserem fomentar a **transformação da cultura escolar** (idem, p. 264) (grifos nossos).

Esses fenômenos não se limitam ao Brasil. Em pelo menos 23 países, a questão da violência nas instituições escolares chegou ao nível de ser considerada um “fenômeno de sociedade” (TAVARES DOS SANTOS, 2001).

A violência nas escolas, para Debarbieux (*apud* ABRAMOVAY E RUA, 2002), está associada a três dimensões socio-organizacionais. A primeira, reconhecida também pelo senso comum, é a da violência que “vem de fora para dentro da escola”, representada pelas gangues, tráfico de drogas e exclusão social. Outra relaciona-se às dificuldades de gestão institucional, que afetam o ambiente escolar. Por fim, há um componente peculiar a cada unidade de ensino, de sua realidade interna. Essa especificidade pode ser comprovada pela constatação empírica de que existem escolas seguras situadas em entornos reconhecidamente violentos, assim como escolas com elevada incidência de eventos violentos, localizadas em áreas que não apresentam essa tendência. Há escolas que conseguem reduções consideráveis na incidência de violências e outras, que seguem a trajetória oposta. Há períodos de intensificação da violência dentro de uma escola, assim como fases de calma. Essas constatações indicam que é possível conseguir-se bons resultados na redução da violência escolar, mesmo face à persistência do quadro sócio-econômico.

Os programas direcionados à violência escolar implementados na Argentina, na última década, podem ser agrupadas em duas abordagens, segundo Filmus (2003): “prevenção *específica*, ligada à detecção, prevenção e intervenção frente a manifestações ou aspectos pontuais de violência e, *inespecífica*, muito mais vinculada a ações de promoção dos direitos e da aprendizagem da convivência” (p.70). Esta abordagem, de acordo com o autor, caracteriza-se por “uma intervenção mais global, centrada nas instituições – sua organização e conteúdos – e não em resolver conflitos ou situações esporádicas, nem questões meramente individuais” (idem).

A preocupação com essa temática é recente no Chile, segundo Navarro (2003), fato evidenciado pela pequena produção científica e pela tardia incorporação às políticas educacionais. Para ele, os programas de prevenção à violência devem ser entendidos como “parte de uma política de convivência e participação nas escolas” (idem, p.242).

No México, Furlan e Reyes (2003) identificam “uma concentração de esforços sobre o tema das drogas”, sendo que os temas relacionados à violência, e em particular, à violência escolar, recebem “pouca atenção” (p.380). Os autores consideram que a primeira e mais importante medida que as escolas podem tomar, neste campo, é melhorar o seu funcionamento pedagógico.

Em regiões como a América Latina, onde os processos de exclusão social são marcantes, as escolas públicas confrontam-se com o paradoxo identificado por Filmus (2003): “tentar incluir aqueles grupos sociais que as políticas implementadas em outras áreas tentavam excluir” (p.20). O desafio é, portanto, gigantesco: como ser uma instituição inclusiva dentro de uma sociedade excludente?

Jesus (2003) explicita outro paradoxo, interno à escola, decorrente da utilização do sistema educacional “nas composições do poder” – “educar para a cidadania que *inclui* e para a competitividade cada vez mais *excludente*” (p.177) (grifo nosso). Há uma incompatibilidade essencial entre os dois objetivos, fato que denuncia, ao mesmo tempo, a hipocrisia dos detentores do poder e a ingenuidade (ou sagacidade) dos reprodutores do discurso capitalista. Essa é uma das facetas da violência estrutural, incorporada à instituição escolar.

Ao rever e analisar os estudos inovadores sobre a violência relacionada à infância e adolescência nas Américas, McAlister (1998) conclui que a abordagem da Saúde Pública para a prevenção da violência enfatiza a combinação de múltiplas estratégias em populações inteiras e que os maiores resultados podem ser esperados quando diversas causas são trabalhadas simultaneamente. Por fim, afirma que estudos comunitários de larga escala são necessários para se investigar essas possibilidades.

Segundo esse autor, a redução da violência juvenil pode ser alcançada – a longo prazo – através da educação e da comunicação dirigidas à mudança de atitudes e ao desenvolvimento



de habilidades, com as seguintes estratégias: (1) educação e terapia direcionadas aos pais para melhorar as suas práticas na criação dos filhos; (2) educação e programas centrados nas escolas visando alterar os fatores ambientais; (3) programas que incluam escolas, meios de comunicação, organizações comunitárias e outros foros, num esforço para mudar atitudes, desenvolver habilidades e promover mudanças nas políticas sociais e nos ambientes (McALISTER, 1998).

Considerando que das três estratégias identificadas pelo autor, a escola é o foco da segunda, se faz presente na terceira e pode vir a sediar a primeira, conclui-se que essa instituição é um parceiro crítico de qualquer esforço de prevenção da violência na adolescência.

Além disso, estudantes que se evadem da escola, faltam às aulas ou têm uma pobre auto-imagem acadêmica apresentam maiores probabilidades de se engajar em comportamentos de risco para a sua saúde e a violência, enquanto “intervenções que aumentam as conquistas acadêmicas dos estudantes e o tempo de escolarização podem reduzir a incidência da violência durante a infância e posteriormente” (McALISTER, 1998, p.40). Os resultados do estudo conduzido no Brasil por Abramovay et al. (1999) vão na mesma direção, sugerindo mesmo que “a inserção escolar pode representar um fator significativo de proteção contra o envolvimento com gangues, bem mais relevante do que a inserção no trabalho” (p.103).

O presente estudo foi desenhado, portanto, para analisar o(s) modelo(s) de prevenção da violência interpessoal desenvolvido(s) por três organizações educacionais que trabalham com adolescentes, buscando, especificamente, identificar qual é a principal estratégia adotada por cada uma para favorecer a emergência de novas significações, práticas culturais, valores e comportamentos, *condizentes com e conducentes à cultura de paz*.

## **MÉTODO**

O presente estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa cuja estratégia de investigação é o estudo de casos. Três organizações educacionais, cujo trabalho é reconhecido pela qualidade e consistência, foram selecionadas como casos exemplares para este estudo. As organizações situam-se no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo.

### ***Coleta e análise de dados***

Na coleta de dados, foram utilizados grupos focais, entrevistas e um questionário sobre a organização, preenchido pelo seu dirigente. Em cada organização foram realizados, no mínimo, dois grupos focais, um com adolescentes e outro com educadores, além de, pelo menos uma entrevista com o dirigente e, eventualmente, com um ou mais educadores.

As visitas tiveram a duração de dois a três dias, em cada organização. Foram realizados, no total, quatro entrevistas com dirigentes e quatro com educadores, cinco grupos focais com adolescentes e quatro com educadores, com a participação de 41 adolescentes, 38 educadores (32 em grupos focais e seis entrevistados), e seis dirigentes.

O temário dos grupos focais e o roteiro das entrevistas focalizam pontos convergentes, em torno de itens como relações interpessoais, aprendizados e valores compartilhados. Diferiam, contudo, em questões como os pressupostos filosóficos e estratégias pedagógicas, especificamente direcionadas aos dirigentes e educadores (Anexo 2 da Apresentação). As sessões dos grupos focais tiveram em média uma duração de 90 a 120 minutos, e as entrevistas, 90 minutos. Todas as sessões e entrevistas foram gravadas em fitas de áudio.

Uma vez transcritas e digitadas as gravações dos grupos focais e entrevistas, foram identificadas categorias temáticas, organizadas segundo dimensões contextuais e pessoais-relacionais, nas quais os episódios para análise foram classificados. Essas categorias são: (1) *nível institucional* (O espaço e a estrutura física; O papel do educador; Ritos e rotinas; Projetos especiais; Gestão e liderança; Princípios norteadores); (2) *nível interpessoal* (A relação educador – educando; Amizades e grupo de pares; Habilidades interpessoais; Reconhecimento e valorização); (3) *nível processual* (Aspectos pedagógicos e didáticos; Ressignificação de situações; Comunicação; Participação dos educandos); (4) *nível comunitário* (A família; O contexto local; A cultura; Relação com a comunidade).

O material qualitativo assim ordenado foi disposto em planilhas (Anexo 3 da Apresentação) e examinado com vistas a identificar, nos discursos dos diversos atores envolvidos no processo educativo desenvolvido pelas organizações estudadas, qual seria a estratégia mais marcante e bem-sucedida de cada uma delas. O principal referencial teórico que orientou a análise de

dados foi o modelo ecológico do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1977; 1996).

A unidade de análise do presente trabalho é a organização educacional, buscando-se responder, através do entrecruzamento dos discursos dos diversos atores sociais envolvidos, às seguintes questões: nas organizações educacionais que trabalham com adolescentes existem diferentes modelos de prevenção da violência interpessoal? Qual é a principal estratégia adotada por cada um dos programas analisados, com o objetivo de favorecer a emergência de novas significações, práticas culturais, valores e comportamentos, *condizentes com a cultura de paz e conducentes a ela?*

Todos os nomes de organizações, pessoas e bairros são fictícios, a fim de preservar o sigilo e a confidencialidade. As organizações educacionais serão identificadas por *Escola Governamental (EG)*, *Projeto Saúde (PS)*, e *Escola Internacional (EI)*.

## RESULTADOS

### *Estratégias de promoção da paz. A experiência de três organizações educacionais.*

Esta seção se inicia com uma breve descrição de cada organização educacional, incluindo os aspectos identificados quando de sua seleção para esta pesquisa (iniciativa, locus, intersectorialidade, financiamento, perfil dos participantes, número de adolescentes, pressupostos filosóficos), além de seu perfil institucional, histórico e contexto de inserção.

A estrutura narrativa comum às experiências será organizada de acordo com os níveis delineados pelo modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996): *exossistema* (correspondendo aos órgãos gestores e suas políticas, e à mídia), *mesossistema* (a família do adolescente, espaços da comunidade e as relações entre eles, e entre eles e a escola), e *microsistema* (referindo-se, neste caso, ao contexto escolar e a todas as interações face a face que nele ocorrem).

Considerar-se-á que o nível do **macrossistema** (contexto social, político, ideológico e cultural), é compartilhado igualmente pelas três organizações educacionais, por estarem todas

situadas no Brasil e haverem sido visitadas pelo pesquisador num período relativamente curto de tempo (março de 2002 a novembro de 2003), durante o qual o panorama geral da sociedade brasileira não sofreu grandes variações.

Buscar-se-á identificar, nos discursos dos diversos atores envolvidos no processo educativo desenvolvido pelas organizações estudadas, qual seria a estratégia mais marcante e bem-sucedida de cada uma delas.

### *Descrição das organizações educacionais*

A **Escola Governamental** (identificada pela sigla EG) integra a rede pública estadual, sendo portanto financiada com recursos públicos, e laica. Não tem parceria formal com organizações não-governamentais, desenvolvendo o seu “Projeto da Paz” por iniciativa própria. Seus 3.000 estudantes (somados os três turnos) cursam da 5ª. série do Ensino Fundamental ao 3º. ano do Ensino Médio. Em sua maioria, são oriundos do próprio bairro e adjacências e de perfil econômico caracterizado por baixa renda.

A escola localiza-se nos limites geográficos da capital, em um bairro caracterizado por alto nível de desemprego, insegurança e ausência de espaços públicos de lazer. Além da dificuldade de acesso, por estar situada literalmente na periferia da metrópole, o assassinato de uma estudante agravou os estereótipos associados, via de regra, às escolas de bairros marginalizados, dificultando mais ainda que novos professores aceitassem ser alocados na Unidade de Ensino.

A Escola foi fundada há quinze anos e pode ser considerada uma típica tentativa do poder público de “resolver” o problema de falta de vagas na rede de ensino, com a construção de uma escola de grande porte. Tem 24 salas de aula, e nela trabalham cerca de 100 professores, 15 inspetores, 3 coordenadores pedagógicos, 32 funcionários, além da diretora e três vice-diretores.

O programa desenvolvido em torno da temática da paz teve início em 1998, quando Dagmar foi transferida para essa escola e designada sua diretora, pela Delegacia Regional de Ensino.

O **Projeto Saúde** (identificado como PS) é uma iniciativa do poder público, uma Secretaria

de Saúde, em parceria com a organização não-governamental Nossa Gente, sendo portanto caracterizado como intersetorial. O Projeto se desenvolve fora da escola, na sede da ONG e é financiado com verbas públicas. Ao iniciar-se, envolvia 40 adolescentes, número que foi reduzindo até chegar aos atuais 16, dos quais treze são do sexo feminino. Eles foram capacitados como multiplicadores junto aos seus pares, além de desenvolverem outras iniciativas de Educação em Saúde na comunidade e em suas respectivas escolas – atingindo, nesse trabalho, alguns milhares de adolescentes. O perfil sócio-econômico dos participantes é de baixa renda. É uma experiência laica.

O Projeto teve início no ano de 2000 e tem como área de atuação o Roseiral, uma das grandes favelas da cidade, marcada por um quadro de grave insegurança e violência gerado, principalmente, pelo narcotráfico, e pelos conflitos entre duas facções do crime organizado e entre estas e a polícia. O bairro do Roseiral tem cerca de 100.000 moradores e dispõe de dois Centros de Saúde, nos quais os adolescentes capacitados pelo Projeto atuam como multiplicadores. Os Centros de Saúde são abertos à população nos dias úteis, e aos sábados, atendem exclusivamente a adolescentes.

A etapa de capacitação dos adolescentes durou seis meses, durante os quais o grupo se reunia três vezes por semana. Em seguida, foram integrados à equipe responsável pelo atendimento ambulatorial aos adolescentes do bairro. Além de fazerem a “captação” de adolescentes para o Centro de Saúde, os multiplicadores começaram a realizar oficinas e atividades educativas. Semanalmente, reúnem-se para planejar e avaliar a sua atuação, em conjunto com os profissionais de saúde.

“Nossa Gente” é uma ONG que surgiu das raízes da própria comunidade, há mais de dez anos, fundada por moradores que conseguiram ingressar na universidade. Ao longo do tempo, a organização foi estabelecendo parcerias e conquistando apoios, tanto de instituições nacionais quanto estrangeiras, permitindo a expansão de suas atividades e o estabelecimento de uma rede de variados projetos, em distintos pontos do bairro. Uma das características comuns aos projetos do Nossa Gente é o resgate da história da comunidade e a valorização das coisas boas nela existentes. Por seu histórico e atuação, essa ONG detém um certo grau de credibilidade junto aos chefes das facções que, de algum modo, permitem que os serviços da mesma perpassem as fronteiras – invisíveis, mas perfeitamente conhecidas e temidas pelos moradores – que dividem o Roseiral em territórios dominados.

A **Escola Internacional** (identificada como EI), caracteriza-se como uma escola privada, internacional e bilíngüe (metade das disciplinas é lecionada em Português e a outra, em Inglês). É considerada uma escola de elite, devido ao valor de suas mensalidades (R\$ 900,00). A escola oferece do ensino pré-escolar ao Médio – sendo que este é concluído na 12<sup>a</sup>. série, isto é, um ano letivo a mais que nas escolas brasileiras. No segmento da 5<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> série, há um total de 173 estudantes, que podem ser caracterizados, em linhas gerais, como filhos de diplomatas e de autoridades governamentais. Há também alguns bolsistas (filhos de professores e funcionários, e alguns selecionados de famílias de baixa renda). Apesar de privada, a Escola Internacional não tem fins lucrativos, tendo sido fundada há mais de 20 anos por integrantes de uma comunidade religiosa. Os pressupostos filosóficos da escola originam-se nessa religião, sendo que um desses é a não existência de aulas com cunho doutrinário, fazendo-se o estudo das religiões com um enfoque transcultural e transreligioso que enfatiza a diversidade e o respeito. Por esse motivo, a escola não se define como confessional.

Trabalham na Escola Internacional um total de 120 funcionários, incluindo 30 professores que se dedicam ao segmento 5<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> série. Cada série conta com apenas uma turma, e cada turma tem um limite de 25 estudantes. O horário de aulas vai das 8 às 15 horas, de segunda a sexta-feira. O lema da Escola é “formando cidadãos do mundo”, e seus dirigentes se orgulham pelo fato da escola agregar estudantes de 44 nacionalidades<sup>1</sup>. Mesmo com essa diversidade, 70% dos estudantes são brasileiros.

A estrutura física da Escola Internacional caracteriza-se pela simplicidade e arejamento – construída em tijolo aparente, ocupando apenas o andar térreo, com exceção do primeiro e último blocos, respectivamente, o da administração e o do Ensino Médio. Entre os blocos, há áreas verdes, permitindo uma iluminação natural em todas as salas.

#### ***Escola Governamental: um trabalho de inclusão***

A análise do nível do **exossistema**, nesta organização educacional, é pontuada pelo assassinato de uma estudante no pátio, “por causa de um tênis”, em 1992. Essa trágica ocorrência teve intensa repercussão na mídia, fato que contribuiu para que muitos pais decidissem retirar seus filhos da Escola Governamental. A sinergia desses eventos agravou o processo de abandono e decadência da Escola Governamental.

---

<sup>1</sup> Uma professora referiu que “às vezes, a gente tem 16 nacionalidades diferentes dentro da mesma sala de aula”.

Em 1998, uma nova diretora, Dagmar, foi nomeada pela Delegacia Regional de Ensino, na expectativa de que pudesse reverter esse quadro.

À medida em que as atividades do “projeto da paz” (proposto e liderado pela diretora) avançaram e mobilizaram a comunidade escolar, a Secretaria de Educação começou a apoiar a iniciativa, com verbas para reformas e melhorias do espaço físico (que se encontrava em péssimas condições), contratação de pessoal e aquisição de instrumentos musicais, enquanto a Secretaria da Cultura disponibilizou cursos de dança, capoeira e teatro.

A primeira iniciativa da Prof<sup>a</sup> Dagmar, como diretora, se deu no nível do **mesossistema**: convocou uma reunião com os pais dos estudantes, no intuito de sensibilizá-los para um maior envolvimento com a escola. Na reunião, a diretora perguntou aos pais quais eram os problemas da escola e foi registrando as respostas. Em seguida, questionou quais eram as soluções. Por fim, pediu que sintetizassem as diversas propostas em uma única palavra; a conclusão do grupo foi de que seria a “paz”. Alguns pais se mobilizaram, constituíram a Associação de Pais e Mestres (APM) e passaram a participar ativamente do cotidiano escolar. Além da parceria com os pais, a diretora começou a pedir apoio às igrejas do bairro que, por falta de espaço físico, realizavam alguns de seus eventos (missas, cultos, batizados, encontros de jovens etc.) no pátio da escola.

A diretora adotou uma postura proativa na busca de melhorias para a escola, tanto junto às autoridades governamentais, quanto junto à comunidade. Fez um “acerto” com estudantes e outros jovens do bairro, que pichavam ou depredavam a escola, no sentido de disponibilizar as quadras esportivas, nos fins de semana, desde que ajudassem a cuidar da aparência e do estado físico da escola. Um grupo de estudantes, juntamente com um pai, se ofereceram como voluntários para realizar oficinas de esportes, enquanto outro grupo (de estudantes) abriu uma turma de alfabetização para adultos.

A etapa seguinte foi trazer de volta para a escola os que haviam se evadido ou sido expulsos:

a partir do momento que eu abri a escola tanto para a comunidade, para os pais, e abri para os alunos, então, aqueles alunos que tinham sido expulsos da escola, os desistentes, todo esse tipo de alunado, eu recolhi pra dentro da escola. Quando eles souberam que chegou uma diretora nova e que estava [matriculando]... porque um vai falando para o outro, isso corre igual assim,

é rapidinho, (...) eles vieram todos me procurar. A maioria. Eu fiz a rematrícula, por minha conta. (...) Como eu tinha oito classes ociosas, então preenchi com esse alunado. Por um lado, era bom para o professor, que eu estava aumentando a aula na escola, ia ter mais emprego. Por outro lado, eu tava recolhendo aqueles alunos que estavam abandonados na rua, que tinham sido discriminados, que tinham sido excluídos da escola. Estavam muito defasados idade-série. Eles reclamavam muito, muitos drogados, perdidos na vida. Recolhi todos. Só que, quando eu dava vaga, eles assinavam um termo de compromisso comigo, que eles não iriam abandonar (Dagmar, diretora, EG).

A re-inclusão desses jovens na escola gerou reações de insatisfação e crítica, por parte de pais e professores:

(...) conversei com os pais, que a responsabilidade de tudo aquilo que estava acontecendo [depredação, vandalismo, pichação] também era deles, que eram os filhos deles que faziam isso. O que eles me alegaram foi o seguinte, que tinha os filhos deles e que tinha o “pessoal de fora”, que vinha e detonava tudo. E daí eu descobri que o “pessoal de fora” era justamente esses alunos que eu recolhi. Até eu tive muito problema, no começo, porque os professores ficaram assim... não queriam, né? (Dagmar, diretora, EG).

Essa “concepção naturalizada de que ‘violento é o outro’” é bastante frequente e disseminada, constituindo-se numa importante barreira ao engajamento e compromisso pessoal na construção de novas alternativas de sociabilidade (MINAYO et al., 1999, p.154).

O “pessoal de fora” é referido pelos estudantes com termos como “moleques”, “vândalos” e “maconheiros”, e são considerados, invariavelmente, como os provocadores das brigas e confusões. Entretanto, os adolescentes não parecem estar se referindo aos ex-alunos que foram re-integrados, mas ao fato de a escola não controlar o acesso das pessoas, nem pelo portão principal, nem pelos muros:

eu queria assim pôr mais policiamento aqui na escola, que vem muitas pessoas da rua brincar aqui, e acho que não é certo. Quem deve brincar aqui é o que estuda aqui, não é os da rua. E também pôr muro, aumentar os muros que muitos cabula aqui... então acho que isso é errado. Aumentar os muro e reforçar os policiais (Saulo, adolescente, EG).

A fala do adolescente expressa a premissa de que a escola deve almejar o isolamento – *quem está fora, não pode entrar; quem está dentro, não pode sair*. Sinaliza, também, que ele não reconhece um espírito de comunidade no bairro; a única comunidade que ele percebe é a escolar e, por isso, quer protegê-la e preservá-la. Por outro lado, quando os adolescentes são “bem integrados na vida da comunidade, aumenta a sensação de proteção, reduzindo-se a



percepção de risco a despeito da ameaça real” (CARDIA, 1997). Cabe perguntar: que pode ser feito para que as comunidades sejam mais acolhedoras e inclusivas para adolescentes e jovens, de modo que estes se sintam reconhecidos como cidadãos de direito e de fato, e valorizados em seus talentos?

O sentimento de falta de segurança na escola aparece na fala de diversos adolescentes. Entretanto, quando questionados sobre a frequência e a gravidade de agressões e violências ocorridas no último ano letivo, os estudantes ouvidos não encontraram evidências alarmantes.

Extrapolaria os objetivos deste trabalho a tarefa de deslindar o complexo entrelaçamento de (a) o grau efetivo de violências existente dentro da escola, (b) a percepção subjetiva existente no senso comum, de que a violência “está aumentando”, “está em toda parte” e, (c) a imagem desta escola em particular, que parece haver-se cristalizado, perante os moradores do bairro, como violenta. O depoimento de uma professora que está na Escola Governamental há dois anos indica que há, de fato, uma imagem subjetiva que nem sempre corresponde aos fatos:

quando eu vim pra [esta escola] eu também tive medo (...) E eu me surpreendi com o aluno daqui, porque ele é debochado, às vezes, ele é largado, não tá nem aí... mas *violento*, no sentido que eu entendo violência, que é agredir verbalmente, fisicamente, eu nunca me deparei com esse tipo de problema em relação a mim. Às vezes, eles brigam entre eles, aí a gente... já aconteceu de eu trazer aluno aqui pra direção, (...) aí você conversa com um, conversa com a outra, eles até se desculpam, e vê que é besteira, através do diálogo. Eu não considero [esta escola] assim como o pessoal que tá fora, julga (Tereza, professora de História, EG).

A noção de violência apresentada por cada sujeito é resultante do processamento subjetivo das complexas interações entre as experiências direta ou indiretamente vivenciadas, incluindo as decorrentes dos fatos de pertencer a certo grupo etário, classe social, gênero, etnia e comunidade, o imaginário coletivo e as mensagens midiáticas, e o discurso hegemônico. Cada opinião é, portanto, “um ponto de vista peculiar”, jamais “a realidade total, embora as informações apresentadas estejam carregadas de dados sobre ela” (MINAYO et al., 1999, p.147-8).

A grande maioria das propostas dos estudantes para o enfrentamento da insegurança na escola é de caráter repressivo e punitivo, num claro reflexo das idéias hegemônicas a esse respeito. Uma estudante, por exemplo, argumenta que o policiamento é necessário

porque é muita coisa errada que existe dentro da escola (Juliana, adolescente, EG).

Esse pensamento mágico em relação aos “super-poderes” da polícia é contraposto por denúncias de violências cometidas por alguns policiais, bem como por um lembrete sobre as verdadeiras funções dessa instituição:

Se for pra ficar policial dentro da escola, tinha que ser outros tipos de policial, porque os que vêm aqui na escola, eles já chegam aqui com a maior ignorância. (...) Eles pensam que todo calça larga é maloqueiro. (...) Aí chega batendo, gritando... (Maurício, adolescente, EG).

[...] se é aluno, [então] a diretoria tem que resolver, não o polícia. Polícia são pra bandido, né? Não é pra aluno (Lubisco, adolescente, EG).

Outro estudante vai mais longe, sugerindo que “o bom era se pudesse colocar arame farpado no muro pros pessoal de fora não pular” (Mário, adolescente, EG). Se essa proposta fosse implementada, a escola adquiriria a aparência física de presídio. Não é tão absurdo quanto parece. Uma observação atenta dos prédios escolares em nosso país (em geral, da rede pública, mas também algumas da rede privada) demonstrará que essa visão se faz presente nos projetos arquitetônicos e nas práticas de organização e delimitação de espaços, feitos por muitos profissionais, gestores públicos e dirigentes escolares. É de se questionar como se sentem crianças e jovens que freqüentam escolas que se assemelham a presídios. Branco (2004) confirma que “a estrutura do ambiente físico” tem efeitos sobre as “interações sociais” e o “comportamento humano”, sendo este “um assunto fundamental a ser levado em conta quando da organização de ambientes educacionais” (p.208).

O sentimento de insegurança descrito nos parágrafos precedentes afeta a percepção dos integrantes da Escola Governamental, independentemente do fato de o mesmo ser fundado em fatos reais ou em uma imagem subjetiva. Essa “má fama” reforça estereótipos socialmente construídos no intuito de justificar e naturalizar a exclusão, em especial a dos jovens que, de um modo ou de outro, foram alijados do sistema escolar. Nesse contexto, a iniciativa da diretora, no sentido de oferecer-lhes vaga foi, sem dúvida, uma medida auspiciosa. Segundo uma das vice-diretoras,

esta escola estava totalmente pichada, as carteiras estavam todas quebradas. Então, é o tal negócio, você conscientizar o aluno: ‘é isso que você quer pra você? Você quer viver num meio assim?’ E não só os alunos, como a comunidade também. Eu acho que **a melhor estratégia é você abrir as**

**portas da escola pros próprios alunos virem trabalhar, pra melhorar, é a participação do aluno, mais efetiva, no trabalho da escola, sabe?** Desde limpar uma carteira que tá pichada, até pintar muros, grafitar muros. Eu acho que é **a abertura pra comunidade e pra o aluno**. Nisso ela [a diretora] conseguiu mudar tudo, entendeu? (Adalice, Vice-diretora, EG).

Embora se possa questionar que o sentido de participação dado pela vice-diretora enfatize excessivamente a dimensão do trabalho braçal na conservação do prédio escolar – uma necessidade que decorre da omissão do poder público – há que se reconhecer, por outro lado, que, quando as pessoas participam, literalmente com suas próprias mãos, de uma benfeitoria, passam a se sentir responsáveis pela mesma. Essa modalidade de participação precisa ser compreendida como o primeiro nível – concreto e visível – de um processo que deve avançar rumo à participação de estudantes, pais, funcionários e representantes da comunidade nos processos decisórios da escola.

Outra dimensão do processo de inclusão promovido pela diretora da Escola Governamental foi o estabelecimento de parcerias com uma associação que promove cursos profissionalizantes, duas empresas de estágios e uma rede de pequenos supermercados em bairros periféricos. Segundo Dagmar, essas articulações resultaram em estágios para 200 estudantes e na contratação de egressos da Escola pelo supermercado, num total de 22 subgerentes e dois gerentes.

Além disso, a diretora encoraja os estudantes a tentarem ingressar na universidade. A Escola Governamental chegou a oferecer, aos sábados, uma turma de pré-vestibular, com aulas ministradas por alguns de seus egressos, que estavam fazendo algum curso superior. Uma jovem revela, com frustração, que “era uma coisa boa, e não era. Por que? Não tinha professor suficiente pra nós todos” (Juliana, adolescente, EG). A demanda excedia em muito a oferta, e a classe foi encerrada.

Utilizando-se de certa autonomia outorgada pela Secretaria de Educação aos diretores escolares, no sentido de contratarem “professores eventuais” para cobrir os períodos de férias, licenças e ausências dos professores efetivos, Dagmar passou a priorizar a contratação de egressos da Escola Governamental para essa função. Ela afirma que cerca de 50 ex-estudantes da escola estão, atualmente, cursando o nível superior, dos quais doze foram contratados para a referida função. Ela também contratou alguns dos estudantes evadidos ou expulsos reintegrados à escola, para a função de inspetor.

Uma dessas professoras-moradoras do bairro assim descreve a sua experiência e os reflexos sobre os estudantes:

Pra mim também foi muito gratificante vir trabalhar aqui na escola porque eu e [três outros professores presentes], nós fomos alunos daqui da escola, nós moramos no bairro, e pros alunos é uma referência porque eles pensam ‘ah, eu não sou capaz de entrar numa universidade, de ser alguém na vida’. Mas quando nós viemos pra cá, nós mostramos pra ele que isso é possível, porque nós saímos daqui, somos frutos do bairro, da favela, de tudo de ruim e de bom que acontece no nosso bairro, e que é possível sonhar e realizar o sonho (Mônica, professora de Língua Portuguesa, EG).

A visão da diretora a respeito dessas vias de inclusão, o mercado profissional e a universidade, abrange tanto os benefícios individuais – “minha preocupação nesse momento é estar encaminhando e preparando os meus alunos para o emprego” –, quanto os impactos sobre a comunidade – “ajudar o bairro, formar aquela cúpula intelectual, que vá buscar o conhecimento lá fora, traz aqui pra dentro, vem pra dentro da escola, vai ajudar a administrar isso aí fora, e com isso, o bairro vai se elevando, vai mudando a cara do bairro” (Dagmar, diretora, EG). Inclusão, para essa educadora, é uma estratégia de mudança social, bem como uma postura pessoal, como no seguinte episódio:

tinha um moço que não saía da quadra, atrapalhava os professores pra dar aula, que a quadra é externa. Então, os professores não gostavam dele. Só que ele entrou pro grupo de teatro (ele era da comunidade e podia fazer teatro aqui dentro), e ele veio falar pra mim: ‘Dona Dagmar, eu gostaria tanto de ser um professor de matemática’. E eu disse pra ele: ‘Você gosta de matemática?’ Ele falou: ‘Eu adoro, minha vida é matemática’. ‘Então vá fazer o vestibular, se você conseguir entrar (...), eu te contrato como professor eventual’. Até o palavreado dele, assim, não era muito bom (...) os alunos até, no começo, reclamavam dele: ‘Dona Dagmar, ele fala palavrão na sala de aula!’. Aí eu chamava, ‘Carlinhos, cuidado com as palavras, cuidado com essas gírias’. E ele foi mudando. Ele é o primeiro aluno da sala de aula de matemática, lá na faculdade. Tá pagando a faculdade dele e tá sendo integrado dentro da escola. Então, pra gente, foi uma vitória muito grande, esse menino. É um moço bom, uma boa conversa, e me ajuda nos grafites, pinta, toca qualquer instrumento. Olha que valor que estava perdido aí fora, sendo discriminado! Então são estes valores que nós temos que trazer pra dentro da escola, e trabalhar esse valor. Tirar o que não tá servindo e vamos pôr coisa boa, porque o que ele tiver de bom vai suplantando o que ele tem de negativo. Levantando a auto-estima, é lógico que ele vai vendo as posturas dos professores e ele mesmo vai se corrigindo, sozinho. E hoje ele é o melhor amigo de todo mundo, ele é pau pra toda obra (Dagmar, diretora, EG).

Na análise do nível do **microssistema**, o discurso dos adolescentes revela tanto elogios quanto críticas às posturas dos professores da Escola Governamental:

Tem professores que dão aula aqui, que são ótimos, entendeu? Todos param pra assistir... (Alisson, adolescente, EG).

Tem professores aqui que são professores mesmo. Além de ser professor, é amigo do aluno (...) entra na sala, brinca com o aluno, depois passa lição na lousa, explica a lição, depois explica tudo de novo. Isso sim, na minha opinião, isso que é o professor (Maurício, adolescente, EG).

Tem [professores] também que só pega, enchem a lousa de lição e fala 'cópia' (Lubisco, EG).

A diretora também faz referência às posturas e métodos adotados pelos professores, contextualizando a necessidade de mudanças:

o nosso jovem, ele senta na frente de um computador, a linguagem é da informática. E tem professor que ainda está na idade da pedra, passando cópia em lousa. O aluno não aceita, não respeita, mesmo. Ele vê que o professor está despreparado pra ele (Dagmar, diretora, EG).

Dagmar identifica “vícios” que, em sua opinião, estão relacionados ao sistema público de ensino e são difíceis de serem superados:

[alguns professores] vieram, assim, com uma bagagem... como que eu digo, não muito democrática, aqueles vícios da escola pública, e a minha luta, agora, nesse ano, foi pra quebrar isso. E muitas vezes, você tem que chegar mais firme... Mas o professor também não muda do dia pra noite. Então a gente encaminha pra cursos, procurando aqui dentro da escola, mesmo, estar desenvolvendo projetos que levem o professor a dar uma repensada na sua postura. Mas é muito difícil o professor mudar (Dagmar, diretora, EG).

As metodologias pedagógicas adotadas por cada professor não podem ser vistas apenas como uma questão de preferência pessoal ou restrita ao âmbito da sala de aula. Ela diz respeito, também aos processos de inclusão/exclusão. Afinal, se apenas as modalidades verbais e lógicas de inteligência são trabalhadas, valorizadas e avaliadas pela escola – em um mundo onde se reconhece a existência de “múltiplas inteligências”, todas igualmente válidas e necessárias – que chance de êxito resta aos estudantes cujas modalidades de inteligência ou ritmos de aprendizagem não se encaixam em moldes tão restritivos? No dizer de Jesus (2003),

os sistemas de avaliação e regulação, a seleção e a organização dos conteúdos, o processo de construção do conhecimento impõem uma racionalidade na qual o conhecimento (sua produção, reprodução e recontextualização) está diretamente associado a uma usina que produz sucessos e fracassos geográfica e socialmente demarcados, seguramente associado à raça, classes, sexo e inaptidões (p.178).

Por outro lado, é possível que certas atitudes da diretora, em seu trato com os professores – algumas classificáveis como proativas e outras, autoritárias – aliadas à premissa que ela verbaliza, de que “a falha muito grande, muito grande ainda, está no professor” (Dagmar, diretora, EG), tenham gerado conflitos que resultaram na saída de alguns professores:

Tem professor que não se adapta a esse sistema (...) então, aqueles que não tavam dentro do projeto [da paz], tão tentando se adaptar ao projeto ou tão caindo fora. Não por pressão, nada, é por eles mesmos (Marcelo, professor de Física e Matemática, EG).

Uma estudante descreveu a relação entre professores e diretora nas seguintes palavras:

Muitos [professores] reclamam dizendo que ela [diretora] exige muito deles, entende? Tá sempre ali. Se o aluno faltou, se ele tá com nota baixa, o culpado é o professor. Então, muitos professores saem reclamando disso, que não conseguem mais, o peso da responsabilidade é tão grande, os alunos tirarem nota baixa, os alunos não quererem estudar, aí, como a direção pega muito no pé, eles reclamam muito, sabe? (Jeane, adolescente, EG).

É possível se fazer ao menos duas leituras desses relatos: os professores que desistiram da Escola Governamental eram precisamente os preguiçosos e desmotivados, ou os que levavam o seu trabalho a sério e podem ter sido instados pela diretora a “facilitar” a aprovação de estudantes?

Os aspectos discutidos nos parágrafos precedentes trazem à tona a desafiadora e crítica questão da formação do professor. Avaliações realizadas em diversos países demonstram, de forma cabal, que professores e dirigentes escolares “não receberam uma formação adequada para evitar e controlar os comportamentos problemáticos ou agressivos dos jovens. Sua intervenção privilegiada, na maior parte das vezes, limita-se à punição” (ROYER, 2003, p.65). “Embora as práticas exemplares ou eficazes sejam conhecidas, elas muito raramente são observadas na prática” (idem, p.64).

Enfocar nas necessidades de formação inicial e continuada dos professores seria mais justo e produtivo de que “culpá-los” pelas falhas do sistema educacional, da mesma forma que alguns dos professores da Escola Governamental aprenderam a fazer com os adolescentes:

eu aprendi com [a diretora], principalmente abraçar, dar uma chance pro aluno, sabe? Porque eu tenho o pavio meio curto. Então, acontece qualquer situação, se fosse antes de conhecer a Dagmar, eu já ia com pedras na mão,

já ia tomar outros tipos de atitudes, em relação ao aluno. Agora não, primeiro eu procuro ouvir, abraçar, aconselhar, porque os alunos aqui são muito carentes. A maioria já sofre, em termos de família, presenciam muita violência em casa. De repente, você dá uma palavra, um carinho a mais, a gente já vê os olhinhos brilhando (Adalice, vice-diretora, EG).

As dificuldades no relacionamento entre diretora e corpo docente podem explicar, em parte, a não-adesão de parcela deste às propostas do “Projeto da Paz”. O índice de adesão do professorado é estimado em percentuais que variam entre 55 e 80%.

Eu não dou mais que isso [55%] porque eu acho que a gente tem que agir com realidade. Muitos [professores], na hora que é falado, ‘nossa, eu concordo, eu dou essa opinião’, mas a prática é outra. Então, são poucos que realmente estão ali, se envolvendo, tentando (Elisa, coordenadora pedagógica, EG).

A estimativa acima, a mais conservadora dentre as sugeridas pelos professores, pode ser considerada significativa por duas perspectivas antagônicas e complementares. Por um lado, o engajamento de metade dos professores de uma escola, numa proposta de melhoria na qualidade do ensino e nas relações interpessoais, *já é* suficiente para produzir mudanças *marcantes*. Por outro lado, se este projeto teve início há mais de quatro anos e *ainda* não conseguiu envolver *a outra metade* do corpo docente, é preciso diagnosticar que fatores estão bloqueando uma participação maior.

Embora não esteja no escopo deste trabalho avaliar tais fatores, um deles é evidente: o projeto não é percebido como uma construção coletiva, como algo que pertence a todos. Isso aparece nas falas dos diversos atores sociais ouvidos na pesquisa, a começar pela própria diretora: “*Eu não tenho um projeto antiviolença. Eu tenho um projeto da Paz*”; passando pela vice-diretora “*dentro desse projeto da Dagmar, sobre a Paz, isso nos leva a acreditar na educação*” (Cássia, vice-diretora, EG); prosseguindo pelos professores: “*a diretora da escola, a Dagmar, ela coloca o aluno como o objetivo mesmo, sabe? Ela está aqui a serviço do aluno, eu estou aqui a serviço do aluno. A escola está a serviço do aluno*” (Tereza, professora de História e Geografia, EG); e chegando aos estudantes: “*Todo mundo sabe que nenhum lugar é 100%, mas [a escola] é legal pelo trabalho que é feito aqui. Essa questão da paz, a diretora valoriza muito isso, e é legal porque os alunos estão bem, assim... gostam também*” (Fernanda, adolescente, EG).

Paradoxalmente, o ponto mais forte do projeto é, também, a sua maior fraqueza: a pessoa que

tomou a iniciativa, sensibilizou, mobilizou, abriu portas, enfrentou desafios e fez sacrifícios pessoais em prol desse objetivo, com o passar do tempo, devido à centralização das decisões, ações e do reconhecimento público em sua pessoa, tornou-se uma barreira ao envolvimento de um número maior de professores. Isto coloca em xeque a própria sustentabilidade do processo, a médio e longo prazos (Abramovay, 2003). Para que não seja apenas uma ação pontual (mesmo que dure vários anos), mas sim, um processo continuado de transformação, é essencial a plena participação dos diversos atores envolvidos, de modo que cada um se sinta diretamente responsável pelo sucesso do empreendimento. Desse modo, poderá viabilizar-se a expansão dessa rede de novas significações:

O que eu percebo que mudou é que, quando eu cheguei aqui era mais complicado. Não vou dizer que cessou as complicações e os problemas, que eu vou estar idealizando uma coisa que é quase impossível. Mas a gente percebe que, ao decorrer dos anos, com a insistência, perseverança, você consegue, aos poucos, ir ‘contaminando’. Acho que é uma ‘contaminação de seres’. Então você vai passando, o outro vai passando para o outro, e assim sucessivamente (Neuza, professora de Língua Portuguesa, EG).

#### ***Projeto Saúde: efetivando o protagonismo juvenil***

No nível do **exossistema**, ao tomar a decisão de implantar este projeto, a Secretaria de Saúde tentava colocar em prática uma sugestão dada por adolescentes que integravam um “comitê assessor jovem”: colocar adolescentes dentro das Unidades de Saúde com o objetivo de atrair e acolher seus pares. Segundo a dirigente da Área de Saúde do Adolescente dessa Secretaria, a médica Tati, essa foi a origem da idéia.

Tati refere que a proposta do Projeto Saúde era a formação de adolescentes multiplicadores em Saúde, numa perspectiva mais geral. No entanto, os adolescentes indicaram como os dois temas mais importantes – a gravidez na adolescência e a questão da violência. Com o aprofundamento dos trabalhos, ficou evidente a relevância da segunda temática no cotidiano e para o bem-estar deles, tornando-se, assim, o tema central de sua atuação.

Tanto a origem da idéia, quanto a mudança de rumos do projeto sinalizam a importância de uma postura de abertura e escuta ativa, por parte de profissionais e de instituições, no trato com adolescentes. O desejo de ouvir e aprender com o adolescente, aliado ao esforço para se criar condições de participação para o jovem são, portanto, marcas desse projeto.



Ao se analisar o **mesossistema**, constata-se que os jovens do Projeto Saúde e suas famílias enfrentam grandes dificuldades. Além do quadro de exclusão e falta de oportunidades que vitimiza milhões de brasileiros, os moradores de bairros como o Roseiral são obrigados a conviver com um quadro de guerra civil – a “barreira” ou “paredão” estabelecido por duas facções do narcotráfico delimita por onde se pode circular e com quem se pode interagir, o que em si, é uma violência e uma violação dos direitos humanos. O depoimento de Angela, uma adolescente de 19 anos, é significativo:

eu odiava todo mundo que fosse do outro lado da barreira. (...) Se o Projeto não tivesse aparecido na minha vida, com certeza, eu viraria uma traficante ou alguma coisa parecida. Porque perspectiva de vida, eu não tinha... baixa renda. Porque muitos amigos meu entraram na vida do crime e todos eles morreram através do tráfico assim, guerreando com o pessoal de lá, então achava que, eu virando traficante podia vingar a morte deles. (...) Eram amigos de infância. Por causa disso – eles mataram meus amigos, eu queria me vingar.

(...) Eu não tinha nenhum amigo do outro lado, nenhum colega, não conhecia ninguém do outro lado, e quando eu conheci cada uma [das adolescentes do grupo], aprendi a gostar de cada uma e a conviver, a gostar de cada uma de uma forma especial e isso foi acabando com isso que eu sentia, esse medo, essa coisa de facção.

Porque eu comecei a pensar assim de uma forma, porque isso é problema deles, eles é que criaram. Não é eu que tô ali vendendo, não é eu que tô fazendo comércio aqui dentro, é eles que tão fazendo. Então isso não tem nada a ver com minha vida; é eles lá, entendeu?

É isso que eu parei e pensei, analisei – são pessoas iguais a mim, tem problemas igual ao meu, então não é porque elas estão lá, participam de lá, que são piores do que eu, são mais..., nada a ver. É a mesma coisa, o mesmo problema que elas tão passando, a mesma violência que acontece comigo, acontece com elas também.

Foi o que mudou na minha cabeça entendeu, aí eu posso ir em qualquer lugar, qualquer lugar que for, outra facção, que eu procuro não pensar na facção, eu procuro pensar nas pessoas que moram ali que não têm nada a ver com a facção. (Angela, adolescente, PS)

Alguns comentários a esse extraordinário relato se impõem. Primeiro, em relação à maquiavélica lógica por trás da imposição da barreira. A divisão do bairro em torno das facções segue a mesma lógica dos antigos tiranos: *dividir para dominar*. A lógica da separação é a mesma de qualquer processo de exclusão e desumanização: *os outros são diferentes, eles nos repudiam, eles não prestam, eles são nossos inimigos, eles não são gente como a gente*. A lógica da violência é a mesma de qualquer guerra: *eles nos atacaram, agora só nos resta o dever da vingança, para honrar os nossos mortos*.

Embora sejam moradores de um mesmo bairro, integrantes de uma mesma classe social e

cidadãos de uma mesma pátria, as pessoas passam a enxergar umas às outras pela lente das facções – discriminando-se, odiando-se e, nos casos extremos, agredindo-se e matando. A barreira gera ódios e medos que parecem adquirir existência própria, reproduzindo-se, justificando as violências que ela própria provocou, fornecendo motivos para futuras vinganças. Cada vingança leva a outra e é usada como “evidência comprobatória” dos estereótipos impostos aos “inimigos”, num ciclo crescente e, aparentemente, interminável de ódio.

Segundo, é sempre mais fácil lançar o seu ódio contra o aspecto mais visível, o ponto final da história – no caso de *Angela*, “o outro lado” que matou seus amigos. Desse modo, o ponto inicial, a raiz do problema permanece encoberta – a existência do narcotráfico e o domínio que este exerce sobre a comunidade.

Terceiro, o crime organizado parece haver descoberto, assim como os grupos extremistas já o fizeram há muito mais tempo, que os adolescentes podem se constituir em excelente massa de manobra – aderem com relativa facilidade e de forma apaixonada, a causas radicais e posturas rígidas que compensem a sua instabilidade e fragilidade internas; estão em busca de um referencial ético que lhes dê a certeza do certo e do errado; têm a necessidade de pertencimento a um grupo, que lhes proporcione uma identidade coletiva, a aceitação e o reconhecimento. Naturalmente, todos esses fatores podem ser canalizados tanto em direção à conquista de um mundo melhor, quanto à criminalidade ou aos extremismos de qualquer ordem.

Quarto, em relação à afirmativa de Angela de que, “se o Projeto não tivesse aparecido na minha vida, com certeza, eu viraria uma traficante ou alguma coisa parecida” – se encaixa como uma luva à explicação de Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho (2004):

Para alguns grupos sociais, o processo de exclusão social e moral se torna tão intenso que apenas algumas poucas possibilidades se delineiam, entre elas, aquelas relativas ao envolvimento em atividades infracionais. (...) é sempre possível a reorganização de posicionamentos assumidos pelas pessoas, uma vez que concebemos que os seres humanos são constituídos num processo de interações sociais semioticamente mediadas, em que a pessoa transforma dialeticamente o meio que a constitui. (...) **os encontros exercem um papel fundamental**, à medida que podem tanto colaborar para cristalização de alguns circunscritores e trajetórias como podem introduzir novas relações entre pessoas e contextos diferentes, favorecendo a criação de novos lugares e posições possíveis de serem assumidos (p.87) (grifo)

nosso).

Por fim, há que se esclarecer que, dentre os adolescentes ouvidos, a posição de Angela situa-se numa extremidade – profunda identificação com a divisão das barreiras, desejo de vingança pela morte dos amigos etc. Há também a outra extremidade, representada por Val – que sequer tinha conhecimento da existência das facções até dois anos atrás, quando seu primo foi morto na “guerra” (termo usado para descrever um período de intensos ataques recíprocos, com grande número de vítimas fatais).

Para a coordenadora do Projeto Saúde, a psicóloga Mona, o contexto do Roseiral é tão violento, que o resgate do humano passa a ser desejado por todos. Mas a escolha de aproveitar a oportunidade oferecida pelo Projeto é dos adolescentes:

a vida que eles levam, o ambiente é muito hostil. Por mais que a gente saiba que todos nós vivemos numa sociedade muito violenta, (...) mas a vida naquele sistema de comando e de violência é muito cruel. Então, acho que no fundo, há uma busca, eles não se conformam, ninguém se conforma. Eu acho que nem aqueles que oprimem, que matam, está conformado, que é uma situação muito desumana. Teve uma menina que falava assim ‘eles matam o humano, eles matam o humano’. Eu não entendia bem porque ela falava aquilo. Aí, conforme as histórias perversas de atrocidades que eu ouvi que alguns me contaram (...) Lá no *Beco da Laura*, eles pegaram um sujeito e começaram a cortar o braço do cara e jogar para os porcos, e o cara vendo. Isso é que é matar o humano. É uma realidade muito cruel, então eu acho que é a busca de uma saída de uma situação que já ultrapassou, se esgotou o limite. Então, se eu tenho aqui qualquer coisa que lhe dê uma chance, você pega aquilo. É tão pouco o que a gente faz, e é tão importante. É só dar alguma coisa e aí eles vão. É mais mérito deles estarem querendo isso (Mona, coordenadora, PS).

É muito difícil viver num contexto desse tipo sem que a violência assuma, para essas pessoas, a idéia de “um processo totalitário, global, incontrolável, onipotente e onipresente que se reproduz fora dos limites da sociedade legal” (MINAYO et al., 1999, p.152). Naturalmente, “essa visão contribui para moldar atitudes passivas e sobretudo de medo” (idem), as quais favorecem a perpetuação desse estado de coisas. Como romper essa estagnação? No grupo focal realizado com adolescentes do *Projeto Saúde*, uma simbologia repetida oito vezes por diferentes participantes, com pequenas variações, responde a essa questão e revela a essência do trabalho desenvolvido *com* eles e, em seguida, *por* eles: “ver as coisas de outra forma”, “olhar com outros olhos”.

Um episódio relatado no grupo – também relacionado à visão – pode ter o seu sentido,

corriqueiro à primeira vista, transposto para explicar/simbolizar o sentido mais profundo desse novo olhar. Val, uma das adolescentes, havia quebrado os seus óculos, sem os quais não conseguia enxergar. Segundo ela própria, “não tinha condições para comprar” novos óculos e, além disso, era tão tímida que “ficava calada e (...) não falava com ninguém” (Val, adolescente, PS), e pensava em sair do grupo. Ao tomar conhecimento de sua situação, Mona, a coordenadora, decidiu colocar o problema para o grupo. Segundo uma das adolescentes,

[...] foi bom também, esse dia do óculos, porque a gente reparava que tinha algum problema com a Val, mas era muito difícil falar com ela, alcançar ela, porque ela era muito distante. A Mona chegou, conversou com a gente ‘pô, gente vocês não viram o que tá acontecendo?’. Aí a gente ‘Não, Mona. A gente viu, mas o que a gente ia fazer?’ Aí ela: ‘a Val tá precisando de ajuda’. Aí a gente [disse] ‘quem é Val?’ (risos) (Rosana, adolescente, PS).

É possível, dentro da perspectiva desse “novo olhar”, interpretar que Val simboliza a comunidade, afetada pela “barreira”, que distancia as pessoas e dificulta a comunicação e a troca, enquanto a coordenadora Mona representa o Projeto Saúde. Este interpela os adolescentes para saber se eles não estavam vendo o que estava ocorrendo, ao que eles respondem sim, e em seguida se perguntam: “mas o que a gente ia fazer?”, expressando o sentimento de impotência, o desconhecimento de alternativas de ação ou o estado de alienação de muitos jovens. O Projeto faz o alerta: a comunidade está precisando de ajuda. Os adolescentes se surpreendem, então, ao constatar que não conhecem a comunidade. Coube ao Projeto criar a oportunidade para que as coisas boas do Roseiral fossem desveladas diante dos olhos desses adolescentes. Mona faz a seguinte leitura do processo:

quando o Nossa Gente trabalhou com eles a questão da História, da Geografia do Roseiral, a identidade daquele lugar, de onde eles vieram, isso resgatou muita coisa, a auto-estima, e eles começaram a ter **um outro olhar** para eles mesmos e para a comunidade. Às vezes, eles não queriam falar que moram no Roseiral. Normalmente, diziam ‘eu moro em Itapuã’. Então isso começou a mudar, porque eles começaram a ter **um novo olhar** político, social da situação e não um olhar, ‘eu moro aqui, sou um favelado’. Começaram a ver coisas muito boas lá dentro também. (Mona, coordenadora, PS) (grifos nossos).

Nas palavras de uma adolescente:

Eu conheci coisas novas e outros lugares também, porque a gente sai bastante. (...) conheci várias coisas que tem aqui na Maré, coisas boas, outros projetos também, que eu não sabia que tinha tantos. (Beatriz, adolescente, PS).

Outro aspecto dessa “descoberta” de sua própria comunidade é verbalizado por Adélia:

uma das coisas mais importantes que muitas pessoas daqui aprenderam ou tomaram ciência, é que as pessoas que moram numa área carente também podem ter oportunidade, elas também podem ser alguém importante, ser alguém de futuro, ao contrário do que muitas pessoas aqui pensam. As pessoas que estão fora pensam que as pessoas que moram em comunidade são todas marginais, e na verdade, não são (Adélia, adolescente, PS).

Esta jovem faz referência aos preconceitos introjetados, uma forma invisível e brutal de violência que não deixa marcas físicas, mas tem o poder de limitar os horizontes da pessoa, fazendo-a crer no “fato” de que, por ser pobre, negra, mulher, jovem ou moradora de um bairro marginalizado não lhe cabe o direito de sonhar, muito menos, o de tentar realizar os sonhos.

Ela também diz que, dentre todos os aprendizados proporcionados pelo Projeto Saúde, “o mais importante é saber que a gente **pode ser** alguém e que a gente **pode fazer** uma diferença aqui dentro” (Adélia, adolescente, PS) (grifo nosso). Ela e seus colegas de grupo passaram a enxergar as suas capacidades e o seu poder de realização.

No intuito de preparar os adolescentes para a sua atuação na comunidade, o Projeto Saúde detectou a necessidade de realizar um trabalho de “desinibição”. Para tanto, duas atrizes, Soraia e Amanda, foram contratadas para realizar uma oficina de teatro, que deveria durar um mês, encerrando-se com a apresentação de uma performance, num evento da comunidade.

A performance foi construída coletivamente, a partir do tema e materiais que o grupo vinha trabalhando, sobre violência, e de relatos pessoais dos adolescentes. A apresentação, ao final do primeiro mês, é descrita por Soraia como “um divisor de águas”, pois

o impacto dessa autoria diante dos outros teve um efeito grande sobre eles, se sentiram fortalecidos, sentiram que tinham uma voz ali, um espaço para estarem se colocando, cada um deles, **como indivíduo, como grupo** (grifo nosso) (Soraia, professora de teatro, PS).

Amanda complementa:

saiu todo mundo [do grupo] chorando da performance, e desde aí eles [os adolescentes] pediram, eles lutaram pra que a gente ficasse (Amanda, professora de teatro, PS).

O fato de a performance ser produzida

a partir do material pessoal deles, [é] uma coisa que, com o tempo, vai fortalecendo muito a **identidade de cada um** e a **identidade do grupo** (Amanda, professora de teatro, PS) (grifo nosso).

As falas das professoras evidenciam o entrelaçamento de dois processos: a construção da identidade pessoal e da identidade coletiva. Os adolescentes, ao entrarem para esse grupo, traziam a sua identidade pessoal (em processo de formação) e uma identidade coletiva, artificialmente criada pelas facções criminosas e imposta pela força das armas. Esta pode ser caracterizada como uma identidade de origem exógena e de caráter mais de *contraposição* que de *afirmação*, uma vez que se fundamenta na *negação do outro*. Perceber essas características pode ser fácil para alguém “de fora” e, bastante difícil para quem está imerso no processo histórico-cultural e não desenvolveu um olhar de distanciamento e o pensamento crítico. O ponto de partida para se libertar desse “enredamento” seria o auto-conhecimento, que conduz à descoberta do outro:

é esse processo de formação mesmo, de formação da crítica, do pensamento, das práticas, eu acho que é isso, se entender melhor num processo de auto-conhecimento que vai se reverter num conhecimento e numa compreensão maior do lugar onde vive, da comunidade, e esse círculo vai ficando cada vez mais abrangente à medida que esse conhecimento vai ficando também mais abrangente (Soraia, professora de teatro, PS).

Os processos de auto-descoberta, diálogo e participação social são elementos de promoção da saúde, assim como de paz, conforme explica Amanda:

essa prática do ir pra rua, do fazer na rua, de eles estarem produzindo uma coisa que é íntima e que é pública, e eles vão pra rua, acho que de cara é **uma iniciativa de saúde**, sabe? Saúde naquele lugar que, apesar de ser tão explorado, tão miserável, é de muita falta de iniciativa. Então essa **iniciativa de mudança**, de geração de energia, de desejo, **já é transformar a violência em paz**, transformar a preguiça em ação, transformar a cegueira em crítica e acho que isso interfere na vida deles, interfere na comunidade (Amanda, professora de teatro, PS) (grifos nossos).

O refrão de um rap composto por Angela para a performance do grupo sintetiza: **“Violência não é opção. É o preço do descaso pela educação”** (Angela, adolescente, PS).

Graças às experiências proporcionadas pelo Projeto Saúde, os profissionais de saúde nele engajados também desenvolveram um novo olhar, como referido por Ana Cristina, enfermeira

que está cursando uma especialização em Saúde Pública:

eu entrei no Projeto (...) para poder conhecer de que forma se trabalha a promoção, os promotores de saúde nos jovens, em comunidades como o Roseiral. Eu não tinha nenhuma experiência com essa forma de trabalho – *junto* com os adolescentes, planejando atividades para eles mesmos, em saúde. Sempre foi o contrário, bolava com a equipe e ia trabalhar com eles, mas não, planejando com eles, um trabalho para comunidade deles. Está sendo uma experiência muito interessante. Só tem 4 meses que estou com eles, a gente já fez bastante coisas...(Ana Cristina, Enfermeira, PS).

Note-se que o breve relato de Ana Cristina expressa, literalmente, o seu processo de mudança: inicia-se com o pronome “eu” e, à medida que descreve o seu envolvimento com o grupo de multiplicadores, passa para o coletivo, “a gente”. De fato, ela descreve que um adolescente trouxe a necessidade de se desenvolver um trabalho sobre violência doméstica, numa das igrejas do bairro. Juntos, planejaram o que será feito. Ela conclui: “estou indo **acompanhar o trabalho** com eles nessa igreja”. Sua fala indica que havia um certo grau de abertura prévia, o qual, graças às interações proporcionadas pelo Projeto, desencadeou uma ressignificação do papel e capacidades do adolescente.

De modo semelhante, a assistente social Hildete diz que, no Projeto Saúde, aprendeu a

não encarar o jovem como o *fim* do trabalho ou alguém que fosse só *objeto* do meu trabalho, mas alguém que fosse *parceiro* de trabalho, mesmo. (...) A gente tem uma obrigação, não uma obrigação, mas um compromisso com a Saúde Pública, de estar levando a questão da informação, mas também vendo o jovem como um parceiro de trabalho – ele pode estar dando sinais e sendo um ator importante para que o planejamento aconteça, envolvendo a realidade dele mesmo. (...) Então foi uma experiência muito fantástica, onde você pára pra questionar até mesmo a idéia da informação como uma ação preventiva, do adolescente como alguém que passa por um momento de crise na vida (...) (Hildete, Assitente Social, PS).

As duas profissionais levantam questionamentos pertinentes – a visão que o setor saúde tem do adolescente, de modo geral, é a de “destinatário” ou “objeto” de ações planejadas por adultos (especialistas ou autoridades), destinadas a reduzir a incidência de “problemas típicos” gerados pela “crise” que definiria esta fase da vida, a exemplo de gravidez precoce, abuso de drogas, violência e delinqüência. Essa visão<sup>2</sup> não é exclusiva da Saúde; está firmemente arraigada também em campos como a Educação, o Direito, a Psicologia.

---

<sup>2</sup> Essa questão é retomada no artigo “Contextos de aprendizagem na construção de uma cultura de paz: A emergência do adolescente protagonista”, que integra a presente tese.

A dificuldade sentida pelas duas profissionais citadas residia em sua avaliação da capacidade dos adolescentes, como se duvidassem – *será que os adolescentes são capazes de participar e contribuir?* Por outro lado, a fala de Sonia, agente de saúde há seis anos e moradora do Roseiral há quinze anos, revela outras barreiras, de naturezas distintas – um juízo sobre o *merecimento* desses adolescentes em participar do Projeto Saúde, uma atitude comparativa entre eles e os adolescentes com os quais ela já havia trabalhado (no contexto de uma igreja evangélica), e um nível exagerado de expectativas e exigências em relação ao desempenho deles:

nesse período, os adolescentes cresceram muito e a gente também, enquanto equipe, por quê? No caso, pra mim, além de eu ser agente de saúde e ter trabalhado na comunidade por muito tempo, o perfil que a gente encontrou de adolescente era totalmente diferente dos adolescentes que eu estava acostumada a trabalhar: eram mais agressivos, tinham problemas em casa, viciados, envolvidos até mesmo na área do tráfico. Então, quando a gente veio trabalhar com esse [projeto] agentes multiplicadores, de imediato eu fiquei assim, ‘será que realmente eles precisam estar nesse projeto?’ (...) Na minha concepção, eu achava que não. Porque eu também não conhecia todos eles, mas eu achava que não. Alguns adolescentes têm uma vida legal, tá tudo bem (...) Esses adolescentes, no início, não tinham aquele compromisso. Assim, estava começando um projeto novo, eles não tinham aquele compromisso de horário. (...) Eles aprenderam a ter essa disciplina com o passar do tempo, e aqueles adolescentes que não tinham interesse nenhum e chegava lá, e ficava olhando, caladão, passou a se interessar (...) Foi muito bom, porque a gente viu que eles não eram igual a esses adolescentes que eu já tinha trabalhado, mas que tinham também as mesmas necessidades ou até mais, porque de repente tinham uma situação [financeira] até melhor, mas não tinham uma experiência [de vida] tão boa (Sonia, agente de saúde, PS).

Soraia, que já trabalha com o grupo há um ano e meio, descreve outro aspecto para o qual ela desenvolveu um novo olhar:

a *Angela* estava dizendo que essa semana morreram quatro amigos dela. Quer dizer, os vizinhos dela, que são amigos desde criança, têm muitos que se envolveram no tráfico. Então, chegando mais perto, a gente vê que ‘pera aí, o cara que é do tráfico, ele não é diferente’. A gente começa a entender que tem vários motivos para que essa situação aconteça e o cara estar no tráfico. Então, por esse entendimento que não é ‘um lado é bom e outro é mau’, e ‘quem está no tráfico é mau e tem que ser destruído’. [Com esse ponto de vista], não tem uma inclusão, uma tentativa de justamente ver que, aquele [envolvido no tráfico] é o vizinho, então o que aconteceu com o vizinho, podia ter acontecido com o [seu] filho. Então, é algo muito próximo e a gente tenta colocar justamente essa proximidade para não distanciar e tentar acolher, ao invés de repelir, a realidade. **Como é que a gente pode cuidar da situação ao invés de rechaçar ela?** (Soraia, professora de teatro, PS) (grifo nosso).



Pode-se afirmar ser esta uma característica do verdadeiro processo *educativo* – todos os envolvidos aprendem, desenvolvem um novo olhar, são transformados. Quando só uma parte é afetada pela experiência, trata-se de um trabalho de *informação*, no qual cabem apenas dois papéis: emissor e receptor, o que ensina e o que aprende. Se, neste tipo de intervenção, porventura houver diálogo ou troca, tenderão à superficialidade, pois os papéis dos participantes são pré-definidos e estáticos. Este tipo de relação educador – educando, caracterizado pela esterilidade e pelo vazio de sentido e significado, pode ser considerado um dos principais motivos de desinteresse e insatisfação dos adolescentes com a escola formal e, ao mesmo tempo, um dos fatores de sucesso das iniciativas educacionais que rompem essa camisa-de-força e ousam inovar, escutar ativamente o educando, envolvê-lo nos processos decisórios, reconhecê-lo como portador de virtudes, capacidades e potencialidades.

A **qualidade definidora** do Projeto Saúde, sua estratégia mais saliente é a **promoção do protagonismo juvenil**, por duas vias interligadas – a descoberta de um *novo olhar* do adolescente sobre si mesmo e sua comunidade, e a *atuação* como multiplicadores de Educação em Saúde. Uma via sem a outra certamente não resultaria na emergência de atores sociais, sujeitos da saúde, como o são esses jovens. A auto-descoberta e o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva, sem o engajamento numa ação social, poderia trazer benefícios para a auto-estima e no auto-cuidado, mas não necessariamente, para a comunidade. A capacitação para a atuação como multiplicadores, se fosse meramente de conteúdo técnico e com metodologia teórica, poderia resultar em agentes de saúde bem informados, mas não necessariamente em pessoas mais maduras, capazes e motivadas a superar os vários tipos de barreiras impostas pelo contexto.

Eu acho isso tudo uma palhaçada, de não poder ir pra um lugar ou pra outro. São lugares vizinhos, né, e a gente não poder conviver juntos. Mas o Projeto também trouxe essa parte muito importante, porque a gente vem com um pouco de medo ou com muito medo, mas **nós estamos aqui no dia de hoje, achamos que podemos fazer a diferença**. Mas é muito difícil, porque são muito rivais as favelas, mas a gente vem sempre (Suzana, adolescente, PS).

Suzana tem consciência da existência da barreira imposta pelo narcotráfico, mas quer “fazer a diferença”. Muitos jovens, quando não encontram meios construtivos e saudáveis de “deixar a sua marca no mundo”, expressando-se e sendo valorizados, engajam-se em comportamentos antissociais. Manifestações como gangues, arrastão, grupos neonazistas, brigas coletivas em bailes funk ou entre torcidas esportivas, brincadeiras selvagens, pichação e vandalismo ou

ataques por praticantes de artes marciais podem ser interpretadas por esse prisma. Esses fenômenos, embora envolvam uma parcela minoritária da juventude, reforçam o estereótipo de “problema” imposto ao adolescente – um *problema* que caberia aos adultos, governantes, educadores e profissionais de saúde *solucionar*.

A abordagem do protagonismo juvenil se contrapõe como uma alternativa ao paternalismo, à alienação, ao fatalismo, à revolta, ao determinismo, ao isolamento e ao ceticismo. Reconhece no adolescente potencialidades e valores cujo aproveitamento resultará em seu desenvolvimento integral e em melhorias para a coletividade. Rejeita o uso dos jovens como massa de manobra por facções políticas, como “bucha para canhão” pelo narcotráfico, assim como a sua manipulação ideológica e a sua coisificação em alvo preferencial do consumismo. Ao invés desses papéis, um programa como o ora analisado oportuniza a descoberta de uma posição de referência, na comunidade:

Quando as pessoas de lá, minhas colegas, perguntam onde que eu vou, aí eu falo que vou pra cá, elas falam ‘eu hein? É ruim, não vou lá, não tô louca’. Elas falam assim mesmo, ‘ah, se eu fosse tu não ia pra lá’, porque elas têm medo de vir pra cá. (...) Hoje em dia, a violência tá muito pior (...) e as pessoas, elas não vêm pra cá porque têm medo. Como a Adélia falou, **nós somos o exemplo delas**. A gente vem pra cá, e tem uns caras lá embaixo, eles ficam olhando. Então, há um certo medo e a gente tem que enfrentar esse medo e olhar com outros olhos (Consuelo, adolescente, PS).

Aqueles que acreditam no protagonismo juvenil entendem que é papel de adultos e instituições propiciar oportunidades, encorajamento e apoio para que os adolescentes se mobilizem, definam suas próprias prioridades coletivas e atuem em prol da comunidade ou da causa que elegeram. O Projeto Saúde pode ser considerado um exemplo disso, uma vez que, desde a idéia que lhe deu origem, passando pela (re)definição da linha de trabalho dos multiplicadores, até o planejamento e a execução das atividades educativas, os adolescentes foram enxergados como *pessoas e cidadãos*.

### ***Escola Internacional: valorizando a diversidade***

A Escola Internacional é vinculada, filosoficamente, a uma religião na qual a paz assume uma centralidade. A concepção curricular, os objetivos pedagógicos e os métodos de trabalho são definidos ou desenvolvidos em função de princípios éticos claramente expostos aos funcionários, professores e pais. Uma evidência dessa “estrutura” conceitual e filosófica é que

uma parcela muito pequena dos corpos docente e discente segue essa religião. Dos informantes desta pesquisa, apenas o diretor executivo, uma coordenadora e dois professores eram adeptos, e nenhum dos estudantes. Entretanto, como o conjunto dos discursos demonstrou, as práticas e valores são efetivamente compartilhados por todos. Por esse motivo, essa “política institucional” será discutida no nível do **exossistema**.

Mister Frank, como o diretor executivo é chamado por todos, é um canadense que mora no Brasil há oito anos. Ele explica que, desde a concepção curricular ao planejamento da semana pedagógica e do calendário escolar,

sempre tentamos pensar holisticamente, pensando na formação acadêmica ou intelectual, física, emocional e espiritual. (...) tentamos ter um calendário de atividades equilibrado, vai haver eventos que vão desenvolver ou ajudar no desenvolvimento de cada uma dessas áreas. É uma coisa consciente, é uma coisa que trabalhamos, não deixamos para acontecer por acaso, planejamos que todos esses elementos vão aparecer no ano, no dia a dia (Frank, diretor, EI).

A diretora pedagógica, Araci, entrou para a Escola Internacional depois de se aposentar, pela Secretaria de Educação. Tendo lecionado e dirigido escolas públicas a vida inteira, ela confessa que tinha preconceitos em relação ao alunado com o perfil sócio-econômico igual ao da Escola Internacional, que, de antemão, considerava “filhinhos de papai”. A convivência, entretanto, mostrou-lhe que essas crianças e adolescentes podem ser tão ou até mais carentes de afeto, atenção e orientação que os de baixa renda.

A proposta pedagógica da Escola Internacional, na opinião de Araci, é que “uma escola não existe para ensinar, ela existe para construir pessoas”. Por esse motivo,

a formação do ser humano, enquanto pessoa, tem igual valor, para a Escola, que a formação acadêmica, então já coloca os dois lados com o mesmo peso (...) Se [os professores] não conseguem colocar no seu trabalho esse compromisso claro, na prática, de formação do ser humano e de formação acadêmica, eles não dão conta, eles não sobrevivem na Escola (Araci, diretora pedagógica, EI).

Na fala dos professores, quatro características da Escola Internacional são recorrentes: a liberdade, a confiança, a valorização e a escuta.

Eu sinto que a Escola começa desde a Direção. Porque eu acho que é uma direção que nos **escuta**, quando a gente tem alguma coisa pra falar, e que

nos dá atenção. (...) nós temos **liberdade**, numa reunião de professores, pra abrir a boca e reclamar e falar do que a gente quiser. (...) Não é simplesmente: ‘vai ser assim, a Escola decidiu’. Nada é decidido assim. Existe uma troca de idéias, vamos botar na mesa, vamos ponderar o que está acontecendo (Gabriela, professora de Língua Portuguesa, EI).

Aqui eu tenho muito mais vontade de mostrar minha capacidade, a minha potencialidade, as minhas qualidades, porque aqui você é reconhecida. Quem não gosta de receber um elogio? (...) Acho muito importante você ser **valorizado**, ser respeitado por aquilo que você faz. Então te dá muito mais vontade de trabalhar. E essa **confiança**, porque aqui você tem toda a **liberdade** de fazer o seu trabalho, então isso significa que eles confiam em mim (Heloisa, professora de Educação Física, EI).

Eu já trabalhei em outras escolas e não tinha esse retorno que eu tenho aqui no dia-a-dia. Já realizei tarefas na Escola Internacional que eu nunca imaginei que seria capaz, só pelo fato da **valorização**: ‘você é capaz, você consegue’ (Luiz, Professor de Educação Física, EI).

Duas coisas muito fortes [caracterizam esta escola]. Uma coisa é a **liberdade** – eu me sinto muito à vontade nessa Escola, como eu nunca me senti em nenhuma outra. As pessoas têm a liberdade pra me dizer se eu estou errada, têm liberdade pra chegar e elogiar, ‘nossa, foi muito bom aquele trabalho que você fez!’ (...) E outra coisa é a questão da **escuta** – eles escutam o que a gente tem para falar. Quando às vezes, a gente é chamada a atenção porque algum trabalho que não deu certo, até a bronca é diferente, é assim ‘mas por quê que o trabalho fluiu desse jeito?’ Quer dizer, eles procuram sempre ouvir o que a gente tem pra dizer, a nossa explicação... (Margarida, professora de Artes Cênicas e Plásticas, EI).

A qualidade da relação mantida entre direção e corpo docente aparece nas falas de vários professores, e com diferentes exemplos – desde o fato de a sala do diretor ficar de portas abertas e os professores terem acesso livre, até a rotina de diretores, professores e funcionários de todas as funções almoçarem juntos, em mesas partilhadas, alimentando-se com a mesma comida:

A escola promove que nós somos iguais nos nossos direitos, nas nossas obrigações, e que todos nós merecemos respeito. Seja quem for que pertença a essa comunidade [escolar] (Miriám, professora de Geografia, EI).

Essas práticas parecem refletir-se em todas as demais interações dentro da escola. Uma das professoras expressa essa influência, ao dizer:

outra coisa que tá bastante óbvia é a cooperação entre os professores... e o sentido de que nós somos uma equipe, de que nós gostamos de trabalhar um com o outro, eu acho que isso é o que se passa pros alunos também, enquanto mensagem subliminar (Patrícia, professora de Biologia, EI).

O professor Fábio explica que

a gente sente a confiança, o apoio pra poder colocar os projetos adiante, pra poder inovar, pra poder realmente liberar a criatividade. E os alunos, conseqüentemente, também têm essa mesma liberdade de criar, de produzir. (...) Não é algo hipócrita, uma coisa que é só da boca pra fora (...) Nós temos essa oportunidade e os alunos também têm essa oportunidade. (...) essa unidade na diversidade, como existe entre os professores, também existe entre os alunos (Fábio, professor de Matemática, EG).

No nível do **mesossistema**, na Escola Internacional, destaca-se o Programa de Extensão Comunitária (PEC), que envolve estudantes, professores e pais. Entre os estudantes, cada série (entre a 1<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup>), desenvolve uma ação coletiva por semestre, havendo 100% de participação. No Ensino Médio as iniciativas ficam por conta dos próprios estudantes, sendo um percentual bem menor.

Segundo Elisa, coordenadora do PEC, a Escola já promovia atividades voluntárias há vários anos, mas foi a partir de 2000 que se decidiu institucionalizar o trabalho, na forma de um programa, para o qual ela foi contratada. Esse programa

se encaixa perfeitamente com a proposta filosófica da Escola, de estar desenvolvendo habilidades, estar fazendo uma reflexão crítica sobre a realidade, de como você pode ser um agente transformador dessa realidade (Elisa, coordenadora, EI).

Há também professores que decidem realizar trabalhos voluntários. Uma professora, por exemplo, ministra curso de Inglês para os funcionários que trabalham na cantina da Escola. Os pais participam dando palestras sobre suas especialidades, na própria escola e nas instituições que os estudantes visitam, para intercâmbio.

Uma das adolescentes relembra o seu primeiro serviço voluntário:

quando a gente foi pela primeira vez, na 1<sup>a</sup> série, fomos pra Casa dos Idosos. Quando chegamos lá, ninguém exatamente sabia como se relacionar com as pessoas, sabe, mais experientes, mais idosas. Só que, depois de um tempo, fomos abrindo, falando, descobrindo nome, ouvindo as histórias deles... Tinha uma mulher que era bailarina, ela contou para nós as aventuras dela, o que ela fez, como foi... E, no final, assim, foi uma experiência muito boa, ninguém queria ir embora, todo mundo queria ficar lá conversando com eles, ouvindo as canções. Tinha uma idosa que, fomos de volta [à Casa] uns meses atrás, ela cantou pra gente... Foi uma experiência muito... tocante (Charlene, estudante, EI).

O voluntariado não é entendido apenas como um trabalho assistencial, mas como parte do processo de desenvolvimento dos adolescentes e de seu aprendizado em lidar com a diversidade, como indicam as duas falas a seguir:

você também aprende um lado da verdade, não é? O lado da moeda, que você nem sempre vê. (...) E é legal porque você convive com outras pessoas, e vê também o outro lado da moeda, que você geralmente não convive, a Escola faz isso muito... (Vanda, adolescente, EI).

É porque a gente não só conhece, tipo, outras culturas, a gente conhece outras realidades dentro do próprio país (Junior, adolescente, EI).

No **microsistema**, as falas dos diversos integrantes da Escola Internacional realçam o clima de abertura, aceitação das diferenças e resolução não-violenta dos conflitos. Duas estudantes creditam esse fato à postura dos educadores:

você se acostuma com [essa diversidade], conseqüentemente, você respeita as pessoas por quem elas são. (...) Também, porque a gente tem professores distintos, professores diferentes, com diferentes opiniões. Eu acho que não existe ninguém nessa Escola que seja, tipo, muito quadrado, muito assim, bitolado, entendeu? (Charlene, adolescente, EI).

Eu acho que os professores também colocam esse ponto de vista de amplitude, sabe? Eles aceitam muito as coisas. (Célia, adolescente, EI).

A professora de Língua Portuguesa, que está na escola há quatro anos, percebe esta mesma relação, mas no sentido reverso:

aqui ninguém bate em ninguém, não há briga entre os alunos. Então, naturalmente, não tem como os professores serem agressivos. Não há como (Juliete, professora de Língua Portuguesa, EI).

As duas perspectivas sinalizam que a influência é, na realidade, recíproca. Não há uma fonte única. Cada ator reconhece no outro a iniciativa de promover esse ambiente, e enxerga no outro a inspiração, o bom exemplo no qual se espelhar. É, portanto, uma co-autoria, uma construção coletiva, uma rede de significações partilhada pelo conjunto dos integrantes da escola.

O princípio da unidade na diversidade é tão falado, enfatizado e demandado no cotidiano da Escola Internacional, que

quem não vivencia o processo de consulta, quem não aceita as diferenças, não fica. Não consegue ficar aqui. Porque é uma Escola que prioriza a

tolerância, o respeito, a integração entre as pessoas. Então, [ao chegar], eu vi que essa seria a minha meta... (Margarida, professora de Artes Cênicas e Plásticas, EI).

Um estudante refere-se ao mesmo fato:

esse tema de unidade na diversidade, apesar de nós estarmos entediados de escutar isso todos os dias, repetindo sempre, todos os professores, é um tema muito importante. Tendo isso como tema, como um aspecto geral, você melhora a interação entre um e o outro, a aceitação entre um e outro (Jeferson, adolescente, EI).

A “queixa” registrada na fala anterior é reveladora: o princípio norteador da escola não consta apenas no projeto pedagógico ou em campanhas publicitárias. Ele assume uma centralidade em todo o trabalho da escola, e encontra expressão e operacionalização nas metodologias adotadas e nas atividades desenvolvidas, como afirma um dos professores:

[...] é um trabalho em conjunto. Então, se é um trabalho que se faz na aula de Português, de Educação Física, de Inglês, na aula de tudo, então, no final, o resultado é muito maior (Diego, professor de Adaptação de Inglês, EI).

Uma das vias adotadas, pela escola, para trabalhar a questão da diversidade é a inclusão da disciplina Ética, no currículo de todas séries. Um dos temas centrais da disciplina é o estudo transcultural das religiões mundiais.

Essa perspectiva universalista e transcultural, entretanto, não implica em desvalorizar ou esvanecer a cultura local:

(...) apesar de ser uma escola internacional, a cultura brasileira não é esquecida. Muito pelo contrário, eu vejo exemplos, no dia-a-dia, de grande valorização da nossa cultura. Professores de capoeira muito bem aceitos, inclusive a atividade como parte do currículo; os alunos fazendo peças de teatro (...) estudando todo um contexto brasileiro; eu vejo o samba, as datas comemorativas do nosso calendário sendo valorizadas (Luiz, professor de Educação Física, EI).

Ao ser admitido à Escola Internacional, há quase dois anos, o professor Fábio estava receoso, por ser negro e haver passado, em outras escolas, por situações de constrangimento e humilhação geradas pelo racismo, inclusive por parte de colegas de profissão. Nesta, entretanto,

a recepção entre os professores foi boa, foi excelente. Os alunos também me

receberam muito bem, talvez pela filosofia da Escola, né? Todos somos um só. Formamos um só mundo, entendeu? Então foi uma recepção assim, *muito* boa (Fábio, professor de Matemática, EI).

Uma das estratégias pedagógicas empregadas são os projetos transversais, envolvendo várias disciplinas em torno de um objetivo e tema em comum. Ela também é percebida como uma forma de promoção da diversidade, a diversidade e complementaridade dos saberes:

O aluno percebe que nada é sozinho, isolado. Ele interage (Fábio, professor de Matemática, EI).

E também começa a perceber que todos nós temos uma importância e um papel. E que não é só *ele* ou *eu*, entendeu, mas que nós podemos fazer tudo isso juntos (Milena, professora de Inglês, EI).

Até eu vir pra Escola eu trabalhava muito sozinha, porque não tem esse trabalho interdisciplinar. Aqui, eu trabalho com todo mundo, então você aprende muito essa coisa de ouvir o outro, e começar a perceber que ele tem razão. (Gabriela, professora de Língua Portuguesa, EI).

Outra estratégia da Escola Internacional que visa ao aprimoramento das relações interpessoais e, conseqüentemente, ao convívio com as diferenças, é o desenvolvimento de virtudes. Segundo uma das professoras,

[...] quanto às virtudes, eu também aprendi a conhecê-las e a reconhecê-las em alunos, e trabalhar muito com encorajamento. É uma abordagem completamente diferente, porque muitas vezes, o aluno não tem uma [qualidade] que você quer, mas ele tem outra, e faltava a mim percepção pra reparar nessas outras virtudes que esses alunos teriam (...) Se ele é pontual, e tem uma dificuldade, é aprender a encorajar, 'muito bem, você é pontual' e isso trabalha muito com a auto-estima. Desde pequeno até grande, eles acostumam, que ninguém tem um lado ruim, sozinho. Então, isso ajuda ao aluno a se esforçar pra melhorar, pra melhorar naquela pequena coisa que tá faltando (Margarida, professora de Artes Cênicas e Plásticas, EI).

O desenvolvimento de virtudes é trabalhado tanto individualmente, por cada professor em suas turmas, quanto nos projetos coletivos, quando a respectiva comissão organizadora define, com antecedência, dentre os objetivos do projeto, as virtudes a serem exercitadas.

Em cada disciplina os professores são instados a encontrar os meios adequados para trabalhar em prol dos princípios da Escola. Tome-se como exemplo, a Educação Física. Em muitas escolas, ela ainda é vista como uma disciplina de pequena relevância e, na maioria, é trabalhada de forma intensamente competitiva, principalmente nas práticas desportivas. Na Escola Internacional, os professores dessa disciplina referem o emprego das seguintes



estratégias: (a) um bimestre do ano letivo é dedicado aos jogos cooperativos, um conjunto de técnicas recreativas nas quais não há vencedor, nem perdedor; (b) nos torneios entre as escolas internacionais sediadas no Brasil, os estudantes-atletas das escolas visitantes são convidados a se hospedar nas casas dos estudantes-atletas da Escola Internacional, no intuito de se promover a integração e amizade; (c) os times que representam a escola são formados pelos estudantes interessados em participar, não existindo uma “seleção” dos melhores; (d) a promoção de relações de gênero mais saudáveis, também como um aspecto da diversidade humana, como explica Luiz:

[...] [procuramos] também trabalhar um pouco da igualdade de sexos entre homens e mulheres, (...) procuramos nivelar um pouco essa coisa do esporte entre os sexos. Então nós implantamos a capoeira, o *step*, dança, *street dance*. As meninas se sentiram muito valorizadas com isso, e com isso criou-se um respeito que gera também a paz. (...) tem aulas [de Educação Física] que as meninas e os meninos fazem em conjunto. (...) eles [estudantes do sexo masculino] acham o máximo, as meninas estarem junto formando o time deles. Não vou dizer que não tem aqueles ‘ah, não quero jogar com as meninas’. Tem, mas a aceitação já é muito grande, eles jogam numa boa, participam numa boa (Luiz, professor de Educação Física, EI).

Evidencia-se, portanto, que mesmo as competições esportivas podem ser trabalhadas pela instituição escolar de um modo condizente com os valores da cultura de paz, ou seja, respeitando-se os limites pessoais, valorizando mais a participação que a vitória, reforçando a cooperação, promovendo a integração com as pessoas do time “adversário” e dissolvendo as atitudes machistas, as quais têm um forte vínculo com a cultura de violência.

As relações interpessoais entre educador e educando podem assumir novas significações e configurações, reduzindo o nível de atritos e conflitos desnecessários. O relato de Milena, que chegou à *Escola Internacional* há um semestre, mas já leciona há nove anos, evidencia que os papéis de professor e de estudante foram ressignificados por ela:

a primeira coisa que eu tive que mudar foi a mentalidade – que eu não tenho que fazer tudo sozinha. Porque em outras escolas em que eu trabalhei, (...) tudo ficava muito centrado na figura do professor, como se ele fosse o rei, o dono da verdade absoluta. E aqui não, eu sinto que eu precisei mudar essa minha maneira de ser. Quer dizer, eu sou uma *facilitadora* aqui. Vou dar um exemplo bem prático: o Festival das Nações Unidas. Eu estava tão acostumada em eventos em outras escolas, eu praticamente ‘fazer’ o evento todo, que quando eu vi aqueles meninos [7ª série] separando o material, separando as equipes, o que cada equipe ia pesquisar, o que cada um ia fazer, eu fiquei assustada. Fiquei pensando ‘ué, e eu vou fazer o quê, eu não vou fazer nada? Como é que eu vou colaborar?’. Então, a própria conduta dos meninos me chamou a atenção para isso, não precisou nem ninguém da

Direção dizer (...) o comportamento deles mesmo foi mostrando (Milena, professora de Inglês, EI).

É possível também inferir, a partir da experiência de Milena, que há uma complementaridade entre os papéis desempenhados por professores e estudantes. Ou seja, quando o educador assume a postura de facilitador, o estudante tem a chance de desenvolver o seu protagonismo e a co-responsabilidade pelo processo educativo e seus resultados. Por outro lado, quanto mais aquele se comportar como o “dono da verdade” e assumir o centro das atenções e decisões, mais este tenderá à passividade e acomodação, ou à insatisfação e revolta – as duas polaridades de indisciplina das quais os professores se queixam, com veemência.

Por outro lado, as características de iniciativa, autonomia e auto-organização percebidas pela professora poderiam, num contexto marcado por individualismo e competição, degenerar em animosidade e conflitos estéreis, entre os estudantes. Na Escola Internacional busca-se contrabalancear aquelas características com a cooperação e o reconhecimento do outro, como dito por uma estudante:

essa filosofia de um ajuda o outro na Escola é muito legal. Não é uma coisa de cada um que se vire, entendeu? Não é “eu sou eu, você é você”, (...) “meu mundo, seu mundo”, sabe? Tem muita interação, entre todo mundo. Você vê até os pequenininhos [estudantes das séries iniciais], como eles têm interação com os mais velhos, que é uma coisa que você não vê muito [em outras escolas]. (...) A Escola faz com que a gente aprenda a ter paciência com os menores e assim a gente aplica a paciência (Jamile, adolescente, EI).

De fato, interações entre adolescentes e crianças mais novas, dentro do ambiente escolar, são uma raridade. Na Escola Internacional, os estudantes mais velhos têm a oportunidade de participar de uma atividade denominada “prática de leitura”, assim descrita:

você vai pra sala dos menores, você lê um livro com eles, eles te dão um livro, e você interage com os meninos pequenininhos. Eu acho isso o máximo. (...) Aí, você pergunta ‘você quer ler ou quer que eu leia?’ Aí senta no seu colo, aí diz ‘você lê, tia’. Você lê bonitinho pra eles. Eles gostam, no final eles ficam felizes, te abraçando. De vez em quando eu pergunto ‘cara, não entendi essa parte, você tá entendendo, você pode me explicar?’, aí eles ficam todos felizes, ‘ah, se a tia não entendeu, eu vou entender, oh!’ (Fátima, adolescente, EI).

A sinergia entre os valores cultivados, as práticas adotadas, as atividades cotidianas, as posturas individuais e os projetos coletivos reflete-se em mudanças de comportamento, por

parte de todos os envolvidos nessa comunidade escolar. Embora uma adolescente tenha afirmado, sabiamente, que “essa mudança não acontece de uma hora pra outra”, o depoimento de dois professores indica, por outro lado, que essa mudança não leva uma eternidade:

Tenho três filhas (de 6, 8 e 13 anos) que estudam aqui. A minha mais velha estudou dez anos em outra escola e eu já sinto *muita* diferença, (...) com um ano e oito meses que elas estão estudando aqui. Eu acho que já mudou muito o comportamento e o pensamento de cada uma delas depois que elas chegaram aqui (Eunice, professora de Informática, EI).

Meu filho veio de uma escola católica, por sermos praticantes da religião católica, e o que ele via [lá], era dentro da religião católica. Ele está na 4ª série [veio para cá este ano] e a visão dele de mundo... nossa, se expandiu demais. Ele já começa a falar sobre outras religiões, da vivência de outros países, já começa a enxergar de uma maneira diferente. (Fábio, professor de Matemática, EI).

Ao menos parte da explicação para a experiência da Escola Internacional pode ser encontrada na seguinte fala de seu diretor executivo:

os professores têm que ter oportunidades de ver que, para fazer essas coisas que nós fazemos aqui, não precisa de muitos recursos, só entusiasmo, só compromisso do professor, porque o professor vai levar esse entusiasmo para as crianças. Mas se o professor não é animado, se é resistente, não vai sair nada. Trabalhar primeiro com os professores, acho essencial. Eles têm que ter esse treinamento para saber que não é tão difícil trabalhar com projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, só precisa saber como fazer (Frank, diretor executivo, EI).

Não é difícil evidenciar-se que a principal **estratégia** adotada pela Escola Internacional, em seus esforços para a criação de uma cultura de paz, é a **valorização da diversidade**. Pode-se afirmar que se trata de um princípio hologramático (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003), pois reflete-se em cada nível da instituição.

O que chama a atenção, nessa experiência, é a multiplicidade de estratégias e práticas incorporadas a todos os níveis da organização e do cotidiano escolar com o objetivo de cumprir a sua missão – “formar cidadãos do mundo”, através da promoção da “unidade na diversidade”. As falas dos dirigentes, educadores e adolescentes revelam um elevado grau de convergência e complementaridade, indicando que os principais atores desse processo têm consciência daquele objetivo e reconhecem os caminhos para a sua efetivação.

Certamente, o fato de uma escola ter estudantes de 44 nacionalidades, assim como professores

estrangeiros, descortina a *possibilidade* e, até mesmo, a *necessidade* de se trabalhar a questão da diversidade de uma forma muito concreta e aproveitando as situações do cotidiano. Essa constatação, no entanto, deve ser complementada pelas seguintes: (a) entre os aspectos de diversidade trabalhados por esta escola, há vários que não decorrem do fato de ela ser internacional e, do mesmo modo, *poderiam* e *deveriam* ser trabalhadas por todas instituições de ensino, a exemplo do contato com outras realidades sociais e culturais, o convívio intergeracional, o equilíbrio nas relações de gênero, a valorização da cooperação e a ênfase nas qualidades boas do outro; (b) mesmo numa escola pública da periferia, co-existem várias identidades étnicas e culturais que, ao invés de passarem despercebidas ou, pior ainda, serem desvalorizadas, *poderiam* e *deveriam* ser incluídas, reconhecidas e respeitadas – a exemplo dos negros, indígenas, ciganos, nordestinos; (c) muitas das escolas internacionais (americanas, inglesas, francesas), no Brasil ou em outros países, apesar de terem alunos do mundo inteiro, não apresentam a mesma preocupação e empenho que a escola aqui estudada.

## CONCLUSÕES

O estudo de casos realizado permite concluir que existem diferentes modelos de prevenção da violência interpessoal e/ou promoção da cultura de paz. As três organizações educacionais pesquisadas priorizam distintas estratégias direcionadas a gerar novos padrões de sociabilidade, significações e práticas culturais – no caso da Escola Governamental, sua qualidade definidora é o processo de inclusão; no Projeto Saúde, é o protagonismo juvenil; e na Escola Internacional, a valorização da diversidade.

A análise conjunta das experiências indica que a construção de uma cultura de paz em contextos de aprendizagem não é algo que brote espontaneamente ou ocorra aleatoriamente. É necessária uma *intencionalidade educativa consciente*, ou seja, um engajamento efetivo de todos os atores sociais ali presentes no planejamento das ações, na definição de múltiplas estratégias, no buscar, enfim, a sinergia de esforços, avaliação, ajuste e consolidação de experiências, reflexão crítica.

Evidencia-se também que a maioria das ações desenvolvidas não depende de grandes recursos financeiros. São, fundamentalmente, resultantes de políticas institucionais, vontade pessoal, capacitação de educadores, compromisso coletivo, clareza e firmeza em torno de princípios

norteadores, articulação entre pessoas e organizações, criatividade, ênfase em valores universais, valorização da contribuição de cada pessoa, abertura para o novo e capacidade de aprender a partir da própria experiência.

Segundo Abramovay e Rua (2002), as violências nas escolas têm como principais repercussões, do ponto de vista dos alunos, a dificuldade de se concentrar nos estudos, o absentismo, a perda de vontade de assistir às aulas, o nervosismo, a revolta e o medo, enquanto que, para os professores, as principais conseqüências são o absentismo, o desmerecimento de seu trabalho, a perda de estímulo, a revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas.

Portanto, as violências nas escolas não dizem respeito apenas aos casos de homicídio. Estes, embora estatisticamente irrelevantes em nosso país, são de extremado impacto social, por motivos que vão desde o imaginário coletivo, no qual a escola é um espaço neutro e seguro, até a desproporcional ênfase concedida pela mídia a essas ocorrências (em parte, decorrente da própria excepcionalidade do fato). Elas impactam, de imediato e no curto prazo, a qualidade do ensino e a qualidade de vida dos diversos integrantes da comunidade escolar e, no longo prazo, afetam a formação de cidadãos que terão desenvolvido (ou não) as habilidades sociais, as posturas e práticas e os valores éticos necessários à construção de uma sociedade justa e pacífica.

Essa visão de longo prazo – a necessidade de fomentar, nas novas gerações, a vontade, os valores e as práticas conducentes à cidadania, respeito, diálogo e cooperação, de modo que uma cultura de paz possa emergir – não é evidenciada nas abordagens feitas por diversos pesquisadores e em muitas propostas de intervenção. Tem-se a impressão de que a preocupação destes se esgota com o “controle” da violência em suas modalidades visíveis ou criminosas. Ora, esse objetivo – reducionista e imediatista – *pode* ser alcançado criando-se um ambiente altamente repressivo, com regras rígidas e punições severas, detectores de metais e circuito interno de TV, vigilância permanente e ostensiva, presença policial, e expulsão sumária de estudantes com comportamentos inadequados. Um processo “educativo” dessa natureza, no entanto, tem grandes probabilidades de formar ‘reprodutores’ de uma cultura de violência.

Essa compreensão é partilhada por Prina (2003): “a atenção dada à violência é apenas o ponto

de partida de um complexo projeto de educação em equilíbrio pessoal, em relações positivas, no respeito à legalidade, na atenção e valorização das diferenças” (p.173).

Não é demais recordar que, no contexto escolar, existem também modalidades de violências cometidas pela própria instituição – a violência **da** escola – que, à semelhança da violência estrutural, encontra-se incorporada à cultura e práticas institucionais, sendo por esse motivo, de difícil reconhecimento. A abordagem direcionada à ‘prevenção’, se for bem sucedida, conseguirá reduzir a incidência ou os fatores de risco de algumas modalidades de violência, (principalmente as interpessoais e, especificamente, as que ocorrem entre os estudantes). Mas não há qualquer garantia de que terá impacto nas estruturas institucionais, no modelo de gestão, nas formas sutis de violência que se encontram mascaradas em regulamentos e normas disciplinares, no autoritarismo da direção e professores, bem como na não-inclusão de estudantes, pais e funcionários nos processos decisórios. A violência institucional tenderá a permanecer intacta.

Uma forma sutil, mas perversa, de violência cometida pela escola é o modelo de ensino bancário, denunciado por Paulo Freire há mais de três décadas. Como diz Prina (2003), “a violência não é apenas um problema de socialização escolar, mas diz respeito também à maneira como o conhecimento é encarado” (p.170). Quando os educandos são tratados como seres destituídos de conhecimento e cultura, folhas em branco a serem preenchidas pelo professor, está se cometendo uma violência, cujos desdobramentos transcendem os muros da escola:

uma sociedade mantida através da formação monológica de seus membros e que, ao invés de produzir conhecimento apenas o reproduz, cria incoerências tão profundas em nossas ações que, em última instância poderia causar a destruição da espécie. No esforço de se manter tal ordem se estabelece, além do mais, uma crescente quantidade de normas e regulamentos. O espaço para o exercício da singularidade se reduz e as verdades absolutas ou produtos universalizados do reconhecimento dominam e conduzem as relações nessa sociedade (RABBANI, 2003, p.84).

O processo de construção e significação do conhecimento precisa da participação ativa dos educandos. Eles, seus pais e a comunidade precisam ser admitidos aos processos decisórios da escola, para que a escola passe a ser, efetivamente, “de todos” e estar a serviço da transformação social.

Participação é um elemento-chave do processo de inclusão social, pois pressupõe o reconhecimento do outro como cidadão e co-responsável pelo bem-estar coletivo, como pessoa capaz de contribuir para melhorias sociais. Uma importante barreira à participação é a premissa – arraigada e, muitas vezes inconsciente – de que os segmentos marginalizados não têm o que contribuir para a transformação da sociedade. Essa premissa pode ter origem no preconceito de que os “ignorantes” são “destituídos de capacidades”, na “piedade” de que os “pobrezinhos” já foram submetidos a tantos sofrimentos que agora merecem receber tudo graciosamente. Pode também decorrer do fato de que um indivíduo ou grupo tenha assumido o papel de “porta-voz” único dos “excluídos”. O fato é que pessoas e organizações de todos os espectros políticos e linhas religiosas freqüentemente terminam por excluir os excluídos a quem pretendem enquadrar, salvar ou representar.

Para que a participação na escola se efetive, portanto, é preciso que dirigentes públicos, gestores e professores estejam convencidos de que ninguém é tão “pobre” ou “ignorante” que não tenha alguma riqueza, conhecimento ou capacidade a oferecer para o aprimoramento da instituição. Onde não há o envolvimento – por mínimo que seja – das famílias dos estudantes e dos residentes no entorno, o fosso que separa a escola da comunidade pode ser gigantesco. A escola passa a ser percebida apenas como um prédio, um endereço, e não como uma instituição viva que integra a comunidade e com ela interage:

onde a participação na vida da escola é maior, onde se efetiva de algum modo a apropriação desse espaço público pela comunidade, a segurança da escola pública é maior. (...) É a **carência de exercício da cidadania o que ameaça a escola pública brasileira**: a interiorização de que essa escola nos pertence e que por isto temos o dever de protegê-la, de não destruí-la (UnB, 1999) (grifo nosso).

O “exercício da cidadania” precisa ser compreendido na sua acepção mais ampla, ou seja, vinculado à garantia dos direitos humanos, ao desenvolvimento da capacidade dialógica, e ao respeito às diferenças. De acordo com Blaya (2003),

conferir mais poder aos pais e às comunidades contribui não apenas para engajá-los no sistema educacional e para desenvolver neles um sentimento de participação, mas também para reduzir os efeitos da desvantagem social causada pelas condições de carência e por qualquer forma de desigualdade social (p.49-50).

Em última análise, mirando desde o nível micro, a comunidade, para o macro, o mundo, o objetivo de se promover a participação, o protagonismo juvenil, a inclusão e a diversidade não

é meramente garantir a preservação dos prédios escolares ou a redução de brigas nas escolas, por válidos que sejam estes objetivos. Trata-se sim, de formar cidadãos “protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003, p.98), que contribuam para a emergência de uma “sociedade-mundo” (idem, p. 63).

Se houver concordância de que as políticas públicas de enfrentamento às violências precisam de uma visão abrangente e de longo prazo, almejando transformações sociais e culturais que garantam o bem-estar físico, mental, social e moral de todos, então tal visão deve nortear e se concretizar na operacionalização de pesquisas, intervenções e programas de governo.

Na concretização desse *processo de ressignificação coletiva*, três instituições desempenham um papel crítico e insubstituível: a família, a escola e a mídia. Destas, a escola parece ser a mais acessível. Se comparada à família, tem as vantagens de concentrar maior número de pessoas num mesmo espaço e de integrar uma rede formalmente estruturada e vinculada a alguma instância pública (mesmo as escolas privadas têm esse vínculo). Se comparada à mídia, a escola tem a vantagem de não estar vinculada aos interesses econômicos do grande capital. Por outro lado, ao longo das últimas décadas, a escola tem demonstrado, paradoxalmente, ser uma das instituições menos permeáveis à mudança.

Essa ênfase na escola não pode significar, de modo algum, transferir a responsabilidade pela transformação da sociedade para os ombros do sistema educacional, nem supor que as injustiças sócio-econômicas poderão ser solucionadas (apenas) por um ensino de qualidade. Está-se, tão somente, reconhecendo o papel crucial que a escola desempenha na formação intelectual e moral das novas gerações e o seu potencial catalisador de mudanças.

Apesar de todos os desafios envolvidos, há razão para a esperança, pois

(...) em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino. São educadores que possuem um forte senso de sua missão. (...) Onde não há amor, não há mais que problemas de carreira, de dinheiro para o docente, e de aborrecimento para aluno. A missão supõe, evidentemente, **fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano**. A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, **arte, fé e amor** (MORIN, CIURANA & MOTA, 2003, p.98-9).



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília.** Garamond. Brasília. 1999. 200p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO, 2003.
- BASTOS, A.C.S. **Modos de partilhar: a inserção da criança na vida cotidiana da família: um estudo comparativo de casos.** Instituto de Psicologia da UnB. Brasília. 1994. Tese de doutorado.
- BLAYA, C. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: **Desafios e alternativas: violência nas escolas.** Anais do seminário de violência nas escolas. Brasília, 27-28 de novembro de 2002. UNESCO, UNDP. 2003. p.37-56.
- BRANCO, A.U. Utilizando a rede no estudo de contextos de desenvolvimento humano. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRONFENBRENNER, U. **Toward an experimental ecology of human development.** American Psychologist, 7 1977: 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Revista Contemporaneidade e Educação.** Ano II, n.2, set. 1997.
- CARDIA, N. **Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em reação à violência em 10 capitais brasileiras.** Brasília: Ministério da Justiça, 1999. 118p.
- COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Fundação Odebrecht. Salvador. 2000. 332 p.
- COSTA, H.H. **A trama da violência na escola.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- FILMUS, D. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. In: FILMUS et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe.** Brasília: Unesco, 2003. 480p.
- FURLAN, A.; REYES, B.F.T. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de México. In: FILMUS et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe.** Brasília: Unesco, 2003. 480p.
- JESUS, R.C.D.P. O respeito às diferenças: um caminho rumo à paz. In: MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. (org). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas.** Salvador: INPAZ, 2003. pp.175-193.
- MAGNUSSON, D. Individual development: a holistic, integrated model. In: **Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development.** 2ª ed. American Psychological Association: Washington, 1995.
- McALISTER, A. **Juvenile violence in the Americas: Innovative studies in research, diagnosis and**

prevention. Washington: Pan American Health Organization. 1998.

MINAYO, M.C.S.; et alli. **Fala, galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 238 p.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003. 111p.

NAVARRO, L.H.N. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. In: FILMUS et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: Unesco, 2003. 480p.

NJAINE, K.; MINAYO, M.C.S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 7, n. 13, agosto, 2003.

PRINA, F. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede europeia Nova Res. In: **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Anais do seminário de violência nas escolas. Brasília, 27-28 de novembro de 2002. UNESCO, UNDP. 2003. p.145-183.

RABBANI, M. J. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. (org). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. pp.63-94.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Vol. II. CNPD. Brasília. 1998. pp. 731-749.

SILVA, A.P.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; CARVALHO, A.M.A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. A.; AMORIM, K, S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUSA, V. de. **Programa de formação de adolescentes voluntários**. Módulo 1: O adolescente como protagonista. Salvador: Fundação Odebrecht; São Paulo: Programa Voluntários. 1999. (*mimeo*)

SPOSITO, M.P. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, M.F. (org.). **Violência e Criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. v.27. n.1. São Paulo. Jan./jun. 2001.

TEIXEIRA, M.L.T. **O futuro do Brasil não merece cadeia**. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. 2001.

TESTA, M. **Saber en salud: La construcción del conocimiento**. Lugar Editorial. 1994. 189p.

UnB/ Instituto de Psicologia/Laboratório de Psicologia do Trabalho. **Segurança nas Escolas Públicas**. Brasília, 1999.

# **III**

**Contextos de aprendizagem  
na construção de uma cultura de paz:  
A emergência do adolescente protagonista.**

## RESUMO

O presente artigo adota como unidade de análise o discurso de adolescentes que integram organizações educacionais situadas em três Unidades Federativas do Brasil, buscando identificar e analisar as práticas exitosas na prevenção da violência interpessoal e/ou promoção da cultura de paz. Os programas desenvolvidos por essas três organizações têm sido reconhecidos como boas práticas e são aqui tomados como casos exemplares.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa, elegendo-se como estratégia de investigação o estudo de casos e, como instrumento de coleta de dados, grupos focais. Cada organização educacional recebeu a visita do pesquisador durante dois ou três dias, quando foram realizados os grupos focais, num total de cinco. O número de informantes totalizou 41, sendo 21 do sexo masculino e 20 do feminino, com idades variando entre 11 e 25 anos.

A análise do material obtido foi direcionada a responder às seguintes questões: que conteúdos, temáticas e metodologias potencialmente transformadores são desenvolvidos por essas organizações e reconhecidos pelos adolescentes? Como se caracterizam as relações interpessoais entre educandos, e entre educandos e educadores, nesses contextos de aprendizagem? Há características, processos e significados comuns às três organizações? Em caso positivo, quais seriam as características essenciais de um programa de promoção da cultura de paz direcionado a adolescentes?

As práticas exitosas reconhecidas, em comum, pelos educandos das três organizações foram consideradas *características essenciais* desses contextos de aprendizagem, sendo classificadas em quatro categorias: princípios norteadores, metodologias, ênfases programáticas e estruturas relacionais. As duas últimas são analisadas neste trabalho, por reconhecer-se que as temáticas e conteúdos trabalhados com os adolescentes, assim como as interações propiciadas pelo convívio interpessoal, desempenham um papel central no direcionamento dos processos de desenvolvimento dos participantes desses programas, resultando na emergência de novas significações, práticas culturais e comportamentos, e por conseguinte, de novos sujeitos.

**Palavras-chave:** Prevenção da violência. Educação em Saúde. Protagonismo juvenil. Promoção de ambiências saudáveis.

## **ABSTRACT**

### **Learning contexts in the construction of a culture of peace: the emergence of the protagonist adolescent.**

This paper adopts for unit of analysis the discourse of adolescents who are members of educational organizations in three Brazilian Federative Units, trying to identify and analyze the successful practices in the prevention of the interpersonal violence and/or promotion of a culture of peace. The programs developed by these organizations have been recognized as good practices and are assumed here as exemplary cases.

It is a qualitative approach in which case-studies are taken as a strategy of investigation, and focus-groups as instruments for the recollection of data. Each educational organization was visited by the researcher for two or three days, during which the focus-groups were formed, in a total of five. There were 41 informants, 21 males and 20 females, with ages between 11 and 25.

Analysis of the collected data focused on answering the following questions: which are the potentially transforming contents, themes and methodologies developed by these organizations and recognized by the adolescents? What characterizes the interpersonal relations between students, and between students and teachers, in these learning contexts? Are there characteristics, processes and meanings which are common to these three organizations? If yes, what would be the essential characteristics of a program for the promotion of a culture of peace directed to adolescents?

Successful practices unanimously recognized by the students of the three organizations were considered essential characteristics of these learning contexts, and were classified in four categories: leading principles, methodologies, programmatic emphasis and relational structures.

The last two are analyzed in this paper, because it is assumed that the themes and contents worked with the adolescents, as well as the interactions emerging from interpersonal association, have a central role in guiding the development processes of the participants of these programs, resulting in the manifestation of new meanings, cultural practices and behaviors, and, consequently, of new subjects.

**Keywords:** Violence prevention. Health education. Youth participation. Promotion of healthy environments.

## **Contextos de aprendizagem na construção de uma cultura de paz: A emergência do adolescente protagonista.**

### **INTRODUÇÃO**

No atual momento histórico do Brasil coexistem situações díspares e paradoxais que precisam ser enfrentadas pelo conjunto da sociedade. Uma destas é a questão das violências. Por um lado, a prevalente cultura de violência atinge em cheio a população adolescente, traduzindo-se nas taxas de mortes violentas, bem como no seu envolvimento em atos infracionais. Por outro lado, emergem saberes e práticas direcionadas à solidariedade e ao protagonismo juvenil, no contexto de escolas, organizações não-governamentais e projetos sociais, demonstrando a viabilidade de se promover o desenvolvimento psicossocial do adolescente a partir de uma perspectiva de proteção e cidadania. Ambos os lados desse paradoxo impõem a necessidade de se apreender o processo pelo qual o adolescente migra do papel de espectador ou vítima das violências para o de promotor de mudanças sociais.

O presente artigo questiona a abordagem que se faz da adolescência, no senso comum e também no discurso de profissionais de saúde e educação, e discute alguns dados epidemiológicos sobre os impactos das violências sobre essa faixa etária, no Brasil, evidenciando as desigualdades sociais e exclusão que marcam essa sociedade. A perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, referencial adotado neste trabalho, é apresentada. É feita uma revisão da literatura internacional e nacional a respeito das características, tais como conteúdos e metodologias, de programas de prevenção da violência e/ou promoção da paz direcionados a adolescentes. A trajetória dos adolescentes participantes dos programas investigados é descrita, desde a sua chegada à organização educacional e ao longo dos processos de aprendizagem e ressignificação que marcam essa experiência, identificando-se ênfases programáticas e estruturas relacionais. As doze ênfases programáticas identificadas no discurso dos adolescentes são listadas e o papel das interações entre educador e educando, bem como entre os educandos é ressaltado.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### *Adolescência: conceituação e características*

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento do ser humano marcada por profundas transformações biopsicossociais, temporalmente localizada entre a infância e a adultidade. Seu componente morfofisiológico, a puberdade, é universal. Entretanto, não se pode dizer o mesmo de sua dimensão psicossocial, que pode variar consideravelmente de acordo com o momento histórico e o contexto sócio-cultural, ou mesmo inexistir enquanto categoria social (ARIÈS, 1981; GROPPPO, 2000). Os processos de amadurecimento físico, mental, emocional, social e moral dessa etapa também são influenciados pelas peculiaridades inerentes a cada sujeito, tornando complexa a delimitação e conceituação da adolescência (OSÓRIO, 1989).

As referências à adolescência, no presente texto, se reportam à sociedade ocidental contemporânea e, mais especificamente, à brasileira, e se baseiam nas faixas etárias definidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para a adolescência (10 a 19 anos) e para a juventude (15 a 24 anos). Groppo (2000) afirma que o conceito de puberdade foi criado pelas ciências médicas; o de adolescência originou-se na psicologia, psicanálise e pedagogia; enquanto que o de juventude é o mais utilizado pela sociologia.

Tradicionalmente, a adolescência tem sido abordada, no senso comum e também por profissionais de saúde e educação, como mera “preparação para a vida adulta”, refletindo uma visão de mundo que considera o adulto como parâmetro de perfeição ou auge da existência humana. De acordo com essa perspectiva, o adolescente deve estudar e se desenvolver para que possa, “no futuro, tornar-se um cidadão”. No discurso de diversos atores sociais, a adolescência é imediatamente associada a “problemas” – abuso de álcool e drogas, gravidez precoce, comportamentos antissociais, desinteresse pelos estudos e, mais recentemente, como perpetrador de violências e infrações legais. As escolas, via de regra, adotam atitudes que mesclam diferentes graus de autoritarismo e paternalismo no trato com o adolescente: por vezes, impõem regras sem sentido, marginalizam e excluem aqueles que “não se enquadram”, e por vezes, fazem de tudo para que ele não sofra as consequências de seus próprios atos. Em muitos contextos familiares, o adolescente é tratado de formas contraditórias – nas situações em que emerge o seu desejo de liberdade e autonomia, é tratado como uma “criança grande”, imatura e incapaz de fazer escolhas e enfrentar desafios, por si mesma; quando é alvo das

cobranças dos pais, é exigido como se fosse um “adulto em miniatura”, que deveria ter mais responsabilidade e saber se cuidar.

Em síntese: esvaziada de um sentido próprio, encarada como um tempo de espera, criticada em suas iniciativas e posturas, vinculada a problemas individuais e sociais, renegada em seus anseios de participação e protagonismo, tratada de formas contraditórias, seduzida pelos apelos incessantes do consumismo, hedonismo e individualismo, a adolescência transformou-se, de fato, numa “crise”. Não se trata de uma crise inerente a esse período de vida, inevitável, mas de uma construção social, que repercute tanto sobre as pessoas que atravessam essa fase, quanto sobre a sociedade como um todo. Valsiner (2000) explicita que é empregado o truque de “explicar fenômenos pelo seu rótulo” – nesse caso, no discurso do senso comum e mesmo no discurso especializado, “os ‘problemas da adolescência’ são causados pelo ciclo etário especial, o qual é conhecido por sua natureza problemática” (p.298).

Um dos sintomas mais evidentes dessa “crise da adolescência” configurada pela cultura é o “enredamento” de adolescentes pelo fenômeno das violências, fato este que tem impactado na *qualidade* e até na *possibilidade* de vida dos adolescentes brasileiros.

### ***A Rede de Significações***

O conceito de *enredamento* integra a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (*RedSig*), adotada como referencial para este trabalho. Esta perspectiva vem sendo desenvolvida por um grupo de pesquisadores brasileiros, tendo como principais fundamentos elaborações teóricas no âmbito da chamada Psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural (a partir especialmente de Vygotsky, Wallon, Bakhtin e Valsiner), em diálogo com a abordagem ecológica de Bronfenbrenner. A Rede de Significações propõe que

o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como parte inseparáveis de um processo em mútua constituição. (...) as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p.23).



A metáfora de rede foi escolhida pelas autoras por permitir a integração dinâmica e dialética, dos elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que, em contínuas e complexas interações e influências recíprocas, definem o processo de desenvolvimento humano. Esses elementos encontram-se “mergulhados *em* e impregnados *por* uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.26). Didaticamente, pode-se dizer que é formada por “duas partes íntima e dialeticamente inter-relacionadas”: as “condições socioeconômicas e políticas” e as “práticas discursivas”, que dizem respeito ao “domínio das representações, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas”, sendo ambas historicamente construídas e em contínua construção (AMORIM E ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.95).

A matriz sócio-histórica caracteriza-se por “múltiplas e, muitas vezes, antagônicas condições e discursos (polifonia e polissemia)” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.26). Embora possua “concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos”, a matriz não é entendida como tendo “vida independente da pessoa, mas como existindo através de um processo mútuo de constituição” (idem, p.27):

(...) simultaneamente, além de as pessoas terem seu desenvolvimento circunscrito, de estarem sendo continuamente constituídas e se desenvolvendo a partir das múltiplas concretudes da *matriz sócio-histórica*, no interior da *Rede de Significações*, são essas mesmas pessoas que dão vida à *matriz sócio-histórica* e participam da sua constituição, em um mútuo e contínuo devir. (...) a pessoa é um co-autor de sua própria história e da do outro, além da do contexto que os constitui e que eles ajudam a construir (AMORIM E ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.110) (grifos das autoras).

Em síntese, a Rede de Significações é uma perspectiva sistêmica, dialética e complexa que tem por eixo a “natureza discursiva e o caráter semiótico da constituição humana” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.24) e busca “articular múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, numa organização processual, de maneira integrada e inclusiva” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.59). Além disso, revê as “falsas polaridades entre biológico/natural e social, universalidade e singularidade, permanência e ruptura, determinismo e indeterminismo, emoção e cognição, corpo e mente, interno e externo, semiótico e concreto, sujeito autônomo ou assujeitado” e as considera como “constitutivas” do processo de desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.17). A meta da Rede de

Significações é superar essas dicotomias resultantes de “paradigmas que, historicamente, produziram formas de falar sobre o humano que necessariamente nos remetem à armadilha das cisões”, e cuja consequência é seccionar “o ser humano, fazendo com que lhe lancemos olhares que o destituem de sua integridade e complexidade” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.218).

Dentre os conceitos propostos pela perspectiva da Rede de Significações (*RedSig*), são de especial interesse para o presente texto, o de *circunscritores* e o de *enredamento*. A *RedSig* propõe que o processo de desenvolvimento humano é simultaneamente “determinado e indeterminado em vários domínios, ocorrendo tanto possibilidade de inovação como certa previsibilidade de trajetórias desenvolvimentais” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.29). Circunscritor pode ser entendido como “um conjunto de possibilidades e limites à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas”, disponibilizado pela configuração da rede e que regula o movimento do presente ao futuro imediato (*idem*). O conceito de enredamento reconhece que certas configurações da rede apresentam uma “estrutura mais rígida” que pode manter a pessoa, de certa forma, “assujeitada” àquele “mundo semiótico”, gerando a tendência à “repetição de determinadas posições e comportamentos” sobre os quais “tem pouco controle” (*ibidem*).

Para Branco (2004), a proposta da Rede de Significações faz parte de uma “transformação paradigmática”: a mudança de foco e de ênfase do “indivíduo/sujeito, isolado do contexto em que se insere, para o estudo das relações interpessoais propriamente ditas” (p.207). Para a autora, esta é uma conquista da Psicologia cujas repercussões afetam o “próprio conceito de ciência”, uma vez que implica na “construção dialética do conhecimento” (*idem*). A caracterização do princípio sociogenético como “central e privilegiado para o estudo do desenvolvimento humano” não significa a negação da filogênese, mas sim a valorização da “instância das interações humanas como fator primordial nos processos dinâmicos de constituição psicológica do indivíduo e de configuração histórico-cultural de nossas sociedades” (*ibidem*).

A configuração histórico-cultural da adolescência, na sociedade ocidental contemporânea, engloba diversas características que podem levar a pessoa a colocar-se em situações de risco no que se refere à violência: a tendência à transgressão dos limites, os sentimentos de inatingibilidade e onipotência, a necessidade de aceitação pelo grupo de pares, a instabilidade

emocional, o acúmulo de pressões e cobranças e o desconhecimento de sua recém-adquirida força muscular (KNOBEL, 1989). Os conflitos, dúvidas e temores do processo de construção da identidade pessoal podem gerar sentimentos de confusão e fragilidade no adolescente. Na gênese de muitos comportamentos violentos na adolescência está a combinação entre (a) a dificuldade do adolescente em lidar com os seus sentimentos de vulnerabilidade interna, e (b) a falta de suporte familiar, apoio social e de referências éticas. Para Levisky (2001), os adolescentes encontram-se “vulneráveis e receptivos aos estímulos internos e externos que interferem na formação de sua identidade” (p.12), trazendo em si potencialidades construtivas e destrutivas, que poderão ser estimuladas ou reprimidas pela cultura. A dificuldade de pais, profissionais de educação e de saúde, e autoridades governamentais compreenderem as características e necessidades dessa fase é um dos fatores que contribuem para que os adolescentes tenham sido engolfados na trama da violência (WAISELFISZ, 1998. MINAYO et al., 1999).

No caso da sociedade brasileira, sua presente configuração histórico-cultural tem-se constituído em fator de enredamento de considerável parcela dos adolescentes e jovens, circunscrevendo sobremaneira as suas potencialidades e possibilidades. Mesmo considerando que essa faixa etária tem sido identificada, ao longo da História e em vários povos, com os níveis mais elevados de agressividade, transgressão e conflito, os números que evidenciam o grau de envolvimento de adolescentes e jovens com a violência, tanto na condição de vítimas quanto na de perpetradores, é um dado relativamente recente no Brasil. Esse dado tem acompanhado e agravado as crescentes taxas de mortalidade por causas externas, desde a última década de oitenta.

### *Alguns dados epidemiológicos*

A compreensão das interrelações entre adolescência e violência passa necessariamente pela análise dos dados epidemiológicos, os quais permitem uma delimitação mais precisa do fenômeno. A maioria dos dados disponíveis no Brasil, e os mais confiáveis, dizem respeito à mortalidade. Assis (1994) reconhece que “dimensionar a morbidade por violência é um conhecimento ainda em formação” neste país. Entretanto, no multifacetado quadro das violências, o homicídio representa apenas a porção mais visível e irreversível. Nos Estados Unidos estima-se que para cada morte violenta, ocorrem pelo menos 100 casos de agressões não-fatais (U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE, 1988).

A vertente do adolescente enquanto vítima da violência será discutida inicialmente. Em tal análise, é necessário explicitar as especificidades e desigualdades que se ocultam por detrás das estatísticas gerais, a exemplo das seguintes:

- a) Num ranking de 38 países elaborado com base em dados disponibilizados pela OMS, seis dentre os dez com os maiores coeficientes de mortalidade por homicídios e outras violências, na população em geral, são da América Latina. No que tange à população entre 15 e 24 anos, os três primeiros colocados são dessa região: Colômbia (147,3 por 100.000 jovens), Venezuela (66,1) e Brasil (47,8). Comparem-se esses valores com os últimos colocados e se terá uma noção do disparate – Espanha (0,9) e Irlanda (0,6) (WAISELFISZ, 2000, p.69). Equivale a dizer que o risco de um jovem brasileiro sofrer uma morte violenta é quase 80 vezes maior de que a de um jovem irlandês.
- b) Os adolescentes e jovens brasileiros têm sido vitimizados – no que se refere à mortalidade – numa proporção bem maior que as demais faixas etárias. Enquanto na população, como um todo, apenas 8,7% dos óbitos foram “mortes violentas” (a somatória de homicídios, suicídios e acidentes de transporte) no ano de 1998, entre os jovens (15 a 24 anos), esse percentual atingiu 52,3 (altamente significativo) (WAISELFISZ, 2000, p.30). Ao comparar o número de 15.288 jovens assassinados com os 1.199 óbitos decorrentes da AIDS (2,8% da mortalidade juvenil) – ao longo de 1996 – o referido autor denuncia que, para “um mal 13 vezes maior que a AIDS, são ainda escassas e bastante tímidas nossas ações e políticas de enfrentamento” (WAISELFISZ, 1998, p.132).
- c) O principal grupo de risco para mortalidade por homicídio na população brasileira é composto por adolescentes e jovens do sexo masculino, afrodescendentes, que residem em bairros pobres ou nas periferias das metrópoles, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional (MINAYO E SOUZA, 1999, p.14). Trata-se, portanto, de uma nítida desigualdade associada à etnia e à classe social. Frequentemente, no entanto, “os violentados passam a ser encarados como os violentos”, devido aos preconceitos e à discriminação presentes em nossa sociedade (NETO E MOREIRA, 1999). Contrariando o senso comum, 70,7% dos adolescentes e jovens vítimas de execuções em São Paulo não estavam implicados em crime anterior e 67,1% possuíam profissão/ocupação ou eram estudantes (MESQUITA, 1995). Os preconceitos

acrescem, portanto, exclusão moral à econômica na vida desses adolescentes.

- d) A vitimização de adolescentes apresenta marcantes diferenças entre os sexos. De modo geral, os do sexo masculino são vítimas de violências que ocorrem fora de casa e que, por vezes, evoluem a óbito, sendo por este motivo evidenciadas pelos índices de mortalidade. Em Salvador, por exemplo, a mortalidade por causas externas, na faixa de 15 a 19 anos, é 12,7 vezes maior entre os adolescentes do sexo masculino (PAIM E COSTA, 1996). As do sexo feminino, por sua vez, são submetidas a violências que permanecem “invisibilizadas” porque freqüentemente são cometidas por alguém de seu convívio – pai, padrasto, parceiro, parente ou vizinho – na maioria das vezes, em seus próprios lares (SCHRAIBER & D’OLIVEIRA, 1999). 63% dos casos de agressão física ocorridos nos domicílios tiveram como vítima a mulher (PNAD 1998, *apud* Conselho Nacional de Saúde, 2001). Trata-se da *violência de gênero*<sup>1</sup>, que, em geral, não evolui a óbito, mas pode causar severos danos à saúde física e mental, podendo assumir múltiplas expressões, a exemplo do abuso sexual, agressões físicas e verbais, e estupro. Azevedo e Guerra (1997) estimam que, em 1985, uma em cada cinco meninas brasileiras sofreu abuso sexual. Estima-se que a queixa policial é registrada em menos de 10% dos casos de estupro (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1999).
- e) Em 1997 houve mais de 40.000 homicídios no Brasil, sendo que as regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro concentraram 38,8% desse total (CARDIA, 1999). Cerca de 75% das mortes violentas do país ocorrem em áreas urbanizadas, mas estas também concentram a maior parcela da população. Nas zonas rurais, a violência manifesta-se com características específicas – nos conflitos pela terra, nas áreas de garimpo, nas rotas do narcotráfico, no aliciamento e exploração de crianças e adolescentes para a prostituição e no trabalho escravo (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2001). No que tange à mortalidade por homicídios e outras violências – em 1996 – correspondia a 35,1% dos óbitos de jovens a nível nacional, percentual que se elevava para 41,8% nas capitais, e atingia a assustadora marca de 47,7% nas regiões metropolitanas (WASELFISZ, 1998, p.131), configurando um quadro de violência urbana. Segundo Minayo e Souza (1999), os homicídios nas grandes cidades do Brasil podem ser agrupados em três tipos principais: “conflitos

---

<sup>1</sup> Segundo Schraiber e D’Oliveira (1999), violência de gênero refere-se aos “sofrimentos e agressões dirigidos especificamente às mulheres pelo fato de serem mulheres” (p.14).

com a polícia, desavenças entre grupos de narcotraficantes e desentendimentos interpessoais”. Este último integra a categoria da violência interpessoal, perpetrada, em geral, por “conhecidos, vizinhos ou parentes das vítimas” e a maioria de cujos casos sequer é informada à polícia. “Seus motivos demonstram claramente (...) o baixo limiar de tolerância ao outro, a ausência de diálogo na resolução dos problemas, a desvalorização da vida, enfim, o elevado nível de estresse nas relações interpessoais” (p. 14).

- f) Mesmo no âmbito do município, há desigualdades. O risco de mortalidade por violências não se distribui de forma homogênea no espaço geográfico. Em geral, os bairros mais pobres – também os menos providos de serviços básicos – apresentam taxas de mortes violentas mais elevadas que a média de sua cidade (PAIM et al., 1999). Muitos desses bairros são marcados pela ausência de opções de lazer e cultura, bem como de espaços públicos para a prática desportiva e o convívio comunitário, evidenciando um quadro de negação dos direitos e da cidadania de segmentos socialmente excluídos que caracteriza a violência estrutural<sup>2</sup>. Desse modo, adolescentes e jovens das classes marginalizadas, além de estarem submetidos a um maior risco de serem *vitimizados* pelas modalidades de violência que ocorrem indistintamente em todos segmentos sociais, são *vitimados* (de forma exclusiva ou, ao menos, preferencial) pelas expressões da violência estrutural – discriminação social, racismo, dificuldade de acesso aos serviços públicos, falta de oportunidades etc.<sup>3</sup>

A análise da vertente do adolescente enquanto perpetrador de violências é muito mais difícil e limitada, pois os dados disponíveis sobre as infrações juvenis no Brasil são, tipicamente, esparsos, descontextualizados e assistemáticos. Ao constatar a carência de dados confiáveis ou mesmo comparáveis, Fraga (1999) recomenda que as informações relativas ao aumento da violência e do envolvimento de adolescentes em atos infracionais sejam vistas com cautela, levando-se em conta a relatividade e as características regionais das mesmas. O autor justifica a sua recomendação contrastando dados da Segunda Vara da Infância e Adolescência do Rio de Janeiro – o número de adolescentes acusados de praticarem infrações saltou de 2.408 em

<sup>2</sup> Um mapeamento da cidade de São Paulo demonstrou que as áreas desprovidas de equipamentos de lazer e cultura são as que apresentam altos índices de violência (Folha de São Paulo, 6/5/2001: C1 e C3).

<sup>3</sup> Adotou-se aqui a distinção entre os conceitos de *vitimação*, que se refere a crianças e adolescentes que sofrem as injustiças da estrutura social e o de *vitimização*, que identifica aqueles submetidos à violência direta (UNICEF, 1998).

1991, para 5.315, em 1997 –, e da Secretaria da Justiça e da Segurança do Rio Grande do Sul – a qual refere uma queda de 37,08% do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, entre 1996 e 1997.

Em pesquisa desenvolvida no período entre setembro e outubro de 2002, Silva e Gueresi (2003) contabilizaram no Brasil, 9.555 adolescentes privados de liberdade, dos quais apenas 6% eram do sexo feminino. A razão entre essa população e a população total de adolescentes é de 3 para 10.000. As infrações mais frequentes eram: roubo (29,5%), homicídio (18,6%), furto (14,8%) e tráfico de drogas (8,7%). Há que se ressaltar que esses números não desvelam o universo das infrações cometidas por adolescentes, pois apenas as mais graves são punidas com a privação de liberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê outras medidas sócio-educativas para as infrações menores.

A opinião pública brasileira parece crer que a maioria dos crimes neste país é cometida por adolescentes e que a maioria das infrações cometidas por adolescentes é grave. No entanto, a maioria dos atos infracionais cometidos por adolescentes é de crimes contra o patrimônio (furtos e roubos) e não resulta em atos de violência direta contra pessoas (BASTOS, LIMA, SANTOS, ALVES E ALCÂNTARA, 2003). O número de episódios de violência contra adolescentes é muito maior que o de violências cometidas por adolescentes (SANTANA, KALIL E OLIVEIRA, 2002). Uma pesquisa realizada pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância reconhece a responsabilidade da imprensa na construção dessa imagem, por dar um destaque exagerado e desproporcional aos casos em que uma infração violenta é cometida por adolescente (ANDI, 2002).

As ambiguidades da sociedade em relação aos adolescentes assumem várias formas. Martuccelli (1999) aponta uma delas:

(...) o recurso à violência por parte dos jovens pode provir assim da enorme tensão que experimentam entre dois extremos: eles são ao mesmo tempo os principais destinatários do discurso moral do autocontrole e, na prática, são um grupo social particularmente exposto à ausência de diversificação de redes sociais que os comprometam dentro da sociedade (MARTUCCELLI, 1999, p.172).

Ainda outra contradição é apontada por Valsiner (2000):

(...) O homicídio pode ser de dois tipos: anti-social e pró-social. O primeiro é temido (e transformado no “problema da agressividade do adolescente”). Em contraste, os casos de homicídios pró-sociais cometidos por adolescentes – no contexto do recrutamento de adolescentes por grupos militares brigando por metas políticas específicas dos adultos – prosseguem sem qualquer construção no sentido de “problema” (VALSINER, 2000, p.293).

Essa polaridade “anti-social” e “pró-social” foi abordada, por outro prisma, pela significativa pesquisa desenvolvida por Assis (1999). A autora comparou jovens presos por haverem cometido graves atos infracionais (homicídio, roubo com homicídio, tráfico de drogas, estupro etc.), com seus irmãos ou primos que nunca cometeram qualquer infração, em duas cidades brasileiras. Foram identificadas algumas variáveis significativamente associadas à infração: consumo de drogas; círculo de amigos; tipos de lazer; auto-estima; princípios éticos (reconhecimento de limites entre o certo e o errado); violência perpetrada pelos pais; vínculo afetivo em relação à escola (ou aos professores).

Considerando que cada dupla de irmãos foi submetida às mesmas condições sócio-econômicas e conviveu no mesmo contexto cultural e ambiente familiar, as referidas variáveis podem ser consideradas os elementos-chave que diferenciam uma trajetória de vida cidadã, de outra, criminosa. Das variáveis, a última é explicitamente vinculada à escola. Em relação às outras, o papel que a escola desempenha é relevante, podendo constituir-se em fator de risco ou de proteção.

Apesar do papel que a escola pode desempenhar na prevenção da delinquência e das violências, ainda são incipientes os estudos e avaliações a esse respeito, tanto no Brasil (SPOSITO, 2002), quanto nas Américas (McALISTER, 1998).

Reiss e Roth (1993) citam um programa de prevenção da violência em escolas voltado para adolescentes, nos Estados Unidos, cuja proposta era modificar atitudes através de jogos de papéis, vídeos e campanhas educativas informando dos riscos da violência interpessoal e estratégias para reduzi-los. Em 1987, foi feita uma avaliação que ofereceu apenas fraca evidência para apoiar a efetividade desse currículo na redução do comportamento violento ou da vitimização. Em seis escolas, professores e estudantes foram selecionados para responder a um questionário. Os grupos foram divididos, de acordo com a participação dos sujeitos no



programa, em caso e controle. Os resultados mostraram que apenas em relação ao item “auto-relato de violência praticada durante a última semana” houve diferenças significativas entre os grupos caso e controle. Não foi possível observar se essa diferença se deve às mudanças efetivas de atitude ou se seriam efeitos do conhecimento prévio das conseqüências da prática da violência e da situação de avaliação.

Em outra avaliação, problematizou-se o uso de instrumentos estruturados para verificar o conhecimento obtido pela criança a respeito da violência sexual. Foram realizadas sessões de grupos focais com o objetivo de compreender a perspectiva das crianças a respeito das mensagens de prevenção, focalizando suas idéias originais e “insights”. Os resultados apontam para a utilidade do grupo focal em gerar informações sobre a opinião da criança a respeito do abuso sexual. Foram encontradas diferenças entre grupos em relação à idade, capacidade cognitiva e reações às mensagens de prevenção. Apesar de o grupo focal não ser o instrumento mais adequado para avaliar programas de prevenção em aspectos específicos como quantidade de conhecimento obtido, o estudo foi útil para apontar a relevância de serem oferecidos nos programas de prevenção, exemplos e expressões lingüísticas que levem em conta o contexto e a idade da criança, favorecendo, portanto, o aperfeiçoamento de instrumentos já existentes (CHARLESWORTH & RODWELL, 1997).

A revisão dos estudos inovadores em prevenção da violência juvenil, na região das Américas, empreendida por McAlister (1998), indica que a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho acadêmico dos estudantes pode também reduzir as modalidades de violência relacionadas à delinqüência. O autor conclui que “resultados podem ser alcançados mediante mudanças ambientais promovidas a partir da escola, assim como de atividades educativas que mudam atitudes e ensinam habilidades” (p.48).

Nos Estados Unidos, a questão da violência juvenil foi objeto de um relatório do “Surgeon General”<sup>4</sup>, no qual um dos seis capítulos é dedicado à prevenção e intervenção:

(...) Centenas de programas de prevenção da violência juvenil estão sendo empregados em escolas e comunidades pelo país afora, mas pouco se sabe dos efeitos reais de muitos deles. Poucos desses programas foram rigorosamente avaliados, incluindo muitos esforços em curso. As avaliações realizadas indicam que muito do dinheiro gasto pelo país na prevenção da violência juvenil vai para programas e políticas ineficazes, algumas vezes

<sup>4</sup> Cargo que equivale, no Brasil, ao de Ministro da Saúde.

até mesmo prejudiciais (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2001, p. 99).

O relatório inclui uma avaliação dos principais programas estadunidenses de prevenção da violência juvenil, usando como critérios de eficácia o desenho experimental rigoroso, a evidência de efeitos significativos sobre a eclosão do fenômeno ou de seus fatores de risco, e a reprodução dos resultados em vários lugares ou em ensaios clínicos. Os programas são classificados como modelares, promissores ou ineficazes (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2001).

A prevenção centrada nos fatores de risco é defendida por Farrington (2002), que classifica os programas de prevenção da criminalidade juvenil em individuais, familiares, escolares, comunitários e com grupos de pares. O autor conclui que “os melhores programas costumam incluir educação geral e treinamento em gerenciamento para os pais, programas pré-escolares de enriquecimento intelectual, treinamento no desenvolvimento de habilidades para as crianças, e treinamento de professores (idem, p.51). É significativo e encorajador constatar que

(...) os fatores de risco tendem a ser os mesmos para muitos resultados diferentes, incluindo delitos violentos e não-violentos, problemas de saúde mental, problemas de consumo de álcool e drogas, fracasso escolar e desemprego. Desse modo, um programa de prevenção que consiga reduzir os fatores de risco para os crimes violentos terá grandes probabilidades de exercer efeitos altamente positivos sobre uma vasta gama de outros problemas (FARRINGTON, 2002, p.44).

O aumento da criminalidade e da violência escolar, entre os jovens japoneses tem sido enfrentada, de acordo com Morita (2002), com medidas como a introdução, pelo Ministério da Educação, de “aulas de estudos gerais, que têm como objetivo desenvolver maior senso humanitário, permitindo aos professores a criação de programas que não tenham como base matérias específicas” (p.134). Além disso,

(...) o apoio entre pares, usado no Ocidente como programa de prevenção contra a intimidação por colegas, também é utilizado no Japão, não como uma medida de combate à intimidação, mas como um método para melhorar a atmosfera das salas de aula, promover o senso de solidariedade e aperfeiçoar as capacidades sociais e de comunicação dos alunos (MORITA, 2002, p. 134).

Dentre as modalidades de violência mais frequentes no contexto escolar encontra-se a intimidação por colegas, conhecida também por *bullying* ou “abuso de poder sistemático”. A intimidação caracteriza-se por sua “natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder (...) ou seja, a mesma vítima é tomada como alvo inúmeras vezes. Além disso, por uma ou mais razões, a vítima não consegue se defender com facilidade” (SMITH, 2002, p.188). Para esse autor,

(...) as intervenções de base escolar de larga escala já foram avaliadas em diversos países, com êxito moderado – mas, ao que tudo indica, com maior êxito nas escolas primárias que nas secundárias. Ainda há muito a ser aprendido sobre como formular e implementar programas eficazes de intervenção. Em especial, talvez tenhamos que examinar maneiras de preservar a eficácia das intervenções, após o ímpeto imediato, ou o programa de pesquisa ter chegado ao fim; maneiras de lidar com a intimidação indireta, e não apenas com a direta; maneiras de lidar com os diferentes papéis presentes na intimidação e de mobilizar maiores grupos de colegas, para dar apoio às vítimas; e maneiras de intervir precocemente na vida escolar, para evitar que algumas crianças sejam rotuladas de vítimas (SMITH, 2002, p.202).

Os avanços nas pesquisas que visam a compreensão do fenômeno violências, e à definição de estratégias de enfrentamento são lentos porque há diferenças consideráveis nas terminologias adotadas, nos objetivos almejados, nos níveis de atuação, nas premissas, nas metodologias de intervenção, nas percepções culturais e nos fatores contextuais (BLAYA, 2002).

Mister se faz descobrir o que as escolas e demais espaços educativos podem fazer para se configurar como ambiências saudáveis, nas quais se cultivam cidadania, participação, diálogo e respeito. Esse objetivo começa a ser buscado, ainda mui timidamente, por pesquisadores brasileiros. O resultado desses trabalhos retrata aspectos da emergência de novidades nos campos educacional e social, em contraposição à cultura de violência que prevalece no Brasil.

A pesquisa “Escolas inovadoras” (ABRAMOVAY, NUNES, ANDRADE, FARAH NETO, MUNIZ, CASTRO, LEITE E ESTEVES, 2003) identificou 146 escolas de quatorze estados brasileiros que desenvolvem iniciativas criativas e bem sucedidas no enfrentamento às violências e, em seguida, realizou uma análise mais aprofundada em uma escola de cada estado. Dentre as conclusões dos autores, uma que contradiz o senso comum é que “não há uma grande diferença no estado físico das escolas pesquisadas em relação à maioria das escolas públicas do país” (p.355). A inovação, o diferencial está nas “**práticas e atitudes** dos

integrantes da escola e do seu entorno face ao espaço escolar” (idem) (grifo nosso). Além disso,

[...] as escolas com ações integradas são identificadas como tendo uma estratégia de superação da violência não exatamente por um determinado projeto ou ação, mas na forma de **gestão** da escola, o **relacionamento** entre alunos, professores e demais funcionários e a **abertura** para a comunidade. O que as identifica como escolas inovadoras é a capacidade de **integrar** estes diferentes projetos e ações em seu cotidiano (ABRAMOVAY et al., 2003, p.317) (grifos nossos).

O estudo identificou, no discurso de diretores, professores, estudantes e funcionários das quatorze escolas, diversas “estratégias que fazem diferença” (idem, p.323), tais como o cultivo de um bom clima escolar, a gestão inovadora, a valorização do estudante, do professor e da escola, o exercício do diálogo, o trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade, a ressignificação do espaço físico, e a promoção da sociabilidade e do sentido de pertencimento.

Há escolas que contribuem efetivamente para a formação de cidadãos e a promoção da cultura de paz, enquanto outras, por não assumirem a sua missão ou não atuarem de forma consistente e continuada, terminam se tornando mais uma peça no quebra-cabeças da exclusão, violência e marginalização.

No campo das organizações sociais, Castro e colaboradores (2001) realizaram um mapeamento de experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania, voltadas aos jovens em situação de pobreza, em dez estados brasileiros. O trabalho, além de mostrar uma diversidade de iniciativas inovadoras, indica pontos relevantes da metodologia desses programas, que se configuram como uma nova maneira de enfrentar as situações de risco e vulnerabilidades às quais estão expostos os jovens das periferias urbanas de grandes cidades brasileiras. A pesquisa de campo incluiu diversos instrumentos de coleta de dados, como grupos focais, questionários auto-aplicáveis e entrevistas. Na primeira fase foram identificadas 100 experiências, das quais 30 foram selecionadas para uma análise mais aprofundada. Os autores afirmam que esses projetos

[...] investem no resgate da auto-estima, incentivando o jovem para que se sinta sujeito coletivo, que se queira como pessoa, que seja admirado entre amigos e comunidades não por inspirar medo, pelo poder de uma arma, mas pelo poder de produzir prazeres, porque é um artista, um empreendedor, um

produtor e consumidor do belo e da arte (CASTRO ET AL., 2001, p. 518-9).

Njaine & Minayo (2003) conduziram um estudo qualitativo em 18 escolas públicas e privadas nos municípios de Iguatu (CE), Juiz de Fora (MG) e Campinas (SP), visando a avaliar o Programa Cuidar, adotado pela metade dessas escolas. O programa é “uma modalidade de ação educativa que coincide com a visão ampliada e integral de promoção da saúde” e objetiva “efetuar uma reflexão filosófica, por meio da identificação, incorporação e vivência de valores” (p.120). No discurso dos estudantes, os principais motivos da violência nas escolas são: “a agressividade dos próprios alunos que afeta a luta pela afirmação de sua identidade, e que não é reconhecida pelos educadores; o descaso da escola e a violência, sobretudo verbal, dos professores e funcionários contra os jovens; a influência da mídia; e a negligência da família” (p.125). As autoras reconhecem “o **potencial transformador da escola** no sentido de ampliar o diálogo sobre essa questão, diminuindo as distâncias entre educador-educando, revertendo alguns comportamentos agressivos, de baixa auto-estima e apatia de alguns alunos” (p.133) (grifo nosso).

Ao sistematizar dois projetos de desenvolvimento pessoal e social de adolescentes, implementados com sucesso nas cidades de Salvador e Belo Horizonte, Sousa (1999) identifica dois pólos que constituem o eixo desse processo educativo: a identidade pessoal e o exercício da cidadania. Segundo a autora, as demais temáticas poderiam variar, de acordo com os objetivos do projeto, mas todas seriam trabalhadas a partir e ao redor desse eixo central. O fortalecimento da identidade pessoal é um requisito para o exercício da cidadania. O exercício da cidadania, por sua vez, é uma estratégia essencial para o fortalecimento da identidade pessoal. Se ambos os objetivos forem trabalhados de forma integrada com os adolescentes, bons resultados poderão ser alcançados.

Em relação ao primeiro “pólo”, pode-se recorrer a Erikson (1976), para quem identidade é a capacidade de dominar ativamente o ambiente, de possuir uma certa unidade de personalidade e de perceber adequadamente a si próprio e ao mundo. A construção da identidade seria um processo dinâmico que se dá ao longo de toda a vida, passando por oito idades ou etapas evolutivas. A adolescência é um estágio crucial, quando a pessoa começa a localizar o seu Ego no tempo e no espaço. O autor compara a adolescência a uma moratória psicossocial devido à confusão de identidade que se estabelece nessa fase,

[...] inevitável num período da vida em que o corpo muda radicalmente suas proporções, em que a puberdade genital inunda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, em que a intimidade com o outro sexo se aproxima (...) e em que, enfim, o futuro imediato coloca [a pessoa jovem] diante de um número excessivo de possibilidades e opções conflitantes (ERIKSON, 1976, p.133).

O presente artigo adota como unidade de análise o discurso de adolescentes que integram organizações educacionais situadas no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo, buscando identificar e analisar as práticas exitosas na prevenção da violência interpessoal e/ou promoção da cultura de paz. As três organizações estudadas têm alcançado reconhecimento, por parte de seus próprios integrantes e de atores sociais externos, ao trabalho de prevenção à violência interpessoal e/ou promoção da cultura de paz que desenvolvem junto a adolescentes.

As questões que se busca responder são: que conteúdos, temáticas e metodologias potencialmente transformadores são desenvolvidos por essas organizações e reconhecidos pelos adolescentes? Como se caracterizam as relações interpessoais entre educandos, e entre educandos e educadores, nesses contextos de aprendizagem? Há características, processos e significados comuns às três organizações? Em caso positivo, quais seriam as características essenciais de um programa de promoção da cultura de paz direcionado a adolescentes?

Almeja-se, desse modo, traduzir, em termos mais concretos e práticos, as implicações decorrentes da proposição de que estudiosos, profissionais e instituições do campo de Saúde Coletiva adotem a *promoção da cultura de paz* como objetivo e eixo dos esforços em prol da redução da violência e da conquista do bem-estar físico, mental e social por parte de todos os cidadãos. Espera-se também que a análise de experiências exitosas possa contribuir para o desenho e a implementação de programas de promoção da cultura de paz direcionados a adolescentes e jovens.

## **MÉTODOS**

Realizou-se um estudo de caso em três organizações educacionais brasileiras que trabalham com adolescentes e incluem, em sua proposta pedagógica, ações direcionadas à prevenção da violência e/ou promoção da cultura de paz.

Para a coleta de dados, foram utilizados grupos focais. Em cada organização foi realizado pelo menos um grupo focal com adolescentes, totalizando 5 grupos e 41 informantes, sendo 21 do sexo masculino e 20 do feminino, com idades variando entre 13 e 25 anos. Foram ouvidos 23 adolescentes da Escola Governamental, 7 do Projeto Saúde e 11 da Escola Internacional.

Em cada organização, a visita teve a duração de dois a três dias. Os adolescentes eram identificados pelo dirigente da organização, a partir dos seguintes critérios: ser participante do programa desenvolvido pela organização; aceitar participar do grupo focal; garantir o equilíbrio entre os sexos masculino e feminino; garantir a representação da diversidade etária e étnica dos programas; garantir a heterogeneidade de perfis comportamentais.<sup>5</sup>

O temário dos grupos focais focalizou as relações interpessoais, os aprendizados, os pontos marcantes da sua experiência na organização, os sentidos apreendidos e as novas significações (Anexo 2 da Apresentação). As sessões dos grupos focais tiveram em média uma duração de 90 a 120 minutos. Todas as sessões e entrevistas foram gravadas em fitas de áudio.

Uma vez transcritas e digitadas as gravações dos grupos focais, foram identificadas categorias temáticas, organizadas segundo dimensões contextuais e pessoais-relacionais, nas quais os episódios para análise foram classificados. Essas categorias são: (1) *nível institucional* (O espaço e a estrutura física; O papel do educador; Ritos e rotinas; Projetos especiais; Gestão e liderança; Princípios norteadores); (2) *nível interpessoal* (A relação educador – educando; Amizades e grupo de pares; Habilidades interpessoais; Reconhecimento e valorização); (3) *nível processual* (Aspectos pedagógicos e didáticos; Ressignificação de situações; Comunicação; Participação dos educandos); (4) *nível comunitário* (A família; O contexto local; A cultura; Relação com a comunidade).

O material qualitativo assim ordenado foi disposto em planilhas (Anexo 3 da Apresentação) e examinado com vistas a identificar, nos discursos dos adolescentes, quais seriam as práticas exitosas reconhecidas, em comum, pelos educandos das três organizações. Estas práticas em comum foram consideradas *características essenciais* desses contextos de aprendizagem,

---

<sup>5</sup> A fim de garantir que essa heterogeneidade comportamental fosse compreendida e atendida pelo dirigente, adotou-se a terminologia geralmente usada pelas próprias escolas: lideranças “positivas” (bem-comportadas) e “negativas” (mal comportadas), adolescentes tímidos e extrovertidos, estudantes com boas e más notas.

sendo classificadas em quatro categorias: princípios norteadores, metodologias, ênfases programáticas e estruturas relacionais.

O principal referencial teórico que orientou a análise de dados foi a Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A., 2004).

Todos os nomes de organizações, pessoas e bairros utilizados a seguir são fictícios, a fim de preservar o sigilo e a confidencialidade. As organizações educacionais serão identificadas apenas por *Escola Governamental (EG)*, *Projeto Saúde (PS)*, e *Escola Internacional (EI)*.

## DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Considere-se como ponto de partida o momento de entrada do adolescente na organização educacional. Na *Escola Internacional*, a chegada de um novo estudante à sala de aula é acompanhada pelo próprio diretor, que o apresenta à turma e solicita um voluntário, dentre os colegas, para ajudar o recém-chegado a se “enturmar”. Segundo os adolescentes, normalmente há mais de um oferecimento para a tarefa, facilitando sobremaneira esse processo. Além disso,

[...] nas aulas de Artes, a gente tem uma apresentação, geralmente a gente pega... alguma cultura, algo específico desse país desse aluno novo pra apresentar. Eles [professores] fazem com que você aprenda mais sobre esse país. Você sente mais rapidamente, mais facilmente esse aluno que chegou. Com isso ele vai evitar que você exclua esse aluno... (Alda, adolescente, EI).

A resultante dessas sutis “táticas” visando a acolher o novo estudante e integrá-lo à turma é assim descrita:

[...] Quando chega alguém novo, você não vê só uma pessoa que vai lá e fala com ela. Depois de um tempo assim, pode chegar umas dez, treze pessoas perguntando ‘nossa, como é seu nome, de onde você veio?’ É uma coisa que a Escola tem... Você já se acostumou em ver gente nova, então você já tem o instinto natural de ir e saber mais sobre essa pessoa (Jamile, adolescente, EI).

O processo de chegada e integração de novos estudantes, na *Escola Governamental*, é



bastante contrastante. Vários estudantes referiram-se às dificuldades que vivenciaram nessa fase inicial.

[...] Quando eu entrei aqui [há dois anos], eu achava que não ia ter amizade de ninguém, porque quando eu vim pra cá, um conhecido meu me perguntou: onde você vai estudar? Aí eu falei: vou estudar [na *Governamental*]. Aí o cara virou e falou: ‘não vai estudá lá não, lá é ruim, só tem maloqueiro, os cara vai te bater’. Eu peguei e falei: ‘não, você tem que aprender a conviver com as pessoas. Ninguém vai bater se você souber conversar’. Daí eu vim pra cá, quando eu entrei na sala, todo mundo olhando pra mim, eu falei: ‘ixi, é hoje’. Daí eu entrei, sentei no canto, quieto, todo mundo olhando pra mim... A professora: ‘ah, se apresenta’. Eu falei pra mim: não vou me apresentar não. Não quis me apresentar, fiquei com vergonha. (...) Eu fiquei quase um mês e não falava com ninguém. Aí chegou o professor: ‘por que você é o único que não conversa com ninguém, fica só sentado no canto?’ Aí eu falei, ‘ah, simplesmente, porque eu tô aqui há pouco tempo, não conheço ninguém’. Ele falou ‘você tem que começar a se comunicar mais, a se entrosar com o pessoal. Quando eu der um trabalho um grupo, como é que você vai fazer? Vai fazer o trabalho sozinho? Então, você tem que se entrosar com o pessoal, pra ir pegando o esquema da escola...’ Aí eu fui começando a construir amizades e hoje eu tô aí, conheço várias pessoas (Daniel, adolescente, EG).

O relato traduz a dificuldade de dar início à comunicação com os colegas de sala – quase um mês sem falar com ninguém – provavelmente por uma combinação de timidez, como característica pessoal, e de receio, como reação ao contexto (ou melhor, à imagem que ele fazia desse contexto). O tempo transcorrido e o fato de apenas um professor haver abordado o estudante e o encorajado a se “entrosar” denunciam o desconhecimento, por parte dos professores (ou melhor, o esquecimento, uma vez que já passaram por essa fase), da importância das relações interpessoais para o bem-estar do estudante e seu êxito na escola.

O isolamento e a não-inclusão, relatados por Daniel, são também fatores de risco para a vitimização, conforme a descrição feita por outros adolescentes, nos grupos focais da *Escola Governamental*.

Outro exemplo, situado no pólo oposto:

[...] A primeira vez que eu entrei nessa escola, eu mandei o moleque pro hospital... Aí [no ano seguinte] eu entrei na 7ª série, a menina veio zoar comigo eu bati nela também (*risos*). Mas eu sempre fui comunicativo, todos os professores falavam que eu era comunicativo demais, até que me mandavam sair cinco vezes da sala. Aí, fiz amizade fácil, só que na época eu era muito nervoso, agora atualmente eu já tô mais com a cabeça no lugar, sou mais calmo... e ainda continuo com a comunicação com os professores,

falo com todos (...) Quem me incentivou a parar de brigar foi a escola mesmo. Não tanto a escola, mas sim dois professores meus que conversava muito comigo. Eu considerava eles como parente meu. Eles eram mais parente meu do que os meus verdadeiros parentes (...) Foi eles mesmo que fizeram eu ser mais calmo, parar de brigar. Atualmente eu penso que briga não leva a nada, briga só gera outra briga ou a morte. Eles me aconselhavam, me falavam o que que era certo, falavam um pouco da vida deles, como eles eram quando era adolescentes. Me davam uns conselhos, tipo, não aquele sermão que entra pelo ouvido e sai pelo outro, mas aqueles conselhos que podia ser tão significante que dava pra você parar pra pensar. Aí foi com esses conselhos que eu me modifiquei um pouco... (Lubisco, adolescente, EG).

Esse é o relato de um adolescente extremamente comunicativo, que, em algumas circunstâncias, fez uso da violência para *comunicar* a sua insatisfação com seus colegas. É fácil supor que, caso ele tivesse uma postura fechada e inacessível, ele terminaria sendo expulso da escola. É o que ocorre diariamente, em escolas do país inteiro. Entretanto, o fato de Lubisco comunicar-se com facilidade, inclusive com os professores, permitiu que dois destes estabelecessem um canal de diálogo, que evoluiu para um vínculo afetivo com o jovem e, por essa via, fossem capazes de fazê-lo refletir sobre suas atitudes e ressignificar a sua forma de se relacionar com os outros.

O contraste entre as duas experiências justifica considerar como uma *ênfase programática* o **processo de acolhimento e integração dos educandos**.

Outra *ênfase programática*, desta feita identificada nos três contextos de aprendizagem estudados, é o **desenvolvimento da comunicação interpessoal**. Afinal, as capacidades de dialogar, negociar e resolver os conflitos de forma não-violenta são essenciais para a construção da cultura de paz. Como diz Juliana,

[...] a gente faz amizade com conversa né? Então, assim, a gente conversa, vai conhecer a pessoa. Eu mesmo conheço muitas pessoas aqui, sempre me dei bem com elas, nunca tive brigas, guerra... (Juliana, adolescente, EG).

A escola pode fomentar esse aprendizado, promovendo debates:

[...] Acho que a gente aprende a respeitar o próximo conversando bastante. (...) Converso com os meus amigos de classe, tiro idéias novas, eles trazem o jornal, debato o que tá acontecendo no mundo inteiro. Cada um expondo sua idéia, procurando o seu lugar dentro da escola, da comunidade, assim é que se começa a respeitar um ao outro (Jeane, adolescente, EG).

Na *Escola Internacional*, por exemplo, há uma **prática comunicativa**, relatada tanto por adolescentes quanto por educadores, já incorporada às *estruturas relacionais*. Trata-se da existência de um acordo tácito entre os integrantes da escola que permite a qualquer um abordar o outro e lhe comunicar, de forma respeitosa e construtiva, aquilo que este precisa aprimorar, para que o convívio seja melhor, para todos. Esse tipo de *feed back* é interpretado como uma forma de ajudar e ser ajudado. Nas palavras dos estudantes:

[...] Se tem uma coisa que não agradou, a pessoa vai falar, ela fala com você, e ela não é agressiva (Vanda, adolescente, EI).

[...] Você tem que chegar, conversar com a pessoa, tem que ser sincero. Você não vai chegar e falar ‘olha, eu acho isso, você não é legal, aquilo não é legal, e, espero que você melhore’... (Jeferson, adolescente, EI).

[...] Você não vai fazer uma lista pra cada pessoa, ‘ó, eu não gosto disso’, ‘eu não gosto do seu cabelo, não gosto do jeito que você fala’. Você vai falando com jeitinho, sei lá: ‘olha, acho você muito legal, mas não dá pra você ser mais... calmo?’ (Célia, adolescente, EI).

[...] E, tipo, as pessoas, falando dessa forma pra você, em vez de você ficar bravo, você fica mais ‘pô, é verdade, sabe, eu tenho que mudar esse aspecto em mim’... (Geraldo, adolescente, EI).

Essa prática resulta da combinação de valores (respeito ao outro, busca do bem-estar coletivo, franqueza), normas de convivência (o direito de informar ao outro as suas atitudes que estão interferindo nas relações interpessoais e, ao mesmo tempo, o dever de fazê-lo de forma cortês e amigável), atitudes (abertura, confiança), e habilidades (dar e receber *feed back*). Uma vez incorporada à rede de significações da escola e de seus integrantes, uma prática tão simples pode prevenir ou solucionar de forma pacífica inúmeros conflitos que naturalmente surgem no cotidiano.

À medida que a comunicação interpessoal começa a ser desenvolvida no interior do grupo, o adolescente vai-se sentindo mais seguro e confiante. Isso abre a perspectiva de ir aplicando, aos poucos, essa capacidade em outros contextos, criando caminhos para sua participação social, como relata Val, do *Projeto Saúde*:

[...] eu era muito fechada, muito tímida e deixava que aquilo me separasse das pessoas. Estou em plena adolescência, sabe? (...) Eu comecei a conviver, a falar, a não me afastar tanto das pessoas e [o Projeto] me ajudou muito e tá me ajudando até hoje, a entrar nos lugares e falar com as pessoas (Val, adolescente, PS).

É comum observar-se um paradoxo entre o discurso e a prática de adolescentes: apesar de afirmarem gostar de conhecer “gente nova” e fazer amizades, nas situações concretas de interação com pessoas até então desconhecidas, optam por permanecer nos seus “velhos grupinhos”. Uma das razões para essa contradição é que aproximar-se do outro é um ato de coragem. Implica em romper barreiras (internas e externas, reais e fictícias, concretas e simbólicas) e estabelecer uma ponte, viabilizando a comunicação, a troca, a construção conjunta de novas significações e possibilidades.

Para que esse contato com o outro, o diferente, seja enriquecedor para ambas as partes – ao invés de desencadeador de desnecessários conflitos motivados por preconceitos ou estereótipos – é necessário que se aprenda a **reconhecer a alteridade e respeitar a diversidade**. Esta é uma *ênfase programática* assumida pelas três organizações analisadas. Nesse sentido, o desafio da *Escola Internacional* é considerável: administrar a convivência entre educandos de uma grande variedade de nacionalidades, religiões, culturas e etnias – alguns dos quais são “inimigos” históricos ou encontram-se em estado de guerra. Adicionando-se o fato de que muitos dos estudantes estrangeiros são filhos de diplomatas, ou seja, de pessoas que se dedicam a representar e defender os interesses de seus países, percebe-se que existe o risco de essas contendas serem reproduzidas no ambiente escolar.

[...] Quando eu era menor, eu só ficava amigo das pessoas que gostavam das mesmas coisas que eu. Mas hoje em dia não, é mais um trocar idéias, eu gosto de fazer isso. E uma coisa que mudou: quando eu entrei na Escola, na 1<sup>a</sup>. série, tinha esse nosso colega, do Paquistão... a gente não conhecia muito ele, achava ele estranho, e a gente meio que excluía um pouco ele. Mas agora, já na 8<sup>a</sup>. série, eu vi que mudou, porque eu tenho colegas de várias nacionalidades. De Bangladesh também, e a gente é muito amigo. Eu não percebo assim, muita exclusão, por causa da raça, nacionalidade (Elias, adolescente, EI).

O adolescente fala da sua busca pelo *semelhante*, possivelmente motivada pelo desejo inconsciente de se sentir mais seguro, reafirmando a sua própria identidade e não se sentindo confrontado pelo diferente. O *diferente* provoca, faz questionar premissas a respeito do mundo, a repensar o que é certo, normal ou bom. Um desses questionamentos é – até que ponto somos *realmente* diferentes? Quando é que a *barreira* entre “nós” e “os outros” deixa de fazer sentido? Qual é o grau de semelhança necessário para que se possa designar alguém como “um dos nossos”?

Os adolescentes da *Escola Internacional* reconhecem a ocorrência de situações de exclusão, relacionando-as às séries iniciais, quando a maioria dos estudantes é recém-chegada:

[...] Quando você tá numa série, mais baixa, 1<sup>a</sup> ou 2<sup>a</sup>, isso [a exclusão de um colega] acontece mesmo. Quando eu entrei na Escola, na 5<sup>a</sup> série, tinha um muçulmano que a gente excluía. Mas hoje, a gente respeita todo mundo, todo mundo se dá bem. É aquele negócio, você vai aprendendo no dia-a-dia, na prática, a se relacionar com todos (Junior, adolescente, EI).

A ênfase dada à valorização da diversidade, aliada às oportunidades concretas de interação e convívio, promove novas significações e posturas:

[...] como todos eles falaram, a gente aprende a viver com diferentes culturas, conseqüentemente você aprende a ser mais tolerante com o mundo à sua volta. Tipo, é impossível você conviver nessa escola sem tolerância, porque uma cultura que você possa... achar errada ou extremista, você tem que respeitar, porque é a cultura do seu colega. **Você não sabe todas as verdades.** Então, você tem que aprender a ser tolerante (Vanda, adolescente, EI) (grifo nosso).

O reconhecimento da alteridade alarga a noção de “nós”. Idealmente toda a humanidade deveria estar incluída no sentido e sentimento de “nós”, como expressa esse jovem:

[...] você começa a defender certos ideais dos quais geralmente, você não teria nem idéia. Por exemplo, África. Tipo, todo mundo sabe a situação da África, mas realmente ninguém liga, entendeu? Aqui no colégio você passa a se importar mais por isso (...) você fica mais sensível a isso. E isso é notado na sua casa, no seu círculo social fora do colégio. Às vezes você fica até chato com tudo isso... (Jeferson, adolescente, EI).

Quando o respeito às diferenças constitui-se na norma compartilhada de um contexto, as atitudes preconceituosas são rechaçadas pelo coletivo:

[...] Queira ou não queira, você tem que aprender, porque todo mundo é de uma cultura diferente, acredita numa coisa diferente. É tanta variedade num espaço não muito grande como a Escola, então... se você não quiser aprender, você vai acabar se auto-excluindo, em vez de acabar excluindo alguém (Fátima, adolescente, EI).

Para existir a intolerância, não se faz necessário um longo histórico de conflitos entre dois povos, ou nítidas diferenças de cor, religião ou cultura. Ela pode ser gerada até mesmo entre

pessoas que pertencem à mesma nacionalidade, classe social e localidade, como é o caso do *Roseiral*, onde os adolescentes do *Projeto Saúde* vivem e atuam como agentes de Educação em Saúde. Duas facções do narcotráfico dividiram o espaço geográfico do bairro em seus respectivos territórios. Mais grave ainda, conseguem dividir os moradores, gerando discriminação, em função dessa suposta “diferença”. Quando os adolescentes começaram a se reunir, essa separação era reproduzida dentro do próprio grupo:

[...] era sempre assim, a sala era quase dividida pra mim, eu ficava de um lado, elas do outro, nunca falava com elas, seis meses assim. Só depois, quando a gente começou a se enturmar, aí começou a quebrar um pouco esse orgulho em mim (Angela, adolescente, PS).

Graças ao processo de ressignificação e construção de vínculos,

[...] o Programa uniu os dois grupos. Porque eram grupos separados, o de lá e o daqui. O grupo daqui não queria ir pra lá, e o de lá vim pra cá [atravessar a “barreira”]. Então, de alguma forma, eles [os educadores] deram o jeito de juntar as turmas. No começo, a gente não gostou e a gente teve de conviver com essas pessoas e teve que aprender a gostar e a **mudar também com elas...** (Rosana, adolescente, PS) (grifo nosso).

A fala de Rosana explicita a idéia de mudança *com o outro*, de crescimento conjunto gerado nas interações, no convívio, no diálogo, tal como sugerido pela metáfora proposta por Rossetti-Ferreira e colaboradores (2004): “cada pessoa encontra-se imersa em redes de significações”, sendo que, “por meio dos processos dialógicos intersubjetivos, as várias redes interligam-se e se superpõem em muitos pontos” (p.29). Por essa razão, seria “impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos” (idem).

Paradoxalmente, é nas interações com o outro que se constrói a identidade pessoal. Quando essas interações são significativas e presididas pelo respeito, diálogo, troca, confiança, liberdade e reconhecimento de valores éticos universais, é possível se antever o desenvolvimento de uma identidade forte e saudável, que não se sente ameaçada pelo diferente e, por esse motivo, é capaz de aceitá-lo. Quem melhor expressa a dissolução da “barreira interna” entre o “nós” e o “os outros” é Angela:

[...] Eu odiava todos eles que moram lá e o [Projeto Saúde] me ajudou a ver que não tem nada a ver, que eles são pessoas normais como eu. (...)

Comecei a pensar assim, que isso é problema deles [os traficantes], eles é que criaram [a divisão]. Não é eu que tô ali vendendo, não é eu que tô fazendo comércio aqui dentro, é eles que tão fazendo. Isso não tem nada a ver com minha vida; é eles lá, entendeu? Eu parei e pensei, analisei – **são pessoas iguais a mim, têm problemas igual ao meu, então não é porque elas estão lá [outro lado da barreira], participam de lá, que são piores do que eu, são mais..., nada a ver. É a mesma coisa, o mesmo problema que elas tão passando, a mesma violência que acontece comigo, acontece com elas também.** Foi o que mudou na minha cabeça. Aí eu posso ir em qualquer lugar, que **eu procuro não pensar na facção, eu procuro pensar nas pessoas** que moram ali que não têm nada a ver com a facção (Angela, adolescente, PS) (grifos nossos).

O pensamento e sentimentos da jovem giravam em torno da *facção* e da *ficção* por esta imposta, no sentido de que as pessoas do “outro lado da barreira” são diferentes, são menos gente do que “nós”. No *Projeto Saúde*, Angela começa a perceber que há muito mais pontos de afinidade e convergência de que diferenças entre as pessoas de ambos os lados e assim, descobre-as semelhantes a si própria. Conseqüentemente, se descobre e se faz humana. Emerge uma nova identidade, sã e cidadã.

Ao ressignificar “as pessoas do outro lado”, Angela rompe um nó da cultura daquele contexto e passa a enxergar as coisas com os seus próprios olhos. Nem sempre isso ocorre. Muitas vezes, o cultural se sobrepõe ao pessoal, graças à absorção acrítica de valores e sentidos infiltrados no cotidiano, agravada pela falta de oportunidades de reflexão, interação e fortalecimento da identidade pessoal. O processo de reprodução cultural se inicia bem cedo, nas – aparentemente – ingênuas e despretenciosas brincadeiras infantis:

[...] Agora não tem mais aquela brincadeira de antigamente, de corda, amarelinha. Agora é polícia e ladrão, um mata, outro atira, outro morre (Consuelo, adolescente, PS).

[...] só que a honra não é mais ser a polícia, a honra é ser o bandido e fazer igualzinho o bandido, usar o rádio, fingir que está vendendo. Hoje em dia, a honra deles é isso (Suzana, adolescente, PS).

O processo evolue, com o fator tempo, como Adélia descreve de modo didático e explícito:

[...] Na inocência, [a criança] acaba fazendo, adotando, brincando igual eles [traficantes] fazem, entendeu? Aí, na brincadeira, a gente vai adotando aquilo, ‘eu sou desse comando’, ‘não, eu sou a melhor porque eu sou desse comando’, entendeu? E vai criando uma guerrinha entre os que é, e os que

não são, ‘Ah! Tu é de lá, sai daqui, tu é de lá’. Vai criando uma guerrinha, e isso vai crescendo, de acordo que você vai crescendo, seu desenvolvimento. Você vai conhecendo mais pessoas que talvez sejam mais violentas do que você, isso vai aumentando. Aquele amigo teu já tem tendência a ser violento, a bater naquela pessoa, aí você se junta com esse amigo, e vai tendo também a mesma mania de bater junto com ele, e conhece outra pessoa que é de outra facção, e assim vai gerando mais violência (Adélia, adolescente, PS).

As adolescentes do *Projeto Saúde* têm testemunhado vários de seus colegas, vizinhos e parentes se “enredarem” nas teias da criminalidade, imaginando estar indo ao encontro da liberdade:

[...] Uma vez, eu estava na minha escola e um garoto me falou que era bandido, sabe? Eu não acreditei, aí ele chamou um colega e pediu pra confirmar que ele era bandido. O colega confirmou ‘é sim, eu vi ele outro dia lá em tal lugar lá vendendo’. Falei, cara, por que tu faz isso? Aí ele, ‘Ah! Eu não tô fazendo ainda, por enquanto, por causa da minha mãe’. Eu falei, pô, se eu tô preocupada assim com você, imagina a tua mãe como é que deve tá. Mas ele falou ‘É por isso mesmo que eu ainda não tô, mas mesmo assim **eu vou pelo amor, pelo amor que eu tenho de segurar uma arma, de vender**’. Quando eu ouvi isso da boca dele, sabe, parece que alguma coisa em mim morreu, sei lá... Foi como se realmente ele tivesse com uma arma e tivesse atirado em mim. Isso foi horrível, é muito triste ver isso (*comovida*) (Val, adolescente, PS) (grifo nosso).

Há sinais evidentes de que esse garoto assumiu (ou está em vias de assumir), como elemento principal de sua identidade pessoal, *o desejo* ou *o fato* de ser bandido. Mesmo que tudo isso fosse apenas uma encenação para impressionar a menina, esse relato indica que, naquele contexto e para esse adolescente, *ser bandido* é motivo de vanglória. Este é um claro exemplo da polissemia que marca o campo interativo dialógico em que esses adolescentes estão inseridos, e que Rossetti-Ferreira et al. (2004) adequadamente situam em uma dimensão que também é temporal:

[...] No aqui-agora das situações, a emergência de papéis/posições dá-se por meio de processos dialéticos de fusão e diferenciação, na dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas com percepções do momento presente, interligados às **necessidades**, às perspectivas futuras e ao contexto nos quais se encontram inseridos (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p.25) (grifo nosso).

Por outro lado, é possível se vislumbrar um resquício de esperança nessa história, uma vez que o *amor* desponta como fator motivador de comportamentos. Primeiro, o amor materno,



único freio ao seu envolvimento total ou escancarado com o narcotráfico, “por enquanto”. Segundo, o “amor” à arma e à transgressão. Um dos elementos da Rede de Significações são os campos interativos dialógicos, considerados “centrais ao e fundantes no processo de desenvolvimento humano”, tanto no bebê, cuja “necessidade íntima do outro” está vinculada à sua sobrevivência, quanto ao longo de toda a vida, quando as relações sociais são “arena e motor do processo de desenvolvimento” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.24). Se for considerado que o *amar* e o *ser amado* são *necessidades essenciais* do ser humano, implica reconhecer que não se pode viver sem que essas necessidades sejam supridas, de um modo ou de outro. Quando não se encontram os meios para dar e receber amor de forma sadia, criam-se meios perversos para o mesmo fim (BEUST, 1996). Esta linha de interpretação (dentre tantas outras possíveis), sugere que, no nível intrapsíquico, o que motiva esse adolescente é encontrar meios de suprir suas necessidades afetivas. A esperança reside na possibilidade de ele entrar em contato com outra rede de significações e relações, na qual descubra formas mais saudáveis e construtivas de satisfazer as necessidades e realizar-se como pessoa.

É possível aplicar a mesma linha interpretativa à síntese que Soares (2002) faz da história de tantos jovens excluídos de nosso país que podem estar buscando na criminalidade a satisfação de necessidades que não se limitam ao comer, vestir-se ou ter dinheiro, mas incluem o reconhecimento:

[...] Esse menino pobre das metrópoles brasileiras, que não encontrou acolhimento na estrutura familiar (...) também não foi acolhido pela escola ou pela comunidade, (...) a sociedade passa por ele como se ele fosse transparente, como se ele não tivesse nenhuma densidade ontológica, antropológica ou sequer, humana (...). Quando porta uma arma adquire presença, torna-se capaz de paralisar o interlocutor pelo medo, de fazer que o transeunte pare na frente dele, reconhecendo-o, afinal, como um sujeito (p.43).

Ser reconhecido e reconhecer-se a si próprio como sujeito – processos ligados à construção da identidade. O discurso dos adolescentes das três organizações analisadas indica diversos recursos e aprendizados como importantes nessa construção, a exemplo de:

(a) *a descoberta de suas próprias potencialidades e capacidades*: “Acho que o mais importante pra mim foi isso, saber que de alguma forma, pra alguém, eu sou útil, de alguma

forma eu já ajudei alguém” (Val, adolescente, PS);

(b) *a descoberta das riquezas culturais e morais de sua comunidade*: “Conheci várias coisas boas que tem aqui no Roseiral, outros projetos, que eu não sabia que tinha tantos. (...) Aqui no Projeto não tem como a gente esquecer [o que aprende], e a cada dia aprende novas coisas com todo mundo e com outras pessoas também que são do bairro” (Beatriz, adolescente, PS);

(c) *o aprendizado através da observação das pessoas ao longo do tempo*: “Às vezes era uma pessoa boa quando você estudou com ela, e hoje em dia, ela já foi por outro caminho totalmente errado, e você era muito amiga dela. Se você tivesse acompanhado ela, você poderia estar no mesmo caminho, no mesmo lugar que ela tá, entende?” (Jeane, adolescente, EG);

(d) *o aprendizado através da observação das situações vivenciadas por outrem*: “As crianças [do orfanato visitado] nunca tiveram pai, ou tiveram e depois perderam os pais. E você na sua família tem pai, tem mãe... então você convive com essas crianças que sofreram uma grande perda, e você aprende muito com elas (...) Você tem que ser feliz pelo que você é” (Junior, adolescente, EI);

(e) *a consciência de seus valores (e da capacidade de dizer não)*: “eu aprendi mais coisas boas do que coisas ruins aqui. Quem aprende coisa ruim aqui, aprende porque quer. Não adianta ir pela cabeça dos outros, quem vai pela cabeça dos outros é piolho. Eu não ligo pra isso não, eu sigo o meu pensamento” (Daniel, adolescente, EG);

(f) *a responsabilidade pelas suas escolhas pessoais*: “Pra você estragar a sua vida vai minutos e pra levar uma sadia, anos... entendeu? Você passa, vê um menino usando drogas, fazendo coisas erradas (...) Então a gente passa, vê, não se envolve, respeita o outro” (Alisson, adolescente, EG);

(g) *a expressão de seus talentos e criatividade*: “Coisas de você fazer, como aquela vez do desfile [organizado por uma professora]. Teve que trabalhar em grupo, fazer roupa de latinha... pô, divertido assim você trabalhar e fazer, e depois você ver o desfile lá, ver a coisa que você fez ali...” (Daniel, adolescente, EG);

(h) *a ampliação de horizontes e de oportunidades*: “a gente tem uma nova visão. Se você fica só no seu bairro, se você se prende, não quer outra coisa, pra você que é novo ainda... Você tem que conhecer coisas novas” (Jeane, adolescente, EG).

O **fortalecimento da identidade pessoal e cultural**, enquanto *ênfase programática*, é um processo que envolve a construção do ser, o conhecer-se a si mesmo, o resgate de sua história de vida familiar e comunitária, assim como de suas raízes culturais e étnicas, o reconhecimento do outro, e a reflexão sobre seus valores pessoais. É também um processo que se dá em rede, nas interações pessoais, no diálogo e nos conflitos. Há um momento, nesse processo, em que o adolescente se descobre *autor* de sua própria vida; começa a olhar para a frente e perguntar-se como garantir um futuro melhor. Em outros termos, o jovem começa a pensar no que tem sido chamado de “projeto de vida”.

O projeto de vida pode ser visto como um exemplo da existência e da complexa articulação de quatro dimensões temporais “dinamicamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se, confrontando-se e transformando as outras” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.28): o tempo presente (ou microgenético), o tempo vivido (ou ontogenético), o tempo histórico (ou cultural) e o tempo prospectivo (ou orientado ao futuro).

Ao elaborar seu projeto de vida, o adolescente mira nas “motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes” – *tempo prospectivo* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.28). Mas ele não o faz no vácuo, mas sim imbricado nas “situações do aqui-agora” – tempo presente, bem como imerso em uma “rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo” – *tempo histórico* (idem, p.27). Ao fazê-lo, o adolescente estará também sob a influência de “vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas” e das “disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas” – *tempo vivido* (ibidem).

Pode-se afirmar que o projeto de vida nasce das interações entre o fortalecimento da identidade pessoal e da auto-estima, a consciência da responsabilidade pessoal para com a conquista de melhorias, e a possibilidade de se vislumbrar caminhos a serem trilhados, oportunidades ou perspectivas de futuro. São dois planos imbricados e interdependentes: o mundo interno do adolescente, e as interações com o contexto, incluindo as pessoas significativas que fazem parte de seu mundo pessoal. É, inquestionavelmente, uma construção

pessoal e única. Por outro lado, tudo o que esse adolescente pensa, sabe, sente, sonha e faz é profundamente marcado pela sua malha de relações e pela matriz sócio-histórica:

[...] para cada pessoa, as redes se configuram com certa especificidade. Marcada por suas experiências pessoais anteriores, além de perspectivas presentes e futuras, dentro do contextualizado jogo de papéis/posições, cada pessoa defronta-se com e negocia o conjunto de significados que lhe são atribuídos e que ela atribui a si mesma, ao outro e às situações vivenciadas (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p.30).

Muitas vezes, um programa sócio-educativo consegue impactar profundamente a vida de seus participantes não tanto pela abertura de oportunidades concretas (no sentido material), mas pelo processo de ressignificação. Vários dos relatos dos adolescentes dos três programas analisados poderiam ser resumidos em uma história que, com pequenas variações, teria o seguinte teor: o adolescente possui uma auto-imagem negativa, centrada nos seus defeitos, carências e impossibilidades, e permeada pelos estereótipos sociais que lhe foram inculcados. Um dia, descobre, nos olhos do educador, que este o enxerga de forma bem diversa – como um ser rico em talentos e potencialidades, como alguém capaz e digno de ser amado. Por algum tempo, o adolescente não crê no que viu, imagina que o educador está enganado a seu respeito, ou que pensa desse modo porque não conhece (ainda) todas as suas dificuldades e deficiências. No entanto, na convivência e na reafirmação da confiança do educador em seu potencial, reiterada por palavras, gestos, atitudes e olhares, o adolescente começa, aos poucos, a se questionar: ‘será que ele sabe algo a meu respeito que eu não sei? Será que eu realmente sou tudo isso que ele pensa de mim?’. Sentimentos ambíguos pululam em seu coração – o desejo de acreditar e o medo de decepcionar (a si mesmo e/ou ao educador). Em algum momento – e aqui reside a esperança e a mágica – o jovem decide acreditar naquilo que o educador reconheceu nele. Ou seja, decide acreditar em si próprio. Começa então, a emergir uma nova rede de significações e, com a sua auto-estima fortalecida, desvencilhado dos preconceitos introjetados, o jovem parte em busca de novas conquistas. Em outras palavras, há programas sócio-educativos cujo resultado não consiste em colocar o adolescente no mercado de trabalho, mas recolocá-lo numa nova posição perante si mesmo e suas perspectivas. A partir daí, ele poderá trilhar por caminhos não imaginados antes, ou até mesmo considerados improváveis. A configuração da rede “atua como impulsionadora para determinadas direções e aquisições, ao mesmo tempo em que distancia ou, mesmo, impede ou interdita outras” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.29).

Para Adélia, por exemplo, por importante que tenha sido a oportunidade proporcionada pelo Projeto Saúde, no sentido de fazer um curso técnico, há outro benefício que ela valoriza mais ainda:

[...] A questão é muita falta de oportunidade e esse Projeto deu oportunidade pra muita gente, assim como nós todas aqui, muitas não tinham certeza do que queriam, outros tinham, como algumas de nós estamos fazendo Enfermagem [curso técnico], tivemos essa oportunidade. **Mas o mais importante é saber que a gente pode ser alguém e que a gente pode fazer uma diferença aqui dentro** (Adélia, adolescente, PS) (grifo nosso).

Por outro lado, às vezes, uma nova percepção a respeito de si mesmo é desencadeada a partir de uma mudança mais concreta na perspectiva de vida. Aos 25 anos, Mário está cursando o 3º ano do Ensino Médio na *Escola Governamental* e trabalhando como inspetor, lá mesmo. Ele está nessa escola há três anos, após haver sido expulso de outra:

[...] eu vim parar aqui. Aqui tem alguns alunos atentado, aí já juntei a eles, que eu era o mais atentado, aí e começamos a botar fogo na escola (em termos), apagar a luz, e fazer uma pá de coisa, andar em cima dos telhado. Aí, do ano passado pra cá eu comecei a mudar, porque eu conheci os professores, os inspetores... Teve os professor que foi me ajudando, porque em casa já tem problema, aí os professor catava 'não é assim'. Aí começou a conversar comigo, a direção começou a conversar também... aí foi me ajudando aos poucos. Eu agradeço muito. A direção foi falando pra mim: 'se você melhorar, eu vou te dar um emprego aqui'. Aí foi mudando minha idéia. Hoje eu vejo os moleque bagunçando, tem uns ainda que eu vou repreender, eles fala assim, começa a dar risada, brincando comigo: 'quem te viu, quem te vê, porque antigamente você era o mais atentado na escola, agora você ta dando educação pra nós. Parabéns'. Nisso eu acho que eu mudei... (Mário, adolescente, EG).

As três organizações educacionais pesquisadas descortinaram novos significados e caminhos para os adolescentes. Isso é importante e significativo tanto para os jovens da periferia quanto para os de classe privilegiada. Se não é possível chamar de *projeto de vida* o esforço de um menino de rua em garantir a sua sobrevivência até o dia seguinte, tampouco o amontoado de sonhos e fantasias que povoam a mente de um adolescente de família abastada merece tal denominação.

Ao se considerar as *estruturas relacionais* fomentadas e oportunizadas pelos contextos de aprendizagem analisados, a que mais se sobressai é a **relação educador – educando**. “Educador” deve ser entendido no sentido mais amplo – qualquer adulto que interaja com o adolescente com certa frequência e que, graças ao vínculo afetivo e à confiança mútua, tenha

se tornado uma referência positiva para o jovem. Ou seja, os profissionais de saúde, em seu trabalho com adolescentes, também têm a possibilidade de preencher esses requisitos e, desse modo, se constituir em *educadores* ou *adultos-referência*.

[...] O que eu gosto mais nessa escola é os professores porque dão o respeito, trata a gente bem, não é como outros professores que ficam gritando, tratando mal... Não, se eles for falar alguma coisa com a gente, eles chamam a gente e conversam (Tainá, adolescente, EG).

[...] Antes eu era muito bagunceiro (...) Quando eu era mais novo, na 1ª série, eu não gostava de fazer lição. Teve umas professoras que sempre me ajudou, sempre foi boa comigo. Algumas delas até hoje dá aula aqui. A da primeira série, pergunta como que eu tô, se eu melhorei. Aí eu falo tô tudo bem, melhorei muito... (Tiago, adolescente, EG).

As duas falas precedentes evidenciam que esses adolescentes encontraram adultos que se tornaram *referências* para eles. Os fatores que tornaram a construção desse vínculo também foram aludidos: o respeito, a delicadeza no trato, o afeto, o genuíno interesse pelo seu bem-estar, a paciência e o encorajamento. Talvez a palavra *cuidar* possa sintetizar tudo isso.

O “cuidar” aparece nas escolas inovadoras analisadas por Abramovay et al. (2003); elas têm como visão ser mais de que “um lugar de aprendizagem”, e buscam exercer também “funções de cuidado e atenção para com o outro” (p.339). Essa visão está vinculada à percepção que os professores têm a respeito de seu papel profissional. Se for (a) *restritiva*, limitando-se a transmitir as informações pertinentes à disciplina que leciona, (b) *hierarquizada*, centrando suas preocupações no exercício da autoridade visando ao controle dos estudantes, ou (c) *burocratizada*, priorizando o atendimento às solicitações da Secretaria de Educação, em detrimento às necessidades da turma, dificilmente o professor conseguirá estabelecer, com os estudantes, uma relação que tenha impacto transformador – sobre ambas as partes.

Essa possibilidade transformadora não surge de forma rápida nem fácil. Na maioria das vezes, tampouco surge de forma espontânea, mas sim, como resultado do esforço consciente e perseverante do educador. A construção da relação educador-educando pode seguir caminhos tortuosos e íngremes, como, por exemplo, quando teve início a oficina de teatro com os adolescentes do Projeto Saúde. A reação inicial do grupo foi de resistência e rechaço, tanto à atividade quanto às professoras:

[...] No começo, ninguém gostava de teatro. Eu mesmo tinha um ódio danado, porque achava que era palhaçada. (...) Eu era tímida demais, são coisas que a gente não costuma fazer, todo mundo olhando lá, e a gente com a bunda pra o alto, a gente lá com a perna aberta. (...) **Ninguém gostava delas** [professoras de teatro] **porque elas... a Soraia principalmente, era muita séria, não dava bola. Mas aí, depois, com o tempo... nossa, agora todo mundo ama!** (Consuelo, adolescente, PS) (grifo nosso).

Na avaliação das professoras de teatro, dois dos motivos para essa “aversão” eram o fato de os adolescentes do Projeto Saúde não terem tido qualquer contato prévio com o teatro, além de tabus religiosos, como, por exemplo, supor que o uso de ritmos e tambores fosse “macumba”.

[...] Eu também não gostava, porque sou evangélica. Eu achava que, sei lá, ia ter uma coisa feia, e Deus me mostrou que não tinha a ver. (...) Mas agora, eu gosto muito porque com essas coisas [os exercícios de desinibição], eu aprendi a ver as coisas de outra forma, que elas [as professoras] ensinavam (Beatriz, adolescente, PS).

As paixões adolescentes são intensas, podem surgir de modo súbito e, após algum tempo, se transmutar radicalmente – o “ódio danado”, a “palhaçada” e a “coisa feia” foram ressignificados, passando a ser objeto de amor e gratidão. Mas esse processo requer paciência, perseverança e criatividade por parte do educador.

Uma das conseqüências da conquista do vínculo afetivo – e, ao mesmo, um dos indícios de sua existência – é que a comunicação entre educador e educando flui de outra maneira, as palavras do educador deixam de ser percebidas como “sermão” e passam a ser significadas como “conselho”. A diferença entre essas duas categorias, do ponto de vista do adolescente, é fundamental, como explicam os estudantes da *Escola Governamental*:

[...] O sermão impõe, e o conselho é dado naturalmente, ele dá pra você parar e refletir sobre ele. Essa que é a diferença entre os dois... (Rejane, adolescente, EG).

[...] O sermão é aquele que o cara vai falar *uma* coisa e coloca mais de vinte quilos de palavra, prá falar só aquela coisa. Começa falando, falando, e você ‘ham...’. E quando ele vai falar uma coisa importante, você não ouve, porque você acha que vai ser aquela *mesma* coisa, nada com nada... (...) Se [o cara] falar concreto, falar só *aquela* coisa, aquele conteúdo mesmo, você vai ouvir. Mesmo que não queira, vai ouvir. Depois você vai falar: oh, ele falou aquilo, ele tem razão. Isso é uma coisa significativa (Lubisco, adolescente, EG).

[...] Conselho a gente escuta ali mesmo, *querendo* escutar, tipo de mãe ou

pai, né? Pai, eu acho que é mais sermão. Às vezes, é um assunto e ele exagera, nossa, faz um bicho... (Juliana, adolescente, EG).

[...] Conselho é de amigo, né? Sermão é de papai (Maurício, adolescente, EG).

À medida em que são conquistados o vínculo afetivo e a abertura na comunicação, efetiva-se a perspectiva de o educador exercer uma influência transformadora na vida do educando. Essa possibilidade sempre existiu, mas quando as barreiras da desconfiança e do medo são superadas – em conjunto, por ambas as partes – aumentam exponencialmente as chances de o educador contribuir para um aprendizado significativo para a vida do adolescente.

Esse aprendizado significativo e transformador pode assumir inúmeras formas e conteúdos, mas há um que, por sua relevância, precisa ser destacado: **a formação ética do educando**. A ênfase nos valores universais é a única “garantia”, que se tem, de que todo o esforço investido no resgate da auto-estima, fortalecimento da identidade pessoal, elaboração de projeto de vida e exercício do protagonismo juvenil não assumirá formas prejudiciais ou até destrutivas, para o próprio adolescente ou para os outros. Zaluar & Leal (2001) enfatizam que

[...] é necessário retomar com urgência o debate sobre a educação moral no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência (p.161).

Os *processos dialógicos e interacionais*, assim como os *conteúdos programáticos* das experiências estudadas, oportunizam **a reflexão e o exercício de valores**, como o **respeito às diferenças** e o **serviço à coletividade**.

Tanto na *Escola Governamental* quanto na *Internacional*, esse processo inclui a ênfase sobre determinados valores ou virtudes <sup>6</sup>. Na primeira, a tática adotada é que cada sala de aula, além ser dedicada a uma única disciplina curricular (sala-ambiente), tem também um tema a ser trabalhado pelo professor responsável, como, por exemplo, solidariedade, amizade, respeito, responsabilidade. Na *Escola Internacional*, em cada projeto transversal ou empreendimento coletivo são definidas algumas virtudes a serem trabalhadas ao longo do processo. Além

---

<sup>6</sup> *Virtude* pode ser entendida como um *valor* vivenciado, em ação.



disso, os professores são sensibilizados para focalizarem a sua atenção nas virtudes do educando (tanto nas já existentes quanto nas que precisam ser desenvolvidas), ao invés dos defeitos.

Os exemplos desse processo são variados e foram encontrados em cada organização educacional pesquisada:

[...] Não, não foi a diretora [que promoveu a mudança de atitudes], **foi cada aluno da escola que se conscientizou que, falando a verdade, briga não leva nada**. Aí cada pessoa, cada estilo de pessoa viram que briga não ia levar a nada e, **cada um respeita o lado do outro**. A maioria das brigas era que um estilo não respeitava o estilo do outro, as tribos (que aqui tem hip hop, lagartixa, surfista, skatista, roqueiro). Antigamente a maioria das brigas era por causa que hip hop não gostava [de outros estilos]. (...) Aí um jogava água no outro, aí o outro não gostava. Mas não ia a briga. Aí depois, o hip hop começava a dançar e jogavam água em nós. Começou por causa disso, efeito bola de neve, vai rodando e vai crescendo. A maioria era por causa desse tipo de briga (Lubisco, adolescente, EG) (grifos nossos).

Além da nova significação em torno das brigas, da convivência e da diversidade, a fala de Lubisco traz outro elemento importante: ele identifica nos adolescentes a autoria (ou, ao menos, a co-autoria) dessa mudança rumo a relações mais pacíficas. De fato, em última análise, os protagonistas da construção de uma cultura de paz no contexto escolar só podem ser os educandos, pois se estes não acreditarem na possibilidade de transformação, se não aceitarem o desafio de ressignificar o convívio, se não se esforçarem por adotar novas práticas, os esforços da escola terão resultados ínfimos.

As *estruturas relacionais* oportunizadas pelas organizações educacionais não assumem apenas a forma vertical, entre educador e educando. A **malha de relações horizontais, entre pares**, é uma relevante fonte de aprendizado. O grupo de pares tende a ser visto, pelos adultos, como o espaço das “más companhias”, onde o adolescente aprende “coisas erradas”. Mas o inverso também ocorre e esse fato, de que há “boas companhias” e que estas podem contribuir ao desenvolvimento sadio do adolescente, precisa ser reconhecido e promovido pelas escolas.

[...] Eu aprendi a ser mais companheira, mais unida. (...) No começo, eu era muito tímida na sala. E esse ano, teve uns trabalhos de grupo, a gente começou a conversar. (...) Eu abri mais a minha mente pra olhar algumas coisas, o que eu fazia de errado. Eu cresci pra caramba, aqui na escola. (...) Ninguém roubava o meu lanche, porque eu era muito violenta, batia em

todo mundo. (...) Com o tempo você vai percebendo que você tem que olhar as coisas de um jeito diferente, não com o olhar que você olhava quando era criança... Acho que foi as relações com as pessoas, porque aí **eu comecei a conversar, e parei de ser agressiva**. As meninas que eu andava, todo mundo era calmo, só eu que era nervosa. Aí com o tempo, eu fiquei calma (Rejane, adolescente, EG).

Interessante notar como Rejane vincula, de forma direta, o início do diálogo ao fim das agressões. Aprender a dialogar lhe permitiu negociar os conflitos, tornando a violência desnecessária. De modo inverso, o recurso à violência indica a incapacidade de dialogar – isto é aplicável às relações interpessoais, intergrupais e internacionais.

As barreiras internacionais também podem ser superadas, se a noção de cidadania for ressignificada, ampliando-se para o nível global. É isso que indica a fala de um jovem cujo pai é norte-americano e a mãe, brasileira; tendo estudado em escolas no exterior, foi na *Escola Internacional* que ele se deu conta dessa ética planetária:

[...] eu aprendi a me conceituar como cidadão mundial (...) eu não penso mais em mim como *brasileiro*, ou *americano*. Eu não tô muito chegado à cultura dos dois países. Nem um puro brasileiro, nem puro americano. Aí eu penso que em vez de, tem pessoas que querem, ‘ah, eu quero ajudar o meu país’, eu falo que eu quero ajudar o mundo, sabe? (Jeferson, adolescente, EI).

Às vezes as barreiras estão localizadas no globo, e outras, no bairro. O desafio continua sendo o mesmo: superá-las, reconhecendo a unidade da humanidade:

[...] a gente quebrou essa ‘barreira’, nós impomos um certo respeito, tanto daqui quanto de lá [os dois lados da barreira]. (...) Eu acho que o importante foi esse, nós fizemos a diferença, somos acima dessa facção. Somos pessoas normais e temos problemas iguais e queremos mudar esses problemas. Nós não queremos fazer divisão, porque essa divisão não existe, existe na cabeça de alguns, e **a gente tem que fazer a diferença porque nós somos todos um grupo** (Rosana, adolescente, PS) (grifo nosso).

A fala anterior sugere que se a identidade grupal tiver por eixo uma *causa* fundamentada em valores universais, fortalece-se o vínculo pessoal com o grupo, o compromisso com a missão assumida e a coragem de se promover a mudança.

Nas três organizações estudadas, a *causa* que mobiliza os adolescentes e envolve-os num *fazer* concreto que amplia as suas perspectivas de *vir a ser*, é **o serviço à coletividade** – que pode ser considerado tanto *ênfase programática*, quanto *estrutura relacional*. Seja como

multiplicadores em saúde no *Roseiral*, como voluntários em projetos de extensão comunitária da *Escola Internacional*, ou ajudando a fazer melhorias na estrutura física da *Escola Governamental* e oferecendo oficinas para a comunidade, a **cidadania** e o **protagonismo juvenil** adquiriram um sentido real para esses adolescentes, graças às oportunidades que tiveram de realizar algum ato de serviço.

A *Escola Internacional* criou uma coordenação para projetos de extensão comunitária, depois de uma primeira tentativa mal conduzida:

[...] Teve uma vez, um ano ou dois anos atrás, que na aula de Ética, os professores tentaram forçar a gente a fazer um projeto de trabalho voluntário. E... não foi nada de um sucesso, foi muito ruim, todo mundo ficou falando mal, falando que era um saco. Mas agora eles aprenderam, não forçaram, e sim incentivaram as pessoas de fazer como um saideiro com amigos “ah, vamo bora, vai ser divertido”. Aí, a partir daí, todo mundo acabou gostando. Tem que ser assim... (Jeferson, adolescente, EI).

A experiência relatada sinaliza que instituições e profissionais que lidam com adolescentes devem dar a devida atenção aos processos de sensibilização e mobilização dos educandos e à forma de apresentação de novas propostas, não presumindo uma adesão automática por parte do jovem.

Uma vez que a *Escola Internacional* modificou a abordagem da questão, os resultados começaram a surgir. Um número crescente de adolescentes passou a se envolver em projetos voluntários, tais como gravar o teor de livros em fitas de áudio para deficientes visuais, plantio de árvores, realização de gincana para crianças da comunidade, visitas a orfanatos, asilo de velhos, casa de apoio a crianças com câncer. Essas experiências foram relatadas, com entusiasmo, no grupo focal. Algumas dessas iniciativas foram realizadas na forma de projeto transversal, como a visita a uma comunidade quilombola, na qual foram combinadas atividades de História, Geografia e Biologia, com ações em prol da melhoria da escola comunitária. Uma estudante sintetiza o seu aprendizado nas seguintes palavras:

[...] A Escola sempre tenta fazer, por exemplo, essa coisa de trabalho voluntário. (...) Então... você também aprende um lado da verdade, não é? O lado da moeda que você nem sempre vê. (...) É legal porque você convive com outras pessoas, e vê também o outro lado da moeda, que você geralmente não convive (Vanda, adolescente, EI).

No caso dos adolescentes do *Projeto Saúde*, a descoberta de que são capazes, de que podem ser úteis à comunidade e “fazer a diferença”, foi fundamental para a sua **auto-estima** e bem-estar. Hoje eles são conhecidos e reconhecidos no bairro pelo seu trabalho; planejam e conduzem oficinas educativas em escolas e igrejas; seus pares os procuram para esclarecer dúvidas sobre sexualidade; são convidados a visitar outros bairros e escolas (inclusive privadas), para apresentarem a performance que criaram; e sentam-se nas reuniões da equipe de saúde, lado a lado, com os demais profissionais. Nas palavras da “ex-tímida” Val,

[...] eu não tinha idéia de que eu pudesse ser tão útil assim na comunidade nesse lado da Saúde. [O Projeto] ajudou muita gente, é isso, continua ajudando (Val, adolescente, PS).

De modo semelhante, na *Escola Governamental*, os adolescentes aceitaram o desafio de fazer de seu colégio um espaço agradável e seguro. Participaram de mutirões para a pintura do prédio, conserto das carteiras e melhorias nas quadras esportivas. Tomaram a iniciativa de propor e realizar a pintura de painéis com grafite, no interior da escola. Ofereceram-se como voluntários para conduzir oficinas de música e grafite, além da turma de alfabetização para adultos, nos fins de semana.

É possível interligar o “princípio” e o “fim” da trajetória relatada pelos jovens, com a seguinte síntese: à medida em que o adolescente assume o papel protagônico em sua própria história de vida, ele torna-se apto a exercer o seu protagonismo em termos sociais e cívicos e, ao mesmo tempo, quanto mais ele participa de processos coletivos de cidadania e solidariedade, mais ele fortalece a sua identidade pessoal.

## CONCLUSÕES

Em um país como o Brasil, que vem ensaiando, em anos recentes, processos de construção de uma democracia e de promoção da inclusão, torna-se essencial registrar, analisar e extrair lições coletivas de práticas culturais gestadas a partir de demandas sociais. Essas práticas promovem a “difusão de uma ética da solidariedade, cuja base seja o respeito ao outro” e representam “linhas de fratura no dispositivo da violência” que possibilitam “pensar a construção de uma cidadania mundial” (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p.23).

À primeira vista, as organizações educacionais estudadas aparentam ser totalmente diferentes entre si. De fato, há inúmeras distinções, no que tange a estrutura física, número de educadores e adolescentes, contexto sócio-cultural, objetivos e históricos institucionais, dentre outras. No entanto, o foco da análise realizada foi a busca por aquilo que existe em comum a esses três programas, a partir do discurso dos adolescentes – educandos e co-autores dessas experiências. Essa escolha foi consciente e proposital. Em se tratando de organizações cujos programas têm alcançado reconhecimento, dentre tantas outras iniciativas em curso no Brasil, a intenção era descobrir aquelas que poderiam ser consideradas “características essenciais” de um programa de prevenção à violência na adolescência e/ou promoção da cultura de paz – numa analogia com a idéia de “funções essenciais da Saúde Pública” (OPAS, 2000).

Essas características essenciais traduzem um ideário que é incorporado à prática das organizações estudadas e de seus integrantes. Valores como cidadania, inclusão, protagonismo e diversidade têm impulsionado essas experiências que buscam, com criatividade e perseverança, superar os desafios e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, digna e humana.

A fala dos adolescentes permitiu identificar quatro categorias de *características essenciais* nas organizações estudadas: princípios norteadores, metodologias, ênfases programáticas e estruturas relacionais. O presente artigo se propôs a abordar as duas últimas.

Os **princípios norteadores** identificados são – a missão do educador, a co-responsabilidade pelo processo educativo, a relação educador-educando, a valorização do ambiente e da convivência, o foco nos princípios éticos, o educador como facilitador do aprendizado, a ênfase no processo, o reconhecimento e a valorização, e o protagonismo juvenil.

Quanto às **metodologias** adotadas pelos programas em pauta, será feita apenas breve menção a duas delas. Primeiro, caracterizam-se como metodologias *vivenciais*, em contraposição às teóricas ou expositivas. Vivencial implica no envolvimento das múltiplas dimensões da pessoa – física, psicológica, emocional e espiritual – na construção do aprendizado, da nova significação. Os programas oportunizam aos adolescentes o convívio com as diferenças, o aprendizado da comunicação interpessoal, o desenvolvimento de valores éticos, a participação social. Essas questões não são meramente objeto de palestras e debates, embora estes também se façam presentes. Elas são trabalhadas no cotidiano das interações e das atividades

educativas. O adolescente participa ativamente, aprende fazendo, dialogando, tentando, errando e refletindo criticamente.

Outra característica que se sobressai nas metodologias é o trabalho com as artes: teatro, música, dança, poesia e artes plásticas fazem parte dos programas estudados e são referidos com entusiasmo e orgulho pelos adolescentes. Os motivos para essa paixão e os impactos transformadores da arte podem ser múltiplos – talvez, por ser uma forma de expressão profunda do humano, talvez por oportunizar o desenvolvimento da criatividade, talvez por integrar corpo, mente, coração e espírito numa única atividade, talvez pelo seu caráter lúdico, talvez pelo reconhecimento social dos resultados da criação artística. Provavelmente, pela combinação de todos esses fatores.

Em relação à *característica essencial* “ênfases programáticas”, constatou-se que diferentes temáticas e conteúdos – identidade, auto-estima, comunicação, cidadania, ética, protagonismo – se entrelaçam e mesclam na tessitura dessa rede de novas significações, capaz de fazer emergir uma adolescência saudável e cidadã. Cada ênfase programática está interligada às demais, e uma delimitação rígida ou estanque seria impossível ou resultaria num reducionismo que eliminaria o caráter transformador do *conjunto* desses aprendizados e práticas. Por outro lado, não se poderia esperar resultados consistentes se essas questões fossem trabalhadas como uma massa homogênea e disforme, como se todos os componentes tivessem sido “batidos no liquidificador”. Cada ênfase programática tem a sua especificidade, requer uma abordagem apropriada e exige certo aprofundamento, pois não se trata de informar a respeito de conceitos, mas de vivenciar e refletir a respeito da própria vida.

Há que se buscar, portanto, um complexo equilíbrio entre opostos – evitando-se, em um extremo, a visão reducionista, estanque e dissociativa, e no outro, o sincretismo confuso de idéias genéricas e conceitos obscuros. Possivelmente, o educador encontrará esse equilíbrio (dinâmico, enfatize-se) à medida que possa trabalhar cada temática respeitando o seu conteúdo específico e, ao mesmo tempo, comunicando aos educandos a visão global do processo, preservando as interconexões indispensáveis para que o conjunto faça sentido e tenha significado.

Foram identificadas doze ênfases programáticas, agrupadas em quatro categorias: o eu, o outro, o mundo e a transformação. Embora as temáticas se apresentem, nessa categorização,

em um “crescendo”, não se deve imaginá-las em uma abordagem linear, necessariamente seqüencial.

Em cada organização educacional, cada ênfase programática foi referida de modo mais ou menos explícito, e trabalhada de forma mais ou menos direta. A tabela 1 apresenta essa listagem e traduz o grau em que cada elemento apareceu no discurso dos adolescentes, na forma de asteriscos: três para as ênfases programáticas referidas de modo mais explícito ou trabalhadas de forma mais direta, um para as ênfases que apareceram conotadas ou trabalhadas com menor diretividade. Não se trata, portanto, de uma avaliação dos programas estudados, mas sim um registro da intensidade em que cada ênfase programática foi identificada na fala dos educandos.

Tabela 1 – Ênfases programáticas por grau de referência no discurso dos adolescentes.

	<b>Ênfases programáticas</b>	<b>EG</b>	<b>PS</b>	<b>EI</b>
<i>O EU</i>				
01	fortalecimento da identidade pessoal e cultural	***	***	**
02	promoção do auto-conhecimento e auto-estima	***	***	**
03	desenvolvimento da comunicação interpessoal	**	**	***
<i>O OUTRO</i>				
04	reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade	**	**	***
05	sensibilização em questões de gênero	*	*	**
06	sensibilização em questões étnicas	*	*	*
<i>O MUNDO</i>				
07	vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais	*	*	***
08	educação ambiental	**	**	*
09	aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos	*	**	***
<i>A TRANSFORMAÇÃO</i>				
10	educação para o exercício da cidadania	**	***	***
11	promoção do protagonismo juvenil	**	***	**
12	mobilização e participação comunitária	**	***	**



Em relação à *característica essencial* “**estruturas relacionais**”, o grau de convergência entre as experiências estudadas é maior ainda, podendo ser considerada um consenso. O ponto de partida para o sucesso desses programas, o que define a sua capacidade de promover transformações é, antes de tudo, a qualidade da relação que se estabelece entre educador e educandos. Não se trata de idealizar o papel do educador ou de se exigir perfeição do mesmo, mas de reconhecer que mesmo “os jovens com dificuldades graves de comportamento admitem ir à aula com maior frequência, se comportar melhor, trabalhar melhor por causa de professores que eles apreciam, admiram e respeitam” (ROYER, 2002, p.69). Essa admiração e respeito do jovem nascem, por um lado, do respeito e afeto que ele recebe do educador e, por outro, da competência profissional por ele percebida no educador.

Nesse sentido, talvez uma grande dificuldade resida no fato de que “abandonar uma atitude burocrática e repressiva significa colocar em xeque as formas tradicionais de desempenhar o papel de professor em sala de aula, passando a dar à qualidade das relações interpessoais o lugar de honra na vida cotidiana da turma” (PRINA, 2002, p. 174).

As estruturas relacionais entre os próprios educandos também foram apontadas como fundamentais aos processos de aprendizagem e ressignificação rumo a um contexto de participação, cooperação e crescimento coletivo. Em muitas escolas, o potencial inaproveitado nesse quesito é imenso, pois as atividades e currículos enfatizam a competição e o desempenho individual. Os adolescentes das três organizações apontaram as atividades que priorizam a partilha com seus pares, a exemplo de trabalhos em grupo, projetos especiais, debates, grêmios estudantis, participação em eventos externos à escola, encontros com adolescentes de outras escolas, como prazerosas e ricas em aprendizados.

Criar um “clima de segurança, de confiança, de apoio mútuo” na sala de aula e na escola como um todo é imprescindível, para Jares (2002), por três motivos: “não apenas por motivos éticos ou morais, que em si mesmos constituem razões mais do que suficientes, mas também porque o trabalho didático nessas situações é mais agradável para todos/as e, em terceiro lugar, costuma produzir melhores resultados acadêmicos” (JARES, 2002, p.203).

As razões elencadas pelo autor são mais que suficientes para se investir na qualidade das

relações interpessoais dentro da escola, na valorização do diálogo e na substituição da competição pela cooperação. Entretanto, a razão mais importante foi omitida – as experiências que crianças e adolescentes vivenciam na escola influenciam sobremaneira a sua percepção de mundo, o seu repertório de reações, os seus valores e, como consequência, os seus comportamentos e práticas sociais. Dito de outro modo, as vivências e aprendizados do contexto escolar são um elemento crítico na configuração das redes de significações dos educandos, não só durante o período de escolarização, mas possivelmente por toda a vida.

Há numerosos estudos demonstrando que indivíduos vitimizados em sua infância carregam o mais alto risco de se tornarem perpetradores de violência (McALISTER, 1998). Há também pesquisas a respeito dos impactos negativos, a longo prazo, de situações de vitimização na escola. Seria, então, absurdo deduzir-se que a criação de um contexto de respeito, confiança e cooperação na escola pode também gerar consequências – positivas – para a vida dos egressos?

Nesse ponto reside uma deficiência do modelo de prevenção à violência, quando aplicado ao contexto escolar: a maioria dos autores não faz referência a esse objetivo de longo prazo, o de contribuir para o aprimoramento da sociedade, através da formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com o bem-estar coletivo. Em alguns textos, essa visão mais abrangente fica apenas subentendida, enquanto em outros, é evidente que as preocupações do autor se esgotam na redução de determinada modalidade de violência, durante o tempo que durar a intervenção proposta.

Koller (1997) recomenda que as atividades escolares sejam “deliberadamente planejadas para motivar e promover intenções e valores de ajuda”, para que possa emergir uma cultura “baseada em civilidade” (p.43). A autora indica que “a excessiva atenção ao desempenho e ao sucesso individual tem obscurecido uma das principais missões da escola, que é a de produzir pessoas capazes de viver com algum nível de cuidado e responsabilidade pelos outros e por seus próprios atos” (idem, p.45).

Outra deficiência das propostas de intervenção baseadas na perspectiva de prevenção à violência é que, na maioria das vezes, são direcionadas aos adolescentes e jovens de baixa renda, seja porque se considera que os pobres são mais violentos, seja porque se sabe que essa população corre maiores riscos de ser vitimizada, ou ainda, como um mecanismo de

compensação. Quaisquer que sejam os motivos dessa predileção, ela termina por se constituir em mais uma forma de discriminação.

Ao contrário, a abordagem da promoção de cultura da paz não tem um destinatário especial, pois parte da premissa de que a construção de uma sociedade justa, pacífica e humana depende do engajamento de todas as pessoas, classes econômicas, atores sociais, setores e campos do saber. De que adianta “ensinar os pobres” e seus filhos a não serem “violentos”, se as elites e seus filhos não aprenderem a ser éticos e solidários, se não exercerem a sua cidadania, se não compartilharem algo de sua riqueza, poder e conhecimento? Enquanto as elites econômicas e políticas continuarem a explorar a mão de obra do trabalhador, a poluir o meio-ambiente e a promover a corrupção, a violência estrutural permanecerá intocada, pois não há programas de prevenção a essa modalidade de violência. É preciso, portanto, assumir a promoção da cultura de paz como objetivo final e como estratégia de transformação social.

Uma terceira deficiência a ser apontada no modelo da prevenção à violência é que, por basear-se na perspectiva tradicional da Saúde Pública, reconhece apenas três papéis que o adolescente pode assumir em relação às violências – perpetrador, vítima ou testemunha. O objetivo dessas abordagens é *evitar* ou *reduzir os riscos* de o adolescente assumir um desses lugares. Mas elas não deixam claro que “outro” lugar o adolescente deve ocupar, pois negam a violência, mas não afirmam algo positivo, propositivo.

A análise dos discursos dos integrantes das instituições estudadas permite propor um quarto papel para o adolescente frente ao fenômeno das violências, o de *agente da paz*. Os informantes da pesquisa <sup>7</sup>, co-autores das experiências investigadas, ao refletirem a respeito de suas vivências individuais e coletivas, descortinaram a percepção de que, quando o adolescente tem a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades individuais e habilidades sociais, torna-se capaz de desempenhar um papel protagônico na promoção de uma cultura de paz.

Trata-se de um novo lugar social, que vai lentamente se delineando no horizonte cívico do Brasil, como emergência de inúmeras práticas sociais em curso, em instituições e programas

---

<sup>7</sup> Aqui está-se referindo não somente aos adolescentes, mas também aos educadores e dirigentes das organizações pesquisadas, cujas falas constituem o corpus desta pesquisa. Embora estas falas não tenham sido incluídas no presente artigo, por razões de espaço, elas corroboram a conclusão enunciada.

semelhantes aos aqui descritos. Essas práticas têm acumulado considerável experiência e conhecimento – em geral, não registrado nem sistematizado – a respeito de como engajar adolescentes na construção de uma postura protagônica no exercício da cidadania e nas interações e práticas cotidianas.

Há um crescente reconhecimento, por parte das autoridades governamentais, de que as violências precisam ser enfrentadas como um problema de Saúde Pública. Este setor tem desempenhado um papel cada vez mais importante na definição de políticas públicas e programas governamentais direcionados a diversas modalidades de violência. Para desempenhar esse papel com eficácia e impacto social, a Saúde precisa ir além das etapas de diagnóstico do problema, tratamento das vítimas e capacitação dos profissionais de saúde, enfoques predominantes até hoje.

É preciso que a Saúde se envolva, *pari passu*, com todos os demais setores envolvidos com a problemática e com eles dialogue. Para tal, é imprescindível uma linguagem comum. Mais ainda, a Saúde precisa ter a capacidade de envolver novos setores e atores sociais – com urgência – nesse processo. Para tal, é essencial um discurso aglutinador. Propostas bem fundamentadas, claras e articuladas precisam ser desenhadas e implementadas por esse coletivo de conhecimentos e vontades. Para tal, é necessário um enfoque transdisciplinar e uma visão compartilhada de futuro. Essas propostas precisam chegar ao nível da intervenção, mobilizando a sociedade, educando pessoas e comunidades. Para tal, é fundamental identificar e analisar, desenvolver e avaliar estratégias e ações que sejam efetivas não apenas no nível macro, mas que possam ser implementadas e disseminadas no nível micro das organizações não-governamentais, escolas, programas de atenção básica à saúde, igrejas, sindicatos, grupos jovens, entidades dos movimentos sociais. A resposta a cada uma e a todas essas exigências é a proposta da promoção da cultura de paz e o desenvolvimento de novas pesquisas numa linha semelhante ao presente trabalho, ou seja, reconhecer, aprimorar e disseminar as experiências bem-sucedidas, ao mesmo tempo em que propõe novos desdobramentos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ANDI Agência de Notícias dos Direitos da Infância. **Balas perdidas: Um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência**. Brasília: ANDI; Departamento da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça; Amencar, 2002. 52p.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.
- ASSIS, S.G. Crianças e adolescentes violentados: passado, presente e perspectivas para o futuro. **Cadernos de saúde pública**. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 126-134, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999. 236p.
- AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. (org). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BASTOS, A.C.S.; LIMA, I.M.S.O; SANTOS, L.M.; ALVES, V.; ALCANTARA, M.A.R. **O adolescente autor de ato infracional: Uma análise das ações socioeducativas públicas na Segunda Vara da Infância e da Juventude de Salvador entre 1996 e 2002**. Relatório de Pesquisa. Tribunal de Justiça da Bahia. Outubro de 2003.
- BEUST, L.H. **Plenitude humana: Curso de aprimoramento pessoal e gerencial**. Mogi Mirim, SP: Soltanieh Centro Educacional, 1996.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: **Violência nas escolas e políticas públicas**. DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (org.). Brasília: UNESCO, 2002.
- BRANCO, A.U. Utilizando a rede no estudo de contextos de desenvolvimento humano. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: Normas técnicas**. Brasília. 1999. 20 p.
- CARDIA, N. **Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em reação à violência em 10 capitais brasileiras**. Brasília: Ministério da Justiça, 1999. 118p.
- CASTRO, M.G. (coord.); ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G.; ANDRADE, E.R.; **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom; Fundação Kellogg; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001. 583p.
- CHARLESWORTH, L. W. e RODWELL, M. K. Focus groups with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation. **Children Abuse & Neglect**. vol. 21, n. 12, 1997: 1205-1216.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências**. Brasília. Aprovada em 7 de março de 2001. (mimeo).

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Fundação Odebrecht. Salvador. 2000. 332 p.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FRAGA, P. **As instituições socioeducativas e a reincidência: Um estudo a partir da população carcerária adulta**. Projeto de pesquisa de doutorado. Núcleo de Estudos da Violência. USP. 1999. (versão preliminar).

GONZÁLEZ REY, F.L. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000. 301p.

JARES, X.R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Trad: Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KNOBEL, N. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KOLLER, S. H. Educação para pró-sociabilidade: uma lição de cidadania? **Paidéia FFCLRP-USP**. Ribeirão Preto. fev/ago, 1997. p. 39 – 50.

LEVISKY, D.L. **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção – conhecendo, articulando, integrando e multiplicando. São Paulo: Casa do Psicólogo / Hebraica. 2001. 337p.

MARTUCCELLI, D. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**. São Paulo. 11 (1): 157-175, maio 1999.

McALISTER, A. **Juvenile violence in the Americas**: Innovative studies in research, diagnosis and prevention. Washington: Pan American Health Organization. 1998.

MESQUITA, M. **Homicídios de crianças e adolescentes**: Uma contribuição para a administração da justiça criminal em São Paulo. Relatório de pesquisa aplicada. Ministério Público do Estado de São Paulo; Unicef. 1995. (mimeo).

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. ABRASCO. n.4,7-32,1999.

MINAYO, M.C.S.; et alli. **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 238 p.

MORITA, Y. Violência na escola: Uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. ABRASCO. n.4(1), 33-52, 1999.

NJAINE, K.; MINAYO, M.C.S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 7, n. 13, agosto, 2003.

OPAS – ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD. **Funciones esenciales de salud pública**. 126ª Sesión del Comitê Ejecutivo. Washington. 26 a 30 de junio de 2000. 21pp. (mimeo).

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 103 p.

PAIM, J. S.; COSTA, M.C.N. Mortes violentas em crianças e adolescentes de Salvador. **Bahia Análise e Dados**. Salvador, SEI, v. 6, n.1, p.59-67, jun. 1996.

PAIM, J.S.; COSTA, M.C.N.; MASCARENHAS, J.C.S.; SILVA, L.M.V. Distribuição espacial da violência: mortalidade por causas externas em Salvador (Bahia), Brasil. **Rev. Panamericana de Salud Pública**. 6 (5), 1999, pp.321-332.

PRINA, F. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede europeia Nova Res. In: **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Anais do seminário de violência nas escolas. Brasília, 27-28 de novembro de 2002. UNESCO, UNDP. 2003. p.145-183.

REISS, A.J.Jr.; ROTH, J.A. **Understanding and preventing violence**. Washington: National Academy Press, 1993.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. Tecendo a rede de significações: fios e alinhavos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.A.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Vol. II. CNPD. Brasília. 1998. pp. 731-749.

SANTANA, F.S.; KALIL, M.E.X.; OLIVEIRA, Z.C. **O rastro da violência em Salvador II: Mortes de residentes em Salvador de 1998 a 2001**. Salvador: FCCV; DICS; SESAB; UNICEF; IMLNR; UFBA, 2002.

SCHRAIBER, L.B.; D'OLIVEIRA, A.F.L.P. Violência contra mulheres: interfaces com a saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 3, n.5, 1999. 11-26.

SILVA, E.R.A. & GUERESI, S. **Adolescentes em conflito com a lei: Situação do atendimento institucional no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão n.

979. 2003. 111p.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneira de evitá-la. In: DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

SOARES, L.E. Perspectiva de implantação de uma Política Nacional de Segurança Pública e de Combate à Violência. In: Câmara dos Deputados (Coordenação de Publicações). **Violência urbana e segurança pública**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002. pp.40-46.

SOUSA, V. de. **Programa de formação de adolescentes voluntários**. Módulo 1: O adolescente como protagonista. Salvador: Fundação Odebrecht; São Paulo: Programa Voluntários. 1999. (*mimeo*)

SPOSITO, M.P. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, M.F. (org.). **Violência e Criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. Microfísica da violência, uma questão social mundial. In: **Ciência e Cultura**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ano 54, n. 1, jul/set 2002. Núcleo temático sobre violência.

UNICEF. **A infância brasileira nos anos 90**. Brasília. 1998. 170p.

U.S. Department of Health and Human Services. **Youth violence: A report of the Surgeon General**. Washington. 2001. 176p.

U.S. Department of Justice. **Criminal victimization in the United States, 1986: A National Crime Survey Report**. Washington, D.C.: (NCJ-111456), 1988.

VALSINER, J. **Culture and human development: an introduction**. London: Sage. 2000. 319p.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da violência: Os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. 136p.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Violência II: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2000.

ZALUAR, A.; LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 16, n. 45, fevereiro, 2001.



# **ANEXOS**

**Nome \* e perfil de educadores e dirigentes das organizações educacionais****Escola Governamental**

Grupo focal com educadores da Escola Governamental					
<i>Educador</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Séries p/ qual leciona</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. AUGUSTO	22	Masc.	Eventual	Matemática	Negro
2. JUDITE	19	Fem.	Eventual	Matemática	Mestiço
3. EDNÉIA	31	Fem.	Eventual	Todas (Pedagoga)	Negro
4. ROBERTA	43	Fem.	8ª. Série	Matemática e Ciências	Mestiço
5. CARLA	n.i.	Fem.	Ensino Médio e 6ª. Série	Ciências e Biologia	Mestiço
6. TEREZA	38	Fem.	5ª a 8ª Série	História e Geografia	Mestiço
7. MÔNICA	26	Fem.	Eventual	Língua Portuguesa	Mestiço
8. ROSA	39	Fem.	8ª. Série e 1º. ano	Inglês e Português	Branco
9. NEUZA	34	Fem.	8ª. Série	Português	Mestiço
10. MARCELO	28	Masc.	Fundamental e Médio	Física e Matemática	Branco
11. ELISA	26	Fem.	Todas as séries	Coordenadora pedagógica	Branco
O professor eventual é contratado para substituir qualquer professor que não compareça à escola ou esteja em período de licença.					
Entrevistas com Dirigentes					
<i>Dirigente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Grau de escolaridade</i>	<i>Tempo nesta escola</i>	<i>Grupo étnico</i>
DAGMAR (diretora)	46	Fem.	Superior	4 anos	Branco
ADALICE (vice-diretora)	42	Fem.	Superior	2 ano e meio	Mestiço
CÁSSIA (vice-diretora)	42	Fem.	Superior	2 ano e meio	Mestiço
A diretora foi entrevistada individualmente em duas ocasiões, e as vice-diretoras, em conjunto, em uma ocasião.					

\* Todos os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios.

## Projeto Saúde

Grupo focal com educadores do Projeto Saúde					
<i>Educador</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Profissão</i>	<i>Tempo no Projeto</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. SÔNIA	29	Fem.	Agente de Saúde	2 anos	Negro
2. MARCIA	29	Fem.	Psicóloga	2 anos	Negro
3. ANA CRISTINA	26	Fem.	Enfermeira	4 meses	Negro
4. PAULO	21	Masc.	Bolsista (universitário)	3 meses	Mestiço
5. PENHA	54	Fem.	Médica	2 anos	Mestiço
6. MEIRE	32	Fem.	Agente de saúde	2 anos	Branco
7. OLIVIA	36	Fem.	N.I. <sup>1</sup>	2 anos	Negro
8. JUCÉLIA	43	Fem.	Agente de Saúde	2 anos	Negro
9. DANIELA	36	Fem.	Auxiliar de Enfermagem	1 ano	Negro
10. HILDETE	54	Fem.	Assistente social	2 anos	Branco
Entrevistas com educadores do Projeto Saúde					
<i>Educador</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Profissão</i>	<i>Tempo no Projeto</i>	<i>Grupo Étnico</i>
MONA	49	Fem.	Psicóloga	2 anos	Mestiço
SORAIA	27	Fem.	Atriz	1 ano e meio	Branco
AMANDA	23	Fem.	Atriz	1 ano e meio	Branco
A coordenadora foi entrevista em duas ocasiões, individualmente. As professoras de teatro, em conjunto, uma única vez.					
Entrevista com dirigente do Projeto Saúde					
<i>Dirigente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Profissão</i>	<i>Tempo no Projeto</i>	<i>Grupo étnico</i>
TATI	42	Fem.	Médica (Coordenadora Área do Adolescente, na Secretaria de Saúde)	2 anos	Branco
A dirigente foi entrevista individualmente, em uma ocasião.					

<sup>1</sup> N.I. – Participante não informou.

## Escola Internacional

Grupos focais com educadores da Escola Internacional					
1º. grupo focal					
<i>Educador</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Séries p/ qual leciona</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. GABRIELA	37	Fem.	Ensino Médio	Língua Portuguesa	Branco
2. HELOISA	34	Fem.	5ª. Série ao Ensino Médio	Educação Física	Branco
3. LUIZ	30	Masc.	5ª. Série ao 3º. ano	Educação Física	Branco
4. JULIETE	29	Fem.	7ª. e 8ª. Séries	Língua Portuguesa	Branco
2º. grupo focal					
<i>Educador</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Séries p/ qual leciona</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. EUNICE	30	Fem.	Fundamental e Médio	Informática	Branco
2. DIEGO	30	Masc	Da 5ª. Série ao Ensino Médio	Adaptação do Inglês	Branco
3. MIRIAM	38	Fem.	Fundamental e Médio	Geografia	Branco
4. FÁBIO	37	Masc.	Da 5ª. à 8ª. Série	Matemática	Negro
5. MILENA	34	Fem.	7ª. Série.	Inglês e Centro de Leitura.	Branco
6. MARGARIDA	30	Fem.	Da 5ª. série ao Ensino Médio	Artes Plásticas e Cênicas	Branco
7. PATRÍCIA	23	Fem.	Da 5ª. Série ao Ensino Médio	Matemática e Biologia	Branco
Todos esses professores são brasileiros, exceto um, que é chileno.					
Entrevistas com educadores da Escola Internacional					
<i>Educador</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Séries p/ qual leciona</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. SELMA	52	Fem.	5ª, 6ª e 11ª	Ética	Branco
2. CHARLES	51	Masc.	7ª	Ética	Branco
3. ELISA	42	Fem.	5ª. série em diante	Programa Extensão Comunitária	Mestiço
Os dois professores de Ética são norte-americanos e foram entrevistados juntos, em Inglês.					

Entrevistas com dirigentes da Escola Internacional					
<i>Dirigente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Grau de escolaridade</i>	<i>Tempo nesta escola</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. FRANK	47	Masc.	Superior	8 anos	Branco
2. ARACI	54	Fem	Superior	3 anos	Branco
Os dois diretores foram entrevistados conjuntamente. Posteriormente, foi realizada uma entrevista apenas com o diretor executivo.					

### ***Nome\* e perfil de adolescentes das organizações educacionais***

#### **Escola Governamental**

Adolescentes da Escola Governamental					
<b>1º. Grupo Focal</b>					
<i>Adolescente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Série</i>	<i>Tempo nesta escola</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. TAINÁ	11	Fem.	5ª Série	1 ano	Negro
2. ADALBERTO	12	Masc.	6ª Série	4 anos	Mestiço
3. VERA	12	Fem.	5ª Série	1 ano	Negro
4. RUI	13	Masc.	5ª Série	1 ano	Mestiço
5. ANTONIO	14	Masc.	5ª Série	1 ano	Negro
6. SAULO	12	Masc.	5ª Série	1 ano	Branco
7. SANDRO	11	Masc.	5ª Série	1 ano	Branco
8. GUSTAVO	24	Masc.	8ª Série	10 anos	Branco
9. VANDA	13	Fem.	5ª Série	1 ano	Branco
10. MÁRIO	25	Masc.	3º Ano	3 anos	Negro
11. JUVENAL	13	Masc.	5ª Série	1 ano	Negro

\* Todos os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios.

<b>2º. Grupo Focal</b>					
<i>Adolescente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Série</i>	<i>Tempo nesta escola</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. REJANE	18	Fem.	2º Ano	9 anos	Mestiço
2. FRANCISCO	20	Masc.	2º Ano	8 anos	Branco
3. JULIANA	17	Fem.	2º Ano	N.I. <sup>2</sup>	Negro
4. GILSON	18	Masc.	3º Ano	11 anos	N.I.
5. DANIEL	18	Masc.	2º Ano	2 anos	N.I.
6. REINALDO	25	Masc.	1º Ano	10 anos	Negro
7. LUBISCO	18	Masc.	1º Ano	3 anos	Branco
<b>3º. Grupo Focal</b>					
<i>Adolescente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Série</i>	<i>Tempo nesta escola</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. FERNANDA	17	Fem.	2º Ano	6 anos	Branco
2. JEANE	15	Fem.	8ª Série	5 anos	Branco
3. TIAGO	15	Masc.	7ª Série	5 anos	Mestiço
4. ALISSON	18	Masc.	2º Ano	9 anos	Branco
5. RICARDO	15	Masc.	1º Ano	8 anos	Mestiço

## **Projeto Saúde**

<b>Adolescentes do Projeto Saúde (um grupo focal)</b>					
<i>Adolescente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Série</i>	<i>Tempo no Programa</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. CONSUELO	17	Fem.	2º Ano	20 meses	Mestiço
2. VAL	18	Fem.	8ª Série	20 meses	Branco
3. ADÉLIA	20	Fem.	Concluiu o Ensino Médio	20 meses	Mestiço

<sup>2</sup> N.I. – Participante não informou.

4. ÂNGELA	19	Fem.	1º Ano	20 meses	Negro
5. ROSANA	19	Fem.	3º Ano	20 meses	Negro
6. SUZANA	19	Fem.	Concluiu Ensino Médio	20 meses	Negro
7. BEATRIZ	17	Fem.	1º Ano	20 meses	Mestiço
Todas adolescentes entraram, juntas, no início do projeto. Das 6 que informaram a sua religião, uma já foi e 4 são evangélicas, e outra não tem religião .					

### Escola Internacional

Adolescentes da Escola Internacional (um grupo focal)					
<i>Adolescente</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Série</i>	<i>Tempo nesta Escola</i>	<i>Grupo Étnico</i>
1. FÁTIMA	15	Fem.	8ª série	6 anos e meio	Branco
2. ELIAS	14	Masc.	8ª Série	7 anos e meio	Branco
3. GERALDO	14	Masc.	7ª Série	8 anos	Branco
4. CHARLENE	13	Fem.	7ª Série	7 anos	Negro
5. JAMILE	16	Fem.	9ª Série	5 anos	Negro
6. CHANG	16	Masc.	9ª Série	12 anos	Japonês
7. VANDA	16	Fem.	10ª Série	12 anos	Branco
8. ALDA	16	Fem.	9ª Série	4 anos	Mestiço
9. CÉLIA	16	Fem.	10ª Série	8 meses	Branco
10. JEFERSON	17	Masc.	11ª Série	5 anos	Branco
11. JUNIOR	18	Masc.	11ª Série	6 anos	Branco
Nacionalidades dos participantes: Brasil (7); Cuba (1); Guiana Inglesa (1); Japão (1); Dupla cidadania (americano – brasileiro) (1). A seriação adotada pela Escola segue o padrão internacional, no qual a duração total dos Ensinos Fundamental e Médio é de doze anos, ao invés de onze, como no Brasil.					

**QUESTIONÁRIO SOBRE A ORGANIZAÇÃO PESQUISADA**

As seguintes informações destinam-se exclusivamente para a pesquisa de doutorado acima referida, e serão tratadas de modo estritamente confidencial.

**A) SOBRE A ORGANIZAÇÃO**

1. Nome da instituição (se houver uma sigla, favor mencionar)
2. Ano de fundação
3. Qual o status jurídico da instituição? (por exemplo, ONG, OSCIP, Fundação, órgão público, escola, cooperativa, empresa privada etc.) Em que ano foi registrada legalmente?
4. Endereço completo
5. Possui sede própria?
6. Possui ou atua em mais de uma sede ou local de atendimento? Quantos? Onde ficam?
7. Missão institucional
8. Principais linhas de ação (programas permanentes)
9. Que projetos estão sendo desenvolvidos atualmente?
10. Quantas pessoas são beneficiadas (direta e indiretamente) por esses projetos?
11. Que órgãos compõe a estrutura organizacional? (caso exista um organograma, favor desenhá-lo ou anexá-lo)
12. Qual é o orçamento total para o corrente ano? Qual foi o montante de despesas em 2001?
13. Como a instituição é mantida (financeiramente)?
14. Quem é o responsável pela instituição? (nome, cargo, formação profissional, tempo na instituição)
15. Quantos funcionários trabalham na instituição? Indicar também quantos por área - técnica, administrativa, educadores, diretoria, apoio etc.
16. Quantas pessoas atuam como voluntárias na instituição? Em que funções?
17. A instituição já recebeu algum tipo de reconhecimento público ou prêmio?

**B) SOBRE O PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E/OU PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DESENVOLVIDO PELA ORGANIZAÇÃO TENDO COMO PÚBLICO-ALVO ADOLESCENTES**

18. Nome do programa
19. Ano de início do programa



20. Quem é o responsável pelo programa? (nome, cargo, formação profissional, tempo na
21. instituição)
22. Quantas pessoas trabalham no programa? Indicar quantos são técnicos, educadores, dirigentes, apoio, etc.
23. Quantas pessoas atuam como voluntárias no programa? Em que funções?
24. Número de adolescentes envolvidos desde o início do programa até hoje
25. Número de adolescentes atualmente envolvidos
26. Tempo médio de permanência do adolescente no programa
27. Atividades regulares desenvolvidas no programa
28. Atividades esporádicas/especiais desenvolvidas no programa
29. Atividades complementares sugeridas/oferecidas pelo programa
30. Carga horária do programa (total, mensal, semanal e diária, se for o caso)
31. Conteúdo programático (temas trabalhados)
32. Estrutura curricular do programa (módulos, carga horária)
33. Esse programa envolve algum outro grupo ou setor, além dos adolescentes? (por exemplo, pais, comunidade, professores, lideranças, policiais, técnicos de saúde etc.)
34. Que outras instituições são parceiras desse programa?
35. Qual é a relação entre o programa e outras instituições (públicas e não-governamentais) que atuam na mesma região, com o mesmo público-alvo ou em atividades complementares às do programa?
36. Como esse programa é financiado? (no caso de haver diversas fontes, gentileza indicar o percentual aproximado de cada uma no total dos recursos)
37. O programa já recebeu algum tipo de reconhecimento público ou prêmio?

**C) SOBRE OS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E/OU PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA**

38. Idade (mínima/máxima/média)
39. Sexo (quantos garotos e quantas garotas)
40. Etnia
41. Estrutura familiar
42. Renda familiar
43. Condições de moradia
44. Escolaridade

45. Situação psicossocial
46. Como os adolescentes chegam até o programa?
47. Critérios de inclusão no programa
48. Critérios de seleção para o programa (caso exista algum tipo de seleção)
49. Critérios de não-admissão (em que casos o/a adolescente não é aceito pelo programa?)
50. Critérios de exclusão (em que casos o/a adolescente é retirado do programa?)
51. Critérios de conclusão (quando se considera concluída a formação do adolescente no programa?)
52. Os adolescentes pagam ou recebem algum valor por sua participação no programa? Em caso positivo, quanto? Há exceções?

**D) SOBRE OS EDUCADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E/OU PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA**

53. Número de educadores que atuam diretamente no programa.
54. Há quanto tempo trabalham na instituição? (mínimo/máximo/médio)
55. Há quanto tempo trabalham nesse programa, em específico? (mínimo/máximo/médio)
56. Há quanto tempo trabalham na profissão? (mínimo/máximo/médio)
57. Quantos trabalham no programa a tempo integral ou parcial?
58. Como os educadores foram selecionados para trabalhar no programa?
59. Escolaridade / qualificação acadêmica dos educadores
60. Idade dos educadores (mínima/máxima/média)
61. Salário médio recebido pelos educadores que trabalham diretamente com os adolescentes do programa (**não** incluir, no cálculo dessa média, os salários de coordenador, supervisor, diretor etc.)
62. Sexo (quantos homens e quantas mulheres)
63. Etnia

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR/A DA ORGANIZAÇÃO**

- 1) Perfil pessoal
  - Trajetória de vida
  - Como foi que chegou a essa instituição?

2) Opiniões sobre o tema

- Como entende o fenômeno da violência?
- Como entende o fenômeno da violência envolvendo adolescentes?
- Como entende o conceito de cultura da paz?
- O que a paz representa para você?

3) Perspectiva histórica do desenvolvimento do programa

- Em que contexto o programa foi criado?
- Que estratégias, ações, conteúdos e metodologias foram previstos e quais foram efetivamente implementados?
- Quais foram os maiores desafios enfrentados?
- Que mudanças foram necessárias ao longo do tempo?
- Quais foram as lições aprendidas?

4) Estratégias adotadas pelo programa

- para atrair adolescentes ao programa
- para promover o envolvimento/participação dos adolescentes no programa
- para sensibilizar os adolescentes
- para capacitar os adolescentes
- para mobilizar os adolescentes para uma atuação cidadã

## **ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM EDUCADORES**

Solicitar que cada um se identifique, respondendo às seguintes questões:

- Nome
- Idade
- Disciplina que leciona ou função que desempenha no programa
- Séries para as quais leciona
- Há quanto tempo participa deste programa (ou leciona nesta escola)?
- Grupo étnico (Como você se identifica?)

Como é a vida de vocês aqui nesta organização?

Há alguma diferença entre trabalhar nesta organização e em outras, do mesmo campo?

Há alguma coisa que distingue/diferencia o trabalho educativo aqui desenvolvido?

Você acha que existe violência aqui, nesta organização? Por que pensa assim?

Para você, qual é o contrário de *violência*? (paz, “do bem”, solidariedade, amor, não-violência....) Isso pode ser praticado? Como é que se pode praticar o contrário da violência?

Você acha que existem atos de ..... (*o contrário da violência*) aqui nesta organização? Por que pensa assim?

Que tipos de atos de ..... (*o contrário da violência*) são praticados nesta organização?

Quais são os fatores que impedem os educandos deste programa a praticarem atos de violência?

Você acha que os educandos desta instituição praticam atos de ... *(o contrário da violência)*?  
Quais são os motivos que favorecem a prática de atos de ... *(o contrário da violência)* pelos educandos desta organização?

A organização educacional faz alguma coisa para prevenir a violência e/ou promover uma cultura de paz? O que, exatamente?

Você, como educador, faz alguma coisa para prevenir a violência e/ou promover uma cultura de paz? Descreva, por favor.

Como foi, para você, participar deste grupo?

### **ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES**

Solicitar que cada um se identifique, respondendo às seguintes questões:

- Nome
- Idade
- Série
- Há quanto tempo participa do programa (ou estuda nesta escola)?
- Estudou em outra(s) escola(s)? Quantas? Por quanto tempo?
- Você mora com quem? (na mesma casa)
- Profissão de ambos pais
- Nacionalidade (se é estrangeiro, há quanto tempo mora no Brasil?)
- Religião (Segue alguma? Qual é a sua? Qual é a da sua família?)
- Grupo étnico (Como você se identifica?)

Como é, para você, participar desse programa / estudar nessa escola?

Quais são as coisas que você mais gosta nesse programa?

Quais são as coisas que você gostaria de mudar nesse programa?

Você acha que existe alguma diferença marcante entre essa escola e as outras? Que diferenças você acha mais marcantes?

Eu gostaria de saber um pouco sobre as coisas que vocês aprendem aqui na escola. Que tipo de coisas você tem aprendido?

*A - (Caso algum deles faça referência a aprender a trabalhar em grupo, cooperar, ajudar o outro, aceitar as diferenças etc., pedir que explique melhor):* Você mencionou que está aprendendo a ..... Como é isso?

Tem alguém mais que também tem aprendido a ....., aqui na escola?

B - (*Caso não surja nenhuma referência a esse tipo de aprendizado*): Que outros tipos de coisas vocês estão aprendendo aqui?

Você acha que aprendeu alguma coisa nessa escola sobre o relacionamento com outras pessoas? O que, exatamente?

Como é exatamente que você está aprendendo “essas coisas”?

Como é que você acha que a escola está lhe ensinando “essas coisas”? Ou seja, em que momentos / atividades / metodologias / posturas “essas coisas” são transmitidas, demonstradas ou destacadas para os alunos?

Vamos voltar no tempo. Tente lembrar-se de quando você entrou nessa escola – como você era, como se comportava, como tratava os outros, como reagia aos problemas, como resolvia os conflitos, como se sentia em relação às pessoas que são diferentes de você, como encarava a vida. De lá para cá, você mudou ou continua como era? Se mudou, em que foi que mudou? Por favor, dê exemplo(s) concreto(s) de situações reais nas quais você percebe sua própria mudança.

Essas mudanças em seu jeito de ser têm alguma coisa a ver com a escola? O que? Por que?

“Essas coisas” que a escola ensina estão fazendo alguma diferença para você? Que diferença?

Você percebe alguma mudança em si mesmo por causa “dessas coisas” que a escola ensina? Que mudanças?

Alguma outra pessoa notou mudanças em você por causa “dessas coisas” que a escola ensina? Quem foi e que mudanças notou?

Como foi, para você, participar deste grupo?

**PLANILHA PARA A ANÁLISE DE DISCURSO**

<i>No.</i>	<i>GF</i>	<i>QUESTÃO IDENTIFICADA</i>	<i>FATOR DE PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ</i>	<i>EMPECILHO</i>	<i>COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES</i>	<i>PALAVRA CHAVE</i>

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, expedida por \_\_\_\_\_, declaro estar ciente dos seguintes fatos relacionados à pesquisa “Violências x Cultura de Paz – A saúde e cidadania do adolescente em promoção”, conduzida por Feizi Masrour Milani, como parte de seu projeto de doutoramento pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia:

- a) Que o objetivo da pesquisa é analisar os programas de prevenção à violência ou promoção da cultura de paz desenvolvidos por organizações educacionais brasileiras, para adolescentes;
- b) Que esse projeto se justifica pela necessidade de se identificar estratégias e práticas que contribuam para a prevenção da violência, garantindo, desse modo, a saúde e a cidadania do adolescente brasileiro;
- c) Que os procedimentos adotados pela pesquisa são grupos focais, entrevistas individuais, análise de documentos da organização e observação do cotidiano;
- d) Que não há qualquer risco nem possibilidade de dano, despesa ou custos envolvidos em minha participação nesta pesquisa;
- e) Que tenho pleno direito de fazer perguntas e solicitar esclarecimentos ao pesquisador – antes e durante a pesquisa;
- f) Que sou livre para recusar-me a participar da pesquisa, assim como para retirar o meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo aos cuidados à minha saúde;
- g) Que a minha privacidade e o sigilo quanto à minha identidade serão preservados;

Declaro também que aceito, por minha livre e espontânea vontade, participar da pesquisa e autorizo o pesquisador a fazer uso de meus depoimentos, entrevistas, observação, questionário etc. para o referido projeto, desde que preservados o anonimato e o sigilo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_. ( *local e data* )

\_\_\_\_\_ ( *assinatura* )

Pesquisador: Feizi Masrour Milani  
Endereço: SQS 410, bloco H, apt. 201-E, Asa Sul, Brasília, DF – CEP: 70276-080  
Telefone: (61) 244-4703

## TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a)  
da Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, expedida por  
\_\_\_\_\_, na condição legal de \_\_\_\_\_ do(a)  
\_\_\_\_\_, sito à  
\_\_\_\_\_, na cidade de  
\_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, declaro estar ciente das finalidades e  
metodologias da pesquisa “Violências x Cultura de Paz – A saúde e cidadania do adolescente em  
promoção”, conduzida por Feizi M. Milani, como parte de seu projeto de doutoramento pelo  
Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Autorizo o pesquisador a  
desenvolver seu trabalho na instituição por mim representada, e a fazer uso dos depoimentos,  
entrevistas, observações, questionários etc. que coletar para o referido projeto, desde que  
preservados o anonimato e o sigilo dos informantes e do nome da instituição.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_. (*local e data*)

\_\_\_\_\_ (*assinatura*)