

REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ALTERAÇÕES SOCIOCOGNITIVAS E PSICOSSOMÁTICAS ASSOCIADAS

REPRESENTATIONS OF SCHOOL VIOLENCE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: BRIEF BIBLIOGRAPHICAL REVISION ABOUT SOCIO-COGNIZES AND PSYCHOSOMATIC MODIFICATIONS ASSOCIATED

MICHÈLLE DOMIT GUGIK*

RESUMO

A relação entre professor e aluno é permeada pela ação de variáveis previsíveis e imprevisíveis que interferem direta ou indiretamente nas atitudes, percepções e reações (fisiológicas, psicológicas e comportamentais) de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem; entre essas variáveis, situa-se o desencadeamento da violência. As instâncias educacionais e as escolas são frequentemente acionadas por entidades mediadoras em decorrência de manejos profissionais considerados ineficazes no que diz respeito à resolução de conflitos internos – resultando em variedade de queixas formais e informais, referentes às violações de leis e direitos, situações de maus tratos, violência, negligência, indisciplina e exclusão. As unidades de educação básica recebem em grau crescente a crítica da mídia, da família e demais instituições focadas na atenção integral e ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. As dificuldades encontradas nas relações institucionais fazem os educadores refletirem sobre a necessidade premente de se desenvolver estratégias direcionadas às cooperações técnicas, parcerias e protocolos de intenções; além de uma discussão mais aprofundada sobre o repertório de habilidades sociais do educador; que tipo de investimento tal repertório tem recebido atualmente e que papel ele tem desempenhado no trabalho em rede desenvolvido pelas instituições públicas no combate à violência.

Palavras-chave: Violência Escolar; Processo Ensino-Aprendizagem; Resolução de Conflitos; Trabalho em Rede.

ABSTRACT

The relationship between teacher and student is permeated by the action of expected and unexpected variables that they interferes direct or indirectly in the attitudes, perceptions and reactions (physiologic, psychological and behavioral) of all involved them in the process teaching-learning; among those this variables locates the chain reaction of the violence. The education instances and the schools are frequently worked by entities mediators due to professional handlings considered ineffective in what it concerns to resolution of internal conflicts - resulting in variety of formal and informal complaints regarding the violations of laws and rights, situations of mistreatments, violence, and negligence, demo-ralizes and exclusion. The units of basic education receive in growing degree the critic of the media, of the family and other institutions focused in the integral attention and to the children's full development and adolescents. The difficulties found in the institutional relationships does the educators contemplates about the pressing need of developing strategies addressed to the technical cooperation, partnerships and protocols of intentions, besides a discussion more deepened on the repertoire of the educator's social abilities; that type of investment such repertoire has been receiving, now; and that paper he has been carrying out in the work in net developed by the public institutions in the combat to the violence.

KeyWords: School Violence; Teaching-learning Process; Resolution of conflicts; Work in net.

* Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e Analista em Gestão Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

Que repercussões intersíquicas surgem, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, em decorrência de manifestações violentas na escola?

Atualmente, as instâncias educacionais públicas têm registrado número crescente de queixas e denúncias referentes às situações de conflito, que ocorrem durante o período letivo. Geralmente, tais reclamações refletem as conseqüências de episódios violentos, que extrapolaram os limites da sala de aula e repercutiram nos âmbitos familiares, profissionais e no campo das relações interpessoais dos envolvidos - interferindo, particularmente, nas estratégias conscientes e inconscientes, pelas quais os sujeitos se relacionaram dentro do contexto em que o conhecimento sistematizado freqüentemente é produzido e re-significado.

O papel de instância “modeladora” do indivíduo, tradicionalmente atribuído à escola, continua influenciando as relações estabelecidas entre comunidade escolar e sociedade, já que a formação dos educadores ainda não contempla recursos e ferramentas diferenciados frente às mudanças sociais vertiginosas que têm alterado significativamente o cenário educacional nas últimas décadas. Além de cristalizar práticas, política e culturalmente construídas ao longo da história, a escola atual permaneceu como espaço reprodutor de ideologias dominantes;

a serviço da adaptação e domesticação, conforme Guzzo (MARTINEZ, 2005).

Ao invés de consistir no tempo-espaço¹ voltado às transformações sociais, ao fomento e exercício da cidadania, tornou-se palco para reafirmação das desigualdades sociais, especialmente ao desconsiderar o cotidiano do aluno. Falta a compreensão de que a inobservância da realidade não elimina suas conseqüências nas relações instituídas. Assim, o fazer escolar tradicional contribuiu para o recrudescimento da violência simbólica e institucionalizada (AQUINO, 1996).

As relações interpessoais dentro e fora das instituições de ensino são freqüentemente ignoradas durante a operacionalização da grade curricular, ou interpretadas de maneira nem sempre adequadas ao contexto que as originam e sustentam. Passam a ser tratadas e classificadas como situações paralelas às formalmente objetivadas pela equipe de trabalho, na unidade. Tais relações interferem consideravelmente no cotidiano escolar e no desempenho pretendido, porém parecem ser suprimidas em virtude da prioridade concedida ao conteúdo². Além disso, envolvem questões ideológicas, decorrentes do entendimento que a equipe possui sobre o papel do professor em sociedade.

Por outro lado, proliferam práticas culturais que demonstram facultar ao educador considerável responsabilidade pelos cuidados e pela formação moral das crianças e adolescentes. O que provoca sobrecarga nas atribui-

¹ Compreende-se como tempo útil, deferentemente do tempo cronológico, de acordo com Freire (1983) e Marques (1992), respectivamente: o entendimento oriundo do cotidiano, do fazer humano entre as pessoas ao se relacionarem; intensidade e dinamismo das relações desenvolvidas no espaço escolar.

² Não pretendemos atribuir relevâncias maiores ou menores a esses aspectos. Apenas salientamos a dicotomia existente, que interfere nas estratégias pedagógicas, administrativas e logísticas da escola.

ções que deveriam ser compartilhadas entre escola, família e sociedade. O desequilíbrio nesses encargos possivelmente está vinculado às relações dicotômicas estabelecidas entre a escola e a comunidade, como um reflexo da falta de diálogo, necessário para incentivar esclarecimentos e parcerias.

A insatisfação sobre o resultado final da avaliação, por parte dos pais, deve ser legitimamente tratada. Contudo, é preciso considerar os freqüentes atos de violência e/ou intimidações contra professores, especialmente quando o aluno recebe nota insuficiente. As etapas de esclarecimento dos impasses acarretam estresse contínuo para as pessoas comprometidas com o processo ensino-aprendizagem. Além disso, as circunstâncias que levaram aos fatos ficam subordinadas à versão – geralmente contraditória – das partes envolvidas. Afora o descontentamento com notas e reprovações, ou aspectos associados, as famílias se preocupam com os freqüentes episódios de violência escolar, desde manifestações físicas até ataques verbais, que levam à exposição dos filhos às situações vexatórias. No entanto, os encaminhamentos dados a essas denúncias pelas instituições mediadoras, freqüentemente, inclinam-se à análise do problema sob a ótica que ressalta a inabilidade do educador (mesmo que a violência tenha sido desencadeada por outro aluno), desconsiderando a parcela de responsabilidade dos demais atores implicados. O que só confirma a visibilidade do papel tradicional do professor³ em sociedade.

As discussões pedagógicas atuais sobre os “flagelos”⁴ que assolam a escola concentram-se nos efeitos provocados pelo distanciamento entre família e unidade de ensino (MOLL, 2000, 2003; CARVALHO, 2004), e no delineamento das necessidades dos alunos do século XXI. Sancho (2002) também considera que os educadores afastaram-se da realidade dos estudantes e, por isso, não conseguem motivá-los, ou manter a disciplina na sala de aula. Em contrapartida, os cursos de formação para o magistério continuam enfatizando a estrutura da grade curricular tradicional e relegando para segundo plano as interações sociais que ocorrem no decorrer do processo ensino-aprendizagem, pelas quais encontram passagem os comportamentos violentos – ocasionando experiências que podem gerar transformações, em termos de habilidades sociocognitivas, inclusive psicossomáticas. A escola arca com a confluência desses fatores, associados à falta de investimento em regras de convivência e protocolos de ação em rede que dêem conta dos problemas dentro de sua realidade específica.

Assim, o estudo sistemático sobre as manifestações de intolerância e violência escolar, dentre outros tipos, dificilmente têm encontrado o elo entre as teorias que baseiam os programas produzidos pelas políticas públicas – de pesquisa, capacitação e formação – e a vivência dos indivíduos que trabalham e estudam na comunidade escolar. Toda essa trajetória tem sido acompanhada de uma constante e impertinente busca de esclarecimento sobre

³ Há um longo caminho para que o trabalho em rede alcance a eficácia pretendida no ensino. O professor continua sendo o centralizador das decisões e do conhecimento, em sala de aula, ao invés do mediador dinâmico e eficiente.

⁴ Entre eles a violência, o fracasso escolar e a exclusão.

a vinculação dos estudos oferecidos e as práticas profissionais dos sujeitos que deles participam. O como fazer essa mediação aparece enquanto questão central a ser examinada. Bizerra assinala (1996, p.03) que a formação docente ancora-se essencialmente em premissas indutivas, empobrecidas por métodos cristalizados que precisam ser revistos.

Na prática pedagógica, o entrave teoria *versus* prática parece ser regido pela mesma mecânica positivista que favoreceu a assunção de papéis estereotipados, como o de mestre e aprendiz. A dicotomia ensino-aprendizagem, a separação escola-comunidade, e as avaliações construídas sobre o conhecimento formal e informal, apresentam implicações teóricas e práticas, ou melhor, epistemológicas, os quais conduzem as articulações de elementos mentais como consciência, percepção e afetividade, no decorrer do desenvolvimento sociocognitivo infanto-juvenil e da construção de estratégias sociocognitivas por parte do educador. Esses aspectos apontam para as contradições presentes na *praxis*, suscitando questionamentos sobre ética profissional e a utilização adequada das técnicas didáticas.

Áurea Guimarães (1996) esclarece que, devido às relações estabelecidas internamente, e junto ao seu entorno, a escola precisa aprender a negociar com os embates que surgem, a fim de evitar que procedimentos potencialmente coercitivos gerem comportamentos inadequados. Caso contrário, a escola também estará gerando sua própria violência e indisciplina:

A escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das

leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais e, de outro, pelas dinâmicas dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual (p. 1).

Traçando um paralelo com as considerações de Cruces sobre a Psicologia Escolar (MARTINEZ, 2005), pode-se aferir que a consciência das ações executadas e planejadas na escola articula a teoria que fundamenta a ética subjacente à atitude profissional. O fato de o educador freqüentemente não compreender, de maneira objetiva, as diferenças conceituais entre indisciplina, agressividade e violência, bem como as implicações concretas de tais diferenças em relação ao comportamento dos alunos, parece favorecer a natureza das reações que ele apresenta diante das situações-problemas intrínsecas ao processo ensino-aprendizagem.

Considerando-se, ainda, uma breve análise das práticas éticas que envolvem a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual geralmente tem exposto premissas educacionais de maneira vaga e superficial – o documento tornou-se inoperante e ineficaz em muitas escolas da rede pública; especialmente no que se refere aos procedimentos de prevenção, controle e combate às manifestações violentas, quer sejam simbólicas, físicas, condutas abusivas e/ou *bullying*. Deveria, no entanto, conter, envolver e executar as regras de convivência, de avaliação e as estratégias discutidas pela comunidade escolar em relação às demandas locais diretamente relacionadas à instituição de ensino (SANTA CATARINA, 1998). Ou seja, o PPP está falhando no intento de integrar os profissionais ao redor dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

As discussões sobre regras de conduta, incumbência da comunidade escolar, que deveria estar obrigatoriamente refletida no Projeto Político Pedagógico (PPP) – normalmente não partem de uma análise do contexto em que os problemas de relacionamento surgiram; derivam, freqüentemente, de generalizações projetadas sobre comportamentos observados e/ou estereotipados, não atendendo em profundidade à raiz da situação. Remetem, outrossim, a um conjunto de regras que visam a envolvimento interpessoais idealizados, por vezes utópicos, deixando de lado os aspectos que provocam a quebra diária das normas estabelecidas. Dificilmente, essas considerações levam em conta o perfil da clientela e da região geopolítica na qual a entidade está inserida. Ou seja, os panoramas regionais e específicos das unidades de ensino ficam em segundo plano durante planejamento político-educacional, porque a equipe não foi preparada, muito menos está habituada a agir em conjunto – coordenando ações e procedimentos articulados e coesos. Os profissionais ainda atuam de maneira fragmentada. Essa é uma das razões pelas quais ocorrem tantos casos em que a atitude do educador reflete decisões tomadas de maneira pessoal e não, em conformidade com uma consciência coletiva, exercitada representativamente nas ações do grupo gestor. Há situações, por exemplo, em que se pune o aluno por uma ação basicamente de indisciplina, como se fosse um ato de violência, e vice-versa – gerando desdobramentos que, freqüentemente, interferem na maneira como esse aluno se relaciona com o conhecimento institucional.

Assim, situações de conflito são resolvidas de maneiras diversas, de acordo com cada professor, acostumado tradicionalmente a agir e a tomar decisões como se fosse o único profissional responsável por fazê-lo⁵. A natureza dos relacionamentos estabelecidos em sala de aula, entre alunos e docentes, passa a depender da formação do profissional e da sua compreensão particular sobre os problemas vivenciados. Além disso, o surgimento de episódios violentos faz com que sua atitude torne-se decisiva para os encaminhamentos posteriores.

Os conflitos que surgem em sala podem sabotar o planejamento de aula, interferir no desenvolvimento cognitivo do educando e nas estratégias psicológicas que este cria para se relacionar com o ambiente ao seu redor. Tendo em vista essas estratégias, algumas características dos comportamentos violentos que norteiam a atuação docente e discente podem ser similares, em termos gerais de causalidade, porém estabelecem-se em contextos que favorecem ações e reações diferenciadas de acordo com o cenário local, em virtude da presença de elementos motivacionais, culturais e morais específicos. Tais características – por vezes propulsoras dos atos considerados inadequados - parecem estar envolvidas no aparecimento de situações que retroalimentam a naturalização de posturas intolerantes imiscuídas no cotidiano escolar.

Bastos e Ristum (2004) afirmam que há uma falta de consenso sobre a natureza da violência, em vários estudos correlacionados. O que poderia contribuir para uma compreen-

⁵ Conclusão que pode ser traduzida pela expressão: o professor é a autoridade máxima em sala de aula. Hoje, faz-se necessário levar em consideração as premissas de um trabalho multi e interdisciplinar, coordenado em equipe e em rede.

são insuficiente sobre o tema, na prática, por parte do professor. Por outro lado, educadores e aprendizes tecem suas próprias conclusões e estratégias em relação às circunstâncias que envolvem manifestações violentas – entre vítimas e agressores. Tais condutas poderiam ser consideradas, de acordo com Jou e Sperb (1999), como integração e compreensão do sujeito em relação ao ambiente por meio de investigações exploratórias referendadas meta-cognitivamente. Mas qual seria a natureza dessas estratégias e de que forma elas interferem no processo ensino-aprendizagem? Que repercussões produzem em termos de desenvolvimento humano?

Inúmeros estudos sobre a violência proliferam na atualidade. Possivelmente, em decorrência da complexidade que envolve suas manifestações e os desdobramentos associados. Reflexões de diversos contextos pesquisados incidem em explicitações sobre conceitos de violência, termos associados e/ou buscam averiguar as causas que levam às suas manifestações. Na maioria dos casos, consistem em estudos focados nas soluções que auxiliem no combate (em uma perspectiva aparentemente linear) da violência. Como se ela tivesse um fator desencadeante e outro inibidor, entremeados pelas conseqüências emocionais e físicas. Não foram encontradas alusões a uma re-significação do conceito de redução de danos, utilizado no combate às drogas, a fim de compreender as possíveis modificações cognitivas que contribuem para a construção da personalidade e identidade do sujeito.

Nesse panorama, são específicos os trabalhos que investigam as conseqüências da violência sobre as estratégias sociocognitivas,

incidentes no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o estudo de Almazarray e Koller (1998), que aborda as conseqüências decorrentes do abuso sexual, observadas no desenvolvimento infantil; são raros os trabalhos que consideram os possíveis danos da violência como passíveis de serem convertidos em diretrizes positivas e preventivas. Isto é, a violência parece estar sendo delineada nos estudos revisados, apesar da ancoragem social, como um fenômeno que tem uma origem e uma conseqüência unidirecional – da sociedade para os cidadãos; da família para a criança que, por sua vez, manifesta comportamentos inadequados na escola; da criança para outra criança; do professor e/ou escola para o aluno e assim por diante.

Não foi possível encontrar, em termos de prática profissional imediata e nos estudos revisados, o acompanhamento etnográfico das mudanças provocadas pelas manifestações violentas no decorrer do processo ensino-aprendizagem; as feições mentais, afetivas, orgânicas e sociais interagem em uma teia de relações intersubjetivas que se articulam mutuamente. No entanto, o montante de trabalhos analisados até o presente permite alguns questionamentos básicos: são tão óbvias assim as conseqüências da violência, que não necessitam ser mapeadas no microcosmo em que eclodem? Se as manifestações variam de acordo com a intencionalidade de quem as pratica – e é preciso que sejam percebidas e interpretadas pela vítima (SÁ, 1999) - como se evidenciam as repercussões da violência nas estratégias sociocognitivas? Como ocorrem as representações da violência na consciência e a sua impressão no corpo (manifestação

psicossomática de conflitos racionalmente insolúveis)? A partir da violência, como se comportam os atores que convivem, estudam e trabalham no mesmo ambiente? Que trocas e interações acontecem? Quais os tipos de relações que se mantêm, extinguem, ou fortalecem, a partir das manifestações violentas? Que estratégias são encetadas por parte dos sujeitos que ensinam e aprendem? As conseqüências da violência no contexto em que é gerada ou manifestada poderiam ser tão ou mais diversificadas e complicadas do que as causas da violência – amplamente debatidas?

A prática de sala de aula revela que se desenvolvem complexas teias de relacionamentos, permeadas por contradições e conflitos, *status* e poder, veiculados por sentidos e significados produzidos pela e na cultura. Guimarães (1996), ao discutir os sentidos que permeiam o espaço da violência e da indisciplina, considera que tais conflitos e contradições não podem ser excluídos das intenções pedagógicas do educador. Afinal, a causa para uma manifestação violenta, em determinado contexto, também poderia ser uma conseqüência de situações provenientes de outras esferas de relações, que a retroalimentam e/ou redirecionam. Delineia-se, assim, a característica mais marcante da violência: seu caráter invasivo, de ruptura, de coerção; por vezes, encubado em processo aparentemente dissociado do fato desencadeador – embora possa ter sido anteriormente sinalizado com intensidade no contexto onde se imiscuiu, antes da eclosão; o que provoca a reacomodação de estratégias, percepções e níveis de consciência por parte dos envolvidos.

Quando a percepção de alunos e professores interfere no manejo de situações críticas, permite e/ou reforça determinadas condições prejudiciais à socialização, à saúde mental e física de ambos, tais como: traumas psicológicos, embotamento afetivo, retraimento social, manifestações violentas, agressivas, fortalecimento de personalidade dependente, codependente ou dominante, *deficit* no desempenho profissional e escolar, perda da auto-estima e o aparecimento de doenças psicossomáticas. Além disso, situações de violência na escola reforçam a ruptura de comunicação entre professores e alunos e instigam posturas de intolerância e agressividade (forjadas pelo medo) – para ambas as partes. Nas escolas em que há manifestações de violência, geralmente, também ocorre o aumento das dificuldades de aprendizagem. A correlação entre violência e dificuldades de aprendizagem é facilmente identificada em determinados episódios, devido à visibilidade do ato violento para o grupo; porém, torna-se menos visível em outros casos, embora com potencial tão ou mais nocivo ao desenvolvimento pleno do educando, que as agressões físicas. É o caso da violência simbólica.

Assim, as diferenças individuais e o entrave provocado pela postura tradicional parecem dominar o cenário pedagógico atual, enquanto que as relações interpessoais e seus desdobramentos continuam em segundo plano, na medida em que se atribui a responsabilidade de lidar com esses aspectos às outras áreas de conhecimento. Na prática, porém, torna-se impossível dissociá-los do processo ensino-aprendizagem. Uma análise multifacetada, extraída do *set* em que se manifesta a violência, pode contribuir para a discussão sobre a

prevenção dos elementos envolvidos em tais circunstâncias.

PESQUISAS SOBRE A VIOLÊNCIA: BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Njaine e Minayo (2004) afirmam que, desde 1960, países do Hemisfério Norte investigam extensivamente as questões referentes à violência, especialmente o impacto dos conteúdos considerados violentos, exibidos pela televisão, para o público infantil. As autoras discorrem sobre as teorias que sustentam essas iniciativas e enfocam o impacto da violência na saúde do organismo. Além dos estudos voltados à saúde pública, citam a influência da teoria da aprendizagem social de Bandura, teórico e pesquisador, preocupado com o processo de imitação das crianças, as quais incorporariam padrões de comportamento que podem reproduzir manifestações violentas e/ou agressivas. Por outro lado, segundo as autoras, a teoria dos efeitos preparatórios de Berkowitz, baseada na anterior, procurou ressaltar a importância das características pessoais do telespectador na apropriação de possíveis comportamentos assistidos na tela. Com base nas abordagens da cognição social, a teoria do *script* afirmaria que roteiros de ação são traçados pela mente do sujeito e ficariam gravados na memória para serem utilizados ao longo do convívio social – como guias para resolução de problemas e interpretação da realidade.

Assim como a violência transmitida – ou inspirada – pela mídia, a revisão aponta para grande número de trabalhos desenvolvidos na área da violência doméstica. Rosas e Cionek

(2006), pedagogas do Paraná, pesquisaram conceitos de violência envolvidos no âmbito doméstico, a fim de discutir o seu impacto sobre crianças e jovens no cotidiano e na aprendizagem. Apesar de esboçarem uma tentativa de descrever o plano sociocognitivo, o enfoque centralizou-se nas repercussões afetivas e cognitivas – as quais podem ser sinteticamente traduzidas como auto-estima, equilíbrio, juízo de valores, dificuldade de expressar sentimentos e afetos, etc. Batista, Basso, Cocco e Geib (2004), por outro lado, focaram as representações sociais dos adolescentes sobre a violência doméstica, em um trabalho desenvolvido na disciplina de iniciação científica em Enfermagem, do curso de Enfermagem da Universidade de Passo Fundo/RS. As autoras constataram que, na comunidade específica em que o estudo foi desenvolvido, as conseqüências biopsíquicas da violência acarretam alterações nas relações estabelecidas em outras esferas de relacionamento, não somente no ambiente em que a violência se originou.

Quanto aos trabalhos publicados na área da Saúde, verificam-se iniciativas para clarear conceitos correlacionados à violência, a fim de delinear as causas e conseqüências orgânicas, patológicas e traumatológicas implicadas no processo. Nesse sentido, Gerquelin e Carvalho (2007) analisam os conceitos referentes ao comportamento anti-social, utilizando, inclusive, as referências oficiais do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID. As autoras contextualizam os conceitos em

relação às hipóteses amplamente discutidas sobre as origens da violência; citam as contradições de classes como uma das delas – atrelando a manifestação violenta e o crime à falta de oportunidades para famílias menos favorecidas⁶.

As autoras procuram delinear a relação entre as dificuldades escolares e os comportamentos anti-sociais⁷. Salientam, ainda, que é preciso traçar um perfil cognitivo do aluno, a fim de evitar manifestações de violência e problemas de aprendizagem, os quais são analisados por Eisenberg e colaboradores, citados como referência para o desenvolvimento de um conjunto de características cognitivas, apresentadas por crianças de famílias instáveis (GERQUELIN, J.; CARVALHO, M., 2007, p. 5).

[...] falta de controle (instabilidade emocional, impaciência, distração) [...] autocontrole instável. [...] há evidências de que crianças de gênio forte, temperamentais, emocionalmente negativas apresentam irritabilidade, tristeza, timidez, de que possuem dificuldades de atenção e de enfrentarem situações difíceis de maneira construtiva (gritam

e choram ao invés de evitar a situação ou ver o lado positivo desta) são menos populares entre os colegas, apresentam poucas habilidades sociais e baixa qualidade de relacionamentos na escola, se comparadas com aquelas consideradas bem controladas por professores e pais.

De acordo com o relato, pode-se concluir que as conseqüências do contato, exposição, e convivência com comportamentos anti-sociais levam às alterações emocionais específicas, tanto ao agressor, quanto à vítima. As autoras não chegam a discutir a influência dos referidos comportamentos especificamente em relação aos professores. Contudo, Gerquelin e Carvalho (2007, p. 5) comentam:

Aqui fica evidente que crianças com estes comportamentos provocam reações negativas nos colegas e professores, o que pode reduzir a atenção dos outros para com elas, bem como oportunidades de aprendizado de habilidades sociais e acadêmicas.

Nesse sentido, a influência da violência sobre os processos cognitivos poderia ser

⁶ Mesmo considerando que as autoras embasam tais conclusões em autores que pesquisam sobre o tema, é oportuno promover contrapontos. Ao se analisar a violência associada à criminalidade, há que se considerar a questão do crime organizado, o tráfico de influências e a corrupção – os quais não são menos incidentes do que os desencadeantes da violência nas zonas pobres. Aliás, não seria ousadia concluir que os três estejam diretamente envolvidos no controle conveniente da miséria, do analfabetismo e da precariedade dos serviços prestados à população deste país. A violência, portanto, também é gerada, com amplo espectro de infiltrações sociais, entre grupos que convivem em ambientes considerados aparentemente estáveis e bem estruturados; os *skin heads*, por exemplo, são grupos presentes em comunidades virtuais (localizáveis em *sites* de busca) e freqüentemente associados à violência deliberadamente empregada contra minorias. Outro exemplo são os traficantes de *ecstasy*, na maioria, estudantes universitários que têm suporte financeiro da família; ou que cometem latrocínio, espancam trabalhadores na rua, incendiam mendigos, planejam o assassinato dos pais, avós, companheiros e colegas...

⁷ A relação pode ser inversa, se considerarmos que o aluno com dificuldade de aprendizagem também se torna agressivo porque não entende o conteúdo ou sofre com a possibilidade de ser considerado atrasado em relação ao resto da turma. Nesse contexto, a dificuldade de aprendizagem não é entendida apenas como deficiência diretamente remetida ao processo cognitivo, mas todo e qualquer obstáculo que impeça o aluno de se apropriar dos conhecimentos propostos. Assim, a violência pode ser uma conseqüência ou um fator desencadeante da dificuldade, dependendo da situação.

implicada como uma das situações responsáveis pelo fracasso escolar. Haja vista que o educando que não consegue acompanhar o ritmo de aula, conseqüentemente é excluído do processo e abandona a escola.

As autoras pontuam, ainda, as diferenças e relações entre comportamento anti-social, ato infracional, agressividade e delinquência, procurando atender à necessidade manifestada pelos autores - pesquisados e citados em seu artigo - de clarear os conceitos que, popularmente, são atribuídos à temática da violência, já que esta consiste em fenômeno difícil de ser delimitado e, portanto, conceituado (SÁ, 1999; COSTA, 1986).

Quanto à polêmica que envolve a conceituação da violência, Sá (1999) procura traçar um consenso entre diferentes autores, e enumera características básicas para que um ato violento configure-se como tal. Para isso, cita Michaud e Amoretti, os quais compreendem a violência como toda interação social que causa danos a uma ou mais pessoas em graus variados, atingindo a integridade física, moral, propriedade e participação social. Assim, a violência provocaria danos físicos, morais/psicológicos, por uso da força ou coação – tirando a liberdade do outro e cerceando suas escolhas pessoais. De acordo com o conjunto de autores pesquisados por Sá (1999), é possível depreender que algumas características específicas de comportamento são detectáveis entre as pessoas que convivem, praticam e/ou sofrem violência.

Ainda com referência a Amoretti, o autor comenta que tanto a violência mascarada

quanto a explícita, especialmente a primeira, podem levar a uma “perfeita ‘normalidade’ ético-social” (1999, p.55) – que seria uma espécie de insensibilidade em relação aos efeitos da violência que se imiscui na constante reconstrução dos sentidos e significados que norteiam os valores morais correntes em contextos culturais diversos.

Sá faz referência aos danos provocados por esta normalidade, porém não especifica quais poderiam ser. Demonstra que o panorama inespecífico de danos decorre da presença de variáveis situacionais envolvidas na relação entre o agressor e o agredido, as quais tornam difícil tabular evidências constantes que demarquem as origens dos atos violentos, já que o fenômeno da violência é multifacetado. Por outro lado, os dados do SAEB⁸, apresentados no *site* do Observatório Ibero-Americano de Violências nas Escolas, são mais específicos sobre os danos da violência e revelam que as várias tipologias do fenômeno afetam a ordem social, a motivação, a satisfação e a auto-estima dos sujeitos envolvidos nas relações interpessoais, gerando um círculo vicioso e uma cultura de fracasso escolar.

Os dados desta pesquisa (...) mostram que as agressões físicas (36%) e as agressões verbais (42,5%) de alunos contra alunos são mais comuns do que as agressões físicas (0,9%) e verbais (25%) de professores contra alunos (SAEB, 2003).

Os professores não conseguem estabelecer um ambiente plenamente adequado ao

⁸ No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) empreende levantamento de dados sobre o desempenho dos alunos que frequentam a educação básica, nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática. Este levantamento foi coletado na forma de um questionário denominado SAEB. Em 2003, foram inseridas questões pertinentes ao impacto da violência no aprendizado e na qualidade de ensino.

processo ensino-aprendizagem em virtude do sentimento constante de ameaça.

Em um clima hostil e de ameaça, não há professor que possa ensinar bem, que queira ir à escola, e não há aluno que possa aprender(...). A violência no ambiente escolar contribui, portanto, para o mau desempenho estudantil, a repetência e evasão, além da desvalorização da escola (SAEB, 2003).

Entretanto, como verificou-se nos demais estudos publicados, a pesquisa revela percentuais sobre aspectos plenamente observáveis da violência; não se faz referência à relação entre os danos com as conseqüências psicossomáticas em ampla escala e as alterações cognitivas – raciocínio, lógica, memória e consciência – que afetam o organismo dos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos efeitos da violência sobre o organismo, Ballone (2005) contribui com argumentos pertinentes sobre o transtorno de estresse pós-traumático. O autor cita vários estudos; também faz referência às definições contidas no CID 10 e no DSM-IV, e menciona a violência urbana como causa da crescente incidência do transtorno depressivo maior:

Como a dor, a experiência traumática é filtrada através de processos cognitivos e emocionais antes de poder ser avaliada como ameaça externa. Devido às diferenças individuais neste processo de avaliação, pessoas diferentes parecem ter diferentes limiares de trauma, algumas mais protegidas e outras mais

vulneráveis ao desenvolvimento de sintomas clínicos depois de exposição a situações extremamente estressantes (BALLONE, 2005, p. 3).

O desenvolvimento de sintomas transitórios ou persistentes, em termos de estresse pós-traumático, realça a multiplicidade de expressões que a violência pode assumir. Candau (2001, p.138), em contrapartida, considera que essa multiplicidade, especialmente na escola, externa o que os estudiosos do tema denominam de “cultura da violência”; expressão que envolveria pessoas cada vez mais jovens em sua teia danosa⁹.

É neste contexto que as questões relativas às relações entre escola e violência vêm emergindo com especial dramaticidade entre nós. [...] ‘Aluno acusa professor de agressão na escola’; ‘Adolescente dispara contra professor: insatisfeito por ter sido transferido para outro colégio, jovem de 14 anos acerta duas balas na barriga do diretor da escola’; ‘Escola depredada atrai o tráfico’; ‘Uma forma de exibicionismo: a explosão de bombas nas escolas’; ‘Diretora respira fundo e encara o inimigo: o fantasma da droga assombra’; ‘Unidos na bagunça: alunos indisciplinados e mal-educados atormentam os professores das escolas de classe média’.

Quanto à dramaticidade da violência, segundo Candau (2001), os cientistas educacionais não poderiam incorrer em três erros cruciais. O primeiro é a dissociação dos conflitos violentos na escola, da violência presente em sociedade. O segundo erro diz respeito à abordagem da violência, que não possui um

⁹ Uma análise superficial das relações humanas poderia considerar, de acordo com o discurso presente nas reflexões dos autores citados por Candau brevemente, que a violência é uma característica natural do ser humano; algo que suscitaria constatações e soluções fatalistas/deterministas sobre os problemas que afligem pais, educadores e alunos.

padrão causal único. Não se pode dizer que a violência está mais arraigada entre os pobres, se há grupos de jovens provenientes da classe média-alta, espancando e assaltando domésticas em pontos de ônibus urbanos; ou pessoas sendo mortas devido à queima de arquivo, herança, e corrupção; se há médicos que se recusam a atender pacientes que estão morrendo diante dos seus olhos, devido à falta de pagamento; ou se os casos de violência sexual, especialmente a pedofilia e a exploração sexual infanto-juvenil, ganham cada vez maior visibilidade. A violência só pode ser compreendida partindo-se de sua multicausalidade; torna-se contraproducente, portanto, reduzi-la às questões de desigualdade, exclusão social, criminalidade, crise do Estado, etc.. E o terceiro erro de abordagem é a dicotomia entre violência, exclusão, escola e comunidade. Afinal, a relação sociocognitiva entre os indivíduos e os objetos de conhecimento é transformadora.

Segundo Peralva (1997, p. 20-21), a cultura da violência se constrói em torno de duas lógicas complementares: a encenação ritual e lúdica da violência verbal, física, simbólica e concreta; e o engajamento pessoal nas relações de poder, destituídas de qualquer conteúdo preciso, ou objetivo claro, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relação de força.

A autora ressalta que o comportamento inadequado infanto-juvenil desencadeia uma série de reações que desgastam as partes envolvidas na situação original. O que provocaria novas manifestações de hostilidade e descontentamento. Por essa razão, Guimarães (1998) e Guedes (2006) acreditam que a ótica do educador e dos educandos deve ser comparada, a fim de que o conceito de violência na

escola seja compreendido de forma contextualizada e profunda.

Hoje, a violência dentro da escola apresenta variedade de expressões, com maior ou menor visibilidade. Os educadores reagem, não obstante, como se o problema fosse um reflexo da violência social. Segundo Guimarães e Guedes, os educadores têm dificuldade em identificar formas de violência geradas pela própria escola; não vêem a cultura escolar como fonte de violência ou como fonte reprodutora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a imprensa - sequiosa por retratos vívidos da violência, bem como soluções prontas e estandardizadas - questiona os órgãos públicos educacionais sobre as providências que estão sendo tomadas para combater a crescente onda de violência na escola, cabe algum parênteses... Aqui estão elencados oito aspectos que devem ser considerados com propriedade, quando se trata de combater a violência na escola. Além de outros elementos importantes, como a compreensão dos adultos sobre as nuances que envolvem a sexualidade das crianças e dos adolescentes; questões de gênero; a psicologia dos grupos, entre outros. No entanto, para a linha de pesquisa e o foco escolhido neste estudo, foram delineadas questões que visam a contribuir estrategicamente no contexto de violência escolar, de acordo com as pesquisas revisadas.

A participação das crianças e jovens na elaboração das aulas e das atividades escolares é imprescindível para a redução de danos provocados pela violência. As ações que crianças e jovens ajudam a construir são mais valorizadas e despertam sentimentos

benéficos – de cuidado e zelo - para com o espaço freqüentado e para com as pessoas com as quais convivem. O educando identifica aquele espaço como algo que lhe traz vantagens, e passa a agir de forma condizente com as práticas dominantes; trata-se de uma disciplina construída por meio da cooperação e força do grupo, ao invés da ineficaz disciplina imposta pela força de poucos indivíduos que concentram o poder. Aliar os interesses pessoais dos educandos - seus gostos, necessidades e motivações - ao conteúdo proposto e à disciplina vigente, são estratégias comprovadamente eficazes nas escolas, para a resolução ou diminuição de conflitos.

Por tais razões, a afetividade é a maior arma contra a violência. Não estamos falando aqui de expressões exclusivamente carinhosas ou manifestações sentimentais. Estamos falando das motivações que regem o comportamento de cada um de nós. Afinal, todos buscam ser reconhecidos, respeitados, aprender coisas novas e interessantes para o seu cotidiano. Quando isso é oportunizado – e não é necessário gastar grandes verbas públicas para favorecer práticas nesse sentido – basta que comecemos a nos colocar no lugar dos outros e a compreender suas ações; respeitando as pessoas como de fato elas devem ser consideradas e tratadas: seres humanos.

O filme anglo-germânico *V for Vendetta* retrata de maneira contundente a integridade humana violada, através da trajetória das personagens V, Valerie, e Evey, entre outras, perseguidas pelo regime totalitário inglês em uma Inglaterra fictícia e decadente (McTEIGUE, 2006). O aspecto crucial do filme é o direito pleno à integridade humana, como algo que

deve se sobrepor às pressões políticas, corporativistas e sistêmicas; como única forma de combater o terror e a violência. O que nos faz refletir se as medidas tomadas contra a violência não têm acarretado resultados concretos porque o ser humano atua em um sistema vicioso, historicamente corrompido por ele próprio; o que Theodore Adorno denomina como processo de semiformação cultural, ao tratar dos entraves da educação pela perspectiva sociológica (2000).

A valorização da integridade, portanto, seria a medida preventiva para os abusos que ocorrem nos mais diversos segmentos sociais e para a derrocada da semiformação cultural que contamina a renovação das atividades humanas, as quais estão mergulhadas em um novo capitalismo – ou seja, a cultura transformou-se em uma indústria cultura, segundo o autor, e os valores padronizados tornaram-se a moeda corrente. Seguindo essa linha de raciocínio, *V for Vendetta* (2006) apresenta uma cena pungente, nos últimos momentos de vida de Valerie, quando ela afirma que a integridade não deve ser moeda de barganha, ou mercadoria, e que o amor entre os seres humanos é a única esperança de sobrevivência.

A experiência de Valerie influenciou as transformações que ocorreram na vida de V e, depois, de Evey. As alterações afetivas e de consciência, que os atos violentos sofridos pelas personagens causaram, modificaram os rumos de suas vidas. E para essas modificações, os estudos científicos sobre a violência ainda não possuem respostas, assim como não conseguiram mapear no cérebro, de maneira definitiva, o processo que leva as pessoas a escolherem caminhos tão diferentes, diante de situações igualmente estressantes.

Os educadores precisam ter melhor embasamento e compreensão sobre o fenômeno da violência, para poder atuar de forma adequada às situações que se apresentam. Frequentemente, eles reagem ao nível pessoal, o que prejudica o entendimento e o raciocínio lógico, durante a tomada de decisão; é comum que se sintam indefesos e sejam engolfados pelas circunstâncias. Estar preparado para reagir “profissionalmente” favorece a redução de danos psicossomáticos em seu organismo e garante que ele consiga continuar seu trabalho de forma eficaz. Por essa razão, investir em suas habilidades sociais, de acordo com Falcone (2000), bem como mediacionais, pode proporcionar o equilíbrio e a tranquilidade necessários para resolver situações de conflito antes que se transformem em atos violentos ou problemas interinstitucionais.

Nesse sentido, procedimentos devem estar claros, parcerias devem ser firmadas de acordo com as características regionais da violência (já que cada escola apresenta realidade diferente da outra e requer medidas distintas). Encaminhamentos devem ser oportunizados e trabalho em equipe e em rede, articulados, dentro da escola. Por essa razão, sugerimos a discussão ampla sobre um código de ética para o educador. Já que o professor, de maneira geral, ainda não está habituado com termos como sigilo, ou procedimentos que envolvem tomadas de decisão em conjunto e a elaboração de *portfolios* para os alunos que requerem atendimento integral personalizado – considerando-se, nesse contexto, o segredo da informação.

Afinal, a violência escolar não é um fenômeno característico unicamente da escola. Ela é, na verdade, resultante de aspectos

exógenos e endógenos das interações oportunizadas no espaço escolar. Portanto, a visão de combate à violência não pode ser fragmentada. Seria um grande erro mobilizar esforços para atender a um tipo de violência específico por vez – violência do trânsito, da escola, dos movimentos sociais, violência institucional, violência sexual, exploração sexual, assédios, entre tantos outros tipos e novos tipos – quando as causas setoriais ainda não estão claramente definidas. É claro que cada violência tem um tipo específico de encaminhamento. Mas é preciso, antes de mais nada, pensar nos fatores desencadeantes. São eles similares? Distintos? Onde estão os estudos sobre tais aspectos? Traços de personalidade? Traços da espécie humana? Falta de romantismo das novas gerações? Falta de tempo e trabalho cada vez mais acelerado? Fixação na estética em detrimento da pessoa? Seriam todos esses elementos atrelados a uma concepção mais profunda de educação do que a escolar? Estaríamos falando, aqui, de formação moral dentro da cultura brasileira?

Outro ponto relevante para reflexão é a disputa política das instituições que, ao invés de articularem ações conjuntas, almejam criar grandes efígies, as quais heroicamemente combatam e erradiquem os problemas sociais. Frequentemente, os órgãos federais, estaduais e municipais desenvolvem programas, projetos e ações com nomes diferentes, porém focados nos mesmos problemas. Alguns mais preocupados em mostrar à população qual foi o pioneiro, do que em trocar experiências para uma ação conjunta eficaz. Nesses casos, os programas com respaldo político maior se mantêm e as ações que, na atuação microsocial poderiam ser bem-sucedidas, ficam

isoladas até serem completamente extintas. Ainda sobre disputas, podemos citar as que se caracterizam por demarcação territorial de espaços profissionais. Ou seja, trabalhadores e/ou instituições de áreas afins visam a uma fatia maior de mercado, ou maior visibilidade para suas pesquisas e, então, publicam ações como se fossem os pioneiros em métodos que já são executados há anos por figuras comunitárias.

Deixando a guerra de egos de lado, o espaço escolar precisa ser revitalizado no seio da comunidade. A sua valorização garantirá recursos sociais que respaldem, moralmente, as ações educacionais propostas na escola e diminuam o risco de invasão por parte de grupos nocivos que atuam na região.

Por último, destacamos que as características das pesquisas realizadas sobre a violência, atualmente, não atendem à problemática aqui apresentada, devido à ênfase nas descrições pontuais, de situações visíveis, e até estatísticas, presentes nos focos de violência atualmente abordados. Seria interessante que as universidades, escolas, demais instâncias educacionais e centros de observação da violência, situados em diversas organizações, investissem em estudos etnográficos – a fim de delinear o caráter propagatório e circular da violência nos contextos em que esta se origina.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMAZARRAY, M.; KOLLER, S. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicologia**: reflexão e crítica. Porto Alegre, 11(3), 1998.
- AQUINO, J. (Org.) A desordem na relação professor-aluno, indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____, **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- BALLONE, G. Transtorno por estresse pós-traumático. **PsiquWeb**, 2005. Disponível em: <www.psiqweb.med.br> Acesso em: 19 set.07.
- BATISTA, C.; BASSO, E.; COCCO, M.; GEIB, L. Representações sociais dos adolescentes acerca da violência doméstica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. 6(3), 2004. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos901/adolescentes-violencia-domestica/adolescentes>> Acesso em: 22 set.07.
- BIZERRA, M. **O desenvolvimento profissional**: verso e reverso, 1996. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/docs/eg/bizerra2.html>> Acesso em: 05 jun.07.
- CANDAU, V. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. **Reinventar a escola**. Petrópolis, p.137-166. 2001. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dhviolencia.html> Acesso em: 07 jun/07.
- CARVALHO, M. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, 34(121), p. 41-58. 2004.
- COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- CRUCES, A. Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In: MARTINEZ, A. (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005, p. 47-66.
- FALCONE, E. Habilidades sociais: para além da assertividade. In: WIELENSKA R. C. (Org.) **Sobre comportamento e cognição**: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos. Santo André, SP: Esetec, 2000.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- GERQUELIN, J.; CARVALHO, M. Escola e comportamento anti-social. **Ciências & Cognição**. Ano 4, 11, p. 132-142, 2007. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org> Acesso em: 20 set.07.
- GUIMARÃES, A. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GUIMARÃES, M. **Escola, galeras e narcotráfico**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 1995.
- GUEDES, M. **Violência, escola e diálogo**. Tese de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2006.
- GUZZO, R. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005, p. 17-30.
- JOU, G.; SPERB, T. Teoria da mente: diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 12(2), 1999. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 12 set.07.
- MARQUES, M. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000,
- MCTEIGUE, J. (Dir.). **V for Vendetta**. Roteiro: Andy e Larry Wachowsky. Produção: Inglaterra-Alemanha: Warner Bros Pictures, 2006.
- MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos Itinerários Educativos. **Pátio – Revista pedagógica**. Porto Alegre, 01, p.58-61, 2003. Disponível em: <aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/reinventar.doc> Acesso em: 18 mar.07.
- NJAIN, K.; MINAYO, M. A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, 9(1): 201 - 211, 2004.
- PERALVA, A. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, 5(6), 1997.
- RISTUM, M.; BASTOS, A. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, 1(9). Rio de Janeiro, 2004.
- ROSAS, F.; CIONEK, M. O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. **Conhecimento Interativo**. São José dos Pinhais, 2(1), 2006, p.10-15.
- SÁ, A. Algumas questões polêmicas relativas à psicologia da violência. **Psicologia, teoria e prática**. São Paulo, 1, (2), 1999.
- SANCHO, J. A diversidade da escola ou a diversidade da educação? **Pátio**, 5(20), 2002, p. 52-55.
- SANTA CATARINA: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.