

## TEMA EM DESTAQUE

# CONFLITOS, VIOLÊNCIAS, INJUSTIÇAS NA ESCOLA? CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA ESCOLA JUSTA

FLÁVIA SCHILLING • CARLA BIANCHA ANGELUCCI

### RESUMO

*Este trabalho parte da revisão das teorias que abordam o lugar social da escola, destacadamente quanto aos seus objetivos e enfrentamento das situações de conflito em seu interior. São discutidos resultados de pesquisa realizada com estudantes de ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior e professores da rede pública estadual paulista de educação, a respeito das percepções sobre o justo e o injusto na escola. Propõem-se algumas articulações entre conflitos vividos na escola e produção de condições indignas de humanização. A experiência do justo estaria relacionada ao reconhecimento social das condições em que a vida se produz. A narrativa deixa de ter em seu centro a violência, como ente abstrato, que se objetiva em corpos patológicos, para ser compreendida como cena pública, objetivada em um contexto social reificante e vivida por sujeitos que, direta ou indiretamente, têm sua dignidade aviltada.*

**VIOLÊNCIA • ESCOLAS • JUSTIÇA • DIREITOS HUMANOS**

## CONFLICT, VIOLENCE AND INJUSTICE AT SCHOOL? POSSIBLE PATH TO A FAIR SCHOOL

### ABSTRACT

*This paper is based on a review of the theories that discuss the social role of school, mainly regarding its objectives and how it handles conflict. We discuss research results conducted with students from high school, youth and adult education and higher education, as well as São Paulo's public school teachers, about their perception of fairness and unfairness at school. We propose some articulations of the conflicts experienced in school and the development of conditions offensive to humanity. The experience of "fairness" would be related to the social recognition of the conditions of everyday life. Therefore, the narrative stops being centered around violence, as an abstract idea, which expresses itself as pathological bodies, to be understood as a public scene, centered around a social context reified and experienced by subjects who, directly or indirectly, have their dignity degraded.*

**VIOLENCE • SCHOOLS • JUSTICE • HUMAN RIGHTS**

## CONFLITS, VIOLENCES, INJUSTICES À L'ÉCOLE? VOIES POSSIBLES POUR UNE ÉCOLE JUSTE

### RÉSUMÉ

*Ce travail a comme point de départ la révision des théories qui abordent la place sociale de l'école, notamment en ce qui concerne ses objectifs et l'affrontement de situations de conflit à l'intérieur de celle-ci. Nous discuterons les résultats d'une recherche sur les étudiants de l'enseignement secondaire, l'éducation de jeunes et adultes, l'enseignement supérieur et sur les enseignants du réseau public d'enseignement de l'État de São Paulo, au sujet des perceptions de juste et d'injuste à l'école. Nous proposons quelques articulations entre les conflits vécus à l'école et la production de conditions indignes d'humanisation. L'expérience du juste serait liée à la reconnaissance sociale des conditions de production de la vie. Le récit n'a plus comme centre la violence, en tant qu'être abstrait, qui devient objectif dans de corps pathologiques, et se comprend comme une scène publique, objectivée dans un contexte social réifiant, et vécu par des sujets dont la dignité est avilie, de manière directe ou indirecte.*

**VIOLENCE • ÉCOLES • JUSTICE • DROITS HUMAINS**

## ¿CONFLICTOS, VIOLENCIAS, INJUSTICIAS EN LA ESCUELA? POSIBLES CAMINOS PARA UNA ESCUELA JUSTA

### RESUMEN

*Este trabajo parte de la revisión de las teorías que abordan el lugar social de la escuela, sobre todo en lo que concierne a sus objetivos y al enfrentamiento de las situaciones de conflicto en su interior. Se discuten resultados de una investigación realizada con estudiantes de secundaria, educación de jóvenes y adultos y educación superior e profesores de la red pública estadual de educación de São Paulo a propósito de las percepciones sobre lo justo y lo injusto en la escuela. Se proponen algunas articulaciones entre conflictos vividos en la escuela y la producción de condiciones indignas de humanización. La experiencia de lo justo estaría relacionada al reconocimiento social de las condiciones en las que se produce la vida. La narrativa deja de tener en su centro a la violencia como ente abstracto, que se objetiva en cuerpos patológicos, para ser comprendida como escena pública, objetivada en un contexto social reificante e vivida por sujetos que, directa o indirectamente, tienen su dignidad humillada.*

**VIOLENCIA • ESCUELAS • JUSTICIA • DERECHOS HUMANOS**

**N**OSSO OBJETIVO, NESTE ARTIGO, É TENTAR PENSAR AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM OS conflitos e as violências nas escolas de um outro lugar possível. Isso deve-se ao fato de percebermos a circularidade dos discursos que cercam a violência, que giram em torno de si sem escape possível há décadas. Hoje há, também, um aprisionamento discursivo dessas questões girando em torno da doença mental e da necessidade de sua medicalização ou da carência das famílias. Tal insatisfação com as abordagens correntes nos leva a recuperar o lugar social da escola, em princípio marcada como um local de consenso e encontro feliz entre as gerações. Retomamos a crítica a essa percepção e também àquela da instituição escolar como um lugar de reprodução/produção de conflitos sociais. Recuperamos esse contexto sociológico da escola utilizando alguns autores já clássicos e talvez pouco lembrados na atualidade, que podem ajudar a construir um olhar diferente sobre o que acontece (APPLE, 1998; ENGUITA, 1989; GIROUX, 1986), pensando as escolas para além das teorias da reprodução.

A partir desse encontro com os clássicos, verificamos os conflitos existentes, em breves linhas, que são múltiplos e potentes. Propomos, a seguir, a articulação entre violência e injustiças, utilizando Paul Ricoeur (2008), que considera a justiça uma força importante para dar conta da violência. Posteriormente, a partir de alguns relatos de uma pesquisa, passamos para a descrição do que aparece como injusto para estudantes e professores.<sup>1</sup> Os relatos têm como ponto central o injusto, a injustiça,

<sup>1</sup> Schilling, Flávia. "Direitos humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa" (2009-2012). CNPq.

sendo que as narrativas contam situações de violência vistas e vividas como injustas no mundo, em geral, e na escola, em particular. Nos demos na descrição das situações de injustiça nas escolas para, ao final, desenharmos uma proposta de uma escola justa que daria conta, talvez, de outra forma de pensarmos como enfrentar o desafio da violência.

## ESCOLA: LUGAR DE CONSENSO E DE ENCONTROS FELIZES?

Iniciaremos este artigo situando um lugar possível para pensarmos a escola, tradicionalmente vista como um lugar de consensos, avessa aos conflitos e responsável pela produção de relações harmônicas. Apontaremos a existência de conflitos em suas várias dimensões e como, quando ocultos, podem gerar situações de injustiça e violência. Neste primeiro desenvolvimento, trabalharemos com alguns autores de obras já clássicas, como Enguita (1989), Apple (1989) e Giroux (1986).

É difícil trabalhar com os conflitos da/na escola, pois, como já apontava Mariano Enguita (1989), há a construção de uma diferença radical entre o “mundo” do trabalho e o “mundo” da escola. O autor ressalta o fato de “que o subsistema social do trabalho seja tratado desde a perspectiva do conflito e o da escola desde o da reprodução” (ENGUITA, 1989, p. 1). Ou seja, o subsistema social da escola é abordado a partir da perspectiva da reprodução da sociedade como ela é ou, então, a partir da perspectiva da superação das desigualdades sociais e dos conflitos daí decorrentes, do estabelecimento de consensos e da construção da democracia.

O conflito na escola é, assim, algo recentemente encarado. Antonio Candido comenta a respeito dessa ideia da “bondade original” da escola, que permaneceu praticamente intocada até 1968:

[...] a partir do século XVIII as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século XIX se embalsou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os “males da sociedade” – como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social, que, estas sim, são requisitos para se tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens. (CANDIDO, 1980 apud<sup>2</sup> PRADO JR., 1985, p. 97)

As teorias da reprodução teriam como centro de pesquisa “o estudo das formas como a escola funciona para favorecer a sociedade dominante”, ou “como a escola usa seus recursos materiais e ideológicos

2

CANDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. *Almanaque, Cadernos de Literatura e Ensaios*, São Paulo, n. 11, 1980. Republicado em *Pro-Posições*, v. 14, n. 2(41), maio-ago. 2003.

para reproduzir as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais do trabalho, essenciais para as relações de produção existentes” (GIROUX, 1986, p. 35).

Portanto, se o papel da escola é garantir a preparação dos trabalhadores especiais de que a sociedade carece e legitimar essa preparação, as teorias da reprodução estudam como isso acontece, identificando os mecanismos próprios da instituição escola que garantem a feliz execução desses objetivos citados. Trata-se da desmistificação pedagógica em ação em suas duas frentes: questionando a ideologia meritocrática, a ação cultural supostamente “neutra” da escola; e indagando o próprio lugar social da escola, em suas relações com a economia e o trabalho.

É essa força da ideologia meritocrática, da igualdade das condições exteriores de luta, que Bertaux (1979, p. 11) resume ironicamente:

[...] uma sociedade justa e boa é uma sociedade que dá, a todos os seus filhos, oportunidades iguais – desde o ponto de partida. No ponto de chegada, pois bem, que ganhem os melhores! (E azar dos vencidos).

#### Assim se marca o fim do otimismo pedagógico:

[...] a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço do *status quo*. (PRADO JR., 1985, p. 104)

Passa-se, portanto, da visão da escola como a máquina para a construção da democracia, veículo de uma democracia baseada no mérito, para a concepção da escola como máquina infernal a serviço do *status quo*, simples mecanismo de reprodução da divisão do trabalho. Inaugura-se a era do pessimismo pedagógico.

As teorias que estudam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais marcam também o fim de uma certa ingenuidade em relação ao saber, aos saberes desinteressados, à busca da verdade em si mesma. Assistimos à “dolorosa” passagem de “saber é poder” (poder transformar a natureza, a sociedade, mudar a vida material e espiritual dos homens) para “saber é Poder”, ou a “dolorosa” passagem do verbo para o substantivo.

“Não há saber neutro, não político: todo saber tem sua gênese em relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 1979, p. XXIII).

A verdade deixa de ser uma categoria universal e abstrata, objetivo constante e desinteressado dos sábios e homens de ciência,

para ser “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Com tudo isso, é reintroduzida a discussão do poder na educação (e da educação). Não é mais questionada apenas a visão de mundo ou ideologia que a escola transmite (boa ideologia & má ideologia), mas também seu próprio “lugar social”. Não tratar-se-ia mais da substituição de uma visão má, conservadora, por uma outra mais democrática ou socialista, mas sim de um questionamento mais profundo, que coloca em xeque a estrutura da instituição escola.

A escola (tendo descido do céu e subido do inferno) passa a ser definida, como qualquer outra instituição social, como um produto, não mais como um “dado”, pois os processos de reprodução cultural e econômica realmente acontecem. A questão é: apenas isso é o que acontece? A pergunta dos pesquisadores dessa função reprodutiva – o como isso acontece – passa a incorporar uma “novidade”: existem pessoas na escola e a questão é como essas pessoas negociam suas realidades no âmbito dessa instituição. Como negociam suas experiências, suas realidades, suas aspirações, nesse contexto de trabalho, de conflito, enfim, de formas de poder características?

Convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (APPLE, 1989, p. 181)

Podemos pensar, então, que a reprodução será, também, a reprodução das contradições e dos conflitos sociais. As perguntas de Apple (1989, p. 26) são orientadoras:

- sob que formas complexas e contraditórias as escolas estão relacionadas às outras instituições (Estado, indústrias, mídia)?
- Quais as respostas que as pessoas dentro e fora das escolas dão a essas contradições e tensões?
- Como o processo de reprodução cultural e econômica e o de contestação estão relacionados na escola?

Trata-se da tentativa brilhantemente desenvolvida por alguns autores de ir “além das teorias da reprodução”, num esforço para entender as “mediações que ligam as instituições e as atividades da vida diária com a lógica e as forças dominantes que moldam a totalidade social maior” (GIROUX, 1986, p. 23), recuperando dessa forma os sujeitos em seus jogos com as determinações mais amplas.

Partindo, portanto, dos resultados alcançados pelos estudiosos das “teorias da reprodução”, tenta-se uma reflexão que as amplie. Se as escolas não podem ser analisadas como instituições alheias ao contexto socioeconômico em que estão situadas, se são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades e se os valores e práticas que as norteiam são construções sociais normativas e políticas, a questão é ver de que forma isso acontece e se “há uma correlação constante entre um papel institucional pré-definido e como as pessoas interpretam e respondem a esse papel” (GIROUX, 1986, p. 85).

Ou seja, a

[...] escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização. (GIROUX, 1986, p. 89)

Alguns atores entraram em cena com força, com peso e com movimento. São alunos, professores, enfim, todos os envolvidos no processo da escola, escola concreta, permeada de conflitos, onde todos negociarão suas realidades dentro das estruturas mais amplas que limitarão e sugerirão novos discursos e ações, pois,

[...] se as determinações são vistas não como produzindo imagens especulares, mas como estabelecendo limites contraditórios, limites que no nível da prática são frequentemente mediados pela (e podem potencialmente transformar) ação informal (e algumas vezes consciente) de grupos de pessoas, então podemos explorar as formas através das quais estes limites estão sendo agora contestados. Nesse processo, podemos encontrar espaços em que os limites se dissolvem. Há poucas coisas mais dignas de esforço. (APPLE, 1989, p. 104)

Chegamos ao ponto que queríamos: entender a escola em seus jogos complexos de reprodução e transformação, de liberdade e sujeição, com espaços e interstícios de autonomia.

## E OS CONFLITOS NA ESCOLA?

É injusto julgar alguém que não compreende seus direitos nem a língua em que a lei está escrita, ou o julgamento pronunciado. E, por mais leve e sutil que seja aqui a diferença de competência no domínio do idioma, a violência começa quando todos os parceiros

de uma comunidade não compartilham totalmente o mesmo idioma. Daí pensar em “possibilidade de justiça”. (DERRIDA, 2007, p. 33)

Será a escola um espaço onde todos compartilham totalmente o mesmo idioma? Os conflitos na escola são múltiplos e complexos, assim como os da sociedade em que está imersa: instituição cercada de debates sobre o quê, como, para quem ensinar. Quem pode ensinar, quem pode orientar, quem pode coordenar, quem pode dirigir? É uma instituição disputada, com seu sentido sempre questionado. Voltada para o trabalho? Para o mercado? Para a formação plena? Instituição que está, o tempo todo, reproduzindo e contestando, docilizando e revolucionando, criando novas formas de sujeição e de liberdade.

É, ao mesmo tempo, lugar de encontro e de desencontros entre gerações: é o único lugar onde se encontram os novos, aqueles que estão chegando, e os mais velhos, os que de alguma forma transmitirão aquilo que é considerado importante para a sociedade. Tensões sem fim entre os que habitam o planeta terra e os alienígenas?<sup>3</sup> (GREEN; BIGUM, 1995). Haverá uma linguagem comum totalmente compartilhada? (RANCIÈRE, 1996). Há conflitos entre os adultos da escola, com suas diferentes funções e lugares – diretores, coordenadores, professores, funcionários de apoio –; entre os estudantes, com suas singularidades, origens, estilos; entre a escola e as famílias: conflito histórico, com a escola tendo sido construída a partir dessa separação, com o discurso de que a família não era competente para educar o cidadão... e agora, quando há o discurso da reaproximação da escola com a família, como fazer? Conflitos da escola com seu território, com a estrutura e a hierarquia burocrática que a cerca.

Conflitos entre saberes, entre valores, entre fins e meios, geralmente ocultos, uma vez que a escola é uma instituição habitualmente pensada a partir de um encontro feliz, de um consenso. Porém, propõe-se neste artigo como princípio que o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas sim a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta.

Trata-se, assim, de um lugar de conflitos. Retomaremos a análise de Henry Giroux (1986) sobre uma dessas cenas: a da relação entre professores e alunos. O autor trabalha com a distinção entre comportamento de oposição e comportamento resistente. Tal distinção é importante para o propósito deste estudo, pois todos os conflitos existentes na relação de sala de aula têm sido nomeados como indisciplina, incivilidade ou violência. Outras formas de nomeá-los auxiliam a pensar sob outra perspectiva o que nos preocupa.

Giroux, ao mesmo tempo que considera os comportamentos de oposição um ponto de partida para a análise crítica e o diálogo, no sentido de compreender os acontecimentos que se desenvolvem na sala de

3

Green e Bigum (1995, p. 209) trabalham com duas perguntas sobre os encontros/desencontros das gerações: estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes das épocas anteriores? Têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados sobre a natureza dos estudantes? A hipótese é: está emergindo uma nova geração com uma constituição radicalmente diferente? Existem alienígenas em nossas salas de aula?

aula, marca seus limites de modo preciso, pois estes comportamentos, mesmo violando regras e normas da escola (por exemplo), podem estar firmemente enraizados em formas de hegemonia ideológica, “tais como o racismo ou o sexismo” (1986, p. 151).

Ou seja, marcam “nãos” a determinadas regras, porém reproduzem fundamentalmente a lógica dominante. Não chegam a sugerir algum “sim”, ou a contrapor alguma nova forma, a mostrar novas possibilidades. Portanto,

[...] na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais enquanto simultaneamente se alia à lógica de dominação ideológica, ao invés de desafiá-la, ele cai não sob a categoria de resistência, mas sob a do seu oposto, isto é, acomodação e conformismo. (GIROUX, 1986, p. 148)

Em sua análise encontram-se, pois, “nãos” diversos que revelam, uns, seu potencial radical, outros, sua ambiguidade e outros que mostram sua afinidade com a lógica de dominação e sujeição.

Se todos esses “nãos” poderiam ser considerados comportamentos de oposição, apenas os primeiros poderiam chamar-se de comportamentos resistentes, uma vez que, para Giroux (1986, p. 149), um comportamento de oposição constitui uma resistência apenas se carrega “interesses emancipatórios”.

Para o autor, “a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador” (GIROUX, 1986, p. 147), isto é,

[...] a natureza e o significado de um ato de resistência tem que ser definido justamente com o grau em que contém as possibilidades de desenvolver o que Marcuse chamou de “um comprometimento com uma emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas da subjetividade e da objetividade”. (GIROUX, 1986, p. 149)

Emancipação que vai além do simples “não”, resistência que “deve ter uma função reveladora, que contenha a crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (GIROUX, 1986, p. 148).

Permeada assim por conflitos, por comportamentos de oposição e por resistências, tem sido analisada principalmente da perspectiva da indisciplina, da incivilidade e da violência.

## INJUSTIÇAS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Tudo está na natureza  
encadeado e em movimento –  
cuspe, veneno, tristeza,  
carne, moinho, lamento,  
*ódio, dor, cebola, coentro,*  
gordura, sangue, frieza,  
isso tudo está no centro  
de uma mesma e estranha mesa.  
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

Quando os conflitos que foram desenhados não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos que podem ser compartilhados e enfrentados, há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças.

Há as violências que vêm de fora, se reproduzem e produzem dentro da escola. Existem aquelas que chegam silenciosamente, como a violência que acontece na família. Há a violência ruidosa do crime, das gangues. Tem-se a violência estrutural, das péssimas condições de vida e trabalho. Há a violência da discriminação, que circula socialmente e está nas escolas. É a chamada violência exógena que se entrecruza com a violência endógena (a que se produz na escola) em diálogos entrecruzados. Um exemplo de violência endógena à escola é aquela que se desiste de ensinar, em que a escola reproduz cegamente a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar que produzirá ou manterá a desigualdade social. São, assim, violências que vêm de fora e violências que se reproduzem e produzem dentro das escolas e que são percebidas como “injustiças” (SCHILLING, 2014a, 2014b, 2013, 2008).

Constata-se o aprisionamento do debate sobre a violência nas escolas em uma discussão circular. São sempre os mesmos autores e pesquisas que são convocados há décadas, gerando uma sensação de paralisia do pensamento. Trata-se de tentar catalogar os fatos, os feitos, os desvios e encontrar medidas de proteção e contenção. Aparentemente, todas as respostas são fracas e continuamos, década após década, envolvidos nos mesmos dilemas. Com o intuito de não ficarmos paralisados diante dos impasses dos debates atuais, resolvemos trabalhar com uma pergunta que consideramos chave: “há alguma coisa que pode ser feita agora?” (APPLE, 1989, p. 181).

Uma das vertentes que pode ser explorada para identificar o que é possível fazer agora é pensar a relação entre violência e injustiça e a justiça como uma possibilidade de viver sem violência. De acordo com Paul Ricoeur (2008, p. 179):

O lugar da justiça encontra-se assim marcado em negativo, como que fazendo parte do conjunto das alternativas que uma sociedade opõe à violência, alternativas que, ao mesmo tempo, definem um Estado de direito.

Outra vertente é recusar o movimento de individualização e patologização em curso. Pensar o lugar que as ciências da saúde acabam por ocupar nesse debate, ora justificando as impossibilidades de convivência em função de aspectos individuais dos estudantes (sejam orgânicos ou psicológicos), ora responsabilizando as classes populares e sua insuficiência cultural para o estabelecimento do diálogo e da experiência da vida na comunidade escolar, ora responsabilizando os educadores que, mal formados, não saberiam utilizar as técnicas adequadas para a aproximação com uma população tão marcada por impossibilidades (orgânicas, psicológicas, familiares, culturais) (GONÇALVES FILHO, 2015; ANGELUCCI, 2008; PATTO, 1999). Não se trata de produzir compreensões acerca do complexo cenário escolar, mas sim reduzir a problemas individuais ou, no máximo, a perfis grupais (professores, familiares, estudantes) as questões que são constitutivas da vida escolar (MOYSÉS; COLLARES, 2010). Daí a profusão de discursos de recomendações técnicas, que poderiam ser caracterizadas como manuais do bem conviver produzidas sobretudo por profissionais da área psi, instruindo professores sobre como produzir regramentos em sala de aula, como estabelecer diálogos adequados com a família, como planejar a aula de modo a impedir atitudes indisciplinadas.

Ou seja, há uma “chave” que transforma os conflitos – constitutivos e necessários – em questões de violência e indisciplina ligadas a comportamentos e diagnósticos individuais ou, no máximo, grupais.

Retomando, havia (e há) como ponto de partida a constatação do impasse e da circularidade que cerca o debate sobre a violência no cotidiano escolar.<sup>4</sup> Como lidar com os conflitos que aí acontecem, de forma, quem sabe, mais oblíqua, lidando de outra maneira com demandas por uma escola mais justa, pensando em práticas que podem nos permitir ocupar outro lugar? Paul Ricoeur (2008) discorre longamente sobre a justiça como fazendo parte do conjunto de alternativas que a sociedade opõe à violência. A justiça se opõe tanto à violência aberta e reconhecida como àquela dissimulada e sutil, assim como à violência da vingança (RICOEUR, 2008, p. 179).

4

Cabe destacar, como uma tentativa de escapar a essa circularidade, a publicação de Henning e Abbud (2010), *Violência, indisciplina e educação*. Nessa coletânea há uma tentativa de ampliação do escopo das análises, com estudos da área de psicologia, história, filosofia, sociologia, arquitetura, artes, direito. Nessa coletânea foi publicado o texto “Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença” (SCHILLING, 2010).

## PERCEPÇÕES E CATEGORIAS DA INJUSTIÇA NO MUNDO

Misture cada elemento  
 uma pitada de dor,  
 uma colher de fermento,  
 uma gota de terror.

(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

Em pesquisa recente a respeito das percepções sobre o justo/injusto na escola e no mundo, conseguimos desenhar as dimensões desses acontecimentos vistos como violentos e injustos. Trabalhamos com 80 alunas/os da Faculdade de Educação – FE – da Universidade de São Paulo – USP – e 80 alunas/os de ensino médio – EM – e Educação de Jovens e Adultos – EJA –, além de alguns professores de uma escola da rede estadual de ensino.<sup>5</sup>

A injustiça está no mundo. E está na escola. Uma das dimensões percebidas é aquela que ocorre no mundo do trabalho. Alguns respondentes dizem:

*Uma situação injusta é quando em uma entrevista para uma vaga de emprego uma pessoa não tem a igualdade de possibilidade de alcançar a vaga por ser negra e não ter o padrão de beleza considerado ideal, sendo descartada sem ter sequer a possibilidade de mostrar suas habilidades e competências.*

*Até agora eu nunca fui chamado para um trabalho, mas eu queria tanto ter um, é um dos meus sonhos.*

A arbitrariedade e a injustiça no ambiente de trabalho são destaques nos relatos, principalmente entre aqueles que vivem o cotidiano das empresas atuais.

A rua é a grande cena das injustiças: moradores de rua, crianças nos faróis, assaltos, desrespeito ao pedestre, agressões físicas e verbais, discriminação, abordagem policial. Um ponto importante para ser observado está relacionado com as injustiças do transporte público, com muitos relatos de desrespeito e injustiça nos ônibus e trens. O desrespeito aos idosos e mulheres com crianças de colo é um relato repetido. “Já aconteceu uma situação injusta: jovens sentados no ônibus enquanto pessoas idosas ficam em pé. Isso não deveria acontecer”, nos diz um jovem que respondeu à pesquisa sobre o que seria uma escola justa.

Em uma breve síntese, propomos, aqui, uma nova leitura do material apresentado nas respostas à questão sobre a justiça/injustiça em geral, no mundo, trabalhando com algumas categorias, todas elas denotando em diferentes sentidos a quebra de algum princípio de igualdade:

5

SCHILLING, Flávia. *Direitos Humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa* (2009-2012). Pesquisa financiada pelo CNPq (bolsa Pq).

- injustiças ligadas à discriminação (reconhecimento) – aqui trabalhamos com todas as expressões da discriminação: racial, por orientação sexual, por aspecto físico, idade, naturalidade, origem regional, local de moradia;
- injustiças ligadas à desigualdade social (distribuição) – aqui colocamos todas as queixas de injustiça relacionadas à desigualdade de direitos, desigualdade de acesso a direitos, na forma de bens e serviços;
- injustiças ligadas à retribuição (de bens ou punições – merecimento) – aqui organizamos as respostas que podiam ser sintetizadas na expressão “ela/ele não merecia”;
- injustiças ligadas à violação da igualdade perante a lei e as regras (dois pesos e duas medidas), ou seja, quando não há simetria ou reciprocidade em relação a leis ou regras. Daí a expressão que sintetiza essa indignação: “dois pesos e duas medidas”, variando de acordo com o *status*, classe social, poder, riqueza, autoridade, beleza, etc.;
- injustiças ligadas à violência criminal – constituem um item à parte, que aparece com mais força na pesquisa realizada na escola estadual, no ensino médio, com relatos de assaltos, agressão, etc.;
- injustiças ligadas à violência policial.

## PERCEPÇÕES SOBRE O INJUSTO NA ESCOLA: AS RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES

O suco dos sentimentos,  
raiva, medo ou desamor,  
produz novos condimentos,  
lágrima, pus e suor.

(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

E nas escolas, o que aparece como injusto?

Um primeiro relato nos traz uma situação de indisciplina. Um aluno de EJA diz: *eu gostaria que os professores tomassem uma atitude com os alunos que ficam bagunçando dentro da sala e atrapalham os outros colegas que saem de casa para vir estudar*. Esse mesmo aluno, ao comentar como seria para ele a escola justa, diz: *Uma escola limpa e organizada, uma coordenação que age na hora certa e sempre tenta ajudar os alunos que estão com dificuldade para aprender e sempre orientar os alunos para não riscar as carteiras*.

Outro relato aponta para a indisciplina, incivilidade, talvez *bullying*, em torno da situação da fila na cantina. A fila supõe um complexo de normas socialmente estabelecidas, refletindo critérios e percepções de justiça (IGLESIAS; GÜNTHER, 2007). É, assim, um dos lugares onde há conflitos. *Todos os dias vamos lanchar no refeitório da escola e temos*

que pegar fila, porém, têm pessoas que cortam essa fila fazendo assim que a pessoa que já estava na fila fique para trás. Essa situação também é injusta.

As agressões entre alunos aparecem em vários depoimentos. Essa é uma queixa constante dos professores, uma das violências que aparecem na escola. Um dos alunos relata: *desde quando eu entrei na escola meu amigo só apanhava, quando não até agora só apanha e nós amigos dele temos que proteger ele*. Esse mesmo aluno, quando indagado sobre o que seria uma escola justa, responde: *Para mim uma escola justa não seria nada. Porque têm muitos alunos que não ligam para as aulas*. Está, para ele, dada a impossibilidade de uma escola justa, pois faltaria um dos atores centrais para que esta acontecesse, ou seja, os estudantes que “ligassem” para as aulas. Aqui há um relato da violência da escola quando ela não consegue dar conta do direito a aprender.

A violência da discriminação está na escola e os conflitos são narrados com dor e paixão: *Quando uma aluna avisou o professor que estava faltando um ponto de interrogação em uma frase e o professor se sentiu ofendido por causa disso, e a ofendeu, chamando-a de macaca*. É lógico que na questão a seguir, que pede para que a aluna defina o que seria uma escola justa, esta coloca: *sem preconceito, onde todos tivessem os mesmos direitos e deveres*.

Há os exemplos clássicos daquela chamada indisciplina na escola, gerando repercussões vistas como injustas: *na sala de aula, quando alguns alunos bagunçam, toda a sala é punida*. Uma aluna de EJA conta um caso parecido: *minha filha cursa a quinta série e, na semana passada, ela ficou sem poder ir a uma excursão que a escola está promovendo porque um colega da sala dela, durante uma aula vaga, quebrou um vidro da janela e a sala toda foi castigada, mesmo sabendo quem foi o autor da bagunça*. Isso é injusto. Para essa estudante, a escola justa seria: *onde todos nós teríamos os mesmos ensinamentos perante outras escolas particulares, desde lições, materiais para os professores trabalharem, ambiente, resumindo, se é escola, independente de tudo, deveria ser igual “por dentro”*. É bom ver a forte demanda por igualdade, tudo deveria ser igual “por dentro”.

Chama a atenção o modo como, atualmente, tem se realizado o debate sobre cenas como estas aqui narradas. A expressão *bullying* aparece para ocultar os diferentes e complexos processos constituintes das agressões relatadas. A Cartilha Projeto Justiça nas Escolas apresenta assim o fenômeno:

Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (SILVA, 2010, p. 7)

O Conselho Nacional de Justiça estranhamente encomendou a uma psiquiatra a produção de uma cartilha, com o objetivo de instruir professores a identificarem o fenômeno e providenciarem destino aos envolvidos, caracterizando-os como agressores e vítimas. Seu conteúdo não faz menção à vida escolar, mas apenas às inter-relações entre estudantes, apresentando características dos agressores: falta de limites; falta de modelo; sofrimento por situação momentânea; estrutura de personalidade. Falta várias, que induzem à culpabilização da família, que teria falhado em sua dimensão disciplinadora, o que implicará, para a escola, a assunção de tal tarefa, na melhor das hipóteses. De fato, quando ocorre a menção à escola, trata-se de indicação para que órgãos responsáveis devam ser acionados, tais como o conselho tutelar e a polícia. Há também menção aos órgãos – as instituições de saúde mental – que devem ser acionados a fim de cuidar dos agredidos. Assim, a instituição escolar fica reduzida à instância intermediadora, que deve localizar as ações, bem como encaminhar agressor e agredido para equipamentos externos: coercitivos para o primeiro, de tratamento para o segundo. Esvazia-se o sentido das ações, do contexto em que se produzem e das demais relações que habitam a escola. Reduzem-se, mais uma vez, as questões sociais a fenômenos de caráter individual, que expressam tão somente transtornos de personalidade (VIÉGAS, 2010).

As narrativas apresentadas pelos estudantes permitem-nos (exigem-nos) superar visões psicologizantes e individualistas, marcadas por uma compreensão de que um ato poderia ser explicado só e tão somente pelo estudo das características do agente da agressão. Os respondentes falam de condições estruturais da instituição que proporcionassem horizontalidade e universalização de direitos.

Ao estudar narrativas de estudantes, professores e familiares sobre indisciplina escolar, Freller (2001, p. 243) afirma:

Do que observo e compreendo do que me foi comunicado, muitos dos atos de “indisciplina” operam efeito de oposição e resistência à homogeneização, vigilância, disciplina e tentativa de hegemonia, embora, nem sempre, seja essa a motivação principal. Também se constituem em uma forma de expressão dos alunos, quando não têm acesso ou traquejo de manifestar-se de outras maneiras. Com os atos de “indisciplina”, alunos tentam se apropriar e participar de um universo do qual se sentem excluídos. Utilizam-se da “indisciplina” para elaborar e transformar elementos culturais e relações sociais segundo suas próprias necessidades e concepções. Podemos, nesse sentido, considerar os atos de “indisciplina” como uma forma de manifestação da cultura popular.

Poder-se-ia lembrar, aqui, de Giroux (1986) quando descreveu as diferenças entre comportamento de oposição e resistência, atualmente amalgamados sob o termo “indisciplina”. Isso leva ao não questionamento: do que realmente se trata? Quais são as coisas que estão sendo questionadas? Contra o que se luta? Como isso se produz/reproduz na instituição escolar?

## PERCEPÇÕES SOBRE O INJUSTO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS ADULTOS NA ESCOLA

Mas, inverta o segmento,  
intensifique a mistura,  
temperódio, lagrimento,  
sangalho com tristeza,  
carnento, venemoinho,  
remexa tudo por dentro,  
passe tudo no moinho,  
moa a carne, sangue o coentro,  
chore e envenene a gordura.  
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

Cabe transcrever a narrativa de uma professora, que pode exemplificar os conflitos entre professores e sistema:

*[...] promover o aluno sem conhecimento algum, sistema de ciclo implantado nas escolas públicas, falta de reconhecimento para com os professores, falta de incentivo para que possam estar constantemente em formação, estudando para sempre melhorar seus conhecimentos para os alunos.*

Aspectos relativos às relações e condições de trabalho são vividos como injustiças que pesam sobre professores e fazem-nos operar injustamente sobre estudantes. Há a percepção, ainda que genérica, pouco detalhada e consciente, de que o desenho do trabalho impede experiências de justiça para todos os envolvidos.

Tal situação reporta à afirmação de uma professora do ensino fundamental I, Sandra, que afirmava: “Nós somos a inclusão que não acontece” (ANGELUCCI, 2002). Tais narrativas trazem uma aproximação entre professores e estudantes carregada de contradições. Ora é possível encontrar algum índice de solidariedade, ora os estudantes aparecem como agentes da agressão, responsáveis pela desordem e incivilidade, outro termo recorrente nas pesquisas.

Assim, as experiências, concepções e explicações para os fenômenos escolares nem sempre coincidem. Oscila-se entre a expressão

“a culpa é do sistema” e a “culpa é da família que não educa”, “a culpa é do indivíduo”. É assim que um professor pode, ao mesmo tempo, perceber crianças e jovens subjugados aos efeitos de uma política educacional que carrega, desde sua concepção, impedimentos e fragilidades, e permanecer imputando a conduta de estudantes a aspectos de sua personalidade patológica, de sua má índole, de sua falta de educação familiar. Tais contradições, muito mais do que simples confusão, aludem ao que Chauí (1980) chamou de “consciência contraditória”, ou seja:

Um fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas, é sufocada internamente sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário, cinde essa consciência que sabe fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber. (CHAUI, 1980, p. 37)

## PERCEPÇÕES SOBRE O INJUSTO NA ESCOLA: RETRIBUIÇÕES INJUSTAS, DOIS PESOS E DUAS MEDIDAS

Você terá um unguento,  
uma baba, grossa e escura,  
essência do meu tormento  
e molho de uma fritura de paladar violento  
que, engolindo, a criatura repara no meu sofrimento  
co'a morte, lenta e segura.  
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

A retribuição injusta (punição excessiva ou falta de punição) é a grande questão: a que envolve a avaliação, a medida. Qual é a medida justa? Podemos imaginar que esse item, que compõe o cerne da injustiça na escola, pode estar associado à ausência de diálogo, à queixa reiterada de ausência de possibilidade de dizer o que se pensa sobre as regras, sobre as decisões. Lembramos que, no item “retribuição”, encontram-se também todos os depoimentos que indicam a necessidade de punir “aqueles que fazem bagunça”: falta ou excesso de punição, qualquer uma das duas situações se configura injusta.

A ausência de reciprocidade (o professor que cobra a matéria que não deu, por exemplo) é muito presente na escola, assim como as situações de violência direta e quebra de regras ou leis. A quebra de regras ou normas internas é bastante comum nos relatos, combinando-se com as respostas que mencionam o uso de “dois pesos e duas medidas”. Um

exemplo pode ser: *uma situação injusta que acontece sempre é ser adiado o dia de entregar o trabalho que o professor propôs, porque parte da sala não fez, valendo a mesma nota para todos ou quebrando a igualdade de todos terem o mesmo tempo para fazer o trabalho.* Aqui há a quebra de um combinado, que leva a uma retribuição injusta, pois alguns terão maior tempo para a tarefa, não terão desconto na nota pelo atraso. Há uma quebra da ideia de valorização do mérito (esforço, pontualidade, disciplina). Outro exemplo de “dois pesos e duas medidas”, ou ausência de reciprocidade, é dado pelo seguinte relato:

*[...] uma situação que sempre considero justa no ambiente escolar tem relação com datas, acho bastante justo o professor estipular um prazo para a entrega de trabalhos, mas quando o professor exige um prazo ele deve também fixar um prazo para uma data de devolução do trabalho corrigido.*

Outro exemplo que ilustra a retribuição injusta por conta de “dois pesos e duas medidas”:

*[...] quando eu cursava a sexta série, uma colega de classe, assim como todos os demais colegas, fez um trabalho, um desenho, para a disciplina de Educação Artística. O trabalho ficou realmente lindo, bem feito, harmônico, fenomenal! No entanto, a professora disse que a aluna não o tinha feito sozinha, pois não seria capaz de tamanho capricho. Então, deu nota 7.*

A avaliação negativa que tinha sobre a aluna impediu que ela considerasse o trabalho feito.

Já os alunos da Pedagogia são mais sensíveis às macroinjustiças; há menção da escola injusta por reproduzir a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar.

Um relato de uma aluna é representativo dessa sensibilidade à injustiça:

*[...] cursei o ensino médio em uma escola pública de uma pequena cidade do Paraná. Frequentei o primeiro ano no período noturno por trabalhar durante o dia, mas o ensino foi muito fraco. Deixei de trabalhar no segundo e no terceiro ano estudei no período diurno. Eu achava e acho injusto que os alunos que não podem deixar de trabalhar tenham um ensino de qualidade inferior.*

A violência física, a briga, o *bullying* também aparecem com mais força nos relatos dos alunos e professores da escola pública, relacionados à quebra ou desrespeito de normas e regras. Essa é a base da injustiça,

é a base da violência. Um exemplo extremo está em um relato de uma estudante da Pedagogia:

*Uma menina (mais ou menos dez anos) com câncer no sistema nervoso central teve seu rosto esfregado na parede pelos colegas de classe. A diretora da escola justificou o acontecimento dizendo que a garota era “lenta”, “passiva” e “não reagia” às agressões dos colegas, portanto ela nada poderia fazer para ajudar a menina. A menina acabou se afastando da escola.*

Compartilharemos totalmente do mesmo idioma?

## O QUE SERIA JUSTO?

Eles pensam que a maré vai mas nunca volta  
Até agora eles estavam comandando  
o meu destino e eu fui, fui, fui recuando,  
recolhendo fúrias. Hoje eu sou onda solta  
e tão forte quanto eles me imaginam fraca.  
Quando eles virem invertida a correnteza,  
quero saber se eles resistem à surpresa,  
quero ver como que eles reagem à ressaca.  
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

O texto compõe a peça de teatro *Gota d'Água*, cuja personagem Joana, mulher das classes populares, vive o drama de sustentar a família, o sonho de seu companheiro e, principalmente, o sonho de ter uma vida mais próxima da dignidade. Dignidade que, filha do tempo e da classe social que é, seria conferida por meio do reconhecimento de seus esforços pelo sucesso de seu homem, que lhe agradecerá com gestos de amor e lealdade. Porém, a peça, tragédia que é, revela uma vida marcada pelas decisões pragmáticas, pelas necessidades do cotidiano, pela vaidade. Jasão deixa Joana para ficar com outra mulher, ao mesmo tempo que sua carreira dá indícios de sucesso. Joana, esquecida por quem ama, sem a gratidão pelo cuidado que ofertou ao seu companheiro, deve seguir com os cuidados da casa, dos filhos, da comunidade em que vive. Escolhe, então, outro caminho, sempre possível. Um caminho violento, mais do que um caminho de violência. Largada à própria sorte, sem amparo, sem dignidade, ela elege matar e morrer. Morte escolhida porque é a única vida em que é possível conceber um futuro sem dor, onde lhe será permitido mastigar um naco de eternidade.

Tratando-se de mulher magoada e ofendida, Joana compartilha com a comunidade em que vive a receita do veneno que (a) consome.

Compartilhar, aqui, carrega dois sentidos, pois, ao narrar, conta a seus iguais o que lhe passa. Porém, observe-se que está entre iguais, entre outras Joanas e Jasões, o que significa que há uma comunidade de destino, ali; são muitos os envenenados pela mesma mistura. A baba grossa, essência de seu tormento, amálgama de (des)afetos e vida precária, é misturada na comida que serve aos outros, ao homem que lhe fez sofrer, aos filhos que quer apaziguar e a si. Veneno que, quando servido aos inimigos, é veneno que faz repararem em seu sofrimento; quando servido aos seus filhos, é passaporte para um domingo eterno, em que todos estão juntos; quando tomado, é fim.

Joana conta a história de uma mulher transformada em objeto à mercê do outro. Sujeito reificado, mulher-coisa, que é envenenada não por seu próprio ódio, como pode convidar uma mirada subjetivista, mas sim pela violência da vida indigna, que fere, esfrega, nega, não mata, mas faz doer perpetuamente. A liberdade possível é encontrada na cessação da reificação e, paradoxalmente, o suicídio é, senão, tentativa de autonomia, pelo menos, de cessação do comando. Gonçalves Filho (1998, p. 49) adverte que, “Se há algo de poderoso nos fatos da reificação é que, não apenas fazem funcionar como coisa, quem é humano, mas tendem a obscurecer a visão de que a coisa, ali, na verdade é um homem”.

Propõe-se, assim, que pensar o justo nos processos sociais implica considerar a violência da vida mesma que, objetivada em corpos marcados pela dor e pela impossibilidade de experiência da igualdade de direitos, em um tempo e um contexto estabelecidos, alimenta ações humanas que podem *parecer* falhas de um humano, por patologia ou imoralidade, mas, para serem compreendidas, precisam estar reportadas às condições concretas que temos para usufruir coletivamente do patrimônio cultural e societário; patrimônio este que proclamamos ser objeto estruturante da vida escolar.

Portanto, há que retomar a questão de Apple (1989, p. 181): “há alguma coisa que pode ser feita agora?”. Pois aqui estamos, vivendo os conflitos com nossos/as aluno/as em sala de aula, vidas vivendo seu dia a dia em construção. Como singelos (aparentemente) pontos, destacaremos o que seria uma escola justa, a partir das percepções de estudantes e professores entrevistados. Dizemos que são pontos aparentemente singelos porque não há dúvidas de que é necessário mudar (estruturas, formas de organização, de gestão, de olhar) para que a justiça possa se realizar e assim, quem sabe, dar conta de uma outra forma das violências existentes na escola.

São estes os resultados da pesquisa, construídos a partir dos relatos que nos dizem o que seria o justo na escola:

- respeito à igualdade de direitos, recusa da desigualdade do tratamento. Se todos e todas são iguais perante as leis, regras e combinados

- sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos –, o justo é que não existam “dois pesos e duas medidas”;
- respeito às diferenças, recusa da discriminação e do preconceito;
  - em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, que exista uma punição (retribuição) justa e proporcional a determinada ação. Para tanto, obviamente, é preciso que existam regras (e acordos) conhecidas por todos;
  - reconhecimento do mérito;
  - existência de diálogo, comunicação, possibilidade de participação nas relações escolares;
  - existência de qualidade de ensino e princípios pedagógicos. Nesse caso, a função da escola do ponto de vista da instrução, dos conteúdos, da formação é exposta como fundamental para possibilitar a escola justa.

É preciso ser justo com a justiça, e a primeira justiça a fazer-lhe é ouvi-la, tentar compreender de onde ela vem, o que ela quer de nós [...] é preciso também saber que essa justiça se endereça sempre a singularidades, à singularidade do outro, apesar ou mesmo em razão de sua pretensão à universalidade. (DERRIDA, 2007, p. 37)

É este o desafio – encarar o “talvez”, a possibilidade de uma escola justa.

## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Biancha. *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERTAUX, Daniel. *Destinos pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. Veneno. In: BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- DERRIDA, Jacques. *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.
- FRELLER, Cíntia Copit. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GIROUX, Henry. *Teoria, crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GONÇALVES FILHO, José Moura. *Humilhação social: um problema político em Psicologia*. Revista *Psicologia*, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Eduel, 2010.
- IGLESIAS, Fábio; GÜNTHER, Hartmut. Normas, justiça, atribuição e poder: uma revisão e agenda de pesquisa sobre filas de espera. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2007.
- MACHADO, Roberto. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: ANGELUCCI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, abril 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000100017&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100017&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- PRADO JR., Bento. *Alguns ensaios*. Filosofia, Literatura, Psicanálise. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: 34, 1996.
- RICOEUR, Paul. *O justo*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- SCHILLING, Flávia. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014a.
- SCHILLING, Flávia. *Sociedade da insegurança e violência na escola*. São Paulo: Summus, 2014b.
- SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013.
- SCHILLING, Flávia. Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Eduel, 2010. p. 127-138.
- SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 7, n. 31, p. 685-694, sept./dic. 2008.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.
- VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha; ASBAHR, Flávia. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

## FLÁVIA SCHILLING

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,  
São Paulo, São Paulo, Brasil  
[flaviaischilling@gmail.com](mailto:flaviaischilling@gmail.com)

## CARLA BIANCHA ANGELUCCI

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,  
São Paulo, São Paulo, Brasil  
[b.angelucci@usp.br](mailto:b.angelucci@usp.br)