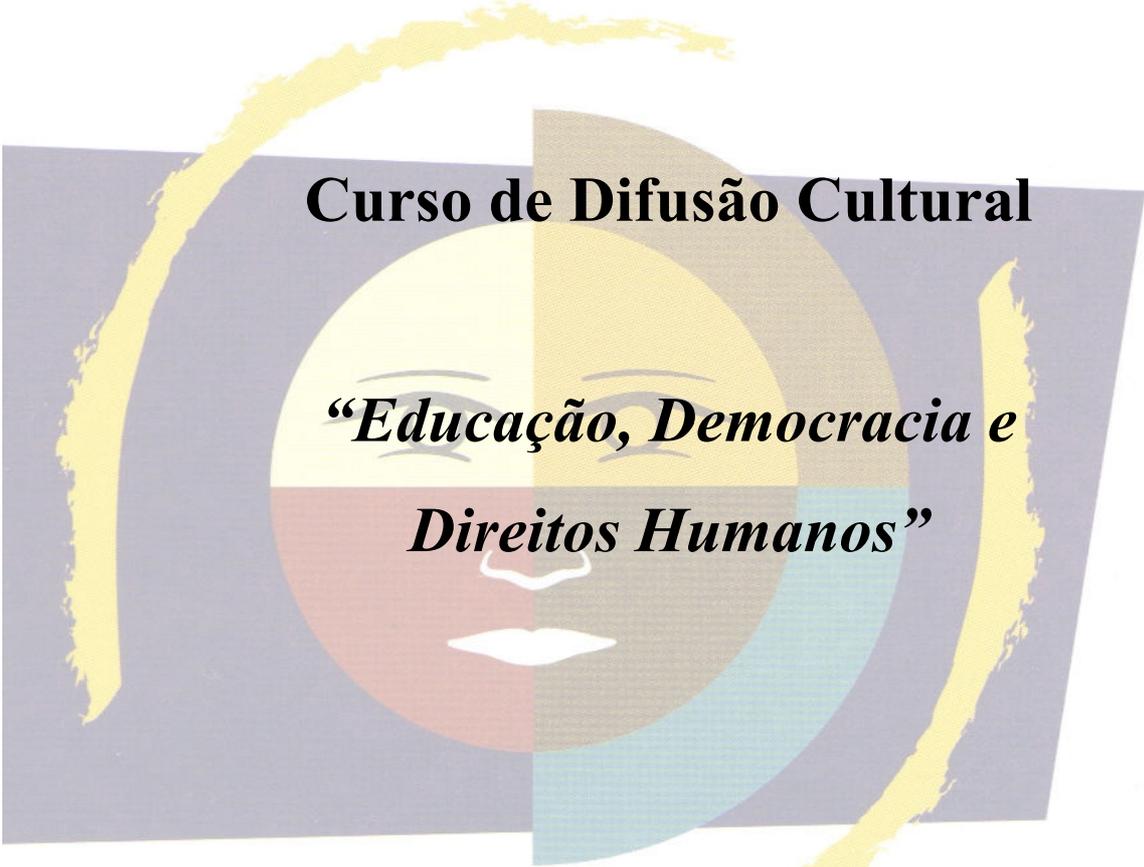


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Curso de Difusão Cultural



*“Educação, Democracia e
Direitos Humanos”*

DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

2008



VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

(Ítalo Calvino, 1990)

O oposto da violência, não é a Paz politicamente correta, que escamoteia conflitos sob um falso consenso, mas aquela resultante justamente do enfrentamento do conflito, do espaço criado entre o eu e o outro para a produção de um nós.

(Júlia Andrade e Wellington Tibério, 2002)

Pois paz sem voz não é paz é medo.

(Rappa, s.d.)



1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

Este módulo tratará da violência, tema presente mas pouco compreendido em nosso cotidiano. A partir de textos e atividades, procuraremos esclarecer e debater algumas das formas que a violência pode assumir, diferenciando-a de fenômenos como “conflito” ou “indisciplina”, bastante comuns no caso específico da escola. Por fim, buscaremos refletir sobre como estas diferenciações e a compreensão destes fenômenos podem ter impacto em nossas concepções e práticas institucionais.

Conteúdo

Texto:

“A instituição escolar e a violência” de Marília Pontes Spósito.

Materiais:

- Excertos sobre conflito e violência;
- Artigo publicado na *Folha de São Paulo*;
- Transcrição de diálogo sobre violência na Grande São Paulo;
- Recorte extraído do jornal *Folha de São Paulo* de 26/10/07;
- Fotografias de publicidade;
- Fotografia de Sebastião Salgado;
- Quadrinho de Tonucci;
- Entrevista com aluna de escola pública;
- Quadrinho de Quino.



2. TEXTO

Roteiro de leitura

Ao ler o texto de Marília Spósito, identifique como a autora apresenta:

1. O conceito de violência.
2. As formas de interação entre a violência e a escola, nos itens:
 - a) as causas estruturais da violência.
 - b) a violência escolar *stricto sensu*.
3. O que a violência na instituição escolar revela.
4. O novo sentido para a escola sugerido pela autora.

A instituição escolar e a violência*

[...]

As múltiplas formas de interação entre a violência e a escola

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. De um lado, ao se eleger prioritariamente nesta análise as condutas que envolvem a destruição e a força, não poderia deixar de considerar, ao menos como referência, práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que veiculam o racismo ou a intolerância e, até, os mecanismos relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica, já estudados por Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1975). De outra parte, os diversos usos e significados da palavra violência ao lado de termos correlatos como indisciplina permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões

* Artigo originalmente publicado nos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, nº 104, julho de 1998: 58-75. São Paulo: Editora Cortez, 1998.



físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar. Por estas razões, um dos aspectos ainda a ser investigado diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas – violentas ou indisciplinadas – por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionário, pais, entre outros².

Ressalvadas essas distinções e retendo, preliminarmente, a definição inicial estabelecida para o exame da violência, dois aspectos devem ser evidenciados. O primeiro diz respeito ao espaço estrutural como possibilidade geradora da violência escolar e o segundo, à violência escolar propriamente dita.

Os estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas na escola. Reconhecer que essa moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta não significa estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar.

Quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, um primeiro par sempre aparece: a pobreza e a violência, e as relações necessárias entre elas. Aparentemente impecável, o raciocínio afirma ser a pobreza responsável pela violência social e, em conseqüência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria. Se a exclusividade dessa explicação fosse suficiente, nós não faríamos a seguinte pergunta: todas as situações de pobreza têm sido geradoras de violência? Como explicar a existência de escolas situadas na periferia das grandes cidades submetidas às mesmas condições de pobreza, mas diversas quanto à existência de práticas ou episódios violentos no seu interior? Como explicar a violência, ainda não investigada, em escolas que atendem setores de classes médias urbanas³?

No âmbito do binômio pobreza e violência, alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam major índice de violência. Mais do que a pobreza em termos *absolutos*, seria uma certa exacerbação da desigualdade social – a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência de dois mundos (o dos excluídos e o dos incluídos) – uma das molduras propícias às relações de violência e suas conseqüências sobre a escola. Talvez um exemplo importante dessa situação possa ser visualizado na cidade do Rio de Janeiro que constrói um

² Em estudo desenvolvido na França, Peralva (1996) parte dessa definição operacional da violência, ou seja, a definição do ator torna-se o ponto de partida. Não examino, também, a controvertida questão da violência dos professores contra alunos, caracterizadas pelos tradicionais castigos físicos, ainda existentes no interior do sistema público de ensino.

³ O tema da violência escolar em classes médias é ainda menos investigado, envolvendo situações peculiares que precisam ser analisadas, sem recorrer a generalizações apressadas, evitando chaves homogêneas de compreensão para condições sociais e atores diversos.



espaço urbano no qual incluídos e excluídos vivem cotidianamente essa relação de – confronto, de mútua negação – a abundância de um segmento diante da miséria do outro – e interações complementares entre esses mundos, expressas muitas vezes pelo consumo e tráfico de drogas.

Um outro elemento explicativo habitual reside no reconhecimento dos aspectos históricos, culturais e políticos que imprimiram suas marcas na constituição de sociedades colonizadas como o Brasil. Embora esse não seja o objeto desta exposição, torna-se importante registrar que, certamente, este país – caracterizado não só pela desigualdade mas pela existência de elites que privatizam a esfera pública e reiteram em suas práticas a ausência de direitos, fortalecendo a impunidade e a corrupção dos governantes – tende a ser uma sociedade que produz, ao mesmo tempo, a cultura da violência e a sua banalização (Peralva, 1995). A banalização da violência, tema a ser retomado em outro momento, produz conseqüências importantes no âmbito da unidade escolar, ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força.

Mas, como afirma Caldeira (s.d.), os argumentos que enfatizam o peso histórico e as raízes culturais da sociedade brasileira são insuficientes, pois a violência que atinge o país a partir da década de 80 é, também, moderna. Ou seja, a violência, sobretudo aquela que ocorre nas grandes cidades, é também produto do modo específico como tem ocorrido o processo de transição em direção à democracia. A noção de democracia disjuntiva, proposta por Caldeira, aponta para o fato de que os ritmos de instalação da ordem democrática são díspares, desiguais, não obedecendo a uma lógica meramente cumulativa. Assim, alargar direitos em uma esfera não significa, necessariamente, a dilatação de direitos em outras, ao contrário, pode-se observar a sua retração ou encolhimento. O processo de expansão de alguns direitos no âmbito da democracia política, como o voto e outras formas de participação da sociedade, não significa que outros espaços e instituições tenham alcançado estatuto mais democrático nesse mesmo período. Por estes motivos, interrogações sobre os destinos da escola pública se tornam mais diversificadas. Teria esse período favorecido a emergência de padrões mais democráticos capazes de estruturar novas relações no interior da escola pública? Além das questões clássicas relativas ao acesso e à permanência na escola, tratar-se-ia de investigar se, de fato, tem havido dilatação da esfera democrática na sociabilidade escolar. Mais do que novos marcos institucionais definidores da gestão como os conselhos deliberativos, a indagação incide sobre a possível criação de espaços públicos na vida escolar que permitiriam o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância.

Um último elemento a ser considerado é a idéia de que a violência nas escolas se dá, sobretudo, em áreas urbanas e não é restrita aos bairros periféricos, podendo ser registrados episódios



em áreas centrais, como foi o incêndio de tradicional edifício que abriga escola estadual no centro da cidade de São Paulo, provocado por ex-alunos no início de 1993⁴.

No âmbito desse cenário rapidamente esboçado – o espaço estrutural da violência – alguns exemplos podem evidenciar as ressonâncias desse processo no interior da unidade escolar.

A primeira situação é retratada em estudo realizado na cidade do Rio de Janeiro (Guimarães, 1995), nos primeiros anos da década de 90. Essa investigação foi realizada em escolas públicas situadas em zonas de narcotráfico, inseridas no dia-a-dia dos moradores dos morros. É irrecusável o reconhecimento da ausência do Estado nas políticas sociais, imperando entre a população relações de desconfiança diante dos aparelhos de segurança ao lado da ativa presença do narcotráfico. A pesquisa descreve uma forma de agrupamento juvenil, as denominadas *galeras* – tema recorrente nos noticiários da imprensa – articuladas em torno da música e dos bailes *funk* (Vianna, 1988). Recriando os "embalos de sábado à noite", cerca de 1 milhão de jovens estão reunidos nesses bailes em torno do fenômeno *funk* nos fins de semana da cidade.

Essas "galeras", inscritas nos monos e agindo em territórios sob influência do narcotráfico sem necessariamente manter interações com os traficantes, freqüentam a escola ou a invadem em ocasiões de extremo confronto. Em momentos de crise, sobretudo na disputa entre lideranças do tráfico por novos territórios ou nos conflitos entre *galeras* rivais, observa-se praticamente a inviabilidade do funcionamento regular da escola. Parte das possibilidades de funcionamento regular das atividades rotineiras do estabelecimento decorre das negociações que diretores estabelecem com os chefes locais, por meio de seus mediadores jovens, muitos deles ainda na condição de alunos. Nesse caso, vale a pena reiterar, a violência urbana invade a escola, **mas ela não é, rigorosamente, violência escolar**. Parte dos alunos considera a freqüência à escola um momento importante de descontração e lazer, construindo redes de amizades e vínculos com professores que julgam mais próximos e interessados (Guimarães, 1992).

Um outro exemplo, retirado das observações do trabalho de campo, ilustra nova modalidade de violência que recobre o universo dos alunos. Na COHAB Tiradentes, conjunto habitacional localizado no extremo leste da cidade de São Paulo, considerado um dos mais violentos da metrópole, há cerca de oito escolas municipais e estaduais em funcionamento. No interior desse amplo aglomerado de prédios, há zonas destinadas à desova de corpos, muitas vezes próximas das unidades escolares. De acordo com os depoimentos de uma das diretoras, os alunos, não mais perplexos com os assassinatos, sequer consideram, mortes violentas; antes as tomam como banais porque foram cometidas com poucos tiros ou facadas. Os acontecimentos adquirem cores espetaculares penas quando são amplamente caracterizados por rituais de extermínio, expressos no elevado número de tiros ou de dilacerações provocadas pelas armas. Ocorre que os limites definidores do ato de

⁴ Esse incêndio ocorreu na Escola Estadual de Primeiro Grau Campos Salles, no bairro da Liberdade.



destruição do outro vão sendo inscritos na experiência cotidiana que integra a violência, banalizando-a, no âmbito da sociabilidade⁵. Resta a pergunta: deveria a escola considerar essa exposição à violência como um elemento a ser trabalhado em seus projetos educativos? Seria possível conceber uma proposta de educação para a democracia que não reconhecesse a existência desse universo que imprime marcas nos processos de socialização dos alunos?

Uma última situação ainda ilustra a diversidade que deve ser retida na análise da violência escolar. Nesse mesmo conjunto habitacional, era possível verificar o contraste existente entre duas escolas, ambas mantidas pelo poder municipal. Uma delas, no final dos anos 80, fora incendiada por alunos e ex-alunos, e passava, naquele momento, por um esforço de reconstrução de seu projeto pedagógico, de modo a estabelecer um novo padrão de interação com os usuários, incluindo o grupo de pais e outros moradores do conjunto. Outra unidade, tendo em seus fundos um terreno baldio, não apresentava nenhuma grade ou muros altos de proteção. Suas paredes internas, tomadas por enormes grafites desenhados por alunos, testemunhavam, a despeito das dificuldades, um ambiente de relativa tranquilidade para as atividades pedagógicas.

Os exemplos podem descrever as condições que propiciam a ascensão da violência, sobretudo nas grandes cidades, em áreas periféricas: centrais e evidenciam como tais condições afetam a vida diária da escola. **Mas a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência.**

Por essas razões, torna-se necessário percorrer uma outra possibilidade de análise, traduzida na **violência escolar *stricto sensu***, aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino.

De início, importa ressaltar que não há dados sistematicamente colhidos sobre o assunto. As informações disponíveis nos órgãos públicos são pontuais e cada administração tem imprimido orientações diversas nas formas de acompanhamentos do fenômeno. Além do registro episódico, verifica-se a ausência de dados que discriminem os tipos de ocorrências para subsidiar diagnósticos mais densos sobre a violência escolar. O acompanhamento do noticiário de imprensa, a partir do início dos anos 80, permite algumas inferências, ressalvadas as peculiaridades que são próprias da cobertura realizada por esses veículos, seus interesses em acompanhar ou não determinados eventos, a definição do que é notícia etc. (Jankowski, 1997; Dias, 1996).

A violência e a segurança nas escolas se tornaram visíveis na imprensa paulista, sobretudo no início dos anos 80, com os primeiros governos eleitos pelo voto direto. Tratava-se de dar espaço a demandas represadas no âmbito da sociedade e, dentre essas, apareciam freqüentemente no noticiário as ações de professores, alunos e pais, buscando garantias de segurança junto aos estabelecimentos de

⁵ Peralva (1995) estuda na cidade do Rio de Janeiro o tema da generalização da violência como modo de regulação das interações humanas.



ensino. As modalidades de ocorrências que incidiam sobre a escola muitas vezes ainda estavam qualificadas por um retrato dessa violência externa ou social. Reivindicavam-se melhores condições de segurança diante dos assaltos, furtos e invasões das escolas para roubo da merenda escolar e de alguns equipamentos, sobretudo a partir de 1983, quando ocorrem as expressões mais visíveis da crise econômico-social que o país começava a viver. A reivindicação por segurança indicava a existência de problemas, e a sua diversidade já era perceptível ao se pleitear, por exemplo, melhores condições de iluminação nas áreas externas para que alunos pudessem se deslocar sem riscos no trajeto de suas casas para as escolas, principalmente no período noturno. Já nessa época aparecem com muita frequência as ocorrências de depredações e vandalismo nos prédios das escolas públicas, sem sentido aparente, sem o intuito do roubo, de acordo com as reportagens que colhiam as impressões de professores, alunos, pais e demais moradores. Em 1982, alguns levantamentos mostravam que 66% dos estabelecimentos mantidos pelo poder estadual na cidade de São Paulo haviam sofrido algum tipo de violência: depredações, invasões, roubos (Sposito, 1994a).

O tema, no entanto, deixa, aos poucos, de ocupar o cenário da imprensa, a não ser episodicamente com reportagens voltadas para modalidades mais espetaculares de violência, como incêndios em prédios escolares, ou voltadas para modalidades como balanços de ordem geral a partir de indicadores fornecidos pelas autoridades públicas. Assim, a ausência de correlação entre as evidências oferecidas pela imprensa e a intensidade dos acontecimentos deixa a impressão de estar ocorrendo o desaparecimento do fenômeno. Ao contrário, trata-se, antes, de sua banalização, e a prática da violência passa a ser incorporada no dia-a-dia das unidades escolares. Em 1990, para um total de 935 unidades estaduais existentes na capital, entre julho e novembro (cinco meses), ocorreram 1832 fatos de violência. Desse total, 35%, correspondem a depredações sem furto ou roubo. Em outubro de 1995, o Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO – concluiu pesquisa em 308 escolas da região metropolitana, apresentando os seguintes dados: 46% das escolas pesquisadas sofreram depredação; 46% registraram invasões e 27% ocorrências de furto e roubo⁶.

As depredações e os atos de vandalismo seriam uma das modalidades mais frequentes que caracterizariam a violência propriamente escolar. De acordo com as notícias e as informações dos órgãos públicos, as agressões atingiam a escola nos fins de semana, períodos em que existia certa ociosidade dos prédios. Essa situação era recortada por uma interpretação cotidiana: o protagonista da violência é sempre o **outro**, aquele que não faz parte da "comunidade" escolar. Os atos de vandalismo

⁶ Em 1991, faziam a ronda escolar na Grande São Paulo 114 carros, envolvendo cerca de 1,7 mil policiais para 4,6 mil escolas (2,3 mil estaduais, 1 mil municipais e 1,3 mil particulares). Em 770 escolas estaduais consideradas de alto grau de "periculosidade" havia um policial fixo, no seu interior, durante o horário das aulas (*Folha de S. Paulo*, 14/09/1991). Os dados relativos a 1995 constam do projeto de lei 382 de 1997, encaminhado pelo deputado Hamilton Pereira à Assembléia Legislativa, instituindo o Programa Interdisciplinar e de



eram identificados à conduta de uma minoria delinqüente que habitava o bairro mas estava fora da escola. Dessa forma, o tema da violência era submetido a um tratamento que enfatizava sua **dupla marginalidade**. Marginais ou delinqüentes eram os protagonistas e, por decorrência, nas interpretações dominantes o próprio fenômeno não se inscrevia no centro da vida escolar, mas exprimia uma agressão externa, um subproduto marginal para o conjunto das práticas escolares.

As ocorrências, consideradas como atos de minorias, começam durante a década de 80 e se intensificam nos anos 90, explicitando práticas que invalidaram argumentos anteriormente disseminados. Estudos de natureza qualitativa realizados sobre o cotidiano

escolar – ainda que não voltados para o exame da violência –, com depoimentos de diretores e professores, indicavam a incômoda presença de alunos das próprias escolas nos atos de vandalismo, alguns em processo claro de exclusão. As investigações sobre o incêndio do grupo escolar no bairro da Liberdade identificaram os responsáveis: ex-alunos, pré-adolescentes, que afirmavam terem sofrido injustiças, e a agressão era declarada como ato de vingança contra os professores⁷.

A compreensão do fenômeno da violência começa a ser timidamente deslocada; abandona-se a idéia de atribuir responsabilidade ao **outro**, o **estranho**, aquele que está fora da comunidade escolar. As interrogações voltam-se para as práticas dos atores, inscritas no dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino. As entrevistas realizadas com vigias e funcionários das escolas, durante o ano de 1992, indicavam novas modalidades de ações menos freqüentes na década anterior. Tornam-se mais evidentes certas formas da vida escolar ou da sua cultura impregnadas de condutas violentas. Aumentam os índices de agressões físicas entre grupos de alunos nas áreas internas ou nas proximidades da unidade escolar e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas⁸.

O fato novo na década de 90 deixa de ser a agressão ao prédio escolar nos fins de semana. As ações violentas ocorrem na escola nos minutos de ociosidade entre uma disciplina e outra, ou nas aulas vagas ("janelas") devido à ausência de professores. Vigia e funcionária de escola municipal da região leste declararam as dificuldades de convencerem os alunos a entrar na classe após o breve intervalo entre uma aula e outra; muitos aproveitavam esses momentos para atirar pelas janelas objetos no pátio,

Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

⁷ A pesquisa desenvolvida por Teise Guaranha Garcia (1995) sobre os processos de mobilização e de gestão coletiva de escola pública de Diadema, município da Grande São Paulo, revelou alguns episódios de violência protagonizados por alunos do estabelecimento, embora a violência escolar não fosse o objeto principal de sua investigação.

⁸ Dados fornecidos pela Coordenadoria da Grande São Paulo da Secretaria de Educação do Estado -COGSP/SEE -indicam que em 1996, de um total de 5516 ocorrências registradas na Grande São Paulo, 23,75% diziam respeito a invasões, 8% a brigas de gangues, 7,45% a agressões. As depredações ocupam 28% das ocorrências, mas não são divididas quanto às modalidades: se em horários ociosos ou durante as aulas, nem quanto aos prováveis protagonistas.



incluindo cadeiras e mesas de trabalho. Quanto maior o período de intervalo, maior o risco de atos de vandalismo. Uma outra situação de ociosidade, relatada por uma professora, foi observada a partir de uma interrupção geral do fornecimento de energia elétrica no período noturno da escola em que trabalhava. Quando as luzes voltaram, após trinta minutos de escuridão, a escola estava destruída, não havia restado uma única carteira. Aparentemente, a maioria dos alunos parecia ter se envolvido no ato da destruição. A persistência da violência escolar revelou formas novas de disseminação dessa violência nas práticas diárias observadas no interior da escola.

Os anos 90 indicam a continuidade de algumas formas de agressão aos prédios e equipamentos, muitas delas não mais denunciadas porque foram incorporadas às vicissitudes das rotinas escolares. Apontam, também, novas práticas violentas, neste momento, observadas no interior da instituição, durante a semana, nos períodos de aulas, em plena atividade.

[...]

O que revela a violência na instituição escolar?

Finalmente, o último aspecto a ser examinado é, certamente, o mais complexo. Por que alguns equipamentos públicos e privados localizados nos mesmos bairros não sofrem a mesma intensidade de agressões como aquelas observadas na unidade escolar? Expressaria a violência escolar aspectos epidérmicos de processos de natureza mais ampla ainda insuficientemente conhecidos?

Em que medida a violência escolar, utilizando-me de uma expressão de Henri Lefebvre, não seria o **elemento revelador** de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela instituição escolar no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens?

A escola foi pensada, sobretudo a escola pública, como espaço de socialização de novas gerações, operando na formação e construção de humanidades capazes de viverem ativamente a vida social. Na França o modelo de integração, tendo em vista a construção do Estado-nação, ancorou fortemente as representações e práticas da escola pública republicana, particularmente no ensino elementar (Dubet & Martuccelli, 1996).

No Brasil, grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações de populações não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve ligado às possibilidades – efetivas ou apenas imaginadas – de mobilidade social. O amplo movimento de expansão do ensino, observado a partir dos anos 30, teve suas origens na pressão empreendida pela população para obter melhores oportunidades de acesso ao sistema escolar público. Os movimentos de base popular por educação não foram apenas expressão generalizada de anseios de segmentos excluídos da cidadania em sociedades de extrema desigualdade, mas indicaram, também,



que os poucos e às vezes provisórios direitos existentes são produtos de difíceis e anônimas conquistas.

As atuais possibilidades de ascensão social oferecidas pelo sistema de ensino público são evidentemente mais reduzidas. Estudos recentes evidenciam que o aumento dos níveis de escolaridade da população não significa, de imediato, melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho, que possui mecanismos próprios de produção da desigualdade e da exclusão (Madeira, 1997). Se esse conjunto de significados atribuídos ao papel da escolaridade como um todo em nossa sociedade ainda não está esgotado, certamente em algumas regiões como a Grande São Paulo – uma das que mais rapidamente absorveu novos contingentes escolares sem que os problemas de emprego e de ascensão profissional tenham sido equacionados – essa forte representação passa por processo de erosão.

Há um profundo reconhecimento de que as trajetórias escolares são condições **necessárias** de inserção e de sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constituem condições **suficientes** para ancorar todo o conjunto de expectativas anteriormente atribuídas ao projeto escolar, aspirações ainda consolidadas nas representações das famílias. Por essas razões, grande parte dos estudos aponta a ambigüidade das relações estabelecidas entre os alunos e a escola, caracterizadas não só pelos processos de exclusão mas pela intermitência, matrículas sucessivas, abandonos, interrupções (Madeira, 1986; Gomes, 1997; Freitas, 1995; Marques, 1997). Jovens e adolescentes, na maioria das vezes atores da violência escolar, não reconhecem outras alternativas atribuídas à importância da escola em suas vidas, além da corroída crença na ascensão, representação herdada das gerações adultas.

A inexistência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca da educação sistemática se inscreve em situações paradoxais. A ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim, de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente na escola. A satisfação de necessidades, já reconhecidas socialmente, que permitam a formação de sujeitos autônomos para a vida pública e privada exige, em parte, a apropriação dos benefícios advindos da educação escolar. No entanto, essa importância, sob o ângulo dos atores concretos aos quais se destinam os esforços dos educadores, não articula práticas, não tem provocado adesões fortes à instituição escolar. Esta, por sua vez, tem apresentado dificuldades para alterar procedimentos consagrados de exclusão e para empreender novos caminhos.

As pesquisas revelam que a maior parte dos vínculos construídos no espaço da escola decorre das formas de sociabilidade entre os pares e de algumas relações mais significativas com alguns professores. Tais interações acontecem **na escola** mas não são produto deliberado **das orientações** de professores e administradores. Ao que tudo indica, em escolas com índices reduzidos de violência, ainda existiriam esses espaços extremamente valorizados pelos alunos, particularmente quando um



conjunto de condições sociais adversas dificulta o desenvolvimento dessa sociabilidade em outros momentos de sua vida¹³.

A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outras modalidades de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação – compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola, ampliando com novas atribuições as consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social.

Assim, o esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição formadora de novas gerações. Por estas razões, um dos principais desafios é o exame de alternativas que possibilitem à escola a redefinição de sua presença no universo de crianças, adolescentes e jovens, de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos. Os temas centrais contidos na idéia de democracia como espaço público, direitos, tolerância e respeito às diferenças podem conter as pré-condições para a busca de novas atribuições de sentido para a instituição escolar.

Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um **presente** democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens. Práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o **futuro** não são suficientes para construir relações significativas com a escola. Na falta de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas frequentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares. Certamente, outros processos caracterizam essa crise, e as reflexões aqui esboçadas tentaram examiná-la apenas sob o ponto de vista da violência.

¹³ O enfraquecimento da capacidade socializadora da escola é analisado por Dubet e Martuccelli (1996) após algumas pesquisas realizadas com estudantes dos vários níveis do sistema de ensino público na França.



Problematizações

1. Após a leitura do excerto, discuta as questões:
 - a) Como você interpreta a afirmação da autora de que “(...) *os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas*”?
 - b) Procure descrever, a partir da recordação de eventos concretos, que tipos de atos são classificados como violentos na instituição em que você trabalha.
 - c) Essa classificação diferencia *violência* de *indisciplina*?
2. O que a escola pode fazer sobre uma violência que é externa a ela, mas que se faz presente no seu cotidiano?
3. Reflita sobre a frase: “(...) *ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência*”. Você conhece experiências que a confirmam?
4. O que significa conceber a violência na escola como um “elemento revelador”? Quais as implicações dessa concepção?
5. A autora sugere a ampliação do significado atribuído à escola para além das “consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social”?
 - a) Por que esse significado seria insuficiente?
 - b) Que outros significados a escola poderia assumir?

O texto de Marília Spósito apresenta algumas das formas que a violência pode assumir na escola e algumas possibilidades de resolução desta situação. As atividades a seguir procuram apresentar outros importantes conceitos para esta discussão (relação entre conflito e violência, estereótipo e violência, disciplina e indisciplina na dinâmica institucional) e algumas situações para analisá-los de modo mais concreto.



3. ATIVIDADES

Atividade 1 (relação entre conflito e violência)

A. A partir das definições apresentadas a seguir, que diferenciam conflito de violência, relate situações de conflito na instituição em que você trabalha.

I. Conflito: “[...] deve-se abordar o conflito como algo inerente à dinâmica social e constitutivo da vida psíquica. Trata-se de uma situação de antagonismo entre duas ou mais forças. É desses confrontos que depende o movimento mesmo da sociedade [...] Uma total ausência de conflitos somente pode ser forjada – e, ainda assim, de maneira muito mais aparente do que profunda – pelas sociedades totalitárias. Um dos principais desafios da democracia consiste em desenvolver mecanismos de explicitação e mediação de conflitos, sem que eles se traduzam em violência ou em desagregação da sociabilidade” (Galvão, 2004, p.191).

II. Violência: “[...] todo ato que implica a ruptura do nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (Sposito, 2004, p. 164-165).

B. Leia o artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 15/12/03:

III. DIREITO PENAL COMO MEIO DE AUTO-ENGANO

THEODOMIRO DIAS NETO

Em texto na *Folha* sob o título “Insensibilidade” (pág. A2, 19/11), o jornalista Fernando Rodrigues criticou os ministros Márcio Thomaz Bastos e Cristovam Buarque, que, ao repudiarem a redução da maioria penal no debate que sucedeu os homicídios de Felipe Caffé e Liana Friedenback, teriam mostrado insensibilidade à dor de amigos e parentes.

O ministro da Justiça declarou ser contra a idéia de “submeter pessoas em processo de formação ao convívio terrível de um sistema penal defeituoso”. O ministro da Educação criticou a elite por querer “resolver o problema da violência diminuindo a idade com que as crianças vão para a cadeia, em vez de aumentar a idade com que elas saem da escola”.

Teria então Hebe Camargo, quando manifestou seu desejo de vingança sumária, se revelado mais sensível à tragédia? E o rabino Sobel, que chegou a aderir ao bloco da pena de morte (depois voltou atrás)? Por que a proposta de escola em lugar de prisão seria menos apta a expressar respeito à dor alheia?

Os ministros foram criticados por não engrossarem o coro da “política como espetáculo”, expressão do penalista italiano Alessandro Baratta para designar o uso da legislação penal como tecnologia de poder de um sistema político no qual a relação entre políticos e cidadãos adquire a forma de uma relação teatral entre ator e público, em que se barganha ilusão de segurança por voto. Produzindo leis, aumentos de penas, restringindo garantias, o sistema se mostra em sintonia com a demanda punitiva da sociedade e se desonera do peso de sua incapacidade de afrontar problemas.

Nada contra que se discuta “maioria penal”. Não há temas proibidos na democracia. Impressiona, contudo, a forma como a sociedade se vale do direito penal para se distanciar de seus conflitos, relegando-os à instância policial. Assim tem sido, no



Brasil, com os problemas relacionados ao público jovem ou, na Europa e EUA, com a questão da imigração, nos debates públicos cada vez mais associada à criminalidade organizada e ao terrorismo. O discurso sobre os conflitos sociais deforma-se em discurso sobre a criminalidade.

Uma sociedade que não explica seus conflitos por fora da linguagem da pena está se omitindo da reflexão sobre suas próprias responsabilidades por tais conflitos, transferindo-os a indivíduos ou grupos isolados. Se o delinqüente, o que violou as regras do jogo, é o único responsável por seus atos, não há o que fazer além da punição, quando, contudo, a sociedade se propõe a refletir sobre si própria para entender deturpações na dinâmica do jogo, abre-se o caminho para respostas mais abrangentes.

Reflexo dessa leitura criminalizante dos conflitos é a insana ilusão de que o sistema penal possa ser tábua de salvação para todos os males. Como se não houvesse outros meios para expressar sensibilidade às inúmeras manifestações de insegurança no espaço urbano. Como se o argumento pela descriminalização do aborto, ou do consumo de certas substâncias equivallesse a uma apologia de tais condutas, e não a uma proposição por outros meios de regulamentação.

Segurança não se produz com retórica. Condição de eficácia da intervenção penal é a sua integração com ações públicas voltadas a garantir segurança de todos os direitos. É preciso libertar a imaginação social das travas do discurso punitivo, o que se faz somente pelo “uso público da razão” (Kant), em busca de uma nova cultura de controle da violência.

Há tempos se discute a criação de um observatório no Ministério da Justiça para identificar e disseminar as várias experiências brasileiras, estatais ou não, que avançam nesse sentido: projetos de policiamento comunitário, assistência a vítimas, redução de danos na área de drogas, inclusão cultural, desarmamento ou revitalização urbana. O espaço subsidiário que se deseja reservar ao sistema de Justiça criminal não depende de uma moera opção legislativa por mais ou menos direito penal, mas da existência de ações públicas concretas capazes de tornar dispensável recurso à pena.

Theodomiro Dias Neto, 38, advogado criminal, doutor em direito pela Universidade de Sarre (Alemanha), é professor da Escola de Direito de São Paulo, da FGV, e membro dos institutos de Defesa do Direito de Defesa e Brasileiro de Ciências Criminais.

C. Considerando a definição dos conceitos de conflito e violência, discuta em grupo cada uma das afirmações abaixo, retirados do artigo de Theodomiro Dias Neto:

“Produzindo leis, aumentando penas, restringindo garantias, o sistema se mostra em sintonia com a demanda punitiva da sociedade e se desonera do peso de sua incapacidade de enfrentar problemas”.

“Impressiona, contudo, a forma como a sociedade se vale do direito penal para se distanciar de seus conflitos, relegando-os à instância policial. Assim tem sido, no Brasil, com os problemas relacionados ao público jovem (...)”.

“Uma sociedade que não explica seus conflitos por fora da linguagem da pena está se omitindo da reflexão sobre suas próprias responsabilidades por tais conflitos, transferindo-as a indivíduos ou grupos isolados. Se o delinqüente, o que violou as regras do jogo, é o único responsável por seus atos, não há o que fazer além da punição; quando, contudo, a sociedade se propõe a refletir sobre si própria para entender deturpações na dinâmica do jogo, abre-se o **caminho** para respostas mais abrangentes”.



D. A partir da leitura do excerto IV, a seguir, discuta em grupo qual a diferença entre responsabilidade e culpa, depois releia o texto “O direito penal como meio de auto-engano” à luz dessa discussão.

IV. “Há uma **responsabilidade** [coletiva e política] por coisas que não fizemos; podemos ser considerados responsáveis por elas. Mas não há um ser ou sentir-se **culpado** por coisas que aconteceram sem que se tenha participado ativamente delas. [...] Esse tipo de responsabilidade é sempre política, quer apareça na forma mais antiga em que toda uma comunidade assume a responsabilidade por qualquer ato de seus membros, quer no caso de uma comunidade ser considerada responsável pelo que foi feito em seu nome. O último caso tem, é claro, mais interesse para nós, porque se aplica, para o bem e para o mal, a todas as comunidades políticas, e não apenas ao governo representativo” (Hannah Arendt).

E. Considerando as noções de *responsabilidade* e *culpa*, discuta as idéias contidas no excerto V, de Isabel Galvão:

V. “De uma forma geral, podemos identificar três tendências no modo como a escola normalmente lida com os conflitos. A primeira é a de camuflá-los. Muitas vezes, antes mesmo de se avaliar a natureza de determinado conflito, busca-se resolvê-lo – no sentido de fazer com que ele deixe de emitir seus sinais externos. Trata-se, no jargão popular, de ‘colocá-lo debaixo do tapete’.

A segunda tendência é a de que, uma vez frustrada a expectativa de que a escola pudesse ser um espaço de convívio plenamente harmônico, a responsabilidade de todo e qualquer conflito seja atribuída ao aluno. As alegações mais comuns são, então, as de que ‘o aluno é delinqüente’, ‘a aluna é problemática’, ‘a família do aluno é desestruturada’ etc. O conflito, neste caso, é dotado de uma certa desigualdade: ele só ocorreu porque algum fator externo à ordem escolar contribuiu para isso.

A terceira tendência é a de vivenciar a eclosão dos conflitos como uma indicação ou demonstração de um fracasso completo da ação educacional. Neste caso, o professor tende a se desestruturar com as ocorrências, uma vez que a vivência do conflito é absorvida pelo professor ou pela escola como resultado exclusivo de uma suposta incompetência. As vezes, por exemplo, quando são pactuadas algumas regras para o trabalho escolar e alguns alunos não as cumprem, aquela transgressão é vivida pelo educador como um malogro pessoal, e ele se vê atingido na confiança que ele próprio gostaria de ter em sua atuação. Trata-se de uma situação em que não se percebe que, a despeito de terem sido combinadas, as regras em geral são, de fato, passíveis de descumprimento.

Ora, a aposta de aprimorar o olhar para os conflitos consiste na busca, pela escola e seus atores, de um outro sentido para eles, claramente diferenciado das três tendências apontadas acima. Essa busca de aprimoramento do olhar envolve a implicação e, ao mesmo tempo, o recuo dos atores frente aos conflitos. A possibilidade de resolvê-los ou elaborá-los depende da busca de compreender seus sentidos. Eximir-se dessa atitude é algo que contribui para a violência, o fracasso dos alunos, o estresse do professor e a frustração da escola” (Isabel Galvão, 2004).

Atividade 2 (estereótipo e violência)

Os excertos de VI a X servirão como base para nossa reflexão nesta atividade:

VI. “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela (...) com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Hannah Arendt)”.



VII. “[...] o preconceito é a generalização e homogeneização das coisas, fatos, acontecimentos e pessoas diferentes, por vezes opostos e contraditórios. (...) é próprio do preconceito “amarrar” as contradições, as aparências e o invisível, em sínteses imediatamente compreensíveis que(...) servem para dizer tudo porque não dizem absolutamente nada (Marilena Chauí)”.

VIII. Não é raro nos referirmos à violência como um fenômeno generalizado e comum a todos. No entanto, se olharmos as estatísticas, podemos perceber que a sujeição a atos de violência é desigualmente distribuída em nossa sociedade. Em São Paulo, por exemplo, há regiões em que o índice de homicídios – o ato de maior violência – é tão baixo quanto o de países como a Bélgica. Já em outras regiões o índice de jovens vítimas de homicídio só encontra paralelo em países em guerra civil. E, se parte desses homicídios pode ser creditada ao crime organizado, parte deve ser creditada à própria ação – ou omissão – do Estado. Disso resulta que alguns segmentos sociais estão muito mais expostos à violência.

IX. Em maio de 2005 São Paulo viveu dias em que o medo tomou conta da população, um agrupamento identificado como PCC foi responsabilizado por uma série de atos violentos, promovendo um sentimento de descontrole e caos. Quando as coisas já estavam voltando à “normalidade”, uma conversa com um motorista de uma prefeitura da Grande São Paulo revelou algo que demonstra a aprovação a formas de enfrentamento do problema que merece reflexão. Segue abaixo uma versão do diálogo:

– *E aí, como estão as coisas por aqui agora?*

– *A coisa tava feia mas agora ta melhorando. Nesses dias eu tive que ir na delegacia e quando eu tava lá chegaram uns seis, sete corpos que a polícia pegou por aí.*

– *Caramba, que coisa pesada né?*

– *É, mas fique tranqüilo viu, tinha tudo cara de bandido!*

X. Cerca de um ano antes dos ataques acima referidos um jovem que acabara de se formar em odontologia foi assassinado pela polícia em Guarulhos. Inicialmente alegaram que ele havia assaltado uma loja e reagido à voz de prisão. Posteriormente ficou provado que o jovem acabara de voltar da casa de sua noiva e não tinha arma. Ele era negro.

A. No debate extraído do jornal “Folha de São Paulo” de 26/10/07 (XII), o governador do Rio de Janeiro apresenta uma hipótese sobre a causa da violência, vinculando-a a um estereótipo de estrutura familiar. O grupo de fotografias (XIII) abaixo procura representar os modelos de família a que se refere o governador.

XII.

FRASES

SUÉCIA X GABÃO

Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal

SÉRGIO CABRAL
governador do Rio, defendendo o aborto como combate à violência, ontem na Folha.

EXTERMINIO

Defender o aborto como meio de controle da natalidade dos pobres, por serem potenciais criminosos, é justificar políticas de extermínio

CHICO ALENCAR
deputado federal (PSOL-RJ), criticando Sérgio Cabral, ontem na Folha.

XIII.



Pronto p/ morar!

Seguro Residencial



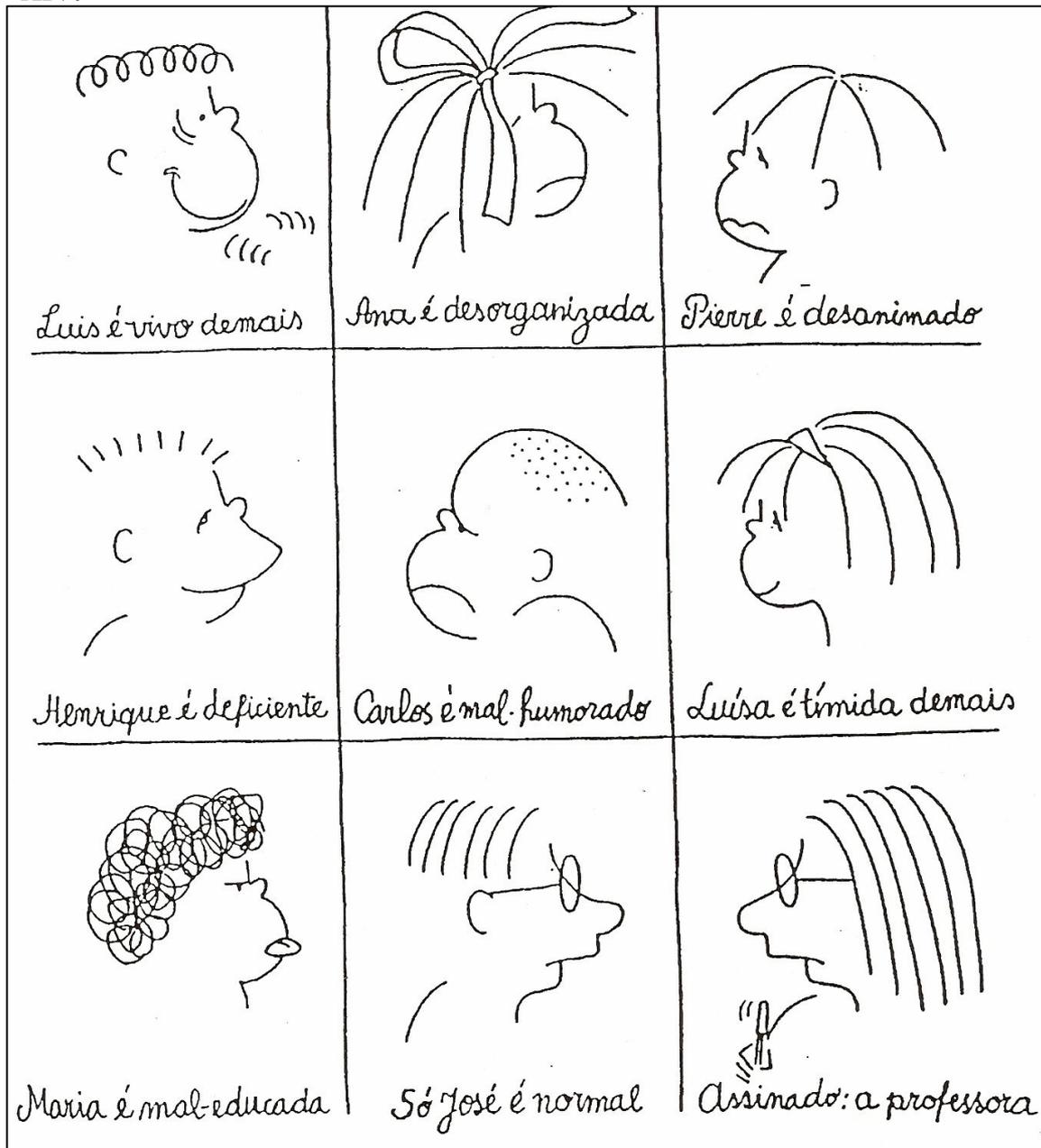


1. Analise as 3 fotografias, identificando suas semelhanças e diferenças. De que maneira elas reforçam nossos preconceitos acerca da existência de um modelo único de arranjo familiar moralmente aceitável?
2. Relacione o debate e as imagens aos excertos acima e discuta o mecanismo social que automatiza a ligação entre origem econômica, criminalidade e repressão.

B. Considerando as discussões das questões anteriores, analise o seguinte quadro (XIV) e responda:

1. Qual o critério de normalidade utilizado pela professora?
2. Discuta quais as possíveis conseqüências da classificação dos alunos feita pela professora.

XIV.



**Atividade 3 (dinâmica institucional)****A. Como as noções de conflito e violência (apresentados na atividade 1) nos auxiliam a compreender a situação descrita no depoimento abaixo (XV)?****XV. Depoimento de aluna de escola pública**

Aluna - Nós ia fazer um projeto, na escola, de arrumar as carteira: e ela quis deixar?

Entrevistador - Como assim?

Aluna - Porque tinha um monte de carteira quebrada, aí nós ia arrumar. Aí ela falou assim: “ninguém vai arrumar nada!”, que ninguém precisava da nossa ajuda, que ela ia arrumar.

Entrevistador - A diretora falou isso?

Aluna - É, aí eu falei: “então pode arrumar!”; aí fui quebrando mais carteira pra ela arrumar.

Entrevistador - Então você fez o contrário da proposta inicial.

Aluna - Nós ia se dedicar e arrumar as carteira, mas ela pegou e veio tratar nós com ignorância... Peguei e falei: “tá bom”... então agüenta!

Em outra situação, diz ela:

Entrevistador - E por que isso é pior que um tiro?

Aluna - Ah, porque ofende as pessoas com as palavras que ele fala.

Entrevistador - Você se sente em condição de reagir?

(silêncio)

Entrevistador - Mas qual é a sua reação?

Aluna - Queria dar um soco na cara dele.

Entrevistador - E você faz isso?

Aluna - Não, eu fico quieta. Vou se explicar para a diretora, ela fala que eu não tenho direito de se explicar, então eu fico na minha.

Entrevistador - Então você não se sente na condição de reagir?

Aluna - Não, eu vou tentar, só que ninguém me dá oportunidade, ninguém quer me escutar, só quer saber deles.

Entrevistador - Sua bagunça não é uma reação?

Aluna - É (risos)

(Retirado de uma entrevista realizada em 2002 com “a aluna problema” da 8ª série de uma escola pública situada na periferia do município de Osasco.)

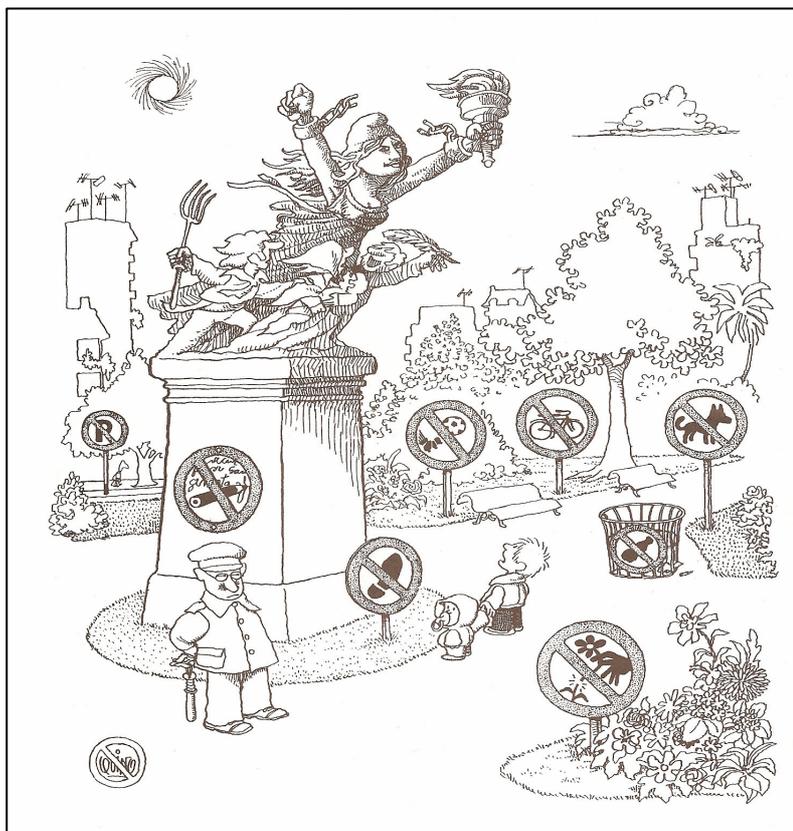


- B. Considere a análise sobre a conduta da aluna e da escola (XVI) e a imagem subsequente (XVII) e discuta quais as possibilidades e os limites da instituição escolar no que se refere a uma formação que equilibre os valores necessários para a vida pública.**

XVI. *Aluna que incomoda porque mostra para a própria escola o que ela ensina exatamente quando abdica de seu papel humanizador. Ao invés das autoridades escolares repensarem sobre suas próprias práticas por meio do reflexo que essa aluna lhes apresenta em carne, osso e gritos, a resposta vem sob a forma de mais violência: ameaças de expulsão, o vigiar e punir arbitrário, em resumo, um conjunto vasto de sanções excludentes em nome de algo abstrato e destituído de valor intrínseco, como, por exemplo, “o patrimônio escolar”. E se as regras fossem ditas não em nome do conservadorismo, mas daqueles valores pelos quais a escola se sustenta – “a liberdade e a igualdade para o exercício da plena cidadania”? Ou, dito de outro modo, pela conservação de determinadas regras de convivência e de linguagem para o cultivo de um mundo comum que não fosse abstrato, mas praticado e ritualizado no cotidiano escolar? Como a escola espera ensinar as regras do mundo público pela padronização do que deveria ser sua exceção – o medo, a vigilância e as proibições?*

(Retirada do relatório de estágio sobre a entrevista citada)

XVII.



(Quino, 2003)



REFERÊNCIAS

- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Sérgio. *A Formação de professores e os valores da cidadania*. Série Documentos Cátedra Unesco de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. São Paulo: USP/IEA, nov. 1997.
- ESCOLAS públicas de São Paulo sofrem 1.668 depredações só no primeiro semestre. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, quarto caderno, p.1. 14 set. 1991.
- ESCOLAS usam detector de metal nos EUA. *Folha de s. Paulo*, Folhateen, p.3. 9 maio 1994.
- GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SPOSITO, Marília. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEITURAS COMPLEMENTARES

- ENDO, Paulo Cesar. *A violência no coração da cidade. Um estudo psicanalítico*. São Paulo: FAPESP/ Escuta, 2005.
- SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.