

HABERMAS VAI PARA A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: AÇÃO COMUNICATIVA E ENGAJAMENTO CÍVICO

HABERMAS GOES TO PUBLIC SCHOOL IN BRAZIL:
COMMUNICATION ACTION AND CIVIC COMMITMENT

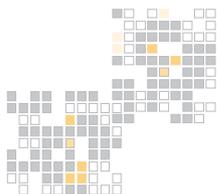
*HABERMAS VA A LA ESCUELA PÚBLICA EN BRASIL: ACCIÓN COMU-
NICATIVA Y ENVOLVIMIENTO CÍVICO*

Heloiza Helena Matos e Nobre

- Docente da Universidade de São Paulo (USP) – Brasil. Doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Seus trabalhos mais importantes são “Capital Social e Comunicação: interfaces e articulações” (2009) e a coletânea “Comunicação e política: capital social, reconhecimento e deliberação pública” (2011), organizada com a Prof^a Dr.^a Ângela Marques (UFMG).
- E-mail: heloizamatos@gmail.com.

Patrícia Guimarães Gil

- Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Universidade de São Paulo – Brasil.
- E-mail: pgil1976@gmail.com.



RESUMO

O artigo apresenta uma abordagem teórica e empírica para propor o enfrentamento da violência escolar a partir da perspectiva da comunicação pública. Contrária à argumentação, a violência é tratada como ameaça à formação de crianças e jovens para o exercício democrático. A favor de uma teoria prática, o texto indica os primeiros resultados de uma triangulação metodológica entre a teoria da ação comunicativa, a mediação transformativa e a análise pragma-dialética de debates realizados com adolescentes em São Paulo. O modelo verificou resultados favoráveis para despertar relações de reconhecimento entre estudantes, mas não consenso.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNICAÇÃO PÚBLICA; TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA; VIOLÊNCIA ESCOLAR; MEDIAÇÃO TRANSFORMATIVA.

ABSTRACT

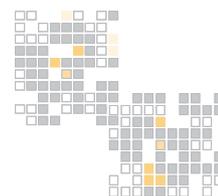
The paper presents a theoretical and empirical approach to face the issue of school violence from the perspective of public communication. Contrary to argument, violence is treated as a threat to children's and youth's education on the exercise of democracy. In favor of practical theory, the text indicates the first results from a methodological triangulation across the theory of communicative action, transformative mediation and the pragmatic-dialectical analysis of debates conducted with adolescents in São Paulo. The model has found favorable results to awaken relations of recognition among students, but not consensus.

KEYWORDS: PUBLIC COMMUNICATION; THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION; SCHOOL VIOLENCE; TRANSFORMATIVE MEDIATION.

RESUMEN

El artículo presenta un enfoque teórico y empírico para proponer la lucha contra la violencia escolar desde la perspectiva de la comunicación pública. Contraria al argumento, la violencia es tratada como una amenaza a la formación de niños y jóvenes para el ejercicio democrático. Favorable a una teoría práctica, el texto indica los primeros resultados de una triangulación metodológica entre la teoría de la acción comunicativa, la mediación transformativa y el análisis pragma-dialéctico de debates realizados con adolescentes en São Paulo. El modelo mostró resultados favorables para el despertar de las relaciones de reconocimiento entre los estudiantes, pero no un consenso.

PALABRAS CLAVE: COMUNICACIÓN PÚBLICA; TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA; VIOLENCIA EN LA ESCUELA; MEDIACIÓN TRANSFORMATIVA.



1. Introdução

O lugar da escola como espaço de socialização da criança e do adolescente para sua formação cidadã passa por duros questionamentos. Nos últimos aproximadamente trinta anos, há uma pauta recorrente na mídia, em pesquisas acadêmicas e no senso comum: a dificuldade de se cumprir um projeto pedagógico emancipador. As motivações para a desconfiança sobre a capacidade de a escola alcançar esse ideal recaem sobre os casos de conflitos entre os diferentes agentes dessa comunidade, e nas mais variadas modalidades. Temas como violência escolar, indisciplina, *bullying*, desmotivação de professores e alunos, abstenção e evasão são recorrentes nas conversações cotidianas sobre educação e, em especial, sobre educação pública.

Pesquisas sobre esse quadro de deterioração são realizadas desde a década de 50 do século passado nos Estados Unidos, quando o tema da violência começou a ganhar a preocupação dos estudiosos e dos formuladores de políticas públicas. No mundo todo, são várias as tentativas de compreensão desse fenômeno (Sposito, 2001; Abramovay, 2003, 2005; Abramovay et al, 2016; Charlot, 2002; Benbenishty, Astor, 2005; Devries et al, 2014).

Especificamente no Brasil, pinta-se um quadro negro com desenhos diferentes que se mesclam numa pintura a desvendar. De um lado, somam-se programas voltados à prevenção. De outro, há recorrentes investidas da Polícia Militar a vigiar um muro alto que divide a periferia e os bairros nobres, a escola pública e a particular.

Mas de que maneira esse problema aparentemente insolúvel no curto prazo pode ser avaliado sob a perspectiva da comunicação pública?

Compreendida como aquela que favorece a expressão dos cidadãos na busca de seus direitos e de reconhecimento por meio de um engajamento conversacional cívico, a comunicação pública propõe-se como eminentemente política, à medida que se desenvolve num contexto de necessá-

rio estímulo ao debate público e à expressão das desigualdades:

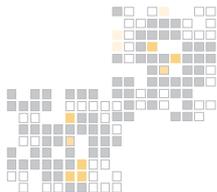
O declínio do debate público não se deve apenas à posse desigual de informações, mas também à ausência de estímulos a processos discursivos e cooperativos de construção do conhecimento. A esfera pública não pode se manter sem que os indivíduos desenvolvam as capacidades comunicativas necessárias para que possam sustentar suas opiniões e argumentos diante daqueles aos quais se opõem (Matos, 2009, p.112).

A comunicação pública é um campo propício para criar oportunidades de debate – sem as quais não é possível constituir uma opinião pública (Matos, 2014). Apoiar-se no ideal de promoção do regime democrático – e de uma democracia melhor. A escola é *locus* privilegiado para o desenvolvimento desta proposta. Para Matos (2011), são necessários “espaços de discussão e deliberação sobre temas políticos e sociais, espaços capazes de viabilizar a formulação de demandas e sua consequente repercussão no governo, na sociedade e na mídia” (Matos, 2011, p.45).

Partindo-se dessas considerações iniciais, o presente artigo propõe uma visada teórica sobre o problema da violência escolar, partindo da hipótese da comunicação pública como geradora de entendimentos. O texto apresenta inicialmente questionamentos que rondam o contexto escolar mais assombroso em nossos tempos, marcado pela escalada da violência. Na sequência, explicita aspectos da teoria da ação comunicativa abordados nessa proposta, para então relacionar as primeiras percepções de sua aplicação num estudo de caso na cidade de São Paulo.

2. Do silêncio ao “grito”

A relação entre o crescimento dos registros de violência escolar e o processo de redemocratização



no Brasil parece, à primeira vista, um paradoxo. Ao lado da expectativa da sociedade pela abertura do regime e pela paz, ocorreu o aumento dos casos de conflitos e transgressões, sem poupar o espaço da escola (Peralva, 2000). A sociedade foi e é apresentada então a tramas diversas sobre conflitos violentos, expostos então por uma imprensa livre da censura que a controlara durante vinte anos de ditadura militar. Os casos de violência denunciam a fragilidade institucional para a solução dos conflitos pela via argumentativa ou por regras partilhadas de convivência.

A história brasileira recente aponta, assim, para dois momentos a priori muito nítidos em termos de “sonoridade” dos conflitos: até início dos anos 80, o silêncio; com a redemocratização, o “grito”. Em comum, a completa dissonância. O argumento racional, com ou sem mediação de quem quer que seja (imprensa, movimentos sociais, universidades, Estado etc.) não teve lugar como política pública ou como movimento social efetivo na interpelação da sociedade pelos governos (Matos e Nobre; Gil, 2013; Matos; Gil, 2013). Ainda assim, a comunicação política que se reorganizou em torno de uma sociedade civil fortalecida ao longo das décadas de 80 e 90 agregou novas formas de pressão pelo reconhecimento de direitos humanos, políticos e sociais. Mas o impulso de capacidades argumentativas entre os cidadãos para fortalecer esse movimento não entrou em pauta no ambiente escolar.

3. Onde está a violência?

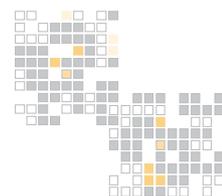
Segundo Tavares dos Santos (2004), o cenário da modernidade tardia inclui o problema da violência difusa. A difusão da violência indica seu lado estrutural (Schilling, 2003) e está relacionada com certa naturalização, pela consciência coletiva, dos conflitos generalizados. A fratura de princípios de sociabilidade coletiva seria o resultado de duas forças que empurram as instituições em direções opostas: num extremo, busca-se o alinhamento

com os padrões globais pasteurizados de valores; no outro, pressiona-se para a individualização nas experiências de consumo, trabalho e comunicação (Velho, 2004, p.6).

Diante do assombro com o cenário da violência difusa, discute-se a retomada do papel emancipador da escola e de sua forma institucional como esperança para religar os laços sociais e construir novos valores de coletividade e solidariedade entre crianças e adolescentes. Há a dúvida se os alunos aprendem mais na escola a calar-se ou a “gritar” (o que compreende diversas formas, não necessariamente articuladas pela fala, de se fazer “ouvir”).

Tratada inicialmente como um problema de disciplina e depois como delinquência juvenil, foi só na virada para o século XXI que a violência escolar ganhou novas molduras para considerar que sua origem não está apenas fora, mas também dentro do espaço escolar (um criador, *per se*, de novas formas de opressão). As manifestações extremas de violência incluem prédios incendiados, alunos e professores assassinados, pais e estudantes envolvidos em brigas por motivos banais, segundo a mídia – que também é partícipe do imaginário social sobre o tema (Silva; Mendonça; 2015). As agressões abrangem ainda a problemática das incivildades, como o *bullying*.

O fenômeno da violência na escola passou por uma reconfiguração a partir dos anos 90, segundo Sposito (1998; 2001). As agressões interpessoais tornaram-se mais comuns, geralmente acompanhadas de ameaças contra alunos e professores. No Brasil, o fenômeno deixa de ser uma característica dos grandes centros, espalhando-se para as cidades de médio porte e menos industrializadas (Gonçalves; Sposito, 2002). O problema tornou-se também mais variado e complexo, com agravantes como aumento do porte ilegal de armas, do narcotráfico e da própria valorização das cenas violentas – que a qualquer tempo são registradas nos telefones celulares e disseminadas pela internet, criando o horror inicial, mas ba-



nalizando-se depois diante da multiplicidade de fatos que alcançam visibilidade nas redes sociais eletrônicas.

No Brasil, um dos mais completos retratos sobre a violência escolar foi realizado em 2001 pela Unesco em 13 estados e no Distrito Federal, envolvendo cerca de 47 mil entrevistados (entre pais, alunos e professores) de 340 escolas privadas e públicas. Os resultados indicaram um quadro complexo de violência, fruto da interseção entre variáveis institucionais, sociais e comportamentais. De maneira geral, os dados coletados apontam que os alunos afirmam não gostar de seus colegas, o que contraria a visão da escola como espaço de convívio e formação de vínculos de amizade e afeto. Em vez disso, o tempo na escola é tratado pelos estudantes como uma experiência de desconfiança, desconforto e impossibilidade de diálogo (Abramovay, 2003).

A violência é associada a atos que implicam na ruptura do nexos social pelo uso da força. “Negasse, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo” (Sposito, 1998, p.3). Neste ambiente, a escola assume-se como espaço de reafirmação das tensões sociais em que vivem todos esses atores em seus cotidianos, mas também é geradora de novas modalidades de violência.

Paulo Freire (1987) tratara das violências cometidas pelo sistema opressor sobre os estudantes ao tirar-lhes o direito à palavra. Com isso, denunciou um modelo educacional formatado para marcar a diferença e as relações de autoridade sobre os marginalizados. Como educadora entre camponeses, Nobre verificou como o método freireano da *pedagogia do oprimido* busca devolver ao educando a autoria da fala para a problematização das condições que o rotulam¹.

1 A autora trabalhou no Movimento de Educação de Base (MEB) em Minas Gerais, na década de 1960, até a extinção do programa, coordenado pelo CNBB. Atuou em alfabetização de adultos e capacitação de camponeses e professores de escolas rurais para o uso do método de Freire.

A estigmatização do aluno, de suas condições prévias e de seu desempenho escolar é, portanto, uma forma de violência. Somam-se a ela ainda os casos de abusos nas relações de poder (em especial, na imposição de regras de convívio e nos regimes disciplinares) que provocam, entre os estudantes, reações de retraimento ou agressividade (Abramovay, 2003). Além disso, a Unesco detectou queixas de que o entorno escolar é mal iluminado e que a gestão não vigia quem e o que entra pelos portões (como armas, álcool e drogas) – embora haja grande controvérsia acerca da presença policial no local como símbolo de repressão.

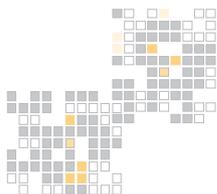
Segundo Schilling (2003, p.5), entrevistados na cidade de São Paulo reconhecem a violência como uma experiência de discriminação (pelos pares e pelas referências adultas). Mas também veem no compromisso falso da escola de ser um lugar de aprendizagem e esperança. Entre os relatos sobre violência, surge a frustração.

É a quebra da promessa – ocorrida nas últimas décadas pelo predomínio do capital financeiro e pela crise do trabalho assalariado – que permeia o profundo questionamento e esvaziamento de sentido da instituição. Então, para que servirá a escola? O que se faz na escola? (Schilling, 2003, p.6).

4. Comunicação e reciprocidade no espaço escolar: um objeto propositivo

Como um quadro difícil de ser explicado e enfrentado, as diferentes formas de violência escolar ainda não ganharam o devido espaço nos estudos de comunicação. Investigações específicas sobre o tema no campo da comunicação pública são desconhecidas. Mais do que produzir uma teoria contemplativa, a gravidade do problema convida o pesquisador de comunicação a abordar teorias práticas, como a concebem Müller e Craig (2007, p.XII).

Como hipótese heurística, consideramos a pos-



sibilidade de envolver a comunicação numa investigação científica e, ao mesmo tempo, promotora de vínculos e reconhecimentos mútuos no espaço escolar. Ela propõe formas de substituir o “grito” recorrente entre estudantes por formas de argumentação. A prática discursiva é tratada, nesta hipótese, como possibilidade ativadora da reciprocidade no ambiente de ensino.

Do ponto de vista teórico, a violência é o avesso da argumentação racional. Ela impossibilita a ação comunicativa (Habermas, 2012). Indica desrespeito ao outro ao não reconhecê-lo em seus direitos e, assim, não considerar a reciprocidade como elemento fundamental para as relações sociais de entendimento. Quando generalizado, esse desrespeito cria uma situação em que princípios de civilidade são substituídos pela imposição de vontades individuais ou de grupos de interesse restrito.

A substituição da palavra negociada pela violência extrapola o ambiente escolar e encontra relações com a fragilidade de nossa comunicação pública e política. Autores como Peralva (2000) e Caldeira (2000) avaliam que, de maneira geral, o quadro endêmico de violência no Brasil está associado exatamente à incompletude de nossa cidadania. De que maneira os jovens cidadãos, que na escola enfrentam os desafios da socialização, aprenderão sobre as possibilidades e as formas do uso democrático do argumento?

5. Triangulação metodológica

Para tentar responder essa questão, partimos do viés normativo da teoria da ação comunicativa proposta por Jürgen Habermas (2012). Pergunta-se: pode o debate argumentativo propiciar a formação ou a restauração de vínculos?

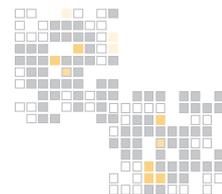
As práticas de debates participativos remetem também para a democratização do espaço escolar. Isso requer empoderamento, compreendido como a percepção do indivíduo e da comunidade de que podem influenciar e controlar seu meio

(Rappaport, 1984). Um viés do empoderamento é a capacitação discursiva que, segundo Dryzek (2009), é fundamento para o debate político. Amartya Sen (2011) inclui a capacidade da argumentação como requisito para a realização de justiça, enquanto Habermas (2012) defende que é preciso saber representar as circunstâncias presentes no **mundo da vida**. “Assim, o entendimento na práxis comunicativa cotidiana pode apoiar-se ao mesmo tempo em um saber positivo intersubjetivamente compartilhado, em um acordo normativo e na confiança recíproca” (Habermas, 2008, p.141, tradução nossa). E pode ainda gerar novos vínculos, supomos.

Na perspectiva de empregar a comunicação pública para favorecer o ambiente discursivo no ambiente escolar, propõe-se conduzir debates como “dispositivos interacionais” (Braga, 2011) em escolas públicas brasileiras, a partir de pressupostos normativos previstos na teoria habermasiana. Esses encontros serão coordenados por meio de procedimentos previstos pela teoria da mediação transformativa (Bush; Folger, 2005). E ensejarão análises de resultados sobre os vínculos demonstrados entre os estudantes. Tem-se, portanto, uma triangulação metodológica para dar conta de um contexto complexo.

5.1 A pragmática habermasiana

Habermas defende uma proposta ideal normativa que fundamenta a constituição social segundo bases comunicativas. Sua teoria da ação comunicativa é fruto de um movimento filosófico que se fundamenta na pragmática da interação – isto é, em trocas intersubjetivas entre indivíduos que, num encontro linguístico, buscam formas de validar suas pretensões de verdade. Para tanto, esses agentes devem encontrar uma **situação ideal de fala**, o que se tornou a base do modelo habermasiano e também um dos elementos mais controversos de sua teoria quando confrontada com realidades tão adversas para sua aplicação.



Um desenho metodológico que, de um lado, confia nas possibilidades restauradoras da comunicação, deve então buscar maneiras de ancorar a aplicação teórica na realidade empírica investigada.

Habermas (2001) defende que a situação ideal de fala é condição para que os interlocutores alcancem entendimento sobre pontos em discussão. Pressupõe-se, como ponto de partida, que este é o objetivo de todos os indivíduos que se propõem a um encontro discursivo: alcançar algum consenso que seja defensável por meio de argumentos racionais. Hipotetiza-se que o consenso, por sua vez, só pode ser alcançado numa situação em que os participantes daquela interação não estejam constrangidos (por imposições de poder, de qualquer natureza); que tenham iguais oportunidades de acesso e participação na discussão; que se reconheçam reciprocamente – não apenas respeitando o interlocutor, mas também considerando suas posições.

Para tanto, os participantes devem também concordar com princípios básicos de validade discursiva. A saber: inteligibilidade (os participantes devem compreender a mesma linguagem); verdade (pressupõe-se que todos fazem afirmações verdadeiras); sinceridade (confia-se que os sujeitos expressam demandas e sentimentos com intenções genuínas); e correção (os enunciados devem se apresentar como legítimos, em termos normativos).

Esses critérios de validade compõem a dupla estrutura do discurso reafirmada por Habermas, a partir da pragmática: um eixo cognitivo / semântico (presente nos critérios da inteligibilidade e da verdade) e um eixo comunicativo (expresso na sinceridade e na correção). Neste último, nos dirigimos à ação empreendida na comunicação e que se expressa na conexão intersubjetiva por meio da linguagem.

Outro conceito chave para a obra habermasiana é a do **consenso**. Quanto mais próximos de um entendimento, mais provável é a coordena-

ção social. Para autores como Dryzek e Niemeyer (2006), a exigência de se alcançar um consenso é, no mínimo, uma obrigação rigorosa demais para os interlocutores, a ponto de se considerar, por si só, um tipo de opressão. Em vez de se pensar, então, em alcançar uma resolução comum numa discussão, eles propõem a consideração de uma meta consenso, composto pelo conjunto de valores com os quais todos concordem para regular a conversação.

5.2 Mediação transformativa

Considerados esses elementos básicos da teoria habermasiana, como trazê-la a campo e fazê-la dialogar com um contexto tão distante da situação ideal de fala, como um ambiente escolar pressionado por conflitos?

Os debates promovidos na pesquisa de campo são organizados no próprio contexto das salas de aula. Eles oferecem uma oportunidade de interação por meio do argumento (com valores meta consensuados de comunicação) e apontam para a posterior análise cognitiva e pragmática – o que nos permite estressar as premissas teóricas do modelo.

É preciso levar em conta que a situação ideal de fala é normativa. Mas sua impossibilidade real em contextos marcados por diferenças não deve descartar sua consideração na pesquisa aplicada. Em vez disso, pode orientar sua abordagem em campo. A saída encontrada por nós foi a coordenar os debates por meio de procedimentos da mediação transformativa – a partir dos quais tenta-se criar um contexto interacional específico regido pelos princípios ideais, tanto quanto possível.

Na mediação transformativa, trata-se de ter, na figura do mediador de um debate, uma terceira parte que apenas auxilia os próprios interlocutores (no nosso caso, os alunos) a encontrar seus entendimentos. Mais do que consenso, a proposta de Bush e Folger (2005) coloca seu foco no processo da negociação por meio de valores

relacionais. A facilitação dos debates passa por algumas fases: (1) criação do contexto para a discussão; (2) expressão das diferentes posições; (3) capacitação comunicativa (quando se abordam diferentes alternativas de solução); (4) eventual tomada de decisão (que pode ou não ocorrer).

Temos então um modelo normativo que inspira uma prática mediadora no território escolar. Para a análise dos debates, recorreremos novamente à dupla estrutura do discurso para analisar como os alunos modularam sua interação em busca de entendimentos, ampliando a reciprocidade por meio da abertura, respeito e consideração da opinião do outro. O movimento discursivo encontrado nas falas foi avaliado conforme a etapa de cada debate – estágio inicial do confronto de debates, abertura de posições, argumentação e conclusão, proposta pela pragma-dialética (Eemeren; Houtlosser, 2003; Curato, 2008). O foco da análise está no processo de troca, baseado nos aspectos cognitivos das falas (compondo argumentos, com suas convergências e divergências) e comunicativos (que apontam para a direção do debate – de mais ou menos engajamento)

6. Teste no campo

Esta proposta metodológica foi aplicada num estudo de caso em São Paulo. Uma escola pública com cerca de 300 alunos de ensino médio (alunos de 14 a 17 anos) na Zona Oeste da capital paulista recebeu o projeto de pesquisa ao longo de seis meses. Ainda estão sendo processadas as análises finais sobre as hipóteses de que o modelo favoreceu elementos de reciprocidade e entendimento entre os alunos. Pretendemos aqui adiantar algumas reflexões metodológicas sobre a aplicação do modelo criado para trazer Habermas e sua teoria da ação comunicativa para um ambiente de conflitos e violência numa escola pública.

Foram realizados 15 debates envolvendo cerca de 70 alunos ao todo de três turmas diferentes (de segundo e terceiro ano médios). A unidade de aná-

lise foi a tomada de fala, podendo variar de curtíssimas manifestações (“É”; “sim”; “acho”) ou longas defesas argumentativas. Foram 2.894 atos de fala. Cada participante foi analisado por códigos (garantindo-lhe o anonimato), gênero e turma.

As categorias básicas de análise abrangeram os seguintes aspectos cognitivos: modo gramatical (afirmativo; imperativo; interrogativo; vocativo); sujeito de fala (eu, você, nós, vocês, eles); nível de problematização (constatação; descrição; dúvida; problematização); quantidade de argumentos e razões; referências citadas (experiências pessoais; colegas; recursos de mídia etc.); marcadores de convergência ou divergência de opinião (inspirados na Codificação do Argumento Conversacional (Canary; Seibold; 2010). Os aspectos comunicativos presentes nas falas foram: conexão (direta ou indireta, a partir da referência ao colega ou interlocutor); porosidade (manifestações de abertura ou fechamento ao outro); intensidade (manifestações de críticas ou deferências / elogios).

Em campo, esse modelo demonstrou-se favorável para as possibilidades de expressão de conflitos que os alunos enfrentam em seus contextos de vida e no próprio território escolar. Numa análise hermenêutica, falas com altos indicadores de conexão, referências e níveis mais elevados de problematização estiveram relacionadas à expressão de situações de algum confronto na vida dos estudantes. Em diferentes momentos, o reconhecimento explícito de contextos de privação e falta de reconhecimento apresentou-se, como afirmaram os próximos alunos, como um forte elemento conector entre os alunos – quando eles se sentiram mais “unidos” entre si. Percepções de injustiça e compaixão vêm à tona quando são dadas oportunidades de fala aos estudantes. Nesse processo, a participação do mediador foi essencial e as técnicas da mediação transformativa mostraram-se úteis.

Não foi possível alcançar consenso entre os

alunos. À exceção de uma ocasião, em que todos concordaram com uma proposta de solução verbalizada por um colega, em nenhum outro debate houve tomadas de decisão ou manifestações de consenso em torno de um tema – o que problematiza as premissas da teoria da ação comunicativa.

A avaliação de resultados dos exercícios discursivos entre os estudantes foi prejudicada pela impossibilidade de complementação de métodos de pesquisa (como entrevistas individuais com os alunos e demais integrantes da comunidade), diante das conturbações do calendário escolar. Isso aponta para o necessário comprometimento da equipe gestora da escola com a pesquisa, o que é muito difícil no contexto político em que o ensino público se vê enredado. Sem essa indicação da importância da pesquisa no campo escolar, também não se consegue uma adesão dos estudantes a todos os encontros – e a continuidade dos debates é um quesito fundamental para se avaliar a progressão das possibilidades de entendimento entre os alunos. No nosso caso, houve “quebra” de presença de alunos – com diferentes participantes em cada encontro. Por outro lado, a pesquisa pôde, assim, refletir uma situação real da escola em seus outros dispositivos interacionais (aulas, seminários, reuniões de classe e conselho etc.).

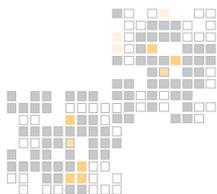
7. Encaminhamentos

Essa experiência metodológica triangulada mostrou-se rica como realização transdisciplinar. O estudo dos conflitos envolvendo alunos adolescentes de escola pública no Brasil e as pos-

sibilidades de ativação de uma comunicação pública integradora abrangem um campo amplo de ciências e teorias.

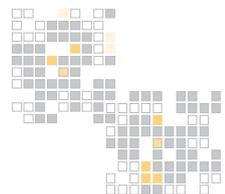
A pesquisa bibliográfica indicou múltiplas tentativas de programas que buscam encontrar maneiras de estabelecer entendimento e paz na comunidade escolar. A inovação desta pesquisa está em se pensar esse trabalho a partir da comunicação pública. Para tanto, ela precisa estar envolvida com os contextos específicos de pesquisa. Por isso, a abordagem do estudo de caso ainda se mostra a mais apropriada. As primeiras possibilidades apresentadas pela análise das falas mostram-se promissoras. Um segundo passo seria a extensão desse projeto para múltiplos casos, permitindo interpretações em variados contextos – mais ou menos violentos; em diferentes graus de privação socioeconômica; conforme número de alunos em cada estabelecimento; em distintos níveis escolares. Essas variações mostram-se, segundo referências encontradas, fundamentais para diferentes propostas de gestão escolar diante da emergência de conflitos dentro e no entorno da unidade de ensino. Equipes multidisciplinares para a realização da pesquisa são ideais para uma análise mais rica dos processos e dos resultados.

Em termos de confronto teórico com a realidade empírica, Habermas sobreviveu ao teste, dentro de uma composição metodológica mais complexa. Sua fé na palavra, no argumento e no encontro interativo encontra diferentes manifestações em meio a gírias e híbridas linguagens adolescentes. Mas não perde sua validade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2016.
- BENBENISHTY, Rami; ASTOR, Ron Avi. *School violence in context: cultural, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press, 2005.
- BRAGA, José Luiz. Dispositivos interacionais. Trabalho apresentado no XX Encontro da Compós, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de junho de 2011.
- BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. *The Promise of Mediation. The Transformative Approach to Conflict*. Rev. Edition. San Francisco (CA): John Wiley & Sons, 2005.
- CALDEIRA, Teresa. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania*. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2000.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p.432-443, jul.-dez., 2002.
- CURATO, Nicole. The Heart of the Matter: Pragma-dialectics as a Methodology for Researching Deliberative Practice. Artigo apresentado na *Conference On Unity and Diversity in Deliberative Democracy*. Bern Institute for Deliberative Studies. Disponível em: <<http://www.bids.unibe.ch/unibe/rechtswissenschaft/oefre/bids/content/e3409/e3822/e3824/linklist3832/Curato.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- DEVRIES, Karen M. et al. School violence, Mental Health, and Educational Performance in Uganda. *Pediatrics*, vol. 133, n. 1, p.e129-137, January, 2014.
- DRYZEK, John S. Democratization as deliberative capacity building. *Comparative Political Studies*, vol. 42, n. 11, p.1.379-1.402, nov., 2009.
- DRYZEK, John S.; NIEMEYER, Simon. Reconciling Pluralism and Consensus as Political Ideals. *American Journal of Political Science*, vol. 50, n. 3, p.634-649, July, 2006.
- EEMEREN, Frans H. Van.; HOUTLOSSER, Peter. The Development of the Pragma-dialectical Approach to Argumentation. *Argumentation*. Netherlands, vol. 17, n.4, p.387-404.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [O mundo, hoje, v. 21].
- GIL, Patrícia Guimarães; MATOS E NOBRE, Heloiza Helena. A de-liberação justa no mundo do possível: articulações entre Habermas, Rawls e Amartya Sen. *Revista Compólitica*, vol. 2, n. 3, p.257-277, jul.-dez., 2013.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p.101-138, mar. Editora Autores Associados / Fundação Carlos Chagas, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. In: HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Tradução de Ramón Catarelo García. Madrid: Editorial Trotta, p.121-194. (Colección Estructuras y Procesos), 2008.
- HABERMAS, Jürgen. *On the Pragmatics of Social Interaction*. Preliminary studies in the Theory of Communicative Action. Translated by Barbara Fultner. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. Rev. da Trad.: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2 v., 2012.
- MATOS E NOBRE, Heloiza Helena; GIL, Patrícia. Alternativas ao conceito e à prática da comunicação pública. *Eptic Online*, vol. 15, n.2, 2013, p.12-27. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/937/809>>. Acesso em: 5 mai. 2015.
- MATOS, Heloiza. A comunicação pública na perspectiva da teoria do reconhecimento. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). *Comunicação pública, sociedade e cidadania*. São Caetano do Sul (SP): Difusão Editora, p.39-59, 2011.
- MATOS, Heloiza. O processo discursivo de formação da opinião pública. In: SOUSA, Mauro Wilton; CORRÊA, Elizabeth Saad (Orgs). *Mutações no espaço público* Contemporâneo. São Paulo: Paulus, p.137-162, 2014.
- MATOS, Heloiza; GIL, Patrícia Guimarães. Quem é o cidadão da comunicação pública? In: MATOS, Heloiza (org.) *Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas*. São Paulo: ECA-USP, p.89-105, 2013.
- MATOS, Heloiza Helena Gomes de. Opinião pública e conversação cívica. In: COSTA, Caio Túlio et al. *Esfera Pública, Redes e Jornalismo*. Rio de Janeiro: E-Papers, p.107-122, 2009.
- MULLER, Heidi L; CRAIG, Robert T. Introduction. In: MULLER, Heidi L; CRAIG, Robert T. *Theorizing Communication. Reading Across Traditions*. Thousand Oaks: Sage, p. IX-XVIII, 2007.
- PERALVA, Angelina. *Violência e democracia*. O paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RAPPAPORT, Julian. Studies in Empowerment: Introduction to the



Issue. In: RAPPAPORT, Julian; HESS, Robert (Eds). *Studies in empowerment: steps toward understanding and action*. New York: The Haworth Press, 1984.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol. 18, n. 1, jan.-mar. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100002>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas. *Revista da Educação*. São Paulo, n. 16, mar 2003. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/revistaeducacao/revistaeducacao5.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Livia Sousa da; MENDONÇA, Kátia Marly Leite. A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA. *Comunicação & Educação*, Ano XX, n.º 1, p.39-49, jan.-jun., 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de pesquisa. Revista e Estudos e Pesquisa em Educação*. São Paulo, n.104, p.58-75, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan.-jul., 2001.

VELHO, Gilberto. Violência e conflito nas grandes cidades contemporâneas. Trabalho apresentado no *VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra (Portugal), 16-18, set., 2004.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.16, n. 45, p.1-16, fev., 2001.

