



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

ENCONTROS E DESENCONTROS DOS JOVENS NA ESCOLA: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COMO SINTOMA DO MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO

Adriana Dias de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC- SP

drica_dias@hotmail.com

1. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: SINTOMAS DE UM MAL-ESTAR

A Educação em si é em essência uma atividade conservadora. Um professor progressista é um conservador que esconde o lado retrógrado de sua atividade. Tem que ser conservador com as riquezas adquiridas. Não se pode pertencer a uma civilização que se despreza. A civilização não consiste apenas em saber fazer, mas em saber apreciar a riqueza. E ser de esquerda equivale a combater a pobreza em todos seus âmbitos.

(Peter Sloterdijk)

A contemporaneidade, na sociedade ocidental, parece-nos caracterizar-se por mudanças vertiginosas em todos os níveis, ou seja, econômicos, culturais e sociais, mas ainda nos aspectos íntimos e pessoais da vida cotidiana, implicando profundas alterações na concepção de indivíduo e, conseqüentemente, na educação desses indivíduos.

O mal-estar contemporâneo da educação resulta da interação complexa entre os múltiplos efeitos das mudanças estruturais e históricas em andamento e o processo educacional escolar tal como ele se apresenta, bem como suas repercussões na relação estabelecida entre professores-alunos e os reflexos na formação destes.

Ao discutir a relação que a escola tem com o mundo exterior, Dubet (1998) menciona o esgotamento institucional estruturado no momento, denominando o processo de “desinstitucionalização”, pois tem demonstrado dificuldade em “fabricar” os indivíduos e as personalidades, e, no caso da escola, afirma que ela “não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações



entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil“ (p.29).

Outro aspecto é lembrado por Charlot (2000). Para ele, a abordagem sociológica sobre a escola tem que considerar a dimensão subjetiva estabelecida entre professor-aluno, uma vez que a relação com o saber pressupõe o tempo partilhado com outras pessoas e consigo próprio. “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também como *espaço de atividades*, e se inscreve no tempo” (p.78).

Também Sposito (1998) analisa o esgotamento do modelo atual da escola pública brasileira e admite que haja um conjunto de fatores que fazem com que esta, mas não exclusivamente ela, tenha as suas principais funções questionadas, seja enquanto transmissora de conhecimentos historicamente construídos e a possibilidade de mobilidade social, seja na sua capacidade socializadora das novas gerações.

Concordando com a autora, a seguir, procuraremos refletir sobre o contexto atual dessas funções escolares, enfatizando o aspecto socializador da escola, procurando compreender como esses elementos interferem na manifestação da violência em meio escolar.

2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A SOCIALIZAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

Na contemporaneidade, se, por um lado, como afirmam Bauman (2001), Sposito (2002) e Peralva (1995) a escola pública brasileira está enfraquecida enquanto espaço privilegiado para a transmissão de saberes e promoção da mobilidade social, por outro lado, a sua função de agência socializadora também tem sido questionada. A escola como receptáculo, o lugar comum do mundo, ou ainda, um rito de passagem que possibilita a sociabilidade, a identidade, a produção e o intercâmbio simbólico, indica estar socialmente desprestigiada.

A escola foi tradicionalmente concebida como a agência prioritária na socialização dos alunos, pois a interiorização de normas e a consequente aceitação dos valores da sociedade possibilitavam que eles se tornassem



sujeitos morais. Numa escola de poucos, a socialização do aluno se dava primeiramente pela identificação deste com os professores e, posteriormente, com os valores nos quais os outros acreditavam, por meio da aprendizagem crescente de papéis e jogos sociais (Dubet, 1998).

Ainda segundo o autor, essa forte imbricação entre a interiorização das normas e os valores institucionalizados da sociedade só pôde ser possível porque o sujeito estava inserido em redes sociais espessas, nas quais a formação identitária dos alunos com a escola posicionava-a em um lugar de destaque na socialização desses discentes.

A escola pública brasileira contemporânea está marcada por uma maior variedade de público que a frequenta e que, muitas vezes, tem diferentes concepções e interesses. Tal diversidade de atores parece dificultar a construção de vínculos, repercutindo em novas formas de sociabilidade entre os jovens.

Por outro lado, Guillot (2008) nos revela haver um mito em relação à diversidade escolar, pois

a heterogeneidade não é uma novidade, ela sempre existiu. Perdura o mito de uma classe 'homogênea'. Mas não há de fato dois alunos idênticos, mesmo em um meio social comum. (...) Alunos capazes de avançar no mesmo ritmo, bem-integrados à 'forma escolar', motivados e competitivos: é uma turma quase tão ideal quanto uma turma sem alunos! (p.126).

Para Dubet (1998), a educação escolar tem como meta promover o encontro com a alteridade, proporcionando uma relação educacional comunicativa que conduza à empatia e ao entendimento com o outro. E, para que este encontro se realize, é imprescindível que se aprenda a respeitar as regras sociais, que é uma das tarefas primordiais da educação, a saber: administrar o conflito entre o desejo individual e os limites impostos pela sociedade, ou ainda, buscar o equilíbrio entre o proibido, o permitido e o desejado, a fim de estabelecer uma coabitação satisfatória.

Entretanto, o encontro com o outro não se faz sem conflitos, e os embates cotidianos nos mostram o quanto o sujeito tem tido dificuldade em resolvê-los de forma pacífica. Mantoan (2006) analisa as dificuldades da escola em trabalhar com a alteridade, pois não está estruturada para tratar da diferença e



administrar os conflitos que ela pressupõe: “A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador” (p.57).

Apesar da diversidade não ser, em si, produtora de práticas escolares caracterizadas pelo desrespeito ao outro, o que podemos observar é que, contemporaneamente, a constante interação entre os diferentes interlocutores aponta para a difícil administração dos iminentes conflitos, potencializando a manifestação da violência no interior da instituição escolar (Abramovay, 2005).

Em épocas de pouca tolerância à renúncia da satisfação individual, somada às desigualdades produzidas fora da escola, a crise da educação tende a se agravar, e um dos indicadores mais marcantes parece ser a generalização dos fenômenos de violência envolvendo atores educacionais e a instituição escolar, interferindo nas relações que se estabelecem no interior da escola.

Tendo como referência Bernard Charlot (2002), Éric Debarbieux (2001) e Angelina Peralva (1997), à violência escolar estão designadas manifestações de diversos tipos como crimes, delitos, depredações ao patrimônio, e também as incivildades¹, isto é, atentados cotidianos ao direito de respeito à pessoa. O que elas têm em comum é a instalação da insegurança e do medo no interior da instituição escolar, criando-se uma situação de violência endêmica (Teixeira; Porto, 1998).

A violência em meio escolar e, principalmente, as incivildades, comunicam como são os encontros entre os diversos públicos educacionais, demonstrando as dificuldades de os atores escolares reconhecerem o outro, enquanto depositário de respeito, refletindo as hostilidades externas à escola, vindas do social, mas também ressignificando-as e produzindo-as no próprio interior dos estabelecimentos escolares.

¹ O termo incivildade tal como definido por Debarbieux (2001) contrapõe a noção de civilização proposta por Norbert Elias (1996) na qual regras comuns de convivência garantiriam a vida em sociedade.



Teixeira; Porto (1998) consideram a violência permanente e não conjuntural, tanto na sociedade quanto na escola, já que “a escola vive hoje o que Figueiredo chama de ‘estado’ ou ‘condição’ de violência, algo que passa a constituir um ingrediente permanente da cultura (no caso, da cultura escolar), marcando um regime de sociabilidade dominante” (p.60).

No entanto, se não há como eliminá-la, que práticas alternativas podem ser empregadas a fim de que a violência escolar tome outros rumos? Para as autoras, “o desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola. (...). É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la” (Teixeira; Porto 1998, p.61).

Desta forma, a violência escolar leva-nos ao questionamento da escola enquanto instituição socializadora, de construção de direitos e deveres, na qual o convívio com a alteridade é essencial para a constituição do sujeito.

Além do mais, a premissa que relaciona a violência social, entre elas a escolar, com certa desvalorização do espaço público, nos aponta pistas para uma melhor compreensão sobre o problema da violência escolar e a necessária redefinição da escola pública (Candau, 2001).

Na contemporaneidade, os espaços públicos deixaram de ser lugares legítimos de manifestação dos diversos atores sociais, perdendo o valor simbólico que proporcionava a interação humana, tornando-se os “não-lugares” (Bauman, 2001). A escola como espaço público demonstra ter dificuldades em realizar o exercício constante da argumentação e da formação de alianças, mecanismos fundamentais para que conflitos advindos de interesses e valores distintos não se transformem em atos de violência.

Portanto, a ressignificação da escola possibilitaria a reconstrução e a manutenção do espaço público, visando recuperar a ação política, atualmente subordinada ao mercado globalizante.

Todavia, o questionamento da escola como agência socializadora também parece se realizar com base na crescente influência de outros agentes, tais como a mídia e a integração entre os pares, na formação e no desenvolvimento das novas gerações, fazendo com que esta instituição deixe ser um espaço privilegiado da socialização, pois, em virtude da variedade de



orientações hoje colocadas, os sujeitos são levados a construir por si mesmos a sua experiência (Bauman, 2001).

A autoconstrução individual, ser livre, favorece o desprendimento das filiações voltadas ao passado, mas também ao futuro, pois a liberdade de escolhas não significa a procura por novos padrões estáveis de conduta aos quais se adaptar, mas sim, ao desapegado de grupos de referências, dada a passagem por diversos agentes ou grupos, muitas vezes contraditórios entre si, e que são re-organizados de acordo com as características singulares do indivíduo (Bauman, 2001).

Daí se questionar: Diante do enfraquecimento dos laços sociais, que consciência ou qual subjetividade estão sendo construídas? Quais as consequências da perda das referências passadas na educação dos sujeitos?

Estas indagações levaram Antelo (2004) a alertar para o fato de que “uma vez que supostamente deixamos para trás tradições, mandatos e proibições, não encontramos em sua pureza, a liberdade prometida, mas pelo contrário novas e mais eficazes formas de sujeição” (p.45).

Na mesma direção, para Forquin (1993) é a perda de referência ao passado ou o desprendimento deste que possibilita ao homem moderno a liberdade de escolhas diante da variedade de referências apresentadas, mas essa situação, longe de suscitar uma reflexão sobre o presente e o que se deseja do futuro, aumenta a sensação de incerteza e insegurança.

A frágil filiação social, não mais comprometida com a sociedade, tende a reforçar o individualismo e a busca da satisfação imediata, sendo esta proclamação da realização em tempo real o dificultador para a existência de alguma renúncia no presente em nome de um futuro promissor.

Segundo Bauman (2004), o engajamento a laços estreitos tende a ser cada vez mais difícil de concretizar, pois as relações humanas não se pautam mais pelo compromisso, porém elas surgem e desaparecem rapidamente em conformidade com o mundo virtual de alta velocidade e considerável volume. Nele, as parcerias são substituídas pelas redes as quais não requerem fidelidade, aliás, é justamente esta possibilidade de rompimento que as caracteriza, pois pode facilmente passar de um vínculo humano a outro.



A instabilidade de fazer e desfazer relações, do mesmo modo que cria oportunidades de escolhas, gera ansiedade, trazendo profundas mudanças comportamentais e psíquicas que refletem no convívio social.

Compreendendo a educação no sentido amplo de formação e socialização dos sujeitos, o que é transmitido ou comunicado são os conhecimentos, crenças e valores que alguém passa a outro, sendo esses conteúdos aqueles que, ao mesmo tempo, nos precedem e nos ultrapassam, formando vínculos tanto com as gerações anteriores a nós quanto com aquelas que deixaremos para o futuro (Forquin, 1993).

A educação escolar pressupõe o encontro geracional entre professores e alunos que tende a ser sempre conflituoso. Nesta diferença, inerente ao encontro, por um lado, de alguém que supostamente tem um saber e, por outro lado, de alguém que ainda não o possui, é que a educação se fundamenta. A escola surge como um lugar de promessa, no qual a passagem para o mundo adulto envolve a historicidade que norteia o presente e visa um futuro almejado.

Para Arendt (2003), a educação consiste em introduzir os mais jovens em um mundo que já é velho, isto é, transmitir uma herança às novas gerações que não conhecem este mundo, mas que deverão habitá-lo por determinado tempo, e que, posteriormente, também vão remetê-la aos mais jovens. Neste sentido é que toda educação pode ser considerada conservadora, pois se reporta ao conhecimento construído no passado, pedindo-se às novas gerações que mantenham ou conservem esse laço com as anteriores.

Forquin (1993) sugere que o incremento contemporâneo do mal-estar da educação esteja relacionado ao fato de ela se apoiar tradicionalmente na figura do professor e na autoridade que a ele era delegada por ser a pessoa que sabia mais e que podia fazer mais, pois era o representante de um mundo no qual o aluno estava sendo introduzido e pelo qual o professor se sentia responsável.

A atitude para com o passado parece ter deixado de ser modelo ou exemplo para as gerações subsequentes. Assim, a autoridade docente arraigada no passado e na assimetria das gerações não faz sentido em um



mundo no qual as mudanças são exponenciais, interrogando-se a sua legitimidade e pertinência.

Se no passado, muitas vezes, a autoridade do professor foi confundida com autoritarismo, hoje, o professor está despojado dela, correndo o risco de se desresponsabilizar da educação dos alunos e, assim, da própria ideia de continuidade do mundo.

Então, como podemos restabelecer a relação entre professores e alunos de modo que a responsabilidade pela educação esteja garantida, estando ambos comprometidos com a construção do futuro?

3. ENCONTROS E DESENCONTROS DOS ATORES ESCOLARES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Severino (2005) nos lembra a ambiguidade inerente da educação e ressalta sua dimensão libertadora e promotora da igualdade social. A constituição da função social da escola acompanha esta ambivalência, seja nos aspectos relacionados ao controle social, isto é, a escola como agente de reprodução social, seja como instituição promotora da emancipação dos indivíduos, principalmente das classes populares.

A ambivalência da instituição escolar estaria na possibilidade, por um lado, de agir como instituição reprodutora dos valores, da estrutura e dos interesses políticos e econômicos da classe dominante; por outro lado, paradoxalmente, propiciar uma educação diferenciada, diversa daquela apresentada pelo ambiente e, por isso, capaz de produzir conhecimentos que levem à reflexão desse meio Charlot (1987).

Quanto ao aspecto reprodutor das desigualdades sociais, Bourdieu² e Passeron, ao lançarem *A Reprodução*, em 1970, na França, e com a primeira publicação no Brasil, em 1975, indicam que a instituição escolar é responsável pela reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade, por meio da transmissão de saberes, práticas e representações das classes dominantes. Reiteram, ainda, que a distribuição desigual dos bens culturais seria uma prática discriminatória que contraria o discurso escolar do

² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ, Vozes.



igualitarismo formal.

Para os autores, a instituição escolar, por meio da aplicação da violência simbólica, isto é, da dominação consentida pela aceitação ‘natural’ de regras e princípios, exerceria papel estratégico para a conquista e manutenção da ordem social, bem como à acumulação do capital. *“Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”* (idem, p.26). Esta arbitrariedade da ação pedagógica tem duplo sentido, ou seja, na imposição do arbitrário cultural e na imposição de determinadas significações e convenções que definem valores econômicos e simbólicos.

Todavia, se por um lado, a escola reproduz as desigualdades que, em si, estão fora do sistema escolar, mas permeia a sociedade no que diz respeito à raça, sexo, classe social, entre outras, por outro lado, a escola também parece produzir mecanismos de exclusão internos à sua estrutura.

A expansão da oferta de vagas aponta para a produção de um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela falta de condições para adquirir a escolarização e/ou permanecer na escola. Agora a escola, diante de fortes desigualdades nos próprios percursos escolares, não reproduz simplesmente, mas tende a produzir ela própria a exclusão social latente: *“No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados”* (Dubet, 2003, p.36).

Mas, se até este momento analisamos o aspecto reprodutor de desigualdades da escola, isto é, a origem social influenciando diretamente na apropriação do conhecimento sistematizado, há que se ressaltar seu aspecto libertário realizado pela transmissão de um saber especializado da herança cultural, que proporciona um distanciamento da realidade e é capaz de levar ao seu questionamento. A possibilidade da educação de confrontar o real com o ideal é que caracteriza o seu caráter libertador.

Neste sentido, Charlot (1987) realça a necessidade de avançarmos culturalmente para superar a completa adaptação à ideologia dominante e



provermos seu aspecto libertador. O aspecto da escola enquanto promotora da ação libertadora pode ser realizado por meio da experiência social que atribui significado ao que é transmitido, dando sentido ao mundo e às significações socialmente produzidas.

Fundamentando-nos no caráter inerentemente ambivalente da escola é que parece resultar a importância de investigações que visem contribuir na elaboração de estratégias que favoreçam o aspecto transformador da educação escolar. A intenção, pois, é irmos além da denúncia ou reflexão dos problemas da educação na contemporaneidade, mas pensarmos em pistas que levem à intervenção social.

Com o intuito de pesquisarmos caminhos que favoreçam o caráter transformador da educação, portanto, outras formas de convivência mais harmoniosas, mas sem incorrer na ingenuidade, temos de considerar o fim das utopias, isto é, o atual esvaziamento do sentido coletivo. O investimento, inclusive afetivo, não nos parece ser mais 'revolucionar o mundo', mas garantir e expandir direitos almejados e, muitas vezes, a educação é utilizada como instrumento para este fim.

O refluxo do coletivo e a consequente desvalorização da ação política provavelmente estão em consonância com a reprodução dos ideais do capitalismo globalizante e a perpetuação das desigualdades sociais. Neste contexto, a educação é convocada, não como portadora de mecanismos que reproduzem as formas de exclusão, e sim, como instituição capaz de propor ações para reduzi-las, ações prepositivas. Para tanto, é imprescindível recuperarmos a esperança no futuro.

Em consonância com Antelo (2004), afirmarmos que não se trata de celebrar tempos (felizes?) passados, mas de procurarmos brechas na educação contemporânea que favoreçam seu aspecto transformador.

De fato, a educação tem como finalidade, mais do que transmitir conhecimentos, a filiação simbólica que possibilitará ao indivíduo um lugar de sujeito. O desenvolvimento do discernimento do aluno exige a intervenção do outro que nomeia o mundo e que facilita a abertura de espaços para que esse aluno crie com autonomia e segurança.



A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2003. p.247).

Por fim, os caminhos para o enfrentamento da violência escolar podem ser muitos, mas parece-nos que a sensibilização dos diversos atores educacionais para o comportamento ético que o encontro geracional proporciona e a participação comprometida com o processo educativo pode ser um deles. Assim, a instituição escolar que privilegia o encontro com o outro, transfere sua atenção do controle corporal para a afeição e comunicação com a intenção de formar jovens como sujeitos de sua própria história, numa educação muito mais voltada para o encontro com o outro, portanto uma estratégia inovadora no combate à violência escolar, e mais proporciona uma educação voltada para a transformação social de forma a obtermos uma sociedade mais justa e solidária.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Miriam Abramovay (coord.). Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.

ANTELO, Estanislao (2004). Algumas consequências inesperadas do declínio da figura do professor tradicional. *Anais do IV Colóquio do Lepsi: os adultos, seus saberes e a infância*, São Paulo, FEUSP, p.40-50.

ARENDR, Hannah (2003). *Entre o Passado e o Futuro*, tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, Perspectiva.

BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*, tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Zahar.

_____ (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*, tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar.

CANDAU, Vera Maria (2001). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro, DP&A.



CHARLOT, Bernard (1987). A libertação da escola. Deve-se suprimir a escola? In: BRANDÃO, Zaia (org.) *Democratização do ensino: meta ou mito?*, tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro, Francisco Alves, p.79-99.

_____ (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, tradução de Bruno Magne. Porto Alegre, Artmed.

_____ (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 4, n. 8, p. 432-443.

DEBARBIEUX, Eric (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n.1, p.163-193.

DUBET, François (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização, tradução de Gisélia Franco Potengy. *Revista Contemporânea e Educação*, ano III, n. 3, p.27-33.

_____ (2003). A escola e a exclusão, tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p.29-45.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artmed.

GUILLOT, Gerard (2008). *O resgate da autoridade em educação*, tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, Artmed.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Porto Alegre, *Revista Educação*, ano XXIX, n. 1, p.55-64.

PERALVA, Angelina Teixeira (1995). Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p.94-101.

_____ (1997). Escola e violência nas periferias nas francesas. Rio de Janeiro, *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano II, n. 2, p.7-25.

SEVERINO, Antônio, Joaquim (2005). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, E.P.U.

SPOSITO, Marília Pontes (1998). A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, p.58-75.

_____ (2002). Demandas populares por escola na relação como mundo do trabalho. In: PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo, Edusp, p.99-109.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

(1998) Violência, insegurança e imaginário do medo. Campinas-SP, *Caderno CEDES*, ano XIX, n. 47, p.51-66.