

FRANCISCO BENTO DA SILVA FILHO

**ESCOLA DO MEDO –
O discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTADO EM EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA - PB
2003**

**ESCOLA DO MEDO –
O discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola.**

FRANCISCO BENTO DA SILVA FILHO

**ESCOLA DO MEDO –
O discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola.**

**Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências
acadêmicas para obtenção do
grau de Mestre.**

**JOÃO PESSOA - PB
2003**

FRANCISCO BENTO DA SILVA FILHO

**ESCOLA DO MEDO –
O discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola.**

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^ª Dra. EDNA GUSMÃO DE GÓES BRENNAND/CE/UFPB.
(Orientadora)**

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

Prof. Dr. Alder Júlio Ferreira Callado

A **Eleonora**, minha companheira, por tudo que representa em minha vida: a torcedora número um, a fêmea formidável, que aprendi e aprendo a amar todos os dias. A **Isabele e Luiz Víctor**, nossos filhos, pessoas que amamos com todas as nossas forças.

AGRADECIMENTOS

A exemplo de outras tantas trajetórias de mestrandos, este trabalho tem sabor de suor, tem gosto de conquista, tem cheiro de novos horizontes, tem as marcas do

caminho e do carinho, tem as energias daqueles que, das formas mais variadas, ofereceram-me um apoio, um sorriso, um exemplo, uma orientação, uma prece ou uma repreensão. Nas linhas abaixo fiz destaques, que, pela presença e importância, permearam, com amor, todos os meus erros e acertos no percurso até aqui:

Agradecemos a **DEUS** por todas as vezes que, com êxito, procurei sua mão para guiar a minha vida.

À minha **mãe (D. Nevinha)** pelos incentivos e bênçãos constantes, no seu estilo silencioso e observador.

Ao meu pai **Francisco Bento da Silva (in memoriam)**, certamente muito feliz por minha conquista, no plano em que estiver.

À minha orientadora, professora **Edna Brennand**, que acolheu meu pedido de orientação e fez a diferença em minha Dissertação, sobretudo com o partilhado na disciplina Democracia e Cidadania. Pessoa muito sensata em seus julgamentos, perspicaz, espontânea nas críticas e muito competente. Destaco, igualmente, meu estágio em docência, no qual nosso contato acadêmico e humano foi mais intenso e pude aprender muito.

Ao professor **Fernando Cezar Bezerra de Andrade**, do CE/UFPB, pela presteza em ler meu trabalho e participar como membro convidado da Banca de qualificação. Seu destaque vai além da competência inquestionável, percebo como exemplo de professor na grandeza do termo.

A todos os **meus familiares**, os próximos ou não, em nossos contatos a expectativa de quando seria a defesa era o tema de abertura das conversas.

A **Ivete Correia e Ana Coutinho** do CE/UFPB, minhas professoras na especialização, que o tempo e a afinidade as transformaram em amigas.

Ao amigo **Emanuel Tavares**, filósofo e intelectual, pessoa do meu convívio, a quem apresentei meus textos, li autores da sua seara acadêmica, um exemplo de pessoa crítica, carismática e sincera.

Aos **professores e alunos das escolas pesquisadas** pela boa vontade em participar da minha investigação, descortinando seu mundo, seus anseios, glórias e frustrações. Meu infinito obrigado.

A **TODOS os amigos e amigos** constituídos no Mestrado em Educação, de cada um e cada uma, recordações memoráveis e desejo de muito sucesso.

Aos **professores e professoras do PPGE/UFPB** uma equipe zelosa e competente, meu muito obrigado.

A amiga **Rejane**, Mestre em Letras e pessoa responsável pela revisão gramatical de meu trabalho. Pessoa muito agradável e competente.

Aos **servidores e servidora da Secretaria, espaço de leitura e laboratório do PPGE/UFPB**, pelo apoio e presteza constantes.

Ao amigo **Valmir Jubert**, especialista em informática, a salvação nos momentos em que o equipamento aumentava minhas aflições.

Ao amigo **Luiz Gonzaga Marcone (in memorian)**, educador comprometido e referência em minha opção profissional.

Aos **amigos e amigas do TRE/PB** pelo incentivo, interesse e ajuda, considerando a proximidade, sensibilidade e poder hierárquico de cada um deles.

Ao instrutor de dança de salão **Evandro Gonçalves**, exemplo da aula entusiasmada, independentemente do local ou quantidade de alunos, um mestre no seu campo.

Aos amigos **Vicente Eduardo e Marcus Vinícius**, companheiros de muitas batalhas e conquistas, sendo o primeiro ainda hoje parceiro de trabalho. Pensamentos positivos em meu caminho.

Aos amigos **Ana Maria Campelo e Flávio Ramalho** pelo interesse e contribuição com nossa pesquisa.

Às colegas estagiárias do TER/PB, **Jussara, Jackeline, Camila, Rafaela**, exemplos de descontração. Com a costumeira brincadeira, me chamavam mestre antes do término do Curso.

Ao leitor que, instigado pela temática, exerça uma leitura crítica e coerente do texto.

SUMÁRIO

RESUMO
RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO.....

	CONSIDERAÇÕES
FINAIS.....	130
BIBLIOGRAFIA.....	133
	IMAGEM EM
MOVIMENTO.....	139
ANEXOS.....	140

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo estudar o fenômeno da violência na escola, a partir da apreensão e análise do discurso de professores e alunos das escolas públicas municipais de João Pessoa. Nesse sentido, foi empreendida uma revisão bibliográfica acerca da violência, sob o ponto de vista histórico, epistemológico, conceitual e como as diversas ciências a caracterizam. Definido o estudo, privilegiou-se um enquadre social e político, elegendo globalização e cidadania como os balizadores teóricos. A especificidade do fenômeno (violência na escola) levou a um sucinto estudo acerca da educação e seu papel como espaço de exercício da cidadania, num contexto globalizado e as implicações desse quadro para o recrudescimento das manifestações da violência no universo escolar. Fez-se necessária a efetivação de uma pesquisa empírica de corte transversal. Empregou-se uma metodologia qualitativa de investigação e variadas técnicas para captação dos dados, os quais foram agrupados, codificados, transcritos e, posteriormente, analisados utilizando-se da técnica de análise de conteúdo. Constatou-se a intensidade com que o fenômeno se apresenta no universo das escolas pesquisadas e que a prática docente, com poucas exceções, alterna-se entre o medo, a repressão e a evasiva, representada pela denegação da existência do fenômeno nas hostes escolares. Com base nos discursos, inferiu-se a pouca contextualização, pelos professores, na análise da violência, muito embora suas críticas tenham apontado elementos presentes na nova formatação dos sujeitos e comunidades, sob os auspícios da globalização que, ambientada pelas máximas neoliberais, caracteriza a reestruturação do capitalismo informacional. Na leitura do discurso dos alunos, verificou-se a confirmação da forma de atuar dos professores e o abismo existente entre a cidadania legislada e a cidadania vivenciada, o processo gradual e inexorável de crise da ética e da solidariedade nas

relações sociais e que os meios de comunicação são vetores estratégicos na derrocada desses valores. Por essa realidade, concluiu-se que a violência na escola é uma realidade complexa e contaminada por todos os condicionantes da nova ordem mundial, em seus aspectos estruturais e culturais. Foi sugerido que a escola, por seus quadros docentes, empreenda uma discussão que vá além de apontar as costumeiras causas da violência. Nesse sentido, urge capacitação, discussão com os segmentos internos, organização e o vislumbre do político que se insere, indelevelmente, no pedagógico como uma das forças propulsoras no resgate da cidadania e da humanização, banalizadas sob os novos mecanismos globais, reconhecidos como históricos e, portanto, não definitivos.

RÉSUMÉ

Ces recherches avaient pour objectif pour étudier le phénomène de la violence dans l'école, en commençant de l'appréhension et analyse de la parole des professeurs et étudiants des écoles publiques municipales de João Pessoa. Dans ce sens, une révision bibliographique a été entreprise à propos de la violence, sous le point de vue historique, épistémologique, conceptuel et comme les plusieurs sciences ils la caractérisent. Défini l'étude, on a été privilégié des cadres social et politique, en choisissant de la globalisation et citoyenneté comme le balizadores théorique. La spécificité du phénomène (violence dans l'école) il a pris à une brève étude à propos de l'éducation et son rôle comme espace d'exercice de la citoyenneté, dans un globalizado du contexte et les implications de cette image pour la détérioration des manifestations de la violence dans l'univers scolaire. Il a été fait nécessaire l'efetivação d'une recherche empirique de coupe de la traverse. Il a été utilisé une méthodologie qualitative d'enquête et techniques variées pour réception des données qu'ils ont été contenus, a codifié, a copié et, plus tard, l'existence analysée a utilisé de la technique d'analyse satisfait. L'intensité a été vérifiée avec que le phénomène entre dans l'univers des écoles faites des recherches et que l'entraînement pédagogique, avec peu d'exceptions, change parmi la peur, la répression et l'excuse, a agi par la dénégation de l'existence du phénomène dans l'hostes scolaire. Avec base dans les paroles, le petit contextualização a été inféré, très loin leurs critiques ont pointé des éléments présents dans le nouveau formatage des sujets et communautés pour les professeurs, dans l'analyse de la violence, sous les auspices de la globalisation qui, a adapté par les maximes néolibérales, il caractérise la restructuration de l'informacional du capitalisme. Dans la lecture de la parole des étudiants, la confirmation dans le chemin a été vérifiée de suppléant des professeurs et

l'abîme existant entre la citoyenneté légiférée et la citoyenneté vécue, le processus graduel et implacable de crise des éthique et de la solidarité dans les rapports sociaux et que les moyens de communication sont vectoriels stratégique dans la destruction de ces valeurs. Pour cette réalité, il a été terminé que la violence dans l'école est un complexe et a pollué la réalité pour tout du condicionantes du nouvel ordre mondial, dans leurs aspects structurels et culturels. Il a été suggéré que l'école, pour leurs images pédagogiques, entreprend une discussion pour aller excepté pointer les causes habituelles de la violence. Dans ce sens, il préconise la formation, discussion avec les segments internes, organisation et la vision momentanée du politicien qu'il/elle perturbe, indelevelmente, dans le pédagogique comme un du propulsoras des forces dans la délivrance de la citoyenneté et de l'humanisation, a vulgarisé sous les nouveaux mécanismes globaux, reconnu comme rapports et, par conséquent, aucun définitif.

INTRODUÇÃO

Tema recorrente na atualidade, embora não seja fenômeno recente, a violência constitui-se como um dos maiores espectros sociais do planeta, porque obstaculiza o convívio democrático e desconstrói ou desconfigura o processo civilizatório atingido pelas sociedades históricas, instalando o caos e a barbárie social.

Este trabalho nasce do nosso desejo de compreender, a partir da apreensão do discurso de professores e alunos, as manifestações da violência nas escolas municipais da cidade de João Pessoa, antes redutos imunes à violência do tipo ocorrência policial e que, hoje, vêm-se tomadas de assalto por uma aluvião de situações que sinalizam o acirramento das questões sociais e a perplexidade da comunidade docente que, sem um aprofundamento na temática, vive uma prática pedagógica de alternância entre o medo e a repressão, sobretudo nas escolas públicas destinadas às camadas populares – nosso lócus empírico.

As razões de ordem pessoal e profissional que nos remetem ao fenômeno são: enquanto educador, a preocupação em fomentar o debate acerca da violência na escola e o engajamento crítico e objetivo dos professores das escolas contatadas; enquanto cidadão, concorrer para o desvelamento das contradições decorrentes da reestruturação capitalista que, no momento histórico atual, determinam mudanças profundas em nossas relações sociais, matizadas, por exemplo, pelo processo de globalização, pelas alterações profundas no mundo do trabalho e no modo de produção, pela competição desenfreada, pela substituição dos valores tradicionais, pela retração do Estado da seara social, pelo culto ao consumo, pela banalização da vida, entre outras.

Desafiador e complexo, objetivamos que este estudo vá além de uma peça creditícia para a obtenção de um grau – o de Mestre em Educação – mas, principalmente, transforme-se numa ferramenta teórica a mais para a fundamentação prática dos sujeitos envolvidos na dialética relação pesquisador-pesquisado, bem como ajude no estabelecimento permanente dessa discussão. Síntese da nossa superação intelectual e humana, ele está assim estruturado:

O primeiro capítulo reúne um estudo histórico acerca da epistemologia das Ciências Sociais, justificando nossa opção metodológica, delineando nosso caminho metodológico, apresentando o universo, a amostra, os passos interligados no processo

de investigação, os instrumentos de coleta de dados escolhidos, como foram operacionalizados, bem como a técnica de análise desses dados.

No segundo capítulo, estudamos a violência sob o ponto de vista histórico, conceitual, epistemológico e à luz dos diversos ramos científicos, ratificando nossa opção por uma pesquisa de enquadre social e político, estudamos a globalização, em seus aspectos econômico, social, político e cultural, elegendo-a como pano de fundo social, nas discussões acerca da violência. Contém, ainda, um estudo histórico sobre a cidadania e suas implicações na realidade das economias em rede, que tipificam o mundo globalizado.

No terceiro capítulo, aludimos à educação inserida num contexto social globalizado. Relacionamos educação e cidadania, realçando o papel da escola democrática, em tempos de cidadania planetária e, na esteira dessa discussão, relacionamos educação e violência, esforçando-nos para aglutinar os vieses teóricos, suscitados até então.

Por fim, no quarto capítulo, os sujeitos da pesquisa soltaram a voz. À luz dos depoimentos de professores e alunos, constatamos a reincidência das manifestações de violência na escola e que a avaliação docente atribui as ocorrências a vários fatores, como a ausência da família no processo ensino-aprendizagem, carência material dos alunos, ausência de uma educação moral, dentre outros. Os fatores apontados, de cunho estrutural e cultural, foram analisados seguindo a cronologia desenvolvida no processo de investigação e tendo como lastro teórico a revisão bibliográfica já citada.

Estamos convictos de que nosso trabalho não é um texto acabado, irretocável, ao contrário, é um texto aberto, em permanente lapidação, passível a críticas construtivas e sugestões dos leitores atentos e críticos, a quem agradecemos *a priori*.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A verdade importante que parece ter sido compreendida desde o início, pelos menos implicitamente, é que o ensino não é um processo de transmitir informação. Em parte, é claro, deve haver isso. Mas não é a única função do professor, nem a mais importante. Na verdade isto é mais evidente hoje do que àquela época, quando os registros escritos eram mais difíceis de se obter do que agora. Atualmente, é razoável pensar que qualquer pessoa que saiba ler poderá recolher informações numa biblioteca. É cada vez menos necessário um professor para transmitir mera informação. E por isso tanto maior é o mérito dos filósofos gregos por terem compreendido como se deveria realizar uma genuína educação. O papel do professor é de orientador, de levar o aluno a ver por si mesmo.

Mas aprender a pensar independentemente não é habilidade que venha de uma só vez. Precisa ser adquirida à custa de esforço pessoal e com ajuda de um mentor que possa dirigir esses esforços. Esse é o método de pesquisa sob supervisão, tal como conhecemos hoje nas nossas universidades. Pode-se afirmar que uma instituição acadêmica cumpre a sua função própria à medida que inculca hábitos mentais independentes e um **espírito de investigação isento das tendências e dos preconceitos do momento**. Quando uma universidade falha nessa tarefa desce para o nível da doutrinação. Ao mesmo tempo esse fracasso tem conseqüências mais sérias. Pois onde se extingue o pensamento independente, seja por falta de coragem ou ausência de disciplina, a erva daninha da propaganda e do autoritarismo prolifera livremente.

Asfixiar a crítica é, portanto, algo mais sério do que muita gente supõe. Longe de criar uma viva unidade de propósitos numa sociedade, impõe ao corpo político uma espécie de uniformidade insípida e frágil. É pena que homens em postos de poder e responsabilidade não tenham consciência disso com mais frequência.

[sem o grifo no original]

(RUSSEL, 2001)

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Herdeira do espetacular progresso das ciências da natureza, ocorrido a partir da segunda metade do século XIX, a epistemologia das Ciências sociais floresce sob o signo dos paradigmas iluministas/positivistas, concepções teóricas em xeque nas últimas décadas do século passado, quer seja pela própria crise dos valores modernos (seu berço) quer seja, de forma imbricada, pela complexidade, plasticidade e porosidade que os fenômenos sociais encerram, sobretudo nas sociedades contemporâneas, e que os supracitados paradigmas não conseguem dar conta. Embora revolucionário ao romper com os fundamentos de um saber fulcrado na intuição, na tradição e nas divindades, o conhecimento científico moderno, expresso nas Ciências Sociais, suscita

...a pretensão de formular a legalidade constitutiva da organização social a partir do estabelecimento de dados naturais do homem e de seu comportamento. Assim, o pensamento liberal constrói sua teoria social a partir do elemento mínimo indivisível – o indivíduo – e de suas características ‘naturais’. A-historicizando a experiência humana, esta teoria supõe que as motivações fundamentais dos homens sempre foram, e serão as mesmas, em toda e qualquer sociedade. Assume-se, portanto, como uma característica da natureza humana a realidade empírica de uma experiência histórica e geograficamente situada (PLASTINO, 2000, p. 36).

Em outros termos, instaura-se, na análise do homem em sociedade, uma alternativa mutilante na medida em que determina, dogmaticamente, a autonomia do trabalho científico em relação às questões culturais, econômicas e sociais do contexto no qual esse trabalho é produzido. Nessa perspectiva, pesquisador e objeto pesquisado são pólos estanques, cabendo ao primeiro uma atitude de “neutralidade científica”. Imperam os postulados da separação e redução que retiram partes do todo para estudo, mutilando a dinâmica do tecido social que é infinitamente maior que a soma de suas partes. Este é o alicerce das disciplinas modernas, do conhecimento emparedado e do pensamento separatista que

...isola as disciplinas uma das outras e insulariza a ciência na sociedade. A redução unifica aquilo que é diverso ou múltiplo, quer àquilo que é elementar, quer àquilo que é quantificável. Assim, o pensamento redutor atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos; não às qualidades, mas às medidas; não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis (MORIN, 1998, p.27).

Esses fundamentos científicos, tão caros às sociedades liberais/industriais, (operando na construção de suas legitimidades, através da razão instrumental inserida na produção, nos processos político-filosóficos e na visão de mundo) vão, ao longo do século XX, sofrendo revisões. Estas, estão na base da nova e fantástica revolução científica, acentuada no final do século XX, com reflexos em todos os campos do conhecimento humano, inclusive (ou sobretudo) nas ciências naturais. No campo social, desviando-se dos postulados de Émile Durkheim, a pesquisa social não enseja mais considerar os fatos sociais como coisas, nem postula que, a partir de experimentações, possamos definir leis generalizáveis para qualquer contexto, e, muito menos, procura desconsiderar a história, a cultura e o sujeito como singulares em cada contexto estudado. Ao final do século passado, as Ciências sociais se inclinaram a pensar o real, abordando-o em sua globalidade, respeitando suas especificidades culturais, como um sistema de valores interligados, e ao pesquisador cabe reconhecer que o objeto das ciências sociais é histórico e ideológico, que há uma identidade entre o pesquisador e o objeto pesquisado e que “o verdadeiro em ciências humanas, apenas pode ser um verdadeiro relativo e provisório” (LAVILLE, 1999, p. 35). O mesmo autor entende que

...antes de influenciar a sociedade com suas pesquisas, o pesquisador é ele mesmo por ela influenciado. Vive cercado pelos interesses, ponto de vista, ideologia que animam a sociedade. Tem seus próprios interesses, ponto de vista e ideologias, como todo mundo, preocupações com emprego e carreira; espera o reconhecimento social e do meio científico; também possui necessidades particulares, financiamento para suas pesquisas, por exemplo (LAVILLE, 1999, p.60)

O contexto acima delineado, marca das sociedades pós-industriais, representa a crise dos paradigmas científicos modernos e, segundo Plastino (2000), a crise do conceito mesmo de paradigma – como princípio fundamental que comanda todo o pensamento, toda a teoria e a visão de mundo. Ratificando esta idéia, Minayo afirma que

...as sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, que os grupo sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado (MINAYO, 1996, p. 20)

No que toca as ciências humanas, trata-se de admitir que

A irrupção do tempo, da história e do sujeito derruba assim não apenas a concepção do real-objetivo (como algo que é), mas também invalida a concepção do saber como reflexo disso, capaz de ser pensado omitindo-se as condições históricas de sua produção. A irrupção do sujeito, isto é, da história, ou seja, do novo, do não determinado, impõe a mudança radical na compreensão da teoria. Esta não mais pode ser considerada como um olhar neutro sobre aquilo que é, mas deve ser pensada como uma prática social co-constitutiva daquilo que advém, prática esta intimamente entrelaçada ao contexto global da sociedade na qual ela é produzida (PLASTINO, 2000, p. 34 - 35)

A partir das reflexões acima, procuramos, em nossa pesquisa, imprimir um contorno metodológico que não tivesse por escopo unifocar o nosso olhar de pesquisador, não a busca dogmática de uma verdade, mas a inserção no real, conscientes e atentos a seus limites e possibilidades, entendendo que

...perdemos o trono de segurança que colocava nosso espírito no centro do universo: aprendemos que somos, nós cidadãos do planeta Terra, os suburbanos de um Sol periférico, ele próprio exilado no entorno de uma galáxia também periférica de um universo mil vezes

mais misterioso do que poderia se imaginar há um século. O progresso das certezas científicas produz, portanto, o progresso da incerteza, uma incerteza 'boa', entretanto, que nos liberta de uma ilusão ingênua e nos desperta de um sonho lendário: é uma ignorância que se reconhece como ignorância. E, assim, tanto as ignorâncias como os conhecimentos provenientes do progresso científico trazem um esclarecimento insubstituível aos problemas fundamentais ditos filosóficos (MORIN, 1998, p.24)

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Alicerçados nas proposições reflexivas acima e estudando o fenômeno complexo e multifacetado da violência, entendemos que a **pesquisa qualitativa** se constituiu na opção metodológica que melhor contemplou nosso **objetivo** de compreender, a partir da apreensão do discurso de professores e alunos, as manifestações da violência nas escolas municipais de João Pessoa. Para tal, situamos a violência na escola estabelecendo sua conexão com o modelo de globalização e cidadania (nosso arcabouço teórico) e identificamos, à luz dos depoimentos dos atores sociais envolvidos, que elementos explicam o fenômeno (nosso labor empírico). Reconhecendo que a convergência do teórico com o empírico nos apontaram uma gama de desdobramentos sociais e pedagógicos, alguns não cogitados, acerca do fenômeno da violência na escola,

nosso interesse foi investigar como professores e alunos entendem a violência e como os primeiros atuam, no espaço da escola, ante um quadro tão complexo e chocante. O enfoque qualitativo enseja um olhar mais profundo e nos remete, pelo menos em nível local, a entender a dinâmica do fenômeno, das instituições envolvidas e das ações e percepções dos sujeitos investigados, conforme comenta Richardson:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

*Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa de campo, de corte transversal, na qual incluímos dois anos (2000 e 2001) prévios de leituras e confecção de artigos direcionados ao fenômeno da violência na escola, seja por sugestões advindas do processo de orientação acadêmica, seja quando os conteúdos das disciplinas do PPGE/UFPB permitiam a conexão. Nossa inserção no **universo** de pesquisa, para a coleta de dados, ocorreu no período de abril a junho/2002; nosso recorte relacionou o universo empírico como sendo o conjunto de escolas públicas municipais de João Pessoa, distribuídas em bairros da periferia da Cidade. Os contatos com a Secretaria de Educação do Município, os noticiários da imprensa local, bem como nosso conhecimento da área determinaram nossa escolha por escolas localizadas na zona sul da Cidade, especificamente no Bairro dos Novais, Cruz das Armas, Rua do Rio e Alto do Mateus. As mesmas fontes apontaram o turno da noite como aquele de maior incidência de ações, catalogadas como manifestação de violência, além do fato de este turno abrigar alunos jovens e adultos – outro referencial de nossa escolha. Fica patente, pelas especificidades supracitadas, que a **amostra** foi não probabilística intencional. Na prática, decidimos trabalhar com três escolas que, ao longo do texto, denominaremos escola J, escola U¹ e escola Z. A escola J situa-se no Alto do Mateus e*

¹ A escolha desta unidade escolar, embora dentro da região geográfica e com as características operacionais das demais, decorreu da indicação de uma aluna da Graduação de Pedagogia/UFPB, professora daquela escola, haja vista que, há 15 dias de sua sugestão, um aluno fora assassinado no entorno da instituição.

atende às comunidades do Bairro dos Novais e Alto do Mateus; a escola U situa-se no Cristo Redentor e atende às comunidades da Rua do Rio e Final do Cristo Redentor; e a escola Z situa-se na confluência dos Bairros Cruz das Armas/Rua do Rio/Bairro dos Novais e atende às comunidades de Cruz das Armas, Rua do Rio, Bairro dos Novais, Jardim Planalto, entre outras.

*Nossa principal fonte de dados foi um conjunto de 21 entrevistas efetuadas entre professores e alunos das unidades escolares acima. Além desse, utilizamos outros **instrumentos de coleta de dados**, conforme a dinâmica abaixo descrita.*

*Preocupamo-nos em exercer uma **observação participante**, atenta e permanente aos detalhes materiais e imateriais, ao dito e ao não-dito em nossos contatos. Para tal, a cada visita às escolas (terça-feira: escola U, quarta-feira: escola J e quinta-feira: escola Z), registrávamos o observado em um diário de campo, valioso material que em muito complementou nossas inferências. No tipo de observação acima descrito, o observador “tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante” (RICHARDSON, 1999, p.261). Os primeiros dados foram captados através de um formulário (anexo II), com o qual procuramos levantar dados históricos, geográficos, físicos e de funcionamento das unidades investigadas, além de lançarmos a primeira enquete sobre a ocorrência de casos de violência.*

Mas, “a observação não é uma técnica exclusiva, ela se presta, às vezes, admiravelmente, a casamentos com outras técnicas e instrumentos” (LAVILLE, 1999, p.182). Assim é que partimos para a complementação dos dados, pois tínhamos a necessidade de aprofundamento, embora gradual. Reunimo-nos com o corpo docente e corpo técnico das três unidades de ensino. Na escola Z, aproveitamos um planejamento geral, ocorrido em um sábado pela manhã, e que reuniu todos os professores da escola; nas escolas J e U, as direções cederam - nos os espaços das últimas aulas, em um dia, para a consecução do contato com professores e técnicos. Após as apresentações, esclarecemos os objetivos de nossa presença, o teor do nosso trabalho e reiteramos o caráter sigiloso da participação e que os registros só se dariam com a concordância expressa de cada um deles. Trabalhamos um texto (O conto o cinturão, de Graciliano Ramos) com o intuito de estabelecer as primeiras discussões sobre o fenômeno. Após

isso, aplicamos o questionário estruturado (anexo III) para a obtenção dos dados gerais dos professores e técnicos, e a concordância ou não de cada um deles em participar das outras etapas da pesquisa.

Em outra ocasião, reunimo-nos com os professores e técnicos e reproduzimos duas cenas, respectivamente, dos filmes: *O Substituto* (1996) e *187 O código* (1997), num total de 6 minutos de projeção em fita VHS. As cenas escolhidas abordavam a violência na escola, sob o ângulo dos professores e dos técnicos. Concluída a projeção, estabelecemos entre 10 e 15 minutos para uma **discussão em grupo**, por nós coordenada, tendo como específico “as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados. Difere por isso da observação participante que focaliza mais o comportamento e as relações. Tem uma função complementar a observação participante e às entrevistas individuais” (MINAYO, 1996, p. 129). Após o momento de discussão, aplicamos o **questionário não estruturado** (anexo IV), no sentido de resgatar o vivido e refletido pelo grupo, ante o fenômeno da violência na escola – suscitadas pelas cenas e tocadas na discussão em grupo.

A partir de então, estabelecemos que, nas semanas seguintes, nos intervalos das aulas e em espaços de planejamento, realizaríamos as entrevistas individuais. Com base no observado até então, nas orientações acadêmicas e no referencial teórico, elaboramos a **entrevista não estruturada** para os professores (anexo, V). A vantagem desta técnica é que

...ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais, pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial [...] (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Ao longo dos contatos com as unidades escolares, buscamos informações sobre os alunos, diretamente, na entrada, no pátio, durante o intervalo, na saída, nas idas à direção, nos diálogos ou através dos relatos de professores e técnicos. Esses elementos foram a base da escolha das turmas, para captação dos dados. Na escola J, uma turma

de 8ª série; na escola Z, uma turma de 7ª série e na escola U, uma turma de 5ª série². A seqüência de atividades com os alunos foi semelhante à dos professores: contato inicial, questionário para captação dos dados gerais (anexo VI), exibição de cena do filme *Tempo de Matar* (1990) (6 minutos), discussão em torno da cena, questionário semi-estruturado sobre a cena (anexo VII) e entrevista individual (anexo VIII). Evidentemente, nosso contato foi mais demorado com os alunos, porque o trabalho de aproximação requereu maior tato e sutileza (elaboramos dinâmicas, jogral, procuramos concluir cada etapa com bastante tranqüilidade), tudo isso porque o clima de contida insegurança entre eles se fez notar. Acreditamos que o fenômeno investigado justificou tais receios. O número de participantes nas entrevistas individuais entre professores, técnicos e alunos (sobretudo) foi menor que os participantes nas primeiras fases da coleta de dados, conforme nos indica o anexo IX. Respostas de alunos e alunas sobre se gostariam ou não de participar da entrevista individual chamaram a atenção pela veemência da negativa: “estou fora desse assunto” - aluna 7ª série, escola Z.

Posseiro de um cipóal de dados tocou-nos as inquietações que cruzam os caminhos dos pesquisadores (dos iniciantes, sobretudo), quanto à técnica de análise dos achados de pesquisa. Entretanto, também, dispúnhamos de algumas balizas teórico-metodológicas:

- a) *Nosso método não tangenciou uma perspectiva positivista de pesquisa social;*
- b) *Optamos por uma metodologia qualitativa de investigação;*
- c) *Conjugado ao lastro teórico, nosso trabalho é descritivo;*
- d) *Pesquisamos o fenômeno da violência na escola, rebuscando o subjacente ao discurso dos atores sociais envolvidos;*
- e) *Intentamos decodificar os elementos históricos, sociais e ideológicos que se inter cruzam nos vários discursos;*
- f) *Por fim, o momento atual das Ciências Sociais é de desvencilhar-se das camisas-de-força teórico metodológicas que, se por um lado, cumprem ritos científicos, por outro, obnubilam a dinâmica e a riqueza do real.*

² A idéia inicial era o contato com turmas dos três últimos anos do ensino fundamental. A referida 5ª série foi escolhida pelo fato de que, de forma unânime, os professores e técnicos a indicarem como “turma problemática” e que “seria bom um trabalho lá”.

*Assim, nosso trabalho foi o de interpretar o discurso dos professores e dos alunos expresso das formas acima descritas, tendo como balizamento principal nossa revisão bibliográfica, de fundo sociológico. Para tal, utilizamos elementos da **análise de conteúdo** definida como:*

Um conjunto de técnicas de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Priorizamos, dentre as técnicas de análise de conteúdo, a **análise temática**. Seleccionamos o material coletado, logo após realizamos uma primeira leitura (flutuante), para, em sintonia com o referencial teórico, efetuarmos o recorte dos conteúdos em temas (nossas unidades de registro), elaborarmos categorias analíticas, ainda à luz do referencial teórico (violência, cidadania, globalização e educação) e outras (família, valores e mídia) surgidas a partir da frequência e da importância com que se apresentaram nos discursos analisados, embora estejam todas imbricadas na trama teórica e prática do estudo da violência na escola. Anotamos nas margens os pontos de conexão com a teoria, as curiosidades, conectando-as nas falas, constatamos casos similares entre as escolas, confirmando ou não determinada ocorrência dentro de cada unidade de ensino investigada.

CAPÍTULO II

VIOLÊNCIA: DAS INSCRIÇÕES RUPESTRES ÀS INFOSOCIEDADES.

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu deveria ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural. Os golpes que recebi, antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor.[...] Meu pai dormia na rede, armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas, rede infinita, os armadores longe, e meu pai acordando, levantando-se de mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada. Naturalmente não me lembro da ferrugem, das rugas, da voz áspera, do tempo que ele consumiu rosnando uma exigência. Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual.[...] Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto, pra lá dos caixões verdes. Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me: pela porta de frente chegaria ao açude, pela do corredor acharia o pé de turco. Devo ter pensado nisso imóvel, atrás dos caixões. [...] Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino os berros do meu pai, a zanga terrível, a minha tremura infeliz. Provavelmente fui sacudido. O assombro gelava-me o sangue, escancarava-me os olhos. Onde estava o cinturão ? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações desse gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as conseqüências dela me acompanharam. [...] Onde estava o cinturão ? A pergunta repisada ficou-me na lembrança: parece que foi pregada a martelo. [...] Aperto na garganta, a casa a girar, o meu corpo a cair lento, voando, abelhas de todos os cortiços enchendo-me os ouvidos – e, nesse zunzum, a pergunta medonha. Náusea, sono. Onde estava o cinturão ? [...] A mão cabeluda prendeu-me,

arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. Uivos, alarido inútil, estertor. Já então eu devia saber que rogos e adulações exasperam o algoz. Nenhum socorro.[...] Junto de mim, um homem furioso, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta de A B C, valiam pouco. [...] O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar uma interrogação incompreensível. Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer cansado, vi meu pai dirigir-se à rede, afastar as varandas, sentar-se e logo se levantar, agarrando a tira da sola, o maldito cinturão, a que desprendera a fivela quando se deitara. Resmungou e entrou a passear agitado. Tive a impressão de que ia falar-me [...] Se meu pai tivesse chegado a mim, eu o teria recebido sem o arrepio que a presença dele sempre me deu. Não se aproximou: conservou-se longe, rondando, inquieto. Depois se afastou. Sozinho, vi-o de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra. Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça.

(RAMOS, Graciliano, 2001)

1 – PRIMEIRAS PALAVRAS

O filme “A Guerra do Fogo” (1991) é uma aproximação eficiente que o meio cinematográfico faz, traduzindo as postulações da arqueologia e da antropologia, do homem pré-histórico em seu alvorecer civilizatório. Apesar da consciência do estágio evolutivo do planeta que a película se propõe a traduzir, certamente ficamos chocados pela forma cruenta com que se dá a luta pela sobrevivência. Nesse caso, a disputa mortal dos diversos, conflitantes e nômades grupos pelo controle e conhecimento da obtenção do fogo (uma tecnologia que, à época, poderia determinar a vida e a morte). Assim como o prólogo acima, nosso estarrecimento é passageiro e nos faz constatar que a história da violência se confunde com a história da humanidade; variando aquela na forma, gradação, legitimidade, complexidade e meios em que se apresenta. Porque tais variações estão contempladas, igualmente, no interior de cada sociedade histórica que se analise. Podemos assinalar, num levantamento bibliográfico aqui feito, que a onipresença da violência na história do homem talvez seja sua única marca consensual, haja vista seu cariz multifacetado (econômico, social, filosófico, político, moral, ético etc.), suas várias acepções, as influências que recebe e determina, as aproximações

científicas que procuram imputar-lhe causas e, decorrente disso, o enquadre teórico condizente com a opção e a perspicácia do pesquisador.

Objetivamos, a partir de então, um estudo que nos propicie um olhar o mais plural possível sobre o fenômeno da violência em seus aspectos históricos e conceituais para efetuarmos o recorte epistemológico que balizará nossa pesquisa.

2 – RESGATANDO A HISTÓRIA

Conforme se depreende do ponto anterior, a violência nasce com os primeiros raios de civilização, cristalizada nas primeiras ações que emprestam aos agrupamentos de hominídeos rudimentos de domínio tecnológico e o despertar cultural. O *homo erectus* domina o fogo há 1,7 milhões de anos e inaugura os primeiros ritos grupais, manipula toscas armas e se afirma como predador de animais e de outros hominídeos. Esse marco, a habilidade de projetar, construir e manipular apetrechos bélicos, é importante para o estudo da violência, posto que

O animal humano que dispõe de instrumentos corta a continuidade do mundo em objetos que podem ser manipulados e são destinados ao conhecimento. Há aí uma primeira violência, fundadora, que o arranca da continuidade e da imediaticidade, que o arranca da natureza e o faz entrar no excesso e na transgressão. [...] essa primeira renúncia à animalidade não pára de suscitar a nostalgia de um impossível retorno a ela, que então desemboca numa outra violência, aquela que, na festa, no sacrifício, na crueldade, na orgia guerreira da destruição, procura incessantemente transgredir a humanidade através de outros excessos ainda mais radicais. Em vez de trazê-lo de volta ao animal, essa segunda violência afirma mais radicalmente a natureza excessiva e a potência de desregramento e de transgressão próprias da humanidade, fazendo-a surgir como a única capaz de horror (MICHAUD, 1989, p.76-77).*

A história da humanidade permite-nos afirmar que essa “violência fundadora” vai, ao sabor da inventividade humana no decurso dos milênios, ganhando em complexidade e refinamento. Essa evolução dá ao fenômeno um caráter polimorfo e a

* A menção ao conceito de violência fundadora de Michaud (1989) é o argumento teórico que utilizamos para pontuar o teor cultural da violência, refletido no despertar civilizatório.

sua determinação e seu estudo, limites fundados no cultural, que ganha especificidades nas milhares de civilizações que conseguimos mapear até hoje. É nesse sentido que Michaud (1989) aponta a dificuldade de precisão desse mapeamento histórico. Inicialmente, ele levanta como entrave a diversidade de normas jurídicas e institucionais nas diversas sociedades. Assim sendo, alguns atos violentos numa dada sociedade podem ser para outra componente cultural mítico ou simbólico. Por exemplo, em sociedades africanas ou do Oriente Médio, ainda hoje vigora o costume imposto às adolescentes de ablação do clitóris como condição de fidelidade aos futuros maridos; essa prática está incorporada à simbolização de gênero daquela sociedade. Um segundo entrave seria a imprecisão e/ou ausência de registros sobre as sociedades do passado. Por fim, a história da violência sofre os influxos do poder. Assim sendo, a história oficial é a dos vencedores: em suas entrelinhas, civilizações inteiras desapareceram (os povos indígenas das três Américas, por exemplo), e tais ocorrências não são catalogadas como violência. Sem perder de vista os limites acima, partiremos para um estudo acerca da violência nos vários períodos históricos.

Na Antiguidade, temos relatadas sociedades abertamente violentas, marcas que transparecem na manutenção da escravidão e na incapacidade do mundo em manter a paz. Essa segunda característica é retratada em guerras famosas como as de Poleponeso¹ e as Púnicas². A exacerbação da violência, legitimada nesse período, ganha a dimensão de espetáculos públicos dos combates nas arenas ou em execuções públicas. Andrade cita o povo judeu como “sociedade manifestamente violenta, em que ocorriam fratricídios, estupros, crimes passionais e políticos e em que a lei não era menos brutal” (ANDRADE, 1998, p. 55). Ressaltamos desse período os relatos bíblicos que retratam, entre outros, incesto com estupro:

Amnom disse a Tamar: - Traga os bolos aqui para a minha cama e sirva-os para mim. Então ela levou os bolos para ele. Quando os ofereceu a Amnom, ele a agarrou e disse: - Deite-se comigo minha irmã! Porém ela respondeu: - Não, meu irmão! Não me obrigue a fazer isso! Não se faz uma coisa dessas em Israel. Não faça essa loucura! Como eu poderia aparecer depois disso diante dos outros? E você ficaria completamente desmoralizado em Israel. [...] Mas Amnom não quis ouvir o que Tamar dizia. E, como era mais forte, ele a forçou e teve relações com ela (2Sm, 13, 10-14).

¹ São chamadas guerras do Poleponeso os episódios bélicos registrados entre os anos 431 e 404 a.C. que afetaram quase todo o mundo helênico, então dividido entre duas grandes potências, Atenas e Esparta.

² O termo púnica, derivado de poeni, que significa ‘cartagineses’, é utilizado para denominar as guerras travadas por Roma e Cartago entre os anos 264 e 146 a.C.

Guerras:

Por isso, enquanto estava cercando a cidade, Joabe mandou Urias para um lugar onde sabia que o inimigo estava mais forte. As tropas inimigas saíram da cidade, lutaram contra as forças de Joabe e mataram alguns oficiais de Davi. E Urias também foi morto. (2Sm, 13, 23).

e castigos:

Quarenta anos vocês vão sofrer por causa de seus pecados, conforme os quarenta dias que vocês espionaram a Terra, um ano para cada dia. Vocês vão saber o que é ficar contra mim. É isto o que vou fazer com todo este povo mau que se revoltou contra mim: todos vocês morrerão e serão destruídos neste deserto. Eu, o Deus eterno, falei (Num 14, 34-35).

No Medievo, as guerras e escaramuças entre os povos também são marcas do período, caracterizado pelas “rivalidades entre grupos, seitas, comunidades de aldeias, as batalhas entre corporações, as insurreições pelo pão e contra a carestia, sem esquecer a pilhagem e o banditismo” (MICHAUD, 1989, p.22). É o período dominado pelos soberanos detentores da vida e da morte, quando se destaca o trabalho das grandes massas de servos e a incipiente formação da burguesia como classe que, posteriormente, ascende com violência ao poder. Andrade (1998) menciona ainda a violência decorrente da ação da Santa Inquisição e da dizimação de vastos contingentes pela fome, doenças e pestes, nas suas palavras, “fatos violentos e assustadores”(ANDRADE, 1998, p.55).

A erosão do poder absoluto dos soberanos que caracterizava a Idade Média marca o surgimento da burguesia como classe alçada ao poder e os primeiros raios do capitalismo mercantilista. Não é demais lembrarmos que o processo acima traz em seu âmago todos os componentes de ebulição social. São milhares os camponeses egressos do campo que se amontoavam nas cidades. Esse processo não se dá sem violência, e ela assume uma dupla face: é desencadeada por essa nova classe de desterrados do campo e pela repressão do Estado Moderno, que se faz “através da destruição de particularismos e da organização brutal da vida social” (MICHAUD, 1989, p. 28). É, entretanto, na Modernidade que se constitui uma reflexão mais acurada acerca da violência. Isso porque o homem, como ser, cidadão e dotado de potencialidades vai ser o centro das

preocupações sociais – sob o emblema Iluminista. Em que pese o banho de sangue, essas postulações ganham corpo com a Revolução Francesa. A filosofia política e ética que se constitui nesse período está marcada pela busca de alternativas sociais que minimizem a destrutividade social identificada com a realidade medieval. Em Hobbes, Locke e Rousseau acentua-se a necessidade de regular o tenso relacionamento entre a vontade individual e a vontade coletiva, entre o interesse particular e o bem-comum. Apesar das diferenças entre as concepções, eles postulam um contrato social, no qual o Estado oriundo deste Contrato agiria no disciplinamento do indesejado estágio da barbárie humana – o estado de natureza. Nesse sentido, “Quanto mais violento e anárquico é o estado de natureza, maiores são os poderes investidos no Estado saído do contrato social” (SANTOS, 1999a, p.33).

Hobbes postula o estado de natureza com indisfarçável pessimismo: para ele, o homem seria o lobo do homem posto que, em competição desenfreada pela posse de bens escassos para a satisfação das suas necessidades, vigora a lei do mais forte; imprescindível seria a presença do Estado (exercendo o poder de forma absoluta como um Deus Leviatã) para a salvaguarda do bem comum. Em Locke, o Estado tem legitimado seu direito à prática de violência (para regular o violento estado de natureza entendido por Hobbes). Ele atua nas lacunas contingenciais deixadas pelos homens, convivendo em liberdade (o estado de guerra seria um desvio da liberdade). Tal filosofia acena para a preservação da liberdade individual contra o arbítrio do Estado (que só atuaria nos desvios), lançando as primeiras bases para a doutrina liberal moderna. Diferentemente, Rousseau postula que a violência entre os homens não decorre do estado de natureza. Este é posto como harmoniosa interação do homem com o cosmos, só alterado em seu equilíbrio pela interação do homem em sociedade. Rousseau preconiza a idéia do “bom selvagem” corrompido por uma civilização que o tolhe no exercício da liberdade – seu bem mais precioso; levando-o a ignorar os deveres humanos e as necessidades naturais. Para Rousseau, a idade de ouro da humanidade é aquela em que o homem estabelece as primeiras comunidades locais baseadas na família (no seu entender, o auge do livre arbítrio e perfeição, posterior à brutalidade primitiva e precedendo a corrupção e violência das sociedades civilizadas, fundadas na propriedade privada).

Nossa incursão teórica nos avaliza a afirmar que a Modernidade é, em relação à violência, o momento de maior recrudescimento do fenômeno, com especial alusão ao século XX que

... passará à História, seguramente, como o século da violência. Os homens estiveram-se matando praticamente durante todo o decorrer do encerramento do segundo milênio. O ser humano, nesses anos, foi paradoxal: deu imensos passos na busca do saber científico, realizando milagres tecnológicos, prolongando a vida humana no seu incessante labor de combate às moléstias e, no entanto, num só explodir de bomba, possibilitou eliminar milhares de vidas humanas (PEREIRA, 1975, p. 25).

Retornaremos, então, à violência fundadora antes aludida. O ancestral que construiu toscas armas e estabeleceu os primeiros ritos grupais viajou no tempo e se acercou de fantástico poder bélico e de destruição, distanciando-se (e muito) do lobo de Hobbes e reafirmando a potencialidade destrutiva do homem em estado social, como preconizara Rousseau. Por exemplo, na Primeira e na Segunda Guerras Mundiais, morreram 76 milhões de pessoas. Destaque para a crueldade sem precedentes do regime nazista que, em perseguição ao povo judeu, revelou a face mais negra da barbárie humana nos famosos campos de concentração, como o de Auschwitz – Birkernau, ao sul da Polônia, onde as estatísticas otimistas informam da execução de 900.000 pessoas.

O refinamento da violência, em se tratando de conflitos bélicos, apresenta hoje um quadro da ficção científica de ontem. Neste sentido, à medida que as revoluções científicas inovam em matéria de sofisticação dos armamentos, as novas tecnologias atuam com precisão milimétrica e assombrosa no que tange à capacidade de devastar povos, e o mundo se inquieta com os arsenais nucleares que, em ação, talvez determinem a inviabilidade da vida no planeta. Mas, *paripassu* aos grandes conflitos, o momento social mundial é tenso. Trava-se uma guerra surda nos grotões das sociedades em rede. A moldura da paz mundial não se coaduna com os conflitos pontuais em continentes como a África, as Américas e a Ásia, ou nas guerras cotidianas que se travam nas megalópoles. Nelas, milhares de pessoas morrem a cada dia, e um dado inquietante levantado por Castells (1999) é a destruição das crianças. Sob as hostes do crime globalizado ou das escaramuças político-religiosas, são milhões as crianças violentadas e dizimadas. O mapa da violência, na atualidade, não pode ser analisado

sem levarmos em consideração os efeitos do capitalismo informacional em sua extensão e profundidade. Esses casos de violência envolvendo crianças e jovens sempre ocorreram. No entanto,

A diferença reside no fato de que temos testemunhado um enorme retrocesso em relação às conquistas sociais e aos direitos da criança, assegurados pelas reformas sociais promovidas nas sociedades industriais avançadas, na esteira da desregulamentação em larga escala e da imunidade das redes globais em relação às medidas e aos controles exercidos pelos governos. A diferença está na desintegração das sociedades tradicionais em todo o mundo, expondo as crianças aos territórios desguarnecidos da periferia das megalópoles. A diferença está nas crianças do Paquistão que confeccionam carpetes para exportação para o mundo todo por intermédio de redes de fornecedores de grandes lojas de departamentos em mercados afluentes. O novo está no turismo global, de massa, organizado em torno da pedofilia. O novo está na pornografia infantil eletrônica na rede, no mundo todo. O novo está na desintegração do patriarcalismo, sem que haja sua substituição por um sistema de proteção às crianças proporcionado por novos modelos de família ou pelo Estado. (CASTELLS, 1999c, p. 188-189).

Procuraremos, após esse rápido percurso histórico, abordar os vários conceitos da violência, objetivando a eleição da perspectiva que tomaremos como lastro teórico central da nossa pesquisa.

3 VIOLÊNCIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS.

É inegável a multidimensionalidade do conceito de violência. Essa constatação ficou explícita em nosso transcurso histórico e neste momento do trabalho ensejaremos detalhá-la. É mister, entretanto, antes da inserção no universo teórico-conceitual, apontarmos algumas nuances que perpassam os vários conceitos:

a) O conceito de violência se instaura e ganha significado a partir da humanidade. Porque só o homem, em seu périplo terrestre, rompe com o suporte³, transformando-o em mundo, e consegue assomar à vida, transformando-a em existência. Isso implica capacidade de avaliar, escolher, atuar; o que nos remete às dimensões culturais e éticas da existência. Portanto,

só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo grupo familiar e depois tenham visitado os 'familiares' para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em 'cidades' de tigres asiáticos (FREIRE, 1996, p.57).

Nas palavras de Pereira, “o homem que se ‘animaliza’ na verdade desce na escala ética. Suplanta o nível meramente animal que traduz a espontaneidade da ação para situar-se no plano da marginalidade”. (PEREIRA, 1975, p.29). Portanto, o termo violência não traz em si uma carga de valor. Este se adenda a partir das normas sociais em vigor, e estas variam de sociedade para sociedade ou de um grupo social hegemônico para outro.

³ Conceito trabalhado por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia. É, segundo esse autor, o espaço de existência ao qual o animal está preso. Nele os comportamentos dos indivíduos decorrem quase que essencialmente da espécie a que ele pertence do que de sua vontade individual. Logo, não se fala em ética entre os animais.

b) Estando num plano ético, portanto perpassada por valores, a violência se distingue da agressividade. Esta vem do latim “ad + gradior”; ad significa para frente, e gradior, movimento. Osório (1999) argumenta que esse movimento para frente poderia constituir-se num movimento de construção ou destruição. E exemplifica:

Tanto no ato de alimentar-se como no de procriar podemos identificar manifestações de agressividade dos seres humanos: para nos alimentar temos de agredir ou destruir outros seres vivos, sejam animais ou vegetais: e para consumir o coito e fecundar a fêmea o macho precisa de um componente agressivo para, conforme sugere a etimologia, executar um “movimento para frente” (OSÓRIO, 1999, p. 524).

Corroborando com a distinção, Andrade (1998) entende a agressividade como “relacionada a forças e potencialidades psíquico-emocionais, individuais, não necessariamente materializáveis nem necessariamente destrutivas quando concretizadas” (ANDRADE, 1988, p.63).

c) Considerando os itens anteriores, destacamos que a violência pode se apresentar sob diversas formas (política, social, física, simbólica)..., dirigida a várias vítimas (mulheres, negros, pobres, crianças, homossexuais...), empreendida por vários agentes (policial, criminal, estatal, revolucionária, terrorista...) e envolvendo inúmeros grupos sociais (violência étnica, religiosa, de classe...). Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar de a violência exacerbada (aquela das manchetes dos jornais e noticiários) ser a mais citada como manifestação do fenômeno, são múltiplas e sutis as formas de violência que se manifestam em nossa realidade social. Por exemplo:

Uma política que deliberada ou conscientemente conduza a morte de pessoas pela fome ou doenças pode ser qualificada de violenta. Essa é uma razão por que slogans como ‘pobreza é violência’ ou ‘exploração é violência’ não constituem meras hipérboles. Eles levantam a questão de saber se podemos plausivelmente distinguir entre os modos de infligir sofrimento e danos que são convencionalmente chamados de violentos e aqueles que não são. (BOHOMORE, 1996, p.804).

3.1 CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Em termos etimológicos, violência vem do latim, violentia, e significa caráter violento ou bravio, força. Está relacionado ao verbo violare, que significa profanar, transgredir. Michaud (1989) ainda relaciona os termos a vis que quer dizer força em ação, potência, e assinala a correspondência do vis (latino) ao is (homérico) que significa músculo, vigor. Registra ainda que esses termos se ligam ao sânscrito j(i)ya que quer dizer potência, dominação. Na mesma direção, o conceito estampado no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), define violência como “qualidade de violento; ato violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação” (p.1779); ou ainda o conceito do Dicionário do Pensamento Social do século XX que a define como “qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de causar danos, dor ou sofrimento” (1996, p.803). Como sua origem, os conceitos acima estão postos no entendimento da violência contundente, cristalizada em ações que povoam os noticiários da grande imprensa. Atentando para a complexidade da teia social e para o refinamento da humanidade em instrumentalizar suas irrupções de violência, outros conceitos vão extrapolar a noção de dano físico e acenam: para o caráter complexo das interações sociais, hoje dispostas em redes intrincadas onde milhões de atores atuam em conexões que desafiam tempo e espaço; para a presença das tecnologias como aparato que amplia as modalidades de produção de violência; para a multiplicidade de formas e intensidades que a violência pode ser distribuída social e politicamente e, por fim, os diferentes tipos de danos que podem ser impostos (físicos, morais, psíquicos, sociais, políticos, culturais etc.) Assim,

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais (MICHAUD, 1989, p.10-11).

Consideremos que hoje a complexidade das participações simbólicas e culturais ganha ares inauditos de tal sorte que o conceito de violência amplia-se em todas as

direções e ganha contornos culturais e simbólicos que, em tempos de globalização, atinge proporções desconcertantes. Os valores estão em queda livre, a tradição foi substituída pelo imediatismo, os padrões sociais e costumes definidos pela indústria cultural que elegeu o mercado como referencial e nos oferta o mundo aqui e agora. Para quem deseja uma visão complexa do fenômeno, o desafio é que contemporaneamente,

... não se busca mais a explicação numa visão linear de causa e efeito. Antes, busca-se num conjunto de fatores que desencadeiam um conjunto de dispositivos que têm uma cadeia de efeitos que se cruzam entre si, uma interpretação mais adequada, mais convincente, mais próxima das realidades extradiscursivas ou de seus referentes. A metáfora do fio da meada deve ser substituída pelos padrões de uma complicada e variada tessitura que, como o tapete de Penélope, nunca termina. São os entrecruzamentos dos fluxos que precisamos flagrar (ZALUAR, 1999, p. 93).

3.2 UM RECORTE EPISTEMOLÓGICO NO CONCEITO

As concepções de violência, assim como o arcabouço teórico das Ciências Sociais, ao longo dos últimos séculos, acusam o rebatimento das principais correntes epistemológicas – Positivismo, Estruturalismo e Materialismo Dialético.

*O **Positivismo**, filosofia que surge no final do século XVIII, é uma ruptura com o Iluminismo-liberalismo (paradigma filosófico que norteia o surgimento da Modernidade e a ascensão da burguesia), porque no Iluminismo o centro das atenções é a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real. Os*

homens são, portanto, dotados de uma luz natural, de uma racionalidade que, em última análise, fá-lo-iam agir livres e adequadamente. Por seu turno, o Positivismo, apesar de manter o rompimento com o teológico e o metafísico, guindado pelas revoluções científicas das Ciências naturais, vai entender a sociedade como regida pelas leis naturais (logo independente da ação humana). Ora, sendo regida pelas leis naturais, a sociedade naturalmente se inclina à harmonia. Decorrente dessas premissas, toda análise da sociedade deve ser desprovida de juízo de valor ou ideologia, limitando-se à observação neutra, objetiva e positiva. Em que pesem as variações ao longo da história, que vão das postulações mais fechadas de Auguste Comte (reconhecido como fundador do positivismo) a Herbert Spencer (que restabelece um pouco da razão individual), o Positivismo considera a história de maneira não – dialética, na análise dos fatos sociais, e concebe a sociedade como um todo harmônico onde prevalecem as expressões coletivas que procuravam afastar “as idéias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico” (SANTOS, 1999b, p.11). Nesses termos,

“(...) cada fato social deveria:

- . ser considerado como algo suscetível de ser determinado por meio de um ato isolado de cognição ou processo de investigação, sendo fragmentado o campo do historicamente cognoscível em fatos pequenos e analisados separadamente;*
- . ser julgado independente dos outros fatos e do sujeito, sendo eliminados os elementos subjetivos existentes no ponto de vista do historiador “(CASTELO BRANCO e BERNARDO, 2000, p.138)”.*

Importante frisarmos que o Positivismo se constitui até hoje como referência acadêmica e influencia a visão de mundo e o ordenamento social de muitos Estados. Podemos avaliar que, na esteira dessas idéias, a violência é reconhecida como anomia, inaptidão social e a exacerbação das consciências individuais que expõem o estágio irracional de alguns indivíduos ou grupos sociais. Ora, se a sociedade deve funcionar harmonicamente, é analisada de forma neutra, não se reconhecendo a história como perpassando os seus acontecimentos sociais; qualquer expressão de violência, sob o crivo positivista, é tomada como disfunção social. Portanto é analisada isoladamente, deve ser rechaçada e coibida para o bem do harmônico funcionamento da sociedade

em todas as suas esferas. É o tipo de reflexão que justifica a pena de morte, a construção crescente de presídios e a desigualdade social institucionalizada.

*Na primeira década do século XX, a partir dos trabalhos no campo da lingüística (Saussure e Jakobson), surge o **Estruturalismo**, enquanto corpo teórico-conceitual, com preceitos aplicáveis às Ciências Sociais, tendo como gênese as teses de Levi-Strauss. O eixo de análise do estruturalismo aplicado à Sociologia é a representação ideológica que fazemos da realidade. A sociedade seria analisada por um conjunto de estruturas que se relacionam entre si, estabelecendo as características da macro-estrutura. Esta não existe concretamente, mas define, a partir das relações das partes, as transformações sociais, pelo fato de “qualquer estrutura ser um sistema de transformações e não uma forma estática” (ENCICLOPÉDIA MIRADOR, 1993, p.4308). A sociedade não é vista, como no Positivismo, numa perspectiva de harmonia natural; antes, admite-se o conflito como inerente à malha social. O social nesse contexto é justificado como constante relacionamento do conjunto das estruturas.*

Nesse contexto, a violência perde o caráter de anomia ou disfunção individual para ser

ela própria um componente estruturado no interior da própria sociedade, nela tomando parte intrínseca [...] uma qualidade da própria arbitrariedade com que símbolos e idéias, regras e convenções são arraigados nos que fazem a coletividade, fazendo-o construir-se a partir deles: este poder arbitrário é simbolicamente violento. (ANDRADE, 1998, p. 66-67).

Richardson (1999) denomina o estruturalismo como modelo sincrônico de explicação da realidade social, ou seja, a explicação é decorrente da comunicação entre as estruturas que se relacionam em conjunto. Não há, nessa perspectiva, o resgate da história para fundamentar a análise social. A cultura é que vai ser o centro das observações estruturalistas, na medida em que faz a mediação entre os diversos atores sociais em comunicação.

*Por fim, sob a ótica do **Materialismo Dialético**, a sociedade é entendida a partir dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos, que se contrapõem ao*

*Idealismo hegeliano*⁴. Essa perspectiva de análise toma os processos produtivos e a história como suportes para entendermos a realidade como fundamentalmente contraditória e em permanente transformação, ou seja, um processo dialético. Segundo Marx e Engels, os principais pensadores do materialismo dialético, as relações sociais são marcadas indelevelmente pelas forças produtivas de forma que, “adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade do suserano; o moinho a vapor a sociedade com o capitalismo industrial” (MARX, 1847 apud www.rionet.com.br). Nesse sentido, a violência não é mais vista como uma disfunção individual ou grupal (como no positivismo) ou um elemento simbólico, constituído a partir das relações de poder (como no estruturalismo) – em ambos os casos desconsiderando a história. Andrade (1998) nos alerta que as teorizações Marxianas não tratam, em específico, a categoria violência. Entretanto, elas apontam a luta de classes como inerente às sociedades capitalistas. Nesse desenvolvimento, “pode-se inferir que Marx faz uma distinção entre a violência dos explorados – enquanto movimento de transformação e criação oriundo das classes dominadas econômica e politicamente – e a violência dos exploradores – fundamentalmente a alienação, sob suas diferentes formas” (ANDRADE, 1998, p. 60). A violência sutil da alienação se cristaliza na manutenção (via assunção da ideologia dominante) do estranhamento entre trabalho e trabalhador (este, desreferencializado, enquanto ser humano, destituído do domínio do processo produtivo, agora parcializado pela divisão do trabalho e, inexoravelmente, excluído de usufruir o produto do seu labor). Marx propunha a revolução proletária como forma de superação dessas condições. A violência, portanto, perpassa a luta entre as classes inseridas numa realidade contraditória e conflituosa.

Fulcradas nos marcos epistemológicos acima, algumas teorias procuram dar conta da explicação do fenômeno da violência, realçando-lhe os aspectos sócio-econômicos, psicológicos ou biológicos para determinação de suas causas e conseqüências. O ponto seguinte procura esquadrinhar essas teorias sem perder de

⁴ A dialética hegeliana era a dialética do idealismo, doutrina filosófica que nega a realidade individual das coisas distintas do ‘eu’ e só lhes admite a idéia.

vista que, hodiernamente, a malha social nos propicia infinitos caminhos que nos conduzem a igualmente infinitas possibilidades.

3.3 VIOLÊNCIA: ALGUMAS TEORIAS

3.3.1 A Natureza Biológica

No intuito de decifrar-lhe as causas, a Biofisiologia investiga a violência como reflexo do funcionamento anátomo-fisiológico do homem. Essa perspectiva de análise tem base positivista. Nesse sentido, centra suas atenções no comportamento observado, no individual, em dados quantitativos e na possibilidade da resolução das “patologias”. Embora não se constitua foco da análise do nosso trabalho, foi um dos modelos teóricos de explicação apresentados e criticados pelos autores com quem estabelecemos nossos diálogos. A crítica, com a qual concordamos, tem duplo posicionamento; de um lado, a não observação dos componentes social, cultural, político, econômico e simbólico nessas análises e, de outro (imbricado no primeiro), que veredictos científicos por mais “neutros” que queiram se apresentar, podem vir a referendar racismos, xenofobismos e discriminações contra determinado grupo ou camada social⁵.

Segundo essas teorias, o cérebro é o grande centro de análise do comportamento do homem, dividindo-se em hipotálamo ou cérebro reptiliano (herança dos antigos répteis), sistema límbico ou cérebro mamíferiano (herdada dos mamíferos primitivos) e o neocórtex humano (único elemento apenas humano). Morais (1995) informa-nos que, segundo o biofisiologista francês, Henri Laborit, a trama dos três componentes cerebrais é o determinante do nosso comportamento, sendo que “As

⁵ Por exemplo, as teses da raça Ariana superior imputada aos Alemães em detrimento a outros povos procuravam justificar o extermínio desencadeado contra o povo Judeu no decorrer da Segunda Guerra Mundial. Era a ciência dando suporte fático à barbárie desencadeada por um regime atroz.

características da violência têm raízes em larga medida no que temos de reptiliano, em menor escala no que temos de mamíferiano, sendo que as participações neocorticais em expressões de violência são quase só reflexas” (MORAIS, 1995, p. 25). Na mesma direção, Michaud (1989) aponta estudos que, utilizando a estimulação elétrica das zonas cerebrais, propiciaram o estabelecimento de mapas dos centros desencadeadores e inibidores da agressividade. Pereira (1975) apresenta a tese da evolução genética da agressão, do neozelandês Robert B. Bigelow, que advoga a transmissão desde a pré-história, de caracteres genéticos decorrentes da competição desenfreada num cosmos muito hostil. Essa competição obrigara os hominídeos a desenvolver a competição no seio de cada grupo. Os que mais se aproximaram do estágio de cooperação intergrupos e hostilidade extragrupo conseguiram sobreviver, e esses são os elementos transmitidos que nos fazem competir mobilizando exércitos, coordenando ataques no ar, no mar e na terra. Singer (1975), num recorte bem específico da violência sob o ponto de vista fisiológico e cognitivo, entende que,

Assim como existem gatos e macacos selvagens, também existem homens selvagens, homens que têm tanta atividade espontânea nos sistemas nervosos subjacentes a comportamentos agressivos que são ameaça constante a si mesmos e a todos aqueles que o cercam. (SINGER, 1975, p.85).

Este autor propõe intervenções cerebrais, hormônio e medicamentos, como forma de controle da agressão⁶. Por fim, citamos as observações e inferências de Cesare Lombroso, médico Italiano que, analisando 4.222 crânios, definiu os traços marcantes de um elemento violento: “Ossos da face pronunciados, mandíbulas grandes, grandes órbitas oculares, arcos superciliares proeminentes e orelhas em forma de asas” (PRADO, 1996, p.41). O referido médico é inventor da Antropometria, segundo a qual a semelhança maior com um símio mais determinava a bestialidade dos seres humanos. A Biofisiologia não se constitui numa etiologia irretocável sobre o fenômeno da violência. Nesse sentido, concordamos com Osório (1999), que comenta:

⁶ Reportando-nos à atualidade, as sociedades manipulam, em larga medida, drogas que tratam dos desregramentos do humor. Entre elas: Prozac, Diazepan, Fenoltíázicos etc.

Não obstante os progressos efetivamente alcançados no estudo da biologia da agressão, buscando sua localização cerebral ou relacionando-a com fatores genéticos ou hormonais [...] não há como isolar fatores predisponentes constitucionais de fatores condicionantes ambientais, nesses últimos, incluindo não só os sócio-familiares como também os culturais. (OSÓRIO, 1999, p.525-526).

3.3.2 – As Contribuições da Psicologia

Pelo estabelecido no ponto anterior, os fatores constitucionais não determinam, de forma

absoluta, a predisposição à violência. Assim, a Psicologia representa outra contribuição na elucidação do fenômeno preocupando-se, desde o início do século XX, em determinar-lhe alguns postulados. Retomando o conceito de agressividade, já pontuado neste trabalho, a violência é o grau extremo da conduta agressiva ou o seu pólo patológico, posto que “há uma pulsão agressiva a serviço da vida e da sobrevivência, quer do indivíduo quer da espécie; sua exacerbação ou descontrole é que determinaria o comportamento violento, pondo-a a serviço da destruição ou morte” (OSÓRIO, 1999, p.526). Os estudos de Freud inauguram os postulados sobre os

comportamentos violentos e, com variações, servem de fundamentos a vários estudos. Ele preconiza que o ser humano nasce com uma dualidade pulsional cristalizada, o que intitulou de pulsão de vida (Eros) e pulsão de morte (Tanatos). Essas pulsões vão interagir entre si e poderão ser exacerbadas ou refreadas de acordo com as experiências da vida de relação de cada um. Inicialmente, Freud vai entender a pulsão de morte como uma resposta às frustrações que impedem a concretização dos desejos sexuais, depois vai entendê-la como complementar à pulsão de vida e canalizada pelas regras sociais de conduta e pela atuação do superego – o que minimizaria seus efeitos de recusa ao movimento em direção à vida, ao crescimento e ao reconhecimento do outro. Esse não reconhecimento do outro e a atrofia do desenvolvimento psíquico suscitam uma melancolia inata com vistas a retornar ao estado de onipotência original⁷ que desemboca no narcisismo. Este seria

... a impossibilidade de sair de dentro de si para a interação com o outro, esteja este outro externalizado no seu mundo de relações pessoais ou internalizado na forma de representações de objetivos afetivos no aparelho psíquico [...] Destarte, as posturas narcísicas ensejam a eclosão de sentimentos invejosos e destrutivos. (OSÓRIO, 1999, p.536).

Os estudos de Andrade (2000), a partir das cenas que compõem as fantasias sexuais de crianças e adolescentes no construir de suas subjetividades em interação social, com base nos aportes freudianos, vão entender a violência como

... outra cena, a cena do ciúme, em que não mais se presentifica a admiração pelo casal parental mas, o desejo de destruição de um deles para retomar-se aquela fusão com o objeto materno perdido (diretamente ou através do substituto paterno). [...] uma atuação perversamente narcísica que transforma agressividade em violência, quando uma não implica necessariamente a outra (ANDRADE, 2000, p. 41).

⁷ “A cisão primordial do nascimento e a conseqüente necessidade de adaptar-se às exigências de uma realidade que confronta o ser humano com a realidade de sua incompletude (e, posteriormente, de sua finitude) o levam a anelar o retorno ao que chamamos estado de onipotência original, representação mental do paraíso nirvânico, sem angústias, sem conflitos, sem desejos a demandar satisfações e, conseqüentemente, o corolário da negação da vida e suas vicissitudes” (OSÓRIO, 1999, p.535-536).

Decorrente da hipótese de frustração pelos desejos sexuais represados, surge a teoria frustração-agressão, originalmente nos EUA com a obra de Dollard e outros que, em sua essência, admite que “toda agressão é consequência da frustração e toda frustração origina uma forma de agressão” (MOSER, 1991, p. 63). Em sua leitura, as diversas modalidades de punição funcionam como inibidores da agressão, sendo-lhe inversamente proporcional, ou seja, quando a probabilidade de punição aumenta, a probabilidade de um comportamento agressivo diminui. A agressão seria dirigida diretamente contra o agente frustrador. Na impossibilidade, ela poderia ser deslocada para um substituto do agente frustrador ou se transmutaria em forma de catarse cristalizada em atos agressivos velados – ironia, desdém, indiferença etc.

Outros estudos, como o de Berkowitz, negam a relação automática da premissa frustração-agressão e adicionam um outro elemento para determinação das condutas violentas: os estímulos desencadeadores, representados por armas, filmes violentos, pessoas agressivas, entre outros. De fundo teórico comportamentalista, essa teoria da frustração-agressão sofreu adições que propuseram a imitação, a identificação, a aprendizagem e os fatores facilitadores (como a droga e o álcool) como elementos, de matriz psicológica, que concorrem para a irrupção da violência.

Não podemos olvidar, apesar das divisões didáticas, que o ser humano é um todo bio-psico-social. Um construtor da história, um ser de relação que assim se apresenta quando nos debruçamos sobre os diversos projetos de sociedade, bem como sobre as teorias sociais que procuram cobrir essas experiências.

3.3.3 Um Olhar Social

Sintonizadas com a já explicitada complexidade do fenômeno, as análises sociológicas da violência, caso pudessem ser resumidas, bem o seriam no vocábulo pluralidade. Na tentativa de dirimir as nuances da violência e suas implicações sociais, alguns autores passam a abordá-la na perspectiva paradigmática de controle social ou conflito social. A primeira perspectiva tem lastro teórico fundado no Positivismo e nos

remete à violência estatal ou institucional para exercer o controle numa sociedade idealizada harmônica ou à violência que é prova de disfunção social de grupos ou indivíduos na tentativa de desintegrar este mesmo controle. Assim, as idéias de Durkheim, por exemplo, vão fundamentar a compreensão deste fenômeno, pautando sua visão de sociedade a partir da solidariedade social representada na coesão social e integração do indivíduo guiado pela consciência coletiva. Um ato violento seria, pois, aquele que ferisse os ditames emanados da consciência coletiva. Por seu turno e igualmente fundado na idéia de controle social, Berger vai observar a violência ostensiva ou sutil exercida pelo Estado para enquadrar seus membros e impor o controle. No mesmo sentido, Parsons vai considerar a violência como modalidade de integração social, que objetiva a dissuasão, o disciplinamento e a dominação. Para ele, a força é um elemento presente constantemente no horizonte social e que “só surge abertamente quando o poder precisa se fazer obedecer, de certo modo contra a parede, mas ao mesmo tempo ele é onipresente como última garantia de todos os processos de coerção, e até de incentivo e persuasão, quando o consenso desaparece” (MICHAUD, 1989, p. 95). Fica claro que a violência aqui está posta como elemento desestabilizador do social, que é pensado como um conjunto harmônico das partes, e a violência institucional é o “remédio” restaurador da harmonia, antes mencionada. Parece-nos que essa matriz ideológica é a que perpassa os noticiários sobre a violência; legítimas ações do poder constituído que atentam contra as regras da ética humana e da cidadania e habita o imaginário popular. Esta perspectiva, entretanto, não dá conta da multiplicidade e complexidade das formas de violência, imprimindo-lhe uma visão dicotomizada, em que pese apresentar elementos que se adicionam à compreensão do fenômeno.

Outros pensadores vão respaldar a análise sociológica da violência como a idéias de conflito social que, igualmente, tem seus rebatimentos até hoje nos estudos acerca do fenômeno. Viana (1999) destaca Simmel e Coser como representantes da idéia de violência, enquanto conflito social. Para estes sociólogos, o conflito é inerente à sociedade na medida em que o estar no mundo humano (com os outros, pelos outros e contra os outros) suscita uma série de fatores de dissociação. Mas, ao suscitar essa dissociação, antagonismos são resolvidos e é criada uma nova unidade. O conflito seria condição para a substituição de uma forma de organização social por outra, e

não, patológico ou nocivo à sociedade. A essa perspectiva de conflito é endereçada a crítica de que as causas desses conflitos não são apresentadas de forma satisfatória e, principalmente, que a resolução dos mesmos levaria à coesão social, e não, à transformação do modelo social anterior – o que o aproximaria da perspectiva funcionalista. Santos (1999b), projetando uma sociologia da conflitualidade, apresenta-nos uma análise que contempla a complexidade histórica e social, a adoção da história como campo de luta e resultados possíveis, ao invés de resultados determinados aprioristicamente, o entendimento das redes de dominação presentes na formação social; opção pela oposição regra/conflito e não ordem/consenso – como estruturante do saber sociológico e admite que

Uma sociologia da conflitualidade deve ser situada no contexto dos efeitos da globalização da sociedade e da economia contemporâneas sobre as transformações da estrutura e do espaço social das diversas regiões. Ao mesmo tempo, está se desenvolvendo um processo de constituição de formas sociais marcadas pelos efeitos excludentes das políticas neoliberais, desencadeando novos conflitos sociais e, por vezes, ameaçando a consolidação da democracia nos países periféricos do mundo capitalista (SANTOS, 1999b, p.13).

Outro ponto que pode ser levantado acerca das leituras sociológicas da violência é a predominância da dimensão macro-estrutural impressa tanto nas perspectivas conservadoras quanto nas revolucionárias. Essa é uma marca peculiar das metanarrativas⁸ modernas que, por sua vertente revolucionária, entende a violência como aspecto inevitável da história, em que pese não determinar as transformações sociais. Estas é que passariam pela violência, cristalizada no acirramento das lutas entre as classes sociais. Nesse sentido, é reconhecida a violência estatal (para garantir a reprodução das relações de produção, fundadas na exploração e dominação), a violência revolucionária (a radicalização dos conflitos de classe) e a violência criminal, decorrente da separação entre o trabalhador e seus meios de produção ou dos trabalhadores marginalizados que, nos termos marxistas, seriam: “...o

⁸ “Narrativas que subordinam, organizam e explicam outras narrativas; assim, qualquer narrativa local, seja de uma descoberta científica ou do conhecimento e educação de uma pessoa, recebe sentido através da maneira como ecoa e confirma as grandes narrativas da emancipação da humanidade ou do alcance do puro Espírito autoconsciente” (Connor apud Carlos, 1997, p.55/56).

lumpemproletariado, que não possui os meios de sobrevivência e por isso precisa garantir sua sobrevivência adquirindo renda monetária sob outras formas, tais como o roubo e a mendicância” (VIANA, 1999, p.233). A caracterização acima, aplicada em contextos diversos, é o grande sustentáculo das teorias que propugnam a exclusão social como explicação da violência. Se, por um lado, essas teses denunciam (justificadamente) o peso estrutural presente na violência nossa de cada dia, por outro, propiciam uma associação que vincula pobreza à criminalidade. Paradoxalmente,

...a idéia de que a pobreza gera crime e violência, tanto no discurso que faz desta idéia a justificativa para a repressão violenta às classes populares, quanto para os que a utilizam na retórica da defesa da política social voltadas para o atendimento aos setores mais pobres da população (ZALUAR, 1992, p.42) denuncia a autora.

O cerne da questão, no entanto, é o determinismo que a associação encerra, podendo contribuir para a explicação da violência, nunca para mapear todas as suas possibilidades. Estas, na atualidade, são matizadas por um contexto capitalista não menos draconiano do que o criticado por Marx. Temos, neste sentido,

a necessidade de entender essa onda recente de violência não apenas como efeito geológico das camadas culturais da violência costumeira[...], mas dentro do panorama do crime também ele globalizado, com características econômicas, políticas e culturais sui generis, sem perder de vista(algo do velho capitalismo da busca desenfreada do lucro a qualquer preço (ZALUAR, 1999, p. 94).

Nessas lacunas apresentam-se os estudos microssociológicos que

Evidenciam, antes de mais nada, que a violência é muito mais difundida e considerada muito mais normal do que se pensa. Eles mostram ainda que a realidade cotidiana da violência difere sensivelmente das representações que fazemos dela ou do discurso ideológico ou mítico que sustentamos sobre ela (MICHAUD, 1989, p.98).

A análise microssociológica escuda-se na idéia de que os indivíduos não estão passivamente dominados e determinados por questões que lhes são exteriores. Há elementos sutis na cultura, no cotidiano, nos pequenos espaços que se agregam à

percepção do indivíduo que se move e constrói a realidade social. São elementos que explicam o mundo da vida, nos termos de Habermas – um pensador da escola de Frankfurt⁹. Portanto, é preciso estar atentos ao novo panorama social que aglutina fundamentos conceituais sobejamente conhecidos (exclusão social, modo de produção, lutas de classes, proletariado, revolução...) com outros, oriundos da realidade social, e que começam a assomar ao universo acadêmico (globalização, ética, justiça, moral, cotidiano, direitos humanos, cidadania...), e todos contribuem com a elucidação da violência, enquanto fenômeno presente nas infosociedades.

3.3.4 Violência: Novos Caminhos

Atentos à complexidade do fenômeno e, portanto, às múltiplas formas de abordá-lo, podemos entender a violência como sendo uma “relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades de sociedade democrática contemporânea” (SANTOS apud VIANA, 1999, p.232). Na esteira desse conceito e atrelando à realidade brasileira, podemos dizer que a limitação ou privação das liberdades substantivas reveste-se no maior dano imputado às minorias (maiorias em termos estatísticos) esmagadas socialmente. Essas iliberdades, vivenciadas nas sociedades tecnocráticas globais e na periferia (emergente e marginal) são matizadas pela minimização da influência desempenhada pelas instituições que ancoravam a moral moderna – a família, a sociedade civil e o Estado-Nação. Em outros termos, é a desconstrução da tradição que desestabiliza a família de várias gerações e, no atual momento, apresenta a família nuclear convivendo com vários outros tipos de famílias. O Estado-Nação, a partir da sua soberania, desempenhava um papel aglutinador e, em

⁹ A escola de Frankfurt, exemplo do pensamento marxista contemporâneo, enfatiza categorias não tocadas pelo marxismo originário, como é o caso da cultura, da filosofia, da psicologia etc. Seus fundamentos conceituais são advogados via Teoria Crítica, a qual se propõe à recuperação da razão emancipatória (afirmada inicialmente pelo Iluminismo e desvirtuada quando da instalação da burguesia no poder) e de seu poder crítico-libertador. Entre os principais teóricos frankfurtianos, destacamos: Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas.

diversos momentos, punha à prova a pertença territorial e moral de um determinado povo. As determinações políticas da reestruturação do capitalismo globalizado, ditadas pelo econômico, relegam o Estado ao imobilismo e postulam sua submissão irrestrita ao mercado, como condição de desenvolvimento. Assim, a sociedade civil também se encolhe como poder moral, tanto na perspectiva dos direitos dos indivíduos, quanto na perspectiva dos direitos coletivos. Vale, na verdade, o poder individualista, diferente do receituário iluminista em seus primórdios: aqui preside o direito do consumidor em detrimento ao do cidadão, circunstância que fere a condição humana. Todas essas mudanças então interferem no mundo do trabalho. E o futuro deste,

*como poder moral importante a serviço dos grandes poderes morais parece estar selado. [...] parece que, em um futuro próximo, as sociedades estarão divididas em duas partes desiguais. Primeiro, uma minoria que fará um trabalho profissional altamente qualificado em campos sofisticados aprenderá muito, saberá muito, ganhará muito e trabalhará por períodos muito longos; não terá tempo para fazer qualquer outra coisa ou para desfrutar a vida, tornando-se ansiosa e neurótica, sofrendo de deficiência de sentido. E haverá uma maioria fazendo trabalho inferior em poucas horas ou mesmo não fazendo nenhum trabalho, ganhando pouco, aprendendo pouco, sabendo pouco, vivendo em estado de desintegração, ansiosa, neurótica, **perigosa** (HELLER, 1999, p.27-28) [grifo nosso]*

O dilaceramento do suporte moral é condição para o rompimento do Contrato Social e a legitimação das sociedades pautadas por abissais desigualdades. Estas conseguem obnubilar os fundamentos da Justiça.

Dado que há várias maneiras de repartir vantagens e desvantagens, a sociedade se mostra, em toda a sua extensão, como um fenômeno consensual-conflitivo; de um lado toda alocação de partes pode ser contestada, especialmente [...] no contexto de uma repartição desigual; de outro lado, para ser estável, a distribuição requer um consenso relativamente aos processos que permitam arbitrar entre reivindicações concorrentes. (RICOEUR, 1995, p. 99)

A idéia de Justiça que elegemos remete-nos à “imagem de uma sociedade caracterizada não só por um querer-viver em comum, um voto de cooperação, mas por regras de repartição – as partes distribuídas fazendo de cada cidadão um parceiro, no sentido próprio da palavra” (RICOEUR, 1991, p. 93). Como verificaremos no transcurso deste trabalho, as novas determinações das economias centrais globalizadas, não só suprimem a substancialidade da participação e dos direitos dos cidadãos, como empreendem uma luta sem tréguas para desregulamentar o conjunto de direitos sociais, muito caros aos movimentos sociais e característicos do Estado de bem estar social. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos do Homem é síntese histórica da defesa do ser humano e de grupos historicamente vulneráveis, direitos que precisam sair do seu envoltório formal e ganhar a substancialidade do mundo vivido, para que se efetive a vida, o respeito à dignidade do ser humano que seus artigos evocam, como os que compilamos abaixo:

Art.1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art.2º Todos os seres humanos têm capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

.....
Art.7º Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

.....
Art.22 Todo homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Art.23 Todo os seres humanos têm direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

.....
(DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM – 1948) [grifo nosso]

Estando, sobretudo, na esfera formal, este texto legal carece de uma aplicação substantiva. No entanto, ele inspirou a Constituição Brasileira de 1988 (a Constituição cidadã) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ambos sombreados pelas ingerências políticas e econômicas que esvaziam seus fundamentos. É a vivência de uma cidadania formal que se choca, no plano da realidade, com um sem par de exclusões e situações

de aviltamento do ser humano e do sujeito social e político. Contrariamente, a noção que queremos imprimir à cidadania substantiva não se restringe aos direitos. Estes são ladeados dialeticamente pelos deveres. Queremos suscitar uma noção de cidadania como um projeto inacabado, resultante de uma ação social dinâmica e movida por homens e mulheres satisfeitos em suas aspirações sociais, políticas, econômicas, culturais etc. e que a consciência de cidadão e cidadã não se esgote na consecução desses direitos, mas seja um valor subjetivado e substantivado nas micro-práticas de cada um deles.

Em que pese a força estrutural na análise do fenômeno da violência, muitos são os fatores para a sua irrupção, e esse conjunto de fatores conseguem erigir um quadro social nebuloso, uma outra cultura.

Esta cultura de morte exclui a maioria da participação social, fermenta preconceitos e agride sistematicamente os valores das minorias étnicas, propicia e promove a crise institucional. Esta cultura de morte aprofunda também, nesta sociedade capitalista neoliberal, uma determinada forma de pensar, sentir e agir que referenda e apóia estas idéias, cujas representações sociais violentas refletem esta visão de mundo, de homem e de sociedade, numa formação de imaginário que valoriza ações excludentes e mortíferas, que se define como sociedade violenta, doentia e sem paz (GRACIANI, 1995, p.141-142).

Nos termos de Velho e Alvito,

...uma das variáveis fundamentais para se compreender a crescente violência da sociedade brasileira é não apenas a desigualdade social, mas o fato de esta ser acompanhada de um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente os éticos, no sistema de relações sociais. Ou seja, a pobreza tomada isoladamente não explica a perda de referenciais éticos que sustentem as interações entre grupos e indivíduos. Isto fica mais evidente nas grandes cidades, devido à exacerbação da iniquidade social gerada pelo contraste agudo de modos de vida (VELHO e ALVITO, 1996, p.15-16)

Evitando reducionismos, neste trabalho abordaremos o fenômeno da violência, privilegiando os aspectos sociais, políticos e culturais do mesmo e seus rebatimentos na escola pública, uma inegável instância de exercício da cidadania. Nesse sentido, caracterizaremos o processo de globalização, desnudando-lhe possibilidades, limites e contradições. Raciocinamos que ele seja o fio visível do momento histórico de

reestruturação capitalista com todas as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais dele decorrentes. Esse quadro sinaliza outras práticas e concepções de cidadania que abordaremos como conceito histórico e tema recorrente na atualidade, o que tem suscitado entre vários autores a idéia de crise que se reflete no sujeito político e social através de um processo de neo-reificação que nega o exercício da alteridade, procurando, via indústria cultural, o consenso passivo e o culto ao consumo; no limite, condição necessária e suficiente à formação da identidade do cidadão globopolitano. Paripassu às novas determinações capitalistas e à derrocada dos valores, a violência (também renovada) ocupa espaços (recônditos ou centrais), manifesta-se (física ou simbolicamente) e se espalha por todos os segmentos sociais. Na escola, suas manifestações ensejam distinções importantes, para efeito de delimitação de estudo e assunção de concepção teórica: a) violência, que se apresenta numa perspectiva ampla e multiforme (delineada nas páginas anteriores); b) violência da escola, configurada na forma como seus agentes, fundados em relações de poder, impingem aos alunos situações de humilhação, reprimem-nos ou inibem-lhes a criatividade, impondo-lhes um comportamento padronizado a partir de um arbitrário cultural; c) por fim, a violência na escola, caracterizada por ações, na escola e em seu entorno, que se confundem com a indisciplina, mas que guardam especificidades no que toca à intenção de causar dano verbal, físico ou psicológico a outros membros da comunidade escolar ou mesmo às instalações. Nas palavras de Andrade (1998), os conceitos de violência e indisciplina na escola, “distintos, mas interligados [...] entreolham-se” (ANDRADE, 1998, p. 76).

Finalmente, sob nosso recorte epistemológico, entender os mecanismos das sociedades globalizadas e seus reflexos no exercício da cidadania, é condição basilar para compreendermos a violência na escola de forma contextualizada, “ou seja, compreendida no âmbito dos processos, estruturas e determinações sociais específicas vinculadas a condições objetivas, históricas e culturais da sociedade onde se insere” (GRACIANI, 1995, p.145). É esta a aventura teórica que empreenderemos a partir de então, tentando o desvelamento do pano de fundo social, político e cultural que acomoda os diversos, complexos e emaranhados fios da violência, no universo escolar.

4 GLOBALIZAÇÃO: OS (DES)CAMINHOS DA SOCIEDADE EM REDE

Longe de ser ponto consensual nas inúmeras análises que procuram dar conta da realidade, a globalização, enquanto fenômeno multifacetado (político, econômico, social, cultural...), representa o fascínio, a espetacularização, a perplexidade e a incerteza ante os novos tempos. Teríamos chegado ao esgotamento de um modelo ou ao vicejar de uma nova etapa histórica, à crista de uma “onda”¹ que antecede a instalação de novos paradigmas ou ao caos ? É inegável a constatação de que o mundo já não é o mesmo. O processo de mundialização em curso, conjugado à terceira revolução tecnológica (da Informática, Cibernética, Genética, Física, Biotecnologia entre outras), proporciona-nos um novo cenário social, determinando novas relações sociais matizadas por profundas transformações no modo de produção, na forma de acumulação capitalista, na percepção de tempo e espaço, nas relações entre os Estados, no desenho geo-político mundial, nas diversas culturas do planeta (agora invadidas e coagidas ao

¹ Ianni, em Teorias da globalização apresenta-nos um estudo das metáforas utilizadas para descrever este final de século. Dentre elas: “primeira revolução mundial” (A. King), “terceira onda” (A. Toffler), “sociedade informática” A. Schaff), “sociedade amébrica” (K. Ohmae), “Aldeia global” (Mcluhan) entre outras.

consenso) e nos valores sociais (efêmeros e em queda livre). Talvez, o golpe de misericórdia nos resquícios da tradição, processo iniciado sob a égide do Iluminismo. O descortinar de “um mundo dominado por um relativismo total, onde não valha a pena viver ou morrer por nada, onde grupos de baixa renda vivam de crack e os de alta renda de Prozac . Já há pessoas vivendo este tipo de vida” (HELLER, 1999, p.28). Vivemos a era das infosociedades (MORAES 1997), a era da informação (CASTELLS 1999a), cristalizada por uma vasta rede global e globalizante, um intrincado, paradoxal e assimétrico conjunto de ligações que alteraram significativamente nossos “modos de ser, sentir, agir, pensar e fabular. Um evento heurístico de amplas proporções, abalando não só as convicções, mas também as visões de mundo” – nas palavras de Ianni (2000, p.13).

Nesse contexto, a grande mídia desempenha um papel preponderante; espécie de porta-voz dos novos ditames liberais nos quais o mercado é o legitimador das relações sociais. Os rebatimentos micro e macro desse re-ordenamento do capitalismo apresentam-se, de um lado, em versão “*made in globo*”, como seu cartão de visita, a atração fatal que exerce, via aumento dos privilégios ofertados pela tecnologia, redução das barreiras territoriais, aumento das interações em tempo real, mobilidade de investimentos e exorbitante aumento da lucratividade – tudo isso para os países, as empresas e pessoas alcançadas pela inclusão seletiva propiciada pelo mercado.

Por outro lado, na “versão submundo”, a opacidade, as contradições que os mecanismos neo-alienadores tratam de escamotear através da indústria cultural preconizadora do consenso e da passividade; a banalização dos dramas cotidianos que logo se transformam em espetáculo. Um circo de horrores, “a fragmentação da sociedade, dividida em múltiplos *apartheids*, polarizada ao longo dos eixos econômicos, sociais, políticos e culturais” (SANTOS, 1999a, p.41). A imposição da miséria a vastos contingentes humanos, ejetados por um processo produtivo no qual não servem nem de exército industrial de reserva nem de *lumpem* proletariado – nos termos marxistas. É a marginalização propiciada pelos mecanismos econômicos globais que re-alinham os países na divisão internacional do trabalho, operam mudanças profundas no mundo do trabalho, emprestando-lhe um novo sentido (pois ele deixa de ser o centro das relações sociais e irradiador de poder moral como o era no transcorrer da Modernidade). Esses fatores, numa análise filosófica mais ampla, denunciam uma crise. Está em curso um

movimento de declínio de um sujeito indiferenciado, solto (ou preso) numa multidão amorfa.

Pela primeira vez, encaramos com angústia, não um processo de servidão ou de proletarização, mas, de modo mais geral, um processo de desumanização [...] É a potência científica, a potência do conhecimento que assegura o domínio mais irresistível sobre a natureza e sobre os outros homens, e, ao mesmo tempo, é a potência mais impessoal e, por isso, a mais despersonalizadora; mais universal e, por isso, mais niveladora; mais racional e, portanto, mais racionalizadora. (BOBBIO, 1997, p.87).

Em que pese a discussão acerca da globalização ou mundialização², enquanto estatuto teórico, ser recente, esse processo se confunde com o surgimento e evolução do próprio capitalismo, que já nasce potencialmente globalizante. Para alguns autores (Ianni, 2000; Singer, 1997; Robertson, 1994), a mundialização já progride desde o século XV, com as grandes navegações, e a sociedade atual seria o produto dessa evolução. Outros marcos históricos importantes que assinalam as transformações capitalistas são o fim da Guerra Fria e a derrocada do Império soviético no fim dos anos 80. Depois deles, as políticas Kneysianas (já abaladas), postas em prática em resposta às políticas soviéticas são diabolizadas e abandonadas em escala ascendente pela maioria dos países de economia integrada, e essa decisão imposta àqueles países candidatos à integração na economia em rede. Robertson elabora a seguinte cronologia em seu estudo sobre a globalização:

Fase I – fase embrionária, que durou na Europa a partir do começo do século XV até a metade do século XVII [...]. Fase II – a fase incipiente, que se estendeu - principalmente no que se refere à Europa – desde a metade do século XVII até a década de 1870 [...]. Fase III – a fase de decolagem, que se prolongou desde a década de 1870 até metade da década de 1920 [...]. Fase IV – a fase da luta pela hegemonia, que se estendeu desde o começo da década de 1920 até a primeira metade da década de 1960 [...]. Fase V - a fase da incerteza, que teve início na década de 1960 e manifestou tendência para crise no começo da década de 1990 (ROBERTSON, 1994, p. 34/35).

² Os termos mundialização, de origem francesa, e globalização, de origem inglesa, aplicam-se ao mesmo fenômeno (Chesnais, 1999).

À luz de alguns autores, podemos elencar alguns conceitos de globalização:

...o resultado de um processo histórico, cujos fatores dinâmicos são a concentração-centralização de capital, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o despertar da consciência sobre o destino comum da humanidade. Essa tendência manifesta-se, também, na difusão de padrões transnacionais de organização econômica e social, de consumo, de formas de lazer e de expressão cultural-artística, enfim, um estilo de vida decorrente das pressões competitivas do mercado, que aproximam culturas políticas e práticas administrativas e difundem os mesmo problemas e conflitos ambientais (RATTNER, 1995, p.69)

...uma mudança qualitativa da internacionalização, na medida em que grandes progressos em comunicação e transporte aproximaram ainda mais todos os povos nos sentidos material e cultural. (SINGER, 1997, p.40).

A globalização econômica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho (GENTILI, 1995).

A partir das definições supramencionadas, com seu diversos elementos constitutivos, elaboraremos um estudo focal das diversas nuances do fenômeno. **No plano econômico**, destacamos, inicialmente, uma questão conceitual. A globalização, grosso modo, suscita a idéia de globalização da economia. Subjacente a essa idéia está a possibilidade de uma conexão entre a quase totalidade dos países, numa relação de fluxo de trocas entre suas economias numa perspectiva bem linear e consensual. É preciso clarificar alguns pontos. Partindo da reflexão de Chesnais (1999), o capital é que se mundializa realmente, aproveitando as inúmeras possibilidades surgidas a partir dos pacotes de des-regulamentação, quebra das fronteiras, minimização das intervenções estatais, política da liberalização, que lhes dão um cariz ubíquo e decorre da sua instantaneidade de movimentação, alavancada, nas últimas décadas, pelo exponencial desenvolvimento da informática e das telecomunicações. Outrossim, o termo globalização da economia não dá conta das inúmeras antinomias engendradas pela draconiana concorrência internacional e não contempla, igualmente, os mercados regionais que cristalizam a segmentação do processo de globalização. Nesse sentido, pode tornar-se simplista demais

falar de ‘mundialização’ [da economia] quando, nos fluxos de investimentos estrangeiros diretos (IEDs) e nas trocas comerciais, se constata a marginalização de continentes e subcontinentes inteiros, bem como a predominância do processo de ‘regionalização’ nas economias da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos três pólos da Tríade? (CHESNAIS 1999, p. 83).

Nesse particular, levantamos alguns pontos importantes no que toca, ainda, à questão conceitual em seu aspecto econômico. A idéia de economia global, que repousa na perspectiva de troca entre os diversos países, choca-se, no plano político, com a atuação do Estado - Nação. Apesar dos inúmeros bombardeios sofridos, eles não desapareceram de cena e continuam com uma atuação corporativista em favor de seus cidadãos, suas empresas e seus mercados. Corroborando, também, com os nossos senões conceituais, podemos afirmar que a globalização da economia pressupõe a mobilidade, sem restrições de mão-de-obra. O panorama internacional, ao contrário, propicia uma onda de xenofobia decorrente da escassez de empregos, levando governos a protegerem seus mercados de empregos, através da imposição de duras restrições ao ingresso de imigrantes estrangeiros – sobretudo os oriundos dos países de economia estagnada. Por exemplo, são milhares os latino-americanos (inclusive brasileiros), africanos e asiáticos que perambulam clandestinos por ruas e praças das cidades norte-americanas e européias à busca de ocupações que vão desde serviços de pequena monta à prostituição. É importante aduzirmos que nem todo contingente de mão-de-obra assim como nem toda economia estão aptos (sob o crivo do mercado seletivo) a ingressar na rede global de trocas; daí ser uma das principais características da globalização a inclusão seletiva. Em outros termos, é bastante natural para a lógica capitalista, em sua fase de re-ordenamento, que países e pessoas fiquem à margem do processo de produção e troca mundiais. Nesse sentido; vale refletir que, somando a assimetria da rede (CASTELLS 1999) mais as intervenções dos Estados Nação, as interpenetrações dos mercados não se dão na perspectiva de total reciprocidade. Exemplo: apesar dos inúmeros acordos (as organizações multilaterais) que propiciam a abertura dos mercados (NAFTA, União Européia, Mercosul, Pacífico Asiático), alguns países como o Japão, a Rússia, os Tigres Asiáticos e os EUA mantêm ainda embargos com o escopo

de protegeram suas economias. São querelas do capitalismo atual que guardam conexão com os seus primórdios, posto que, pelo analisado,

...a economia global não abarca todos os processos econômicos do planeta, não abrange todos os territórios e não inclui todas as atividades das pessoas, embora afete direta ou indiretamente a vida de toda a humanidade. [...] embora a economia informacional afete o mundo inteiro e, nesse sentido, seja global mesmo, a maior parte das pessoas do planeta não trabalha para a economia informacional/global nem compra seus produtos. Entretanto, **todos os processos econômicos e sociais** relacionam-se à lógica da estrutura dominante nessa economia (CASTELLS, 1999a, p. 120) [grifo nosso]

Numa projeção didática, Castells (1999a) elenca quatro processos/características que determinam a inserção ou forma de participação dos agentes (países, regiões, áreas econômicas) na dinâmica da economia em rede. Primeiro, a capacidade tecnológica (que não se limita apenas ao domínio das tecnologias informacionais, mas ao encadeamento sistematizado de base científica, tecnologia, penetração e difusão na rede) e os Recursos Humanos, conjunto que o autor vai chamar de STIS (Sistema científico, tecnológico, industrial e social); segundo, acesso a um grande mercado afluyente integrado. A localização dos agentes no mercado possibilita a difusão de suas marcas e o respaldo político para operarem em outros mercados, sofrendo poucas restrições; terceiro, relação custo de produção no local e preços do mercado de destino. A obtenção de baixo custo e conseqüente aumento de lucros está em íntima ligação com os pontos anteriores, haja vista que a capacidade tecnológica mais a inserção sem fronteiras, no mercado mundial, vão repercutir na determinação dos custos. Os grandes conglomerados internacionais contam com a desterritorialização e a desregulamentação da legislação de proteção ao trabalho (inclusive o infantil), com os incentivos fiscais de implantação para mudarem suas filiais produtoras para qualquer região do mundo onde o custo da mão-de-obra e as condições sejam mais favoráveis à elevação de seus lucros³; por fim, a capacidade política para o incremento de ações que propiciem o crescimento dos agentes na dinâmica da concorrência internacional. Entram em cena as políticas estatais de subsídios, desregulamentações, abertura ou restrições dos mercados

³ A essa grande capacidade de locomoção das unidades produtoras dos grandes conglomerados, alguns autores (Chesnais, Martin, Schuman) chamam de “efeito Nike”. Uma alusão à marca Norte-americana que atua mundialmente e produz as unidades de seus calçados aproveitando o baixo custo da mão-de-obra, o trabalho infantil e desregulamentado em regiões como a América Latina e Ásia.

que, somadas aos fatores antes citados, refletem no posicionamento dos agentes no cenário de concorrência globalizado.

Concretamente, as políticas neoliberais que ambientam as economias rumo à integração na grande teia global têm início no segundo lustro dos anos 70 com as vitórias de Reagan e Thatcher, nos EUA e Inglaterra, respectivamente. Esse período, na leitura de Sader e Anderson (1995), marca o esgotamento do modelo fordista⁴ de produção; modelo que registra um dos períodos de maior desenvolvimento da acumulação capitalista, os “anos gloriosos” que Chesnais (1999) delimita *grosso modo* de 50 a 80. A partir de então essa “revolução conservadora” de reorganização do capitalismo desmantela gradualmente o conjunto de ações que limitavam a atuação do capitalismo, asseguravam aos trabalhadores o pleno emprego e legislavam um pool de seguros sociais aos que se encontravam à margem do processo de produção. Essa “revolução conservadora” tem atuação em diversos planos sendo que,

Na esfera financeira [...] foi rápida e produziu efeitos massivos. A liberalização e a desregulamentação conduziram ao crescimento acelerado dos ativos financeiros, cuja expansão desde 1980 foi muito mais rápida que a dos investimentos. Isso permitiu a reconstituição de uma classe social de ‘credores profissionais’, de grandes, mas também de pequenos rentistas (os participantes dos fundos de pensão privados e das sociedades de aplicação financeiras coletiva), que desfrutavam benefícios financeiros resultantes apenas da posse de obrigações (principalmente títulos da dívida pública) e de ações (CHESNAIS, 1999, p.87).

As políticas neoliberais atuam negativamente sobre as economias dos países não-hegemônicos, impondo-lhes

...situações de déficits constantemente crescentes. O aumento dos déficits não provém da ampliação ‘excessiva’ das despesas, mas, pura e simplesmente, da perda de receitas fiscais que resultam, de maneira mecânica, da diminuição do consumo dos assalariados em decorrência da aplicação das políticas de achatamento salarial e de flexibilização do trabalho, assim como da conseqüente redução da produção e do emprego (CHESNAIS, 1999, p.100).

⁴ “Produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista” (ANTUNES, 1997, p.17).

As análises apontam para uma nova divisão internacional do trabalho, porquanto tenhamos uma situação de oligopólio mundial, e nele, a existência de uma concorrência extrema. Nessa direção, os países são realinhados de acordo com os caracteres de inserção na rede planetária, anteriormente delineados neste trabalho. Este realinhamento reforça antigas cominações, reconfigura outras, mas, fundamentalmente, reafirma a conotação global e globalizante do grande capital e sob que cores tremula a sua bandeira. Em termos de dados,

Em 1990, os países do G-7 eram responsáveis por 90,5 % da indústria mundial de alta tecnologia e detinham 80,47% do poder global no setor de computação. O diferencial em recursos humanos é crucial: enquanto a média de profissionais das áreas científicas e técnicas, em 1985, era de 23.442 por cada milhão da população, o número real para os países em desenvolvimento era de 8.263; para os países desenvolvidos, 70.452, e para a América do Norte, 126.200, isto é, mais de 15 vezes em comparação aos países em desenvolvimento. Quanto aos gastos com P&D, enquanto a América do Norte representava 42,8% do total mundial em 1990, a América Latina e a África juntas eram responsáveis por menos de 1% do mesmo total. Dessa forma, o novo paradigma competitivo baseado em capacidade tecnológica, embora promova a interdependência na nova economia global, também reforça a dependência em relação assimétrica que, no geral, fortaleceu padrões de dominação criados por formas anteriores de dependência ao longo da história (CASTELLS, 1999a, p. 125/6).

São as injunções econômicas norteando o **aspecto político** das sociedades que, fundadas sobre a pujança dos Estados-Nação, estão a requerer, pelo menos, uma revisão conceitual das suas representações políticas, práticas e teóricas. As análises da globalização, à luz de alguns autores: Ianni, 1997; Singer, 1997; Gorender, 1995; e Castells, 1999, reconhecem, com variações de intensidade, a crise que solapa o Estado-Nação como referência política, bem como a constatação de que a política insere-se capturada no espaço da mídia. É a espetacularização da política, com reflexos na organização política, processos decisórios, métodos de governo e na relação Estado – Sociedade, enfim. No tocante ao papel do Estado, é relevante dizermos que o processo de globalização, impulsionado pela desterritorialização, pelo fluxo intenso e sem controle dos capitais, pela ação da grande mídia e pela evolução tecnológica, altera de forma significativa os fundamentos que possibilitavam aos Estados nacionais exercerem o controle sobre a economia, garantir a lei e a ordem e definir suas diretrizes de políticas

públicas. A arena política dos Estados–Nação é constantemente “sugestionada” por forças externas cristalizadas na figura das organizações multilaterais que, em última análise, representam (velada ou explicitamente) os interesses das corporações transnacionais ou dos países hegemônicos da economia mundial. Há, nesse sentido, um descompasso entre a sociedade civil e o Estado porque este “passa a ser o seu oposto, e a força do Estado passa a ser a causa da fraqueza e da desorganização da sociedade civil” (SANTOS,1999, p.47). Nesse contexto, o Estado

...está constatemente obrigado a atender às condições e injunções das organizações multilaterais e das corporações transnacionais, [assim] as orientações das forças predominantes na sociedade civil, em termos de povo, setores sociais subalternos ou a maior parte das classes assalariadas, não encontram condições políticas ou jurídico-políticas de realização (Ianni, 1997, p.65).

É importe frisarmos que o conjunto dessas ações globalizantes, encampadas pelo capitalismo globalizado e globalizante, atentam para a derrocada do Estado de bem-estar social, condição *sine qua non* para a inserção na grande rede planetária. Esse afastamento do Estado da esfera social, conjugado à globalização das atividades criminosas, é o terreno fértil para a efetiva barbárie social que toma de assalto e sitia o planeta. Entretanto, não cogitamos preconizar que a reestruturação capitalista requer um Estado fraco, obsoleto. Não, requer uma instituição que seja fiadora de seus direitos, lhe propicie legitimação e o ambiente em termos de organização social. Além disso, os grandes conglomerados necessitam que seus Estados nacionais de origem sejam fortes o suficiente para influírem na política global a ponto de realizarem, diretamente ou via blocos regionais, as intervenções antes comentadas. Assim,

Cumpre ter em mente que a globalização, uma vez que ocorre como processo capitalista, encerra em sua essência a tendência à acentuação das desigualdades entre os Estados nacionais. Não se trata de característica circunstancial ou conjuntural, mas de natureza essencial da globalização capitalista. A tendência à acentuação da desigualdade atua no sentido do aumento dos meios de influência dos Estados dos países capitalistas desenvolvidos, ao passo que enfraquece os meios de resistência dos países em desenvolvimento. São diferentes, por conseguinte, os posicionamentos diante do processo de globalização (GORENDER, 1995, p.98).

Essa dualidade de atuação dos Estados na formatação do processo de globalização é igualmente levantada por Singer (1997). Ele formula a tese de dois modelos de globalização, a partir da ação dos Estados: a globalização negativa e a globalização positiva. O primeiro modelo seria representado pela desregulamentação econômica e social, pela quebra das barreiras aduaneiras e pelo desmantelamento dos sistemas de controle das economias periféricas. Esse processo se dá sem que

tenha sido criado no plano político – institucional qualquer instância responsável pela defesa do interesse nacional ou pela definição de um itinerário para a redivisão internacional do trabalho que garantisse uma repartição equânime dos benefícios e custos entre todos os países envolvidos na globalização (SINGER, 1997, p.40).

A globalização negativa é o processo possível aos países situados às margens da rede planetária, não só por ser, para eles, a única forma de inserção, mas também pelos bombardeios das propagandas que fazem apologia à abertura irrestrita dos mercados.

A globalização positiva é a ampliação dos mercados e a integração da economia conduzida politicamente por Estados nacionais, através da constituição de blocos econômicos fortes, dos quais a Comunidade Econômica Européia é o exemplo de maior equidade. Como exemplos pontuais de Estados fortes, conduzindo seu processo de globalização, podem ser citados a Alemanha e o Japão, que propiciaram a formação de conglomerados competitivos internacionalmente, protegeram o mercado nacional e lançaram as bases para a sólida participação no mercado internacional, além de forte lastro tecnológico e informacional.

Vivemos o momento da política informacional, representada pelo novo quadro de atuação dos Estados e pela aguda influência das novas tecnologias de informação no debate político e nas artimanhas que visam ao poder. Na realidade vigente, “a política da mídia não se aplica a todas as formas de fazer política, mas todas as formas de fazer política têm necessariamente de passar pela mídia para influenciar o processo decisório” (CASTELLS, 1999b, p. 374). Esse quadro altera substancialmente o sistema político e as bases da democracia, a qual se apresenta dessubstancializada, posto que seus fundamentos foram recobertos por uma lógica mercantilista penetrante e avassaladora. A política, nessa nova realidade,

Realiza-se principalmente na mídia, impressa e eletrônica, compreendendo o 'marketing', o vídeo-clip, o predomínio da imagem, da multimídia, do espetáculo audiovisual. Ao mesmo tempo que se decola, se desenraíza ou desterritorializa, transforma-se em realidade virtual. Tanto é assim que o discurso político torna-se cada vez mais exíguo e fragmentário, com apelos ao coloquial, afetivo, privado, suave ou inócuo. Muitas vezes parece réplica ou caricatura do programa de auditório, do show de televisão ou da telenovela. Está longe do debate político partidário, do comício, da praça pública, do público ou do povo, esses como coletividades de cidadãos no sentido "clássico" (IANNI, 1997, p.72).

É a política do showbiz, a política do escândalo, denunciada por Castells (1999), que se afirma como instrumentos para a obtenção do poder, sob a chancela dos grandes conglomerados da informação. Sendo estes considerados, eles mesmos, um outro poder, raciocínio que decorre da capacidade de alavancarem ou destruírem projetos políticos que estejam ou não sintonizados com a conjuntura globalizante que lhes favorece o auferimento de lucros escandalosos. Assim, em que pesem os aspectos positivos de aprimoramento da participação dos cidadãos interconectados mundialmente, constituindo-se numa forma diferente e horizontalizada de participação política, há uma inevitável desgate da democracia em nível nacional e internacional, na medida em que,

enquanto uma elite relativamente pequena, afluyente, e de bom nível educacional de alguns países e cidades teria acesso a uma extraordinária ferramenta de informação e participação política, realmente capaz de reforçar o exercício de cidadania, as massas excluídas e desprovidas de educação em todo o mundo e nos diferentes países permaneceriam à margem da nova ordem democrática, a exemplo dos escravos e bárbaros nos primórdios da democracia na Grécia Antiga (CASTELLS, 1999b, p.,410)

Os rebatimentos desse processo se verificam no terreno social e humano. A cidadania e a identidade transformam-se em produtos do supermercado global, simbolizadas emblematicamente pelo cartão de crédito do alardeado "cidadão do mundo", alheio à política e antenado ao jogo do mercado.

Em **termos sociais**, portanto, está rompido o contrato social entre o capital e o trabalho, com repercussões inauditas, aproximando populações inteiras do estado de natureza, outrora preconizado por Hobbes. Esse panorama sombrio é denunciado por Castells (1999), revelando-nos os contornos do "Quarto Mundo", que não se subordina

à geografia dos mapas. Sim, ele se organiza por uma geografia bem peculiar: “compreende vastas áreas do globo como, por exemplo boa parte da África subsaariana e áreas rurais empobrecidas na América Latina e Ásia. Mas também está presente em todos os países e todas as cidades, nessa nova geografia da exclusão social” (CASTELLS, 1999c, p. 194-195). As mudanças estabelecidas pela nova ordem - alterações profundas no mundo do trabalho, migração do capital para atividades de especulação, quebra da regulação estatal, mobilidade das unidades produtivas, novas tecnologias, entre outras – conseguem criar riqueza sem criar emprego e, tampouco, medidas atenuantes, características do diabolizado Welfare State. De tal forma,

... a maioria dos trabalhadores que entram de novo no mercado de trabalho fazem-no desprovidos de quaisquer direitos. São, pois, incluídos segundo uma lógica de exclusão, e a falta de expectativas de melhora futura impede que se considerem sequer candidatos à cidadania. Muitos outros nem sequer conseguem entrar no mercado de trabalho, e essa impossibilidade, se para alguns é conjuntural e provisória, é para outros estrutural e permanente. De uma ou de outra forma, em todas estas situações predomina a lógica de exclusão. Estamos perante uma situação de pré-contratualismo sem qualquer possibilidade de transitar para uma situação de contratualismo⁵ (SANTOS, 1999, p.49).

É a imperiosa lógica do capitalismo, renovado em sua versão global, determinando desigualdades de distribuição interna e externamente. Por exemplo, segundo Castells (1999), a soma dos ativos dos 358 maiores bilionários do mundo supera as rendas anuais de países com 45% da população mundial; a diferença entre a renda per capita do mundo industrializado e do mundo em desenvolvimento triplicou e, internamente, “Nas últimas duas décadas, a desigualdade na distribuição de renda cresceu nos Estados Unidos, Reino Unido, Brasil, Argentina, Venezuela, Bolívia, Peru, Tailândia e Rússia; e, nos anos 80, no Japão, Canadá, Suécia, Austrália, Alemanha e México, apenas para citar alguns exemplos relevantes”. (CASTELLS, 1999c, p.105). Tal quadro, na periferia da rede (África e América Latina) potencializa o surgimento de legiões de “excluídos”, “carentes”, “descamisados”, “favelados”, “marginais”, “classes perigosas” etc; a *underclass*, nos termos de Habermas *apud* Vieira (2000). O caso

⁵ Discorrendo sobre a crise do Contrato Social, Santos (1999), entende que ela decorre de dois processos de exclusão: o pós-contratualismo (que seria a exclusão de alguns grupos até então incluídos sem que se vislumbre, pela nova ordem, condições de regresso) e o pré-contratualismo (que seria a manutenção da exclusão a grupos que se consideravam aptos à inclusão, anteriormente).

africano é digno de uma menção destacada. Além de todos os caracteres acima, há um agravamento do quadro social, abalado por uma violenta onda de guerra que varre o continente, pela fragilidade de seus Estados (em termos fiscais, políticos, e tecnológicos) e, decorrente desse caos, a terrível epidemia do HIV que ceifa a vida de milhões de africanos todos os anos.

Poderíamos supor que, excetuando a periferia, o capitalismo informacional, em seus templos de desenvolvimento, não se ressentisse desses problemas. Errado. Contexto pouco divulgado, os países centrais se ressentem da existência de seu “terceiro mundo interior”, por razões que variam das étnicas ao deslocamento das unidades produtoras para outros centros (efeito Nike). São enormes os contingentes de pessoas que formam um cinturão de miséria em volta das mecas do consumo:

Os Estados Unidos são a maior e a mais avançada economia do mundo. Suas fronteiras abrigam a primeira sociedade a vivenciar as transformações estruturais e organizacionais características da sociedade em rede, no despontar da Era da Informação. Mas são também o país de uma sociedade que tem registrado, nas duas últimas décadas, um aumento substancial em termos de desigualdade social. [...] Embora a profunda desigualdade entre as camadas mais abastadas e as de renda mais baixa da sociedade seja uma tendência universal, ela assume proporções assustadoras nos Estados Unidos (CASTELLS, 1999c, p. 155-156)

É a reprodução da realidade de países como o Brasil, nos quais a maioria reside

“em espaços socialmente isolados das outras classes; ausência de emprego de longa duração; famílias monoparentais chefiadas por mulheres; ausência de qualificação ou de formação profissional; longos períodos de pobreza e de dependência da assistência social; tendência para entrar em atividades criminosas, do tipo street crime” (SANTOS, 1999, p.50).

Raciocinando que a assistência social encontra-se cada vez mais precária e evitada – enquanto política pública, esse é o terreno promissor para a atuação do crime globalizado e dos fundamentalismos religiosos (que, com grande eficácia, recrutam jovens, adultos e, em número crescente, crianças para as suas fileiras). Nesse particular, Castells (1999) insere-nos na dramática análise da realidade de meninos e meninas, em todo o mundo, abusados moral e sexualmente, explorados em ofícios informais e/ou ilegais mas, em comum, todas contribuindo para a lógica do lucro, numa sociedade que

lhes nega um futuro digno. Essa realidade deprimente é a mesma que se nos apresenta em qualquer parte do Brasil (aliás, um forte ponto na rota do turismo sexual). Uma das versões de esclarecimento do fenômeno, para o autor, seria:

Do lado da oferta, a pobreza e a crise da instituição familiar fornecem a matéria-prima. A ligação entre a oferta e a procura normalmente é efetuada pelas redes da economia do crime global, que controlam boa parte da prostituição em todo o mundo e sempre procuram descobrir novas linhas de produtos e mercados mais lucrativos (CASTELLS, 1999c, p. 186).

Um ponto central nesse enredo é a desconfiguração do trabalho, enquanto condição de cidadania e poder moral importante. As condições impostas pela nova ordem geram as sociedades do não-trabalho, potencializam a informalidade e a individualização das relações de trabalho, ao tempo em que minam as representações coletivas dos trabalhadores. Nesse contexto,

diferentemente do que ocorria com os grupos subordinados e explorados, porém indispensáveis, da sociedade industrial, os hoje excluídos são considerados inúteis sociais, desqualificados também no plano político e cívico, já que atomizados, destituídos de esperança de poder melhorar as condições de vida e carentes de um projeto alternativo de sociedade, não apresentam condições de se organizarem em movimentos sociais autônomos (CASTELLS apud LARANJEIRA, 1999, p.130).

Ao não-emprego, à não-esperança e ao não-futuro, soma-se uma gama de implicações de ordem simbólica e cultural que culmina com o desmantelamento dos valores éticos, dos laços familiares, da alteridade, fatores necessários e suficientes para a instalação da barbárie social, traduzida na insegurança e alta incidência da violência exacerbada, ponta do iceberg de outra: a violência do modelo neoliberal que grassa nas zonas civilizadas e nos grotões sombrios das zonas selvagens⁶. Esse quadro é generalizado e denuncia a “tensão entre o processo de globalização e a política vinculada aos Estados Nacionais e seus padrões sociais” (VIEIRA, 2000, p.91). No bojo

⁶ Comunidades onde atua a economia do crime, nas quais a concorrência é afastada com o uso da violência, o que destrói ainda mais a vida comunitária e identifica as gangues como redes sociais de sobrevivência. (CASTELLS, 1999c)

dessa tensão, milhões de pessoas (às vezes Continentes inteiros) vivem num universo nebuloso constituído por

... milhões de pessoas sem moradia, presas, prostituídas, criminalizadas, brutalizadas, estigmatizadas, doentes e analfabetas. Essas pessoas constituem maioria em algumas áreas, minoria em outra e uma pequena minoria em alguns contextos privilegiados. Entretanto, em toda parte, seu número está aumentando, e também sua visibilidade, à medida que a triagem seletiva do capitalismo informacional e o colapso político do Estado do bem estar social intensificam o processo de exclusão social. (CASTELLS, 1999c, p. 195)

Corroborando com o quadro acima, a indústria cultural procura enaltecer os atrativos do consumo, condição de cidadania em última análise, tudo em nome de uma certa “liberdade”. Não à liberdade ética, política, social, emancipatória, em resumo. Tudo em nome da liberdade econômica: imperativo categórico da sociedade em rede.

Em termos **culturais**, podemos assinalar as inúmeras transformações por que passam todas as sociedades. Esse processo, imbricado, refletido e determinado pelo econômico e pelo político, tem nos meios de comunicação de massa, os *mass media* e mídias interativas, sua expressão mais característica. Esta inaudita influência da mídia é potencializada pela evolução sem precedentes das novas tecnologias e porque

...o mundo da cultura diz respeito ao modo pelo qual o indivíduo, o grupo, a classe, a coletividade, o povo, a tribo, a nação, a nacionalidade, a comunidade ou sociedade tendem a ver-se, imaginar-se ou traduzir-se. Toda realidade mais ou menos complexa, problemática ou não, sempre se traduz em representações, imagens, metáforas, parábolas e alegorias, assim como em descrições e interpretações. E é por meio das linguagens que isto ocorre, envolvendo palavra, imagem, som, forma, movimento etc. Por isso é que os meios de comunicação colocam-se diretamente no âmago do mundo da cultura, das condições e possibilidades de representação e imaginação (IANNI, 2000, p. 132).

E, inversamente,

“Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos, são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo” (CASTELLS, 1999a, p. 354).

Esse movimento constante e ininterrupto tem a sua gênese por volta do ano 700 a.C, com a invenção do alfabeto, e nas três últimas décadas do século passado, atingiu proporções colossais como o desenvolvimento da comunicação eletrônica, redes interativas, serviços on line, multimídia e Internet. Estar no mundo hoje impõe ao ser humano integrado a aquisição de uma série de competências informacionais, da digitalização da senha do cartão de crédito a “navegar” pela rede Internet mundo afora, em busca de notícias, conhecimento científico, tendências da moda ou sexo. É o mundo sem fronteiras descortinado e oferecido aqui e agora numa formatação sutil, irresistível e consensual. Um videoclipe que tinge com novas tonalidades as tragédias do cotidiano, tornando-as espetáculo. Um inegável meio de entrelaçamento de culturas, de crescimento, interação e solidariedade, um espaço possível para a criação de uma resistência global ou, simplesmente, onde as pessoas objetivem “embarcar na máquina do tempo para dar uma olhada além dos nossos horizontes” (HELLER, 1999, p. 21).

Diferentemente do preconizado pela crítica e projetado por McLuhan em meados de 60, a mídia não conseguiu a unificação pragmática e totalitária do mundo. Na verdade, a mídia global diversificada sofre injunções das conjunturas locais (parecendo ser feita sob encomenda), o que lhe confere uma aura de sedução, quer seja por suas várias possibilidades quer seja, decorrente da premissa anterior, do sentimento de liberdade que suscita. É evidente, entretanto, que o fio condutor da mídia globalizada constitui-se da ideologia-consumo, da perspectiva de padronização e dos postulados neoliberais, com sua centralidade no viés econômico. É igualmente evidente que o fluxo de mensagens endereçadas multiformemente não encontra um receptor passivo, acessível e condenado, *a priori*, ao assentimento consensual. Este fato foi perspicazmente percebido pela mídia que, “...de comunicação de massa, passou à segmentação, adequação ao público e à individualização, a partir do momento em que a tecnologia, a empresa e instituições permitiram essas iniciativas” (CASTELLS, 1999a, p. 362).

Enquanto comunicação de massa, a televisão surge como o grande advento cultural pós Segunda Guerra Mundial, nos EUA. Ela destrona o rádio da condição de veículo de comunicação e inaugura o predomínio dos meios de comunicação com som e imagem, enquanto veículos de propaganda e entretenimento. A centralidade da aludida substituição é que teríamos agora um veículo de comunicação não mais decifrado por

mentes tipográficas e pela ordem do alfabeto fonético. Na televisão, ocorre um envolvimento emocional maior com o ato de assistir, bem como minimiza o esforço de recuperação e análise, pela audiência. De seu surgimento até hoje, a televisão em muito se diversificou, constituindo-se no principal veículo de comunicação em todo o mundo, em termos de abrangência de espectadores. A televisão, principal canal de informação/entretenimento das camadas populares, reflete-se nas opções políticas, nos códigos de interação, na moda e na sedução do consumo, estrategicamente camuflado ou alardeado em sua programação. Essa penetração ganha formas variadas com os avanços da tecnologia (fibra ótica, digitalização e transmissão via satélite etc.) e se cristaliza nas inúmeras redes de TV a cabo e via satélite em todo o mundo, marchando no vácuo da desregulamentação do controle estatal. Sintetizando,

A televisão modela a linguagem de comunicação societal. Se os anunciantes continuam gastando bilhões apesar das dúvidas razoáveis sobre o real impacto direto da publicidade sobre as vendas, talvez seja porque uma ausência da televisão normalmente signifique admitir o reconhecimento dos nomes dos concorrentes com a propaganda no mercado de massa. Embora os efeitos da televisão sobre as opções políticas sejam bastante diversos, a política e os políticos ausentes da televisão nas sociedades desenvolvidas simplesmente não têm chances de obter apoio popular, visto que as mentes das pessoas são informadas fundamente pelos meios de comunicação, sendo a televisão o principal deles (CASTELLS, 1999a, p. 361).

A revolução tecnológica, acoplada à reestruturação capitalista, assume papel relevante no mundo da cultura modificado e refletido em nossa interação social e ação política. E o computador, nesse panorama, um invento que alterou radicalmente nossa existência, criando uma nova e fantástica interface com a realidade em que pese não ser, ainda, de domínio popular. De seu surgimento como o paquidérmico ENIAC, até hoje, o microcomputador em muito influiu como uma nova forma de comunicação, a CMC – comunicação mediada por computadores, nos termos de Castells (1999a). É a sociedade interativa que, sobretudo na figura da Internet⁷, traz-nos o mundo às nossas residências, liga nações, transpõe tempo e espaço, unifica as mensagens e tem o Inglês como

⁷ A rede Internet surge, em meados de 60, como evolução de projetos militares norte-americanos que objetivavam a criação de um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares. A primeira rede desse tipo foi chamada ARPANET, iniciada em 1969. As pesquisas sobre essa forma de comunicação são encetadas pelo Pentágono, com fins militares e científicos. A tecnologia tem grande avanço com a invenção do modem, em 1978, por dois estudantes de Chicago (Chistensem e Suess), chamados de “hackers” (termo que, à época, não tinha a conotação negativa de hoje).

denominador da supramencionada unificação. A CMC, entretanto, “não é um meio de comunicação geral, nem o será no futuro próximo. Embora seu uso se expanda num ritmo fenomenal, a CMC ainda excluirá a maior parte da humanidade por um longo tempo, ao contrário da televisão e outros meios de comunicação” (CASTELLS, 1999a, p. 382). Além da seletividade que decorre do fator econômico, *paripassu* às inusitadas possibilidades da CMC, ocorre a transformação da sociedade no plano dos valores, da maneira de pensar, agir e interagir. Nas ondas da Internet, já navegam todas as atividades da esfera social. De recônditos lugares, pessoas as mais afastadas geograficamente, as mais distintas culturalmente podem estabelecer uma comunicação interpessoal, lançar seus nomes como propaganda num certame político, movimentar seus ativos em paraísos fiscais, organizar uma rede de pedofilia, invadir o sistema de segurança do Pentágono ou enviar um manifesto de paz a todo o planeta. É o cenário propício à fragmentação das identidades como parte da construção do sujeito global e declínio do sujeito Iluminado.

Decorrente dos avanços da área tecnológica, especificamente da informática, os anos 90 viram surgir o sistema multimídia que, a partir da fusão da mídia de massa personalizada com a comunicação mediada por computadores, fez emergir uma gama de atividades eletrônicas interativas para todos os domínios da vida, sobretudo do entretenimento. De fato,

O controle empresarial dos primeiros estágios de desenvolvimento dos sistemas multimídia terá conseqüências duradouras sobre as características da nova cultura eletrônica. Apesar de toda ideologia do potencial das novas tecnologias de comunicação em educação, saúde e aperfeiçoamento cultural, a estratégia dominante visa ao desenvolvimento de um enorme sistema eletrônico de entretenimento, considerado o investimento mais seguro do ponto de vista empresarial. (CASTELLS, 1999a, p. 389).

Esse *know-how* propicia um mergulho na realidade virtual criada num ambiente eletrônico. É a hora e a vez dos videogames, dos karaokês, das guerras, guerrilhas e caçadas virtuais, apontadas por especialistas como estimulantes para ocorrências trágicas entre crianças e adolescentes, sobretudo no país que lidera a sua produção e difusão. Podemos dizer que vivemos o ápice do simbólico, do virtual em que

A inclusão da maioria das expressões culturais no sistema de comunicação integrado baseado na produção, distribuição e intercâmbio de sinais eletrônicos digitalizados tem conseqüências importantes para as formas e processos sociais. Por um lado, enfraquece de maneira considerável o poder simbólico dos emissores tradicionais fora do sistema, transmitindo por meio de hábitos sociais historicamente codificados: religião, moralidade, autoridade, valores tradicionais, ideologia política. Não que desapareçam, mas são enfraquecidos a menos que se recodifiquem no novo sistema, onde seu poder fica multiplicado pela materialização eletrônica dos hábitos transmitidos espiritualmente: as redes de pregadores eletrônicos e as redes fundamentalistas interativas representam uma forma mais eficiente e penetrante de doutrinação em nossas sociedades do que a transmissão pelo contato direto da distante autoridade carismática. No entanto, tendo de admitir a coexistência terrena de mensagens transcendentais com pornografia sob demanda, novelas e linhas de bate-papo dentro do mesmo sistema, os poderes espirituais superiores ainda conquistam almas, mas perdem o status de supra-humanos. O estágio final da secularização da sociedade prossegue, mesmo que às vezes tome a forma paradoxal de um visível consumo religioso, sob todos os tipos de nomes genéricos e de marcas. As sociedades ficam final e verdadeiramente desencantadas porque todos os milagres estão on-line e podem ser combinados em mundo de imagens autoconstruídas (CASTELLS, 1999a, p. 397).

É o labirinto de possibilidades e caminhos que sinalizam novos tempos, deixando-nos perplexos, atônitos ou entusiasmados. São inegáveis suas potencialidades de avanço da ciência como de desencantamento do cosmos, de integração cultural como de “americanização do mundo” (ORTIZ, 1994), de progresso da qualidade de vida como da mais abjeta pauperização de povos, da possibilidade emancipatória da grande rede como do seu potencial excludente – relegando milhões de seres humanos à desagregação social, diagnosticada via crescimento do crime, da prostituição, da exploração infantil e dos conflitos regionais, historicamente delineados. Formas de violência que, em tempos de globalização, encaminham-nos a intolerâncias, fundamentalismos e desigualdades.

5 NAS MALHAS DA VIOLÊNCIA GLOBAL

Uma constatação inegável, inclusive tangenciada em nossas análises anteriores, é o momento de crise teórica, conceitual, paradigmática e de valores por que passam as sociedades atuais. Nosso jeito de ver e nos ver no mundo (até então muito sob nosso controle) nos parecem, no presente, formatados pela incerteza e a angústia, decorrentes da nova realidade e instantaneidade histórica. A vida, nesse contexto, torna-se uma experiência caleidoscópica, um lusco-fusco que, não raras vezes, consegue eclipsar o conhecimento e o reconhecimento de nós mesmos e do outro. Esse quadro nos remete a uma infinidade de indagações, à medida que

tem-se que mudar de hábitos, idéias, credos – e aprender praticamente tudo três vezes na vida. Quanto tempo se consegue resistir ? Quantas vezes podem as pessoas mudar de atitude na vida ? Quantas vezes as pessoas podem mudar de profissão ? Quantas vezes podem assumir novas orientações? (HELLER, 1999, p.19).

Em síntese, o Estado, a família, o trabalho (arcabouços dos valores modernos) perdem a centralidade posto que em crise (e esta determina, *paripassu* ao leque de outras possibilidades, um inevitável vazio de significados tipificados na crise do sujeito filosófico e político com os rebatimentos sociais dela decorrentes).

A modernidade está em crise, porque identificada umbilicalmente à razão e, nesse contexto, o sujeito é despersonalizado e atado a uma ordem impessoal e determinista, quer seja da natureza quer seja da história. A modernidade surge como negação do estabelecido pela ordem religiosa, com quem rompe em definitivo, libertando o sujeito e a ciência do jugo de seus dogmas. Uma etapa irreversível e irrecusável. Entretanto

...ela se desenvolveu lutando contra a metade dela mesma, fazendo a caça ao sujeito em nome da ciência, rejeitando toda bagagem do cristianismo que vive ainda em Descartes e no século seguinte, destruindo, em nome da razão e da nação, a herança do dualismo cristão e das teorias do direito do homem e do cidadão nos dois lados do Atlântico. De forma que continuamos a chamar de modernidade o que é a destruição de uma parte dela mesma. Não existe modernidade a não ser pela interação crescente entre o sujeito e a razão, entre a consciência e a ciência. Por isso quiseram nos impor a idéia de que era preciso renunciar à idéia de sujeito para que a ciência triunfasse, que era preciso sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão, e que era necessário esmagar as categorias sociais identificadas com as paixões, mulheres, crianças, trabalhadores e colonizadores, sob o jugo da elite capitalista identificada com a racionalidade (TOURAINÉ, 1994, p. 219).

Na perspectiva do autor, “o Sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e ser reconhecido como ator” (TOURAINÉ, 1994, p. 220). O sujeito capta a pulsão de vida e de inventividade, presente no indivíduo, dando-lhes um sentido pessoal e inserindo-o no contexto das relações sociais como ator. Não o ator “mecanizado”, que age em conformidade com o lugar social que lhe é destinado, mas aquele que, reconhecido como ator, modifica o meio social, as relações de dominação e as orientações culturais. É, nas palavras do autor, a possibilidade real

...de impor limites ao poder social e político, de reconhecer que o direito de ser sujeito é superior à ordem da lei, que a convicção não é uma racionalização da responsabilidade, que a organização da vida social deve combinar dois princípios que jamais se podem reduzir um ao outro, ou seja, a organização racional da produção e a emancipação do Sujeito. Este não é apenas consciência e vontade, mas esforço para associar sexualidade e programação, vida individual e participação na divisão de trabalho. Isso supõe que cada indivíduo tenha o maior espaço possível de autonomia, e que sejam estabelecidos limites à dominação da lei e do Estado sobre os corpos e os espíritos (TOURAINÉ, 1994, p. 226).

Esta idéia-síntese vai de encontro às premissas das sociedades tecnocratas globais que elegeram o consumo como referência de estar no mundo, desubstancializando o sujeito e eclipsando o desenvolvimento de suas liberdades. É a “construção da realidade social segundo um modelo oposto ao do sujeito, que destrói este substituindo o sentido pelo sinal, a profundidade da vida psicológica pela superfície do objeto, ou a seriedade do amor pelos jogos de sedução” (TOURAINÉ, 1994, p. 233).

O sujeito político é construído pelo Iluminismo, em sua busca por um novo lastro para a construção do conhecimento, e moldado protagonista da história pelas teorias liberais. De tal forma, seu protótipo era uma personagem “do sexo masculino, branco, católico ou protestante, de acordo com o país” (PINTO, 1999, p.105). É relevante ressaltar que, do ponto de vista político, o sujeito, como fora constituído, só existe e transita no espaço público. Este foi rigidamente dissociado do espaço privado – calabouço das diferenças e das identidades abafadas. Essas identidades saem das sombras ou “dos armários” nas figuras das mulheres, dos negros, dos índios, dos velhos, das crianças, dos gays, das lésbicas, dos loucos, entre tantos outros que

viviam relações de dominação não reconhecidas publicamente e que por conseguinte não eram reconhecidas como relações de poder. Estes ‘ não-seres’ não tinham voz, e a única identidade que possuíam era a de excluídos do poder de falar no discurso dominante: foi este que primeiro os constituiu como identidade múltiplas mas sem voz. Os movimentos sociais se apropriaram dessas identidades das mais diversas formas e inverteram o sinal, transformando-as não na prova da necessária exclusão, mas dando-lhes voz (PINTO, 1999, p. 113).

É a politização do cultural que destrona o cidadão liberal como única identidade no horizonte político e redimensiona a noção de espaço público, ao reduzir o privado, que agora está mais bem conformado no termo intimidade. Este é o primeiro flanco do desgaste do cidadão liberal. O outro se origina da crise vivenciada pelos Estados-Nação, a partir das diretrizes neoliberais. Os sujeitos criados pela Modernidade passam a gozar de direitos universais que os particularizam, e essa foi a grande bandeira sob a qual sucumbiu o velho Regime. Entretanto, fundados nas lutas sociais, os sujeitos liberais passam a anexar outros direitos ao conjunto original, incorporando outros significados às suas novas aspirações – inclusive à política. A síntese dessa reordenação do jogo de forças sociais é contemplado na constituição do Estado de bem-estar social que, a partir das reivindicações dos trabalhadores, estendeu diversos ganhos sociais para todos os cidadãos. Este modelo de Estado, muito útil às pretensões do capitalismo industrial, encontra-se em franco declínio. É a valorização do Estado garantista ao invés do Estado intervencionista. As novas determinações no terreno social, político e cultural subordinam-se ao (ou são pensadas para) mercado. De tal forma que, de cidadãos, os sujeitos passam a inúteis sociais, marginalizados das políticas públicas, alijados do

mundo do trabalho, constituindo segmentos clandestinos ou ilegais. Uma existência bifurcada “entre resignação e violência, e esta quando manifesta, torna-se devastadora, porque sem projeto, e difícil de controlar porque não produz interlocuções e, portanto não permite negociações” (LARANJEIRA, 1999, p. 130). Em outros termos, é o caldo-de-cultura propício ao recrudescimento das intolerâncias, dos fundamentalismos que, via de regra, culminam em violências: pontuais, regionais, mundiais, religiosas, étnicas, estatais, ambientais, terroristas, etc. – todas operacionalizadas por homens e mulheres que há muito, muito tempo largaram a pedra lascada (da violência fundadora), assumindo o comando de instrumentos bélicos tão sofisticados e letais (instrumentos que talvez lhes cobrem a sobrevivência, como preço por seu uso).

Nesse sentido, o planeta viveu o primeiro grande conflito do século XXI que lançou sérias interrogações sobre o destino da humanidade, a partir de sua eclosão. Falamos das operações militares desencadeadas pelos EUA, com apoio de vários países, contra o Afeganistão (um pequeno, montanhoso e empobrecido país do continente Asiático). Esses movimentos militares norte-americanos deram-se em resposta às ações de fundamentalistas islâmicos acusados de, em 11 de setembro de 2001, a bordo de aviões comerciais seqüestrados em território norte-americano, pulverizar o World Trade Center (Cartão postal, incrustado no centro financeiro do mundo), destruir parte do complexo de segurança dos Estados Unidos (o Pentágono) e, nessas ações suicidas de que são acusados, matar milhares de pessoas. A partir desses fatos, o mundo voltou suas atenções para o Oriente, com suas especificidades sócio-econômicas, políticas e culturais, com ênfase no intrincado modelo político Estado-região (ou seria o inverso?), tendo o Islamismo como modelo e Osama Bin Laden⁸ como seu herói e símbolo. O panorama social que serve de pano de fundo às ações do fundamentalismo religioso decorrem, entre outras, da inadaptação das economias de alguns países asiáticos às novas condições impostas pela concorrência global. O desfecho dessa crise tem, de um lado, inúmeros países excluídos dos processos globais de criação de

⁸ Convertido ao fundamentalismo Islâmico em meados de 70 e originário da Arábia Saudita, o milionário Laden, inimigo público nº 1 dos EUA e herói para a maior parte do mundo mulçumano, inicia aos 22 anos sua epopéia bélica. Apoiado pelos Estados Unidos, torna-se um mujahidin (guerrilheiros que combatiam o então Exército Soviético que invadira o Afeganistão). Exaltado por suas façanhas e vitórias no campo de batalha, volta a Arábia Saudita, em 1990, mas, por seu ideário, que pregava a retirada das forças norte-americanas do território Árabe, é convidado a deixar o país em 1991, quando se instala no Sudão e depois Afeganistão dos Talibans, onde funda a Al Qaeda (A Base em árabe), organização acusada de ser mentora e executora de inúmeras ações terroristas contra alvos norte-americanos (os infiéis) no mundo.

riquezas e, de outro, uma massa de jovens instruídos e outros sem nenhuma instrução (evadidos das áreas pobres rurais e urbanas), todos sem expectativa mínima de progresso social face à incompetência do Estado-Nação frente à nova divisão internacional do trabalho, bem como a carga de corrupção e arbitrariedade que notabiliza aquelas zonas periféricas da rede global. Hoje, o Iraque é a “bola da vez” e Sadam Hussein, o vilão internacional. Nesses contextos, ações camicasas conformam-se bem às manipulações dos ensinamentos de Maomé, inscritos no Corão, e à apologia fanática à jihad (guerra santa) pois,

Quando o projeto de formação de indivíduos que participam ativamente da modernidade revela-se absurdo na experiência real da vida cotidiana, a violência torna-se a única forma de auto-afirmação do novo sujeito (..)Assim a neocomunidade torna-se uma necrocomunidade. A exclusão da modernidade adquire um significado religioso: deste modo a auto-imolação passa a ser a forma de luta contra a exclusão (KHOSROKHAVAR apud CASTELLS, 1999c, p. 37).

Os acontecimentos do dia 11 de setembro de 2001 representaram, de forma ampliada, a barbárie cotidiana que varre metrópoles e grotões em todo o mundo e decorrem, no plano econômico e político, das profundas desigualdades e injustiças que têm levado milhões de jovens e crianças a hipotecarem suas vidas, na busca pela sobrevivência. No plano humano, em ambos os casos, a tristeza pelas vidas ceifadas, o horror e a indignação que a violência (de todos os tipos) consegue nos causar. Esses acontecimentos apontam para uma espécie de neobarbárie em que os valores mais caros aos homens civilizados como a cidadania, a igualdade e a liberdade, são meras figuras de retórica.

Enquanto isso, os arautos da globalização anunciam o surgimento do cidadão globopolitano, e o mundo testemunha manifestações de xenofobia decorrentes da escassez de empregos, sobretudo nas economias centrais; de racismo explícito, como é o caso dos Estados Unidos, e racismo velado, como é o caso do Brasil; de *apartheids* sociais exemplificados pelos cinturões de miséria que circundam mansões suntuosas e condomínios fechados, em todo o mundo. Nesse contexto, agravada pelas cominações médicas, religiosas e morais, deparamo-nos, igualmente, com a intolerância sexual. Por exemplo, só em 1 de Janeiro de 1993, em âmbito mundial, a homossexualidade deixou de ser doença. Em termos de dados,

Segundo relatórios da Anistia Internacional, atitudes homofóbicas são comuns em pelo menos 150 países, enquanto apenas 13 países possuem legislação que proíbe a discriminação de homossexuais. Se a homossexualidade masculina é proibida, por lei, em 83 países, o lesbianismo é legalmente proibido em 44, quiçá porque em muito deles a sexualidade da mulher é considerada nula ou controlada de forma veemente, independentemente de sua orientação sexual. Não são incomuns as ameaças de morte e o apedrejamento em praça pública em função da orientação sexual homossexual, sendo a 'homofobia de Estado' um fenômeno que atinge 2/3 do planeta. Há pena de morte para práticas homossexuais no Paquistão, Irã, Arábia Saudita, Iraque, Sudão e Afeganistão. Na América Latina, Chile, Equador e Nicarágua são os países onde a homossexualidade é legalmente proibida (ALMEIDA e CRILLANOVICK, 1999, p.170-171).

A globalização neoliberal, em seus micro e macro efeitos, transpassa culturas, economias, vida política e social de todo o planeta. Suas conseqüências positivas não suplantam suas contradições, matizadas pela desigualdade e exclusão que agudizam as tensões sociais, desvelando os frutos envenenados do processo de reestruturação capitalista. São os "buracos negros do capitalismo informacional", nas palavras de Castells (1999c, p. 191). O mesmo autor alerta para os efeitos culturais da violência e da criminalidade junto às populações infantil e adolescente:

O maior impacto cultural das redes criminosas globais sobre as sociedades em geral, além da expressão de sua própria identidade cultural, é a nova cultura que elas induzem. Em diversos contextos, criminosos ousados e bem-sucedidos transformaram-se em modelo para uma geração de jovens que não vislumbram perspectivas fáceis de sair da pobreza e, certamente, não vêem uma chance de gozar os prazeres do consumo e viver aventuras.[...] Para eles, não há esperança na sociedade, e tudo, principalmente a política e os políticos, está corrompido. A própria vida não tem sentido, e, na vida deles, não há futuro. Sabem que morrerão logo. Assim, o que vale é o momento, o consumo imediato, boas roupas, boa vida, agitação, tudo isso com a satisfação de despertar o medo, de se sentirem poderosos com suas armas". (CASTELLS, 1999c, p. 243).

São as incongruências de uma realidade que requer a reinvenção da cidadania, uma vez que ela se encontra dicotomizada entre as ilhas de abundância dos cidadãos do mundo e as terríveis condições de existência do quarto mundo. Em outros termos, a necessidade de substantivarmos a cidadania formal, marca desvirtuada da modernidade, que se restringe aos textos legais e às retóricas políticas, potencializando a escalada de violência local e globalmente.

6 GLOBOCIDADANIA E TENSÃO SOCIAL

O atual estágio das sociedades históricas reserva à cidadania um espaço sombrio, sobretudo porque o mercado foi eleito como o regulamentador das relações sociais. Dessa forma, velhos contratos são tratados como contratos velhos, no sentido da obsolescência de seus preceitos. À tarefa de situar a cidadania nos contornos e limites da sociedade informacional, precede, ao nosso ver, um retrospecto que nos proporcione

o desnudamento dos fios da história que arregimentaram a sua invenção, posto que a idéia é reinventá-la.

No sentido em que a conhecemos hoje, a cidadania é construída a partir das revoluções burguesas (Revolução Americana de 1776 e Revolução Francesa de 1789), apesar de essa construção ter seus primórdios muito antes e caminhar na perspectiva de inacabamento perene. Nessa perspectiva, alguns estudos (VIEIRA, 2000; VALLE, 2000) identificam a gênese da construção da cidadania, nas civilizações greco-romanas. Apesar de restrita, em termos de abrangência (já que mulheres, crianças, escravos e estrangeiros não estavam incluídos), nessas sociedades, o cidadão se encontrava firmemente em contato com a vida pública e num rico face-a-face com a organização e o detalhamento dos destinos da polis, o que representava um exercício político irrestrito e democrático, na medida em que exigia

de cada cidadão, além das atividades nas assembléias, a participação no conselho, nos júris, nas tarefas administrativas (de execução e inspeção do cumprimento das leis) e religiosas (para a realização de torneios e celebrações), na atividade militar do exército ou da marinha; poucas e circunstanciais são, de fato, as funções públicas reservadas aos especialistas, ou àqueles que são considerados mais valorosos em um domínio qualquer, como, por exemplo, o da construção de navios, ou do comando dos exércitos. Instituições como o sorteio e o sistema de rodízio indicam, assim, a radicalidade com que a democracia grega concebeu e praticou o princípio da igualdade política dos cidadãos, que não é submetida a qualquer condição prévia (VALLE, 2000, p. 15-16).

Sintetizando, Vieira (2000), em rápido retrospecto, traça um panorama dos parâmetros normatizadores das relações dos homens em comunidades. Inicialmente, nas sociedades primitivas, vigora o direito tradicional, no qual o fulcro das ações era buscado nos poderes divinos, revelado a uns poucos. O que fundamenta as relações entre os homens é a tradição; os costumes cotidianos justificam-se em si e são transmitidos de geração a geração. Não há princípios legais que normatizem as relações de forma universal. Esse quadro se modifica com o direito natural. Não mais a tradição, e sim, um conjunto de princípios que buscam na razão o seu fundamento, e este estaria em fina sintonia com as leis da natureza. É a garantia do direito do ser humano. O jusnaturalismo que segue com a Modernidade vai ser a base para a estruturação da cidadania na perspectiva moderna e se apóia em dois pilares: a regulação e o contrato social. Chegaríamos à necessidade da positivação do direito, e este teria uma validade específica no tempo e no espaço enquanto o Direito natural teria, posto que atrelado às leis da natureza, pretensão de universalista. Em síntese, do Direito natural chegamos à positivação do Direito ou positivismo jurídico no qual “A visão jusnaturalista de um direito racional e sistemático acabou sendo substituída pela idéia de que não há outro Direito fora do Código e da Constituição. O fundamento do direito deixou de ser buscado na Razão e passou a ser buscado na vontade do legislador” (LAFER apud VIEIRA, 2000, p. 18). É o positivismo que vai fundamentar a constituição do Estado Moderno, subordinando o direito à ordem. Ao efetivar essa subordinação,

“...dissimula que, numa sociedade dividida em estratos sociais diferenciados, a Ordem pode ser sinônimo de violência, pois representa interesses concretos, geralmente de grupos ou classes sociais dominantes, expressando na realidade controle social, dominação política, exclusão cultural, coerção e sujeição ideológica” (VIEIRA, 2000, p. 19).

Em outros termos, é o processo de juridificação da cidadania que se reflete em suas acepções ao longo do tempo e se aprimora a partir da Modernidade. Seguindo esse

curso histórico, a cidadania representaria a conquista dos direitos civis e políticos (direitos de 1ª geração – séculos XVIII / XIX); dos direitos sociais e econômicos (de 2ª geração, no século XX); de grupos humanos específicos (de 3ª geração – segunda metade do século XX) e, mais recentemente, os direitos relativos à bioética, proteção à vida e ao planeta (de 4ª geração). Assim, constatamos que o processo de juridificação da cidadania ganha repercussão no Estado Moderno e segue etapas, sempre atrelado ao momento histórico vigente: inicialmente está relacionado ao período absolutista que designa os direitos entre os súditos. Entre os súditos e o soberano, só existiriam deveres dos primeiros em contrapartida a direitos do último. Num segundo momento, que corresponde ao Estado Burguês de Direito, as liberdades negativas privadas passam a dividir espaço jurídico com o soberano. No Estado Democrático de Direito (extensão do direito ao voto geral e igual e à liberdade associativa), é a afirmação da liberdade positiva⁹. Por fim, o Estado Democrático e Social de Direitos que se concretiza pela intervenção e a regulamentação jurídica das relações de âmbito privado. Poderíamos dizer, a partir do acima exposto, que a igualdade jurídica nos processos sociais perpassa a definição de cidadania que temos hoje. Entretanto, a autonomia do sistema jurídico é condição basilar à cidadania. E é nesse particular que Neves (1995) tece justificadas críticas à falta de autonomia dos sistemas jurídicos, sobretudo em contextos periféricos, como o caso brasileiro posto que,

Havendo bloqueios do processo de concretização constitucional por fatores políticos, econômicos e culturais a reprodução autônoma do Direito não se realiza. E, portanto, a cidadania permanece no texto constitucional como bela fachada de uma construção interiormente em ruínas (NEVES, 1995, p. 44).

⁹ Sobre os tipos de liberdade (positiva e negativa), ver Norberto Bobbio. Igualdade e Liberdade, Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

Há um descompasso entre o texto legal, que não se concretiza pelas ingerências políticas, econômicas e culturais e o mundo da vida – nos termos habermasianos. Os textos legais viram figura de retórica, adotados quando rendem dividendos políticos aos poderosos ou como meio coercitivo quando esses dividendos são ameaçados. São “esquecidos” quando os seus conteúdos contrariam velhos interesses. Estamos diante da relação de subintegração e sobreintegração, a inexistência da cidadania – como Neves (1995) vai aludir. No nosso entender, os mecanismos globais agudizam as relações acima na medida em que, pela própria dinâmica, não propiciam a inclusão indiferenciada. Ao contrário, a sociedade do conhecimento é o campo próprio de marginalização dos que não dominam as ferramentas tecnológicas que lhes possibilitarão sustento. Os subintegrados, conforme Neves (1995) e Forrester (1997), não estão excluídos. Apenas, para eles,

... os dispositivos constitucionais têm relevância quase exclusivamente em seus efeitos restritivos de liberdades. E isso vale para o sistema jurídico como um todo: os membros das camadas populares ‘marginalizadas’ (a maioria da população) são integrados ao sistema, em regra, **como devedores, indiciados, denunciados, réus, condenados etc., não como detentores de direitos, credores ou autores**. Mas, no campo constitucional, o problema da subintegração ganha um significado especial, na medida em que, com relação aos membros das classes populares, as ofensas aos direitos fundamentais são praticadas principalmente nos quadros da atividade repressiva do aparelho estatal (NEVES, 1995, p.45) [grifo nosso].

Em contrapartida, os sobreintegrados organizam-se em ilhas de privilégios, utilizam o texto legal conforme seus interesses e, no tocante à coercitividade legal, estão imunizados. É que a “garantia da impunidade é um dos traços marcantes da

sobrecidadania” (NEVES, 1995, p. 45). Está criado o caldo de cultura para o tensionamento das relações sociais, expresso nos índices alarmantes de violência que alimentam os jornais nossos de cada dia e que, por sua vez, alimentam-se das colossais desigualdades sociais, da impunidade que marca a sobrecidadania e da miséria que avança inexorável entre a maioria da nossa população, realçando os efeitos de uma economia periférica, aboletada nos espaços sombrios da rede planetária. É a metáfora da “cidadania global” esfacelando-se no ar pela realidade de desamparo e não participação a que estão expostas bilhões de pessoas, com a agravante da inexistência de expectativa de acesso à cidadania uma vez que vivemos a

predominância estrutural dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão. Estes últimos ainda vigoram, até em formas avançadas que permitem a compatibilização virtuosa dos valores da modernidade, mas confinam-se a grupos cada vez mais restritos que impõem a grupos muito mais amplos formas de exclusão abissais (SANTOS, 1999, p. 45).

Denunciamos, com Sen, a necessidade de

que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva dos Estados repressivos. Apesar do aumento sem precedentes da opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo à maioria (SEN, 2000, p.18).

E anunciamos, com Gentili, uma cidadania como um “exercício de uma prática indefectivelmente política fundamentada em valores como a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários” (GENTILLI, 2001, p. 68).

As citações acima, lastros teóricos sintetizados do nosso trabalho, são incompatíveis como as premissas do capitalismo globalizado. A aludida incompatibilidade não decorre de uma postura maniqueísta em relação ao processo de globalização. Ele, como estágio de desenvolvimento alcançado pela humanidade, é irreversível e, nesse sentido, podemos enumerar-lhes pontos positivos: incremento da pesquisa e da ciência, com conseqüente elevação da expectativa de vida, possibilidade de intercâmbio técnico e cultural, minimização de diferenças regionais, entre outras. O que devemos tentar reverter é a seletividade do acesso a essas benesses. O que nos indigna é a ganância global que advoga o lucro a todo custo (sobretudo o custo humano) em nome do desenvolvimento, não observando a ética no trato das questões ambientais e impondo condições sociais e culturais que propiciam o obnubilamento das normativas morais e o conseqüente aumento da violência farta e multiformemente vivenciada em todo o planeta.

Fica evidente a necessidade da reinvencão da cidadania. Não nos moldes formais, apenas, porque

Ser cidadão não é apenas conhecer seus direitos e deveres, como tolamente o liberalismo nos quer fazer acreditar. Ser cidadão é acreditar na deliberação do bem comum, no poder da sociedade. Ser cidadão é [...] abdicar da força em nome do diálogo (VALLE, 2000, p.31).

Nesse contexto, a educação – ela mesma acoçada pelos ditames neoliberais – é a arena onde se desenrola o tensionamento das forças sociais na disputa pela primazia na determinação da visão de mundo. De um lado, os que advogam a educação como mercadoria (uma a mais no mercado). Nesta perspectiva, “o conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica (SILVA, 2000, p.8/9). E de outro, balizas do nosso trabalho, os que entendem “que o campo educacional não pode ser facilmente fechado, contido, fixado, reprimido, colonizado” (SILVA, 2000, p.10). Sob este ângulo, a escola é instrumento de construção da cidadania e agência moral, na medida em que, de forma simultânea a outra agências, desenvolve práticas e valores que marcam a subjetividade moral de seus integrantes. Entretanto,

... a moralidade que pressupõe o exercício da cidadania se reconhece como sendo histórica, contingente, relativa e aberta. [...] trata-se de

construir-se e garantir-se como um espaço de diálogo com o outro e de respeito pelo diferente. Uma moralidade plural que se dispõe a dialogar com outras moralidades o tipo de mundo que queremos viver, fundando assim o espaço de uma formação ética na e para a igualdade, a democracia, a autonomia e a liberdade. Princípios que sustentam e informam as práticas sociais e significam o reconhecimento compartilhado de que formamos parte, não apenas formal ou metaforicamente, de uma comunidade de seres politicamente iguais. A partir e através desses princípios, a cidadania se constrói como uma práxis intersubjetiva, baseada em uma ética pública que lhe atribui significado. (GENTILI, 2001, p.72-73).

A proposta de Gentili, acima delineada, é obscurecida por uma realidade social caótica, na qual a violência invadiu todos os quadrantes. Na escola, ela se apresenta como limite concreto ao convívio democrático. Ela se insere na complexidade da teia social hodierna, matizada por um estonteante jogo de espelho onde se dá uma multiplicidade de caminhos e respostas. À tarefa de construção de uma abordagem elucidativa do fenômeno da violência na escola pública, antecede nossa aventura intelectual de desnudar os entrecruzamentos da educação na arena social globalizada - para uma escola que se almeja pública, inserida num contexto capitalista, mundializado, assimétrico e que, por consequência, fomenta desigualdades.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO – ENTRE A CIDADANIA FORMAL E A VIOLÊNCIA GLOBAL

Veja - O senhor acredita que o Brasil possa sobreviver sem os Estados Unidos?

Não Acredito. Mas também não acredito que devamos nos ajoelhar diante do império da águia. Os Estados Unidos têm de aprender que o mundo não é o quintal deles. Acho que custa ao presidente Bush, a quem, em minhas palestras eu chamo de Búfalo Bush, entender aquilo que o profeta Isaías já disse há 2600 anos: ‘só existirá paz como filha da justiça’. Eu não quero achar que isso que está aí seja definitivo e que eu não possa mais sonhar nem ter utopias porque as saídas talvez não estejam tão próximas. Como cristão e conhecedor da história da humanidade, posso dizer que os problemas que existiam naquela época são mais ou menos os mesmos que temos agora, acreditou-se, por exemplo, que a escravidão era fato consumado. Mas a utopia nunca deixou de permear a história. Eu quero ajudar a criar essa cultura que hoje é chamada de utópica. O

neoliberalismo, a partir do momento em que produziu a mercantilização do planeta, fechou as portas da utopia.

Veja – **Como assim?**

O neoliberalismo inverte a equação da economia clássica que é pessoa-mercadoria-pessoa: eu Betto, visto esta roupa para facilitar a minha sociabilidade. Nessa situação, você tem, nas duas pontas, a pessoa. Hoje a equação mudou: é mercadoria-pessoa-mercadoria. Se eu chego em sua casa de ônibus, tenho um valor Z. Se eu chego de BMW, tenho um valor A. Eu sou a mesma pessoa, mas a mercadoria que me reveste é que imprime mais ou menos valor. Um caso mais extremo: o jovem que, na companhia do irmão e da namorada dele, ajudou a matar os pais da menina e, no dia seguinte, comprou uma moto. Na cabeça dele, ter a moto, agregar a si esse valor, é mais importante que a vida daquelas pessoas

Trecho da entrevista de Frei Betto, concedida a Revista Veja – páginas amarelas, edição 1782, ano 35, número 50 – 18.12.2002.

1 EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

A história encoraja-nos a dizer que a educação, apreendida no campo das relações sociais, foi e é fundamentalmente um espaço de disputa pela hegemonia. Nesse sentido mais que qualquer outra etapa histórica, hoje o controle da educação exerce nos homens de negócios o maior dos fascínios, seja pela possibilidade de auferimento de lucro farto, seja pelo poder emanado do conhecimento – o grande diferencial que determina posições no jogo do poder cada vez mais globalizado e assimétrico. Nessa arena, como nas demais arenas do domínio social, ganha corpo a onda global e globalizante que tem nas políticas neoliberais as condições de ambientação propícias a

sua supremacia. Nesse raciocínio, a educação preconizada equivale à mercadoria, sendo-lhe esvaziados os conteúdos éticos e emancipatórios, enfim. É a tentativa de fazer prevalecer a idéia de que agora só temos a possibilidade do pensamento único.¹ A educação não está imune a estes apelos discursivos e às políticas sociais dirigidas por um estado garantista que vai se desincumbindo do social, inclusive da educação, deixando-a à mercê da predatória ação do mercado. É evidente que essas concepções não se dão sem oposição, daí reiterarmos que é

no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. Estão em jogo nessa luta o significado do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se aí uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social (SILVA, 2000, p.8).

No caso do neoliberalismo, diferentemente de outras teorias (psicologismo e sociologismo em educação) que procuravam propagar e impor princípios externos à educação, mas de forma explícita, ele se caracteriza por assumir os conceitos mais significativos na discussão interna da educação, reordenando-os em função das suas intenções sempre camufladas. Nesse sentido,

...a base gerencial do projeto neoliberal é uma tecnologia moral, é uma tecnologia política. Os autoproclamados utilitaristas, instrumentalistas e pragmatistas tendem precisamente a ocultar sua dimensão de regulação e controle moral e sua função como estratégia de resolução dos problemas de governamentalidade das sociedades capitalistas nesse cenário econômico transformado. Ao transformar a questão educacional numa questão de eficiência e produtividade, o discurso educacional neoliberal produz a escola e a educação como novos objetos, como objetos de intervenção técnica e gerencial (SILVA, 1999, p.356).

¹ “Criada por Ramonet (1996), a noção de pensamento único, que é a tradução em termos ideológicos, e com pretensão universal, dos interesses de um conjunto de forças econômicas, em particular as do capital internacional. O pensamento único desenvolve a idéia de que não há alternativa possível para a realidade atual. Dessa forma, a existência na sociedade capitalista neoliberal, no âmbito mundial, de um único espírito e uma única organização econômico-social, provoca um darwinismo que afeta povos e grupos sociais completos” (IMBERNÓN, 2000, p.90).

A educação, entretanto, tem especificidades que lhe conferem o status de objeto científico, sendo aquelas materializadas em dimensões próprias de uma teoria e em um fazer que sabemos pedagógico. A primeira dimensão basilar à educação é o conceito de integralidade do ser humano. A busca da integralidade do ser humano, enquanto ser biológico, psicológico, social e político, é fim último da educação e se contrapõe aos fundamentos da modernidade que elegeu a razão como possibilidade única e suprema desse ser humano, deslocando a razão de seu viés emancipatório, transformando-a em instrumental. Esse processo, bastante para a superação do velho regime, fragmentou o homem, pensado agora em partes desconexas do todo, o qual é infinitamente maior e mais complexo que a simples soma das partes. Na modernidade, assistimos à

substituição de uma unidade de vida baseada na fé e esvaziada, no decorrer dos séculos, por um novo ordenamento da vida a partir da razão que, quando se impôs às demais dimensões humanas e ainda se manifestou em formas de poder político e social, levou a humanidade para múltiplas formas de totalitarismo. A crença na integralidade da razão se auto-revelou como reducionismo do humano [...] a limitação da razão termina na castração unidimensional do homem robótico (RÖHR, 2001).

Ao longo dos séculos, vários pensamentos tentaram o resgate da integralidade do homem: os gregos, o humanismo e, mais atualmente, o holismo. A essas buscas estão atreladas as concepções pedagógicas que informam a educação como possibilidade do resgate antes mencionado. À educação, nesse sentido, caberia fomentar a construção humana no sentido da integralidade do físico, do psíquico, do emocional, do social, do político, do estético, do ético, do étnico, do espiritual – num desenvolvimento proporcional e articulado.

Resignificando o postulado teórico da integralidade do ser humano, o discurso neoliberal em educação se propõe a atender o ser humano em todas as suas necessidades, quer sejam intelectuais ou emocionais, acenando-lhe, ainda, para satisfação de todos os seus desejos. Entretanto,

O homem integral nessa perspectiva é aquele que dispõe de todas as qualificações necessárias para atender às solicitações do mundo de produção de bens e permanecer competitiva nele. A suposta integralidade na proposta educacional do neoliberalismo tem o econômico como aspecto determinante das outras dimensões. Não é a capacidade racional em si que contribui para a humanidade, mas a racionalidade que aperfeiçoa o rendimento; não é o estado de bem-

estar pessoal visado na conquista do equilíbrio emocional, mas a estabilidade necessária para agüentar a pressão constante da concorrência. Solidariedade e colaboração, nessa situação de competição, não podem ser direcionadas a todo mundo, mas somente às pessoas que joguem no mesmo time, e isso só até o momento em que não perturbem a própria carreira. A tolerância em relação às etnias e diferenças culturais não tem base no espírito humanista, mas na perspectiva de prováveis clientes no futuro² (RÖHR, 2001).

É cristalino que as idéias neoliberais em educação, embora apregoem a busca da integralidade do ser humano, camuflam seu maior intento, qual seja, o de integrar esse ser à lógica do mercado.

A segunda dimensão que permeia o campo educacional até decorre da anterior, ou seja, a busca da integralidade do ser humano é a verdade que norteia o fazer pedagógico em sua dimensão epistemológica. Ora, temos não verdade, mas “verdades” que convergem ou divergem na multiplicidade de caminhos quer seja especificamente no campo educacional, quer seja na existência humana de modo geral. À educação resta tomar as suas verdades como únicas e correr o risco do totalitarismo, relativizar a verdade desistindo de sua busca ou, o que nos parece mais producente,

...assumir as limitações humanas em relação ao acesso da verdade, sem desistir de buscá-la. Mesmo chegando a um nível de convicção bastante grande de ter encontrado essa verdade, temos que nos abster de qualquer forma de poder ou violência, direta ou indireta, na maneira de fazer valê-la para os outros. A verdade, nesse sentido, é uma idéia regulativa³ (RÖHR, 2001).

Os educadores e os conteúdos didáticos palmilham nessa fronteira (tênue). Por vezes, quando se sentem detentores da verdade, abandonam o pedagógico, propriamente dito, passando a moldar, ajustar e adestrar. Na perspectiva do discurso neoliberal em educação, o conhecimento passa a ser um fim em si mesmo ou, dito de outra forma, um

² Em entrevista concedida à Revista VEJA, Richard Wagoner, Presidente da maior empresa de automóveis do mundo, a General Motors, foi indagado: “Além dos óbvios ganhos sociais e do desejo de projetar uma imagem politicamente correta, por que as empresas americanas são tão obcecadas em contratar e promover funcionários de minorias raciais?” Ele respondeu categórico: “O perfil do consumidor está cada vez mais diversificado, por isso é importante ter um time administrativo também diversificado para se identificar com o consumidor das mais diferentes maneiras” (VEJA, ano 35 n° 7, 20.02.2002).

³ A compreensão de idéias regulativas, segundo Röhr (2001), é que são “conceitos da nossa razão que não encontram um objeto correspondente na nossa realidade empírica, mas que são fundamentais para a constituição e direcionamento das nossas experiências”.

capital que facilitará a ascensão na competição desenfreada do mercado. É cristalino que essas máximas são passadas, via indústria cultural, das formas as mais variadas e como verdade única, sem volta, inescapável. Nesse quadro,

O conhecimento torna-se algo meramente pragmático, cujo valor se mede na sua utilidade econômica. A aparente democratização do conhecimento acontece nas questões de menor relevância lucrativa. Os conhecimentos que prometem rendimentos são guardados em baixo de sete chaves. A lógica da concorrência não permite outra atitude (RÖHR, 2001).

Buscando a verdade, buscamos responder à indagação: o que fazer? Aqui outra dimensão da educação passa a figurar, qual seja, a ética que se materializa no processo educacional e decorre do reconhecimento do conhecimento como verdadeiro, pelos envolvidos no processo, o que redundaria em um compromisso desses com aquele. O ético é, em sua essência, um compromisso pessoal que rebate no coletivo, na medida em que se ancore em pressupostos emancipatórios, solidários e de tolerância. Portanto, o educador vislumbra a possibilidade de autonomia, de liberdade de seu educando. Essa liberdade passa, inclusive, por concepções diferentes das admitidas pelo educador. O respeito ante a liberdade do educando, resumindo, é central no trato ético na educação.

Que liberdade podemos antever nas políticas neoliberais em educação? A liberdade (facultada a poucos) de comprar a educação sob medida em relação à sua posição na hierarquia mercadológica. O peso aqui reside no individual. Nesse caminho, o professor ideal seria aquele capaz de municiar (ressaltemos o sentido bélico) seus alunos para as guerras do mercado, e o aluno ideal seria aquele que pode bancar os custos de sua experiência acadêmica, sendo esta seu aríete nas contendidas antes mencionadas. “A norma máxima que rege a relação pedagógica projetada por tais teorias é o código do consumidor” (RÖHR, 2001). Essa ética está esvaziada dos conteúdos humanos, solidários e emancipatórios, tão caros ao projeto moderno de educação e que não se efetivou na prática. Ao contrário, ela cria as condições culturais propícias à manutenção dos mecanismos de marginalização e inclusão seletiva. Assim, ao imiscuir-se em educação, o neoliberalismo age em duas frentes: de um lado, objetiva a construção de uma nova hegemonia pautada na cultura, rompendo com valores locais ou cooptando-os em prol de valores globais. Utilizando toda gama de recursos

tecnológicos e de marketing, ele utiliza eficazmente dispositivos lingüísticos que encerram uma retórica presumivelmente irrefutável. Neste aspecto,

...o discurso educacional neoliberal – assim como o discurso neoliberal em geral – depende da instauração de um sistema lingüístico que gira em torno de palavras, conceitos e expressões em relação aos quais, aparentemente, se torna muito difícil manifestar opinião ou sentimento contrário: escolha, eficiência, direito (do consumidor), excelência, padrões, qualidade (melhor ainda se essa qualidade é total)... A retórica educacional neoliberal depende também de uma descrição catastrófica do atual sistema educacional, uma descrição baseada numa visão apocalíptica de crise, mas uma descrição que, ao mesmo tempo, absolve os poderes existentes de qualquer responsabilidade pelo atual e supostamente deplorável estado do sistema existente. Curiosamente, a culpa é transferida para as vítimas (em geral, os/as professores/as e administradores/as educacionais, ao mesmo tempo que as supostas soluções gerenciais tenderão a vitimizá-las ainda mais: maior controle, piores condições de trabalho, intensificação, desqualificação (SILVA, 1996, p. 254).

Como decorrência, o projeto educacional se desfaz de seus caracteres humanistas e ganha uma roupagem técnica, gerencial, mercadológica. Por essa visão, está estabelecido um nexos direto entre produção e educação, esta última subsidiária da primeira, na medida em que seus contingentes são formados de acordo com as necessidades de mão-de-obra, e seus currículos moldados na perspectiva da gerência, da engenharia e reengenharia administrativa. Todos esses avanços são exponenciados pela cultura da globalização que impinge aos mercados a necessidade permanente de atualização e conquista do conhecimento técnico em prol da ação capitalista desenfreada – agora operando sem limites de tempo e de espaço. Por exemplo,

A Conferência de 1998 da OCDE, A educação e a economia numa sociedade em mudança, ‘assumiu como seu tema a convergência das funções educacionais e econômicas num novo contexto global, afirmando a centralidade do fator humano como um elemento da produção: ‘as habilidades e as qualificações dos trabalhadores começam a ser vistas como determinantes críticos do desempenho eficaz das empresas e das economias (TAYLOR apud BALL, 2000, p. 129).

Em outra frente, o projeto neoliberal em educação implementa ações que, gradativamente e de forma escamoteada, vão deslocando as responsabilidades do estado para a iniciativa privada. Na verdade, o termo privatização remete-nos, de início, à venda dos ativos das empresas públicas que passam a promover o fornecimento do serviço mediante financiamento⁴ dos particulares – proporcional ao seu uso. Esse processo ocorreu e está ocorrendo em atividades como telecomunicações, energia, siderurgia, bancos, rodovias etc. Em educação, o procedimento ganha certas peculiaridades que o tornam mais difuso e indireto, servindo bem ao discurso governamental que propaga que “as escolas não estão sendo vendidas”. De fato, não estão sendo vendidas. Contudo, o governo, obedecendo a compromissos assumidos com organismos internacionais e alegando crise fiscal, vem delegando poderes e incentivando a inserção cada vez maior ora do funcionamento, ora do financiamento privado.

Os exemplos mais significativos dessas ações são, em menor escala, o pagamento das pós-graduações nas universidades públicas e as taxas de serviço cobradas do público com um elemento de auto-sustentação das unidades de ensino. Em grande escala, são as campanhas de adoção/apadrinhamento das escolas pelos empresários, circunstância que, analisada de *per se*, está muito sintonizada com a forma de obtenção de lucro. Nessas circunstâncias, o governo mantém o fornecimento, e o empresário contribui com o financiamento. A retórica neoliberal se apóia em algumas premissas para fomentar tais parcerias: 1) Argumenta a debilidade financeira do Estado e a conseqüente crise social, caso os empresários não se dispusessem a tais filantropias (ou seriam investimentos?); 2) Pondera sobre o compromisso social e moral do empresariado para com a questão social; 3) Preconiza as estratégias neoliberais que a filantropia ajuda ao auferimento de lucro. É preciso associar a imagem da empresa à prática do bem social, até porque bons preços, competitividade, qualidade e controle de produção, hoje, são os requisitos básicos para se manter no mercado. Logo,

⁴ A delegação das responsabilidades públicas para entidades privadas não se esgota na modalidade privatização. O governo pode manter a prestação do serviço; mas transferir o ônus aos particulares beneficiados pela ação – privatização do financiamento. O governo poderia ainda delegar a execução do serviço a empresas privadas e continuar o monopólio do financiamento de tal serviço – fornecimento privado; e, por fim, pode o governo delegar o serviço a empresas privadas, ficando o ônus do serviço aos usuários da ação e de forma proporcional à utilização – privatização total.

a forte competição empresarial na era da globalização obriga as firmas a obter vantagens comparativas (como qualidade, serviços ao cliente, preços competitivos, etc.), sendo a filantropia uma das estratégias fundamentais na procura de mecanismos de diferenciação em um mercado onde os clientes começam a valorar atributos antes desconsiderados. Desta forma, ‘fazer o bem’ tem passado a ser uma vantagem competitiva das empresas. Por um lado, mediante a filantropia estratégica elas melhoram sua imagem corporativa (o que, de forma derivada, permite um aumento direto ou indireto dos lucros – daí que ‘fazer o bem é lucrativo’). Por outro, a beneficência permite melhorar a identidade corporativa. Isto é, facilitar um melhor e maior engajamento dos trabalhadores, funcionários e diretores com a ‘filosofia da empresa’, permitindo assim um aumento da produtividade, da auto-estima e do orgulho de pertencer a uma empresa preocupada e responsável com o bem-estar dos indivíduos (especialmente daqueles numa situação de desvantagem) (GENTILI, 2000, p. 327).

4) por fim, a filantropia social serviria para amenizar o descaso governamental que maximiza as tensões sociais, tipificadas também na violência urbana, da qual as classes privilegiadas tornaram-se reféns. Por este raciocínio,

os indivíduos com mais poder aquisitivo, as empresas e as organizações patronais devem investir em educação evitando os efeitos desagregadores que produz o abandono estatal em matéria de política sociais e, conseqüentemente, a aumento progressivo da criminalidade que hoje faz perigar o bem-estar desses mesmos setores nas grandes cidades. Em outras palavras: se os homens de negócios não investem em educação, eles terão que pagar as conseqüências do descaso governamental (GENTILI, 2000, p. 328).

O acima exposto propicia para nós uma visão do projeto neoliberal em educação: uma educação técnica, gerencial, plugada ao mercado, uma educação de qualidade só acessível a poucos, sendo este o diferencial para consecução de bons empregos ou fechamento de bons contratos, em fim primordial – em última análise. Uma educação para o (des)emprego, numa realidade de mercado que admite e fomenta o não-emprego.

Esses postulados ferem de forma letal um projeto de escola que seja agência de construção do exercício de cidadania, porquanto a cidadania que se efetiva nasce desprovida de materialidade e eivada pelos seculares mecanismos políticos e econômicos que perpetuam desigualdades, também seculares.

2 EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Enquanto agência de construção do exercício da cidadania, compete à escola redefinir sua atuação, resgatando em sua prática os fundamentos éticos, sociais, políticos e humanos. Isto porque

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e de atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhes assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2000, p.224).

Contrapondo-se a este quadro, deve a escola, em sua atuação política, democratizar seus canais de acesso, operacionalizando a mais estreita ligação com as instâncias comunitárias, no plano externo; no plano interno, a recusa de práticas clientelistas e assistencialistas que têm marcado as administrações escolares no trato técnico e burocrático; para tal, a democratização incondicional de seus programas, políticas e formas de acesso ao poder.

No plano pedagógico, a preocupação da organização curricular ajustada às experiências cotidianas do educando na sua comunidade, conectando assim o trabalho docente com o contexto cultural da clientela. Uma escola laica, plural e pública que exercite o partilhamento do poder e a denúncia de todo e qualquer mecanismo que obstaculize o acesso aos bens construídos socialmente. Objetivamos uma escola que

seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos, cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário que tenha na prática da justiça, da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na convivência harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações. A partir desta visão, reafirmamos o nosso compromisso como o aprofundamento do caráter humanista da escola pública em oposição a sua submissão aos valores do mercado, cuja preocupação única é formar consumidores e clientes, tornar a educação uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão. (AZEVEDO, 2000, p. 312).

Não se arvorando de única nem de principal agência, a escola se constitui em espaço privilegiado da construção da cidadania. Uma cidadania calcada nos valores éticos, morais e democráticos. Porque, contrariamente à cidadania formal,

Não é por decreto que os homens se transformam em cidadãos: é preciso que tenham interiorizado o valor democrático, que tenham descoberto seu poder criador, a força instituinte do poder criador coletivo. É preciso que sejam capazes de considerar como sua tarefa mais essencial construir e reconstruir o que deve ser a sociedade, o que deve significar justiça, igualdade, democracia, cidadania para sua sociedade (VALLE, 2000, p.30).

A consecução deste projeto caminha em sentido contrário à lógica do mercado, à lógica da eficiência predatória e da meritocracia individualizante que os homens de negócios fizeram migrar para a educação. Sem desconhecer que

Certamente, será difícil que o sistema educativo empreenda esse caminho, se não houver na sociedade um novo projeto humanista. A competitividade e o economicismo, que foram de grande utilidade para forçar o desenvolvimento dos sistemas produtivos e situar-nos pela primeira vez na história em sociedades de abundância, deverão ter limites. Hoje, começam a ser valores fortemente daninhos para a sociedade, pois constituem uma ameaça mais do que evidente para o ecossistema e uma ameaça menos visível, mas já bem detectável para a 'natureza interior' humana [...] Porém, embora o sistema educativo, por si mesmo, não possa mudar tudo, e não conseguirá mudar nada se não for a colaboração de outros âmbitos sociais, é uma instituição adequada para a reflexão e o início desse tipo de mudança, porque é precisamente onde se manifesta de modo mais direto a crise do modelo dessa natureza interior, do sistema de valores e crenças que sustentam as pessoas em sua vida social e pessoal (SUBIRATS, 2000, p. 202-203).

Faz-se mister uma prática pedagógica que dê conta de uma prática política e que educadores e educadoras revistam suas atuações de uma responsabilidade social, resgatando temas como envolvimento social, justiça social e ascensão de novos valores. Faz-se imprescindível que

...os trabalhadores e trabalhadoras culturais, na diversidade educativa e nas esferas públicas, centrem seu trabalho na crise escolar como parte de uma preocupação mais ampla com a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos e críticas e com a própria democracia. Em parte, isto exige que os professores levem a sério sua própria política e entrem na esfera pública para envolver-se nos assuntos sociais urgentes; é igualmente necessário e importante que se dirijam para a aprendizagem e a persuasão como elementos pedagógicos imprescindíveis que abrem espaços nos quais se possa questionar a autoridade, nos quais a juventude possa falar e ser escutada pelos que têm poder; além disso, criar práticas pedagógicas em uma diversidade de culturas públicas que ofereçam facilidades à juventude, para que ela aprenda como ser sujeito da história, em vez de serem reduzidos a uma peça de seu mecanismo (GIROUX, 2000, p. 73-74).

Tendo clareza dos limites, apontamos uma educação para a cidadania que propicie um exercício democrático a partir de sua própria forma de atuar, resgatando seu poder enquanto agência de formação moral e, com isto, criando as condições para o exercício do diálogo e da participação popular. Uma pedagogia da esperança que, embora não se constitua numa panacéia social, forneça elementos teóricos e práticos para dirimir os mecanismos que engendram as hodiernas tensões sociais, como a escalada da violência, fenômeno que assalta as escolas brasileiras e se constitui no cerne deste trabalho.

3 EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA

Nossa trajetória teórica afirma o caráter complexo, multiforme, pontual e global da violência, enquanto fenômeno que perpassa as sociedades desde que a civilização despontou seus primeiros raios. Hoje, com a roupagem do nosso momento histórico (caracterizado no Capítulo anterior), ela invade todos os quadrantes da vida em sociedade, ganhando especificidades inerentes a cada segmento onde se dão suas manifestações. É o caso da violência na maioria dos grandes centros urbanos do mundo que, na última década do milênio passado, saltou, em definitivo, os muros das escolas, assomando sua face mais exacerbada e deixando atônita a comunidade escolar. Decorrente deste fato, algumas ações governamentais⁵, nos últimos anos, somam-se aos

clamores populares, muito atuais⁶, na busca de causas e soluções para a questão que representa preocupação primeira no imaginário popular. Sob nosso olhar, essas ações procuram estrangular o fluxo dos efeitos da violência nas escolas passeando, seu repertório de medidas, entre a repressão e o isolamento das unidades escolares que, nas grandes cidades, ostentam fachadas de fortalezas antigas a nos indicarem que os bárbaros estão lá fora.

A violência do tipo ocorrência policial (agressões, homicídios, pichações, estupro, ameaças, tráfico e consumo de drogas, explosões e depredações) passa a conviver com outro tipo de violência já apontada e estudada na escola que é a violência simbólica⁷ cristalizada pela forma como a instituição escolar procura impor às camadas que compõem sua clientela os valores, normas, processos sociais e visão de mundo que lhes são alheios, embora sejam os valores legitimados por mecanismos e instâncias sob o domínio das camadas sociais hegemônicas. Em termos práticos, esse tipo de violência se enraíza no universo escolar, tanto

...através de seu currículo formal e do sistema ritual pedagógico, em relação às experiências de vida social dos alunos das camadas populares e das minorias étnicas, como manifestações de conflito de comunicação cultural, nas interações interpessoais entre professores e os alunos no interior da escola [que] são quase completamente ignorados pelos profissionais da educação. Estes não percebem ou não levam em conta as diferenças de linguagem e de formas de comunicação cultural de seus alunos de origem desfavorecida. Esses alunos enfrentam, permanentemente, situações tão complexas como aquelas encontradas no exterior da escola, que estão relacionadas à

⁵ O governo tem implementado algumas ações para minimizar os efeitos da violência, como o Plano Nacional de Segurança Pública. No campo da educação, destacamos o Programa Nacional de Paz nas Escolas, da lavra do Ministério da Justiça e Secretaria de Estado de Direitos Humanos.

⁶ O primeiro semestre de 2002 foi marcado por uma série de eventos populares em defesa da Paz e em repúdio à insegurança sem precedentes que tomou conta das grandes cidades. Ressaltamos o caso do Estado de São Paulo onde a indústria do seqüestro e do tráfico contabilizou várias vítimas fatais, dentre elas dois Prefeitos do Partido dos Trabalhadores, das cidades de Campinas/SP e Santo André/SP: Toninho do PT e Celso Daniel.

⁷ “A teoria da Violência simbólica, construída por Bourdieu & Passeron, só pode ser adequadamente compreendida se se tiver em mente o contexto de orientação althusseriana, por pertencer a tal enquadre teórico. Partindo da concepção de que a escola é instrumento de reprodução ideológica legitimadora da reprodução da força de trabalho e das relações de produção, os autores definem a ação pedagógica como ‘objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural’” (ANDRADE, 1998, p.68).

violência sócio-econômica, à violência urbana e à violência familiar (EL HAMMOUTI, 2001).

Em termos teóricos, esse raciocínio, que enfatiza a **dimensão cultural** do fenômeno, bastante em voga na literatura educacional brasileira (sobretudo a marxista) dos anos 70 e 80, fundamentou a crítica à escola formal, sendo, neste sentido, o sustentáculo do reprodutivismo em educação. Essa teoria entende a escola enquanto aparelho ideológico do Estado, uma agência de inculcação dos valores burgueses e adestramento da futura força de trabalho.

A grande lacuna da aplicação mecânica desta teoria é o não entendimento da escola como uma instituição transpassada pelas mesmas contradições que matizam as sociedades capitalistas. Em outras palavras, a escola é um espaço de reprodução? Sim. Entretanto, imprimindo uma visão dialética à questão, é também um espaço de contestação e resistências. Por exemplo,

podemos ver as contradições da instituição no fato de que a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição. Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. [...] Esses conflitos educacionais permeiam as nossas instituições educacionais e nela desenvolvem-se todos os dias (APPLE, 1989, p.31).

Abraçadas unidimensionalmente, estas possibilidades encaminharam os analistas educacionais a posições maniqueístas: de um lado, os que enxergavam a escola como espaço privilegiado para a conscientização das massas, rendendo-lhe demasiada importância no processo de transformação social. De outro lado, os que concebiam a escola como instituição determinada socialmente, tendo da mesma uma visão pessimista a tal ponto de cogitarem sua desnecessidade. Numa perspectiva mais complexa, podemos avaliar que os valores hegemônicos efetivam-se não só na escola, e, nesta, dão-se através de práticas, institucionalizadas ou não, que se apresentam e são reconfiguradas, combatidas, moldadas e/ou incorporadas. É nesse *front* que, conscientemente ou não, os atores educacionais constroem seus avanços e recuos, em meio ao turbilhão das sociedades em rede.

Hoje, são inúmeras as transformações que podemos assinalar em termos de valores, modos de vida, produção e difusão do conhecimento, bem como a validade temporal dos mesmos em nossas vidas. Essas mudanças têm, nos meios de comunicação, seu paroxismo, e seu estudo nos ajuda a esclarecer a violência, também, como produto do descompromisso ético, e sua banalização como resultado do processo de “mídiação” – nos termos de Velho e Alvito (1996). É plausível a afirmação de que a violência na escola assim como a produzida na sociedade seja operacionalizada, em sua maioria, por ações de jovens adolescentes. Dito de outra forma, eles representam a faixa populacional de inserção e incidência no mundo das transgressões que podemos tipificar de uma indisciplina escolar ao delito catalogado no Código Penal. Grande parte dos autores abordados, bem como nosso recorte empírico, tratam a questão da adolescência como crucial na análise da escola porque nesse período são inúmeras, complexas e conflituosas as transformações e desafios que ritualizam o acesso ao universo adulto. É o momento de busca de referências que acontece concomitante à queda dos valores morais, das tradições, e o modelo social divulgado à farta privilegia o consumo, o caráter egocêntrico, o culto ao efêmero e a busca obstinada aos símbolos do poder. Na concepção de Fisher,

talvez estejamos vivendo uma época em que muitas das nossas inquietações sociais e existenciais acabam por ser capturadas e atendidas de uma forma bastante eficaz, não tanto pelos lugares convencionais de acolhida agregadora, como a escola, a família e até mesmo os partidos políticos, mas por instâncias maiores e mais complexas, absolutamente sem fronteiras, e que recebem o nome de mercado, publicidade, mídia. Esses espaços estariam sendo extremamente ágeis e refinados em responder a nossas angústias, estariam falando mais enfática e produtivamente às pessoas do que outros lugares, como nossas salas de aula ou a privacidade de nossas residências (FISHER, 2000, p. 426).

No caso dos adolescentes, a inquietação é a definição dos caminhos, a formação do lastro ético e as escolhas básicas que estão em jogo. Não obstante,

é exatamente neste período em que o jovem pobre brasileiro é excluído da escola, nem sempre encontra trabalho e termina ‘na rua’ em tempo integral, onde sua educação se vê com frequência coroada pela ‘escolha’ do caminho do crime, no qual a violência ligada às vivências características deste período de desenvolvimento e às frustrações impostas pela estrutura social encontram espaço para se

expressar sem os limites fixados pela família ou pela escola (PAIVA, 1992, p.93).

As frustrações acima citadas decorrem, também, das mensagens de apelo ao consumo, veiculadas insistentemente pelos canais de comunicação que

cada vez mais se voltam para os sujeitos individualizados, para a privacidade de suas prosaicas vidas, de um modo tal que, contraditoriamente ou não, torna-os conectados com o mundo numa dimensão planetária, produzindo identidades múltiplas e, ao mesmo tempo, estandardizadas. (FISHER, 2000, p. 425).

Esse entendimento é corroborado por Zaluar que, reiterando o peso cultural presente na temática da violência na escola, afirma:

A imagem de um menino favelado que com uma AR15 ou metralhadora UZI na mão, as quais considera como um símbolo de sua virilidade e fonte de grande poder local, com um boné inspirado no movimento negro da América da Norte, ouvindo música funk, cheirando cocaína produzida na Colômbia, ansiando por um tênis Nike do último tipo e um carro do ano, não pode ser explicado, para simplificar a questão, pelo nível do salário mínimo ou pelo desemprego crescente no Brasil, nem tampouco pela violência costumeira no sertão nordestino. Por um lado, quem levou até ele esses instrumentos do seu poder e prazer, por outro lado, quem e como se estabeleceram e continuam sendo reforçados nele os valores que os impulsionam à ação na irrefreada do prazer e do poder, são obviamente questões que independem do salário mínimo local. (ZALUAR, 1999, p. 94).

Apple assevera que:

A crise, embora claramente relacionada a processos de acumulação de capital, não é somente econômica. Ela também é política e cultural/ideológica. Na verdade é na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada uma delas sustenta e contradiz as outras que podemos vê-la em sua plena forma. A crise estrutural que estamos atualmente presenciando, ou melhor, vivendo, não pode, pois, realmente ser 'explicada' pela economia (isto seria demasiadamente mecanicista) mas por um todo social, por cada uma dessas esferas. (APLLE, 1989, p.20)

Pautados pelas citações acima, afirmamos que a mídia globalizada exerce influência marcante sobre o comportamento de crianças e adolescentes, na mesma

medida em que encontrou na exibição sistemática da violência um filão comercial inesgotável. É nesse particular que a convenção da ONU sobre os direitos da criança (1989), em seu artigo 17, quando trata da mídia, emite orientações que objetivam proteger a criança de materiais prejudiciais ao seu bem-estar. Decorrente dessa invasão tecnológica, o cinema, os desenhos animados, a internet e a “febre” dos videogames (popularizados a ponto de serem atrativos nos *shopping centers* bem como nos *playtimes* nas periferias das grandes cidades brasileiras) contribuem para a banalização da violência que funciona para o grande público como catarse⁸, daí o estrondoso sucesso de audiência e utilização que alcançam – índices que alavancam os ativos financeiros dos conglomerados de comunicação e entretenimento, impulsionando-os, logicamente, a novas e mais ousadas investidas neste setor. Essas novas formas de comunicação e entretenimento conseguem, através de inúmeros efeitos e símbolos (traduzidos pela interatividade), fazer com que o usuário seja transportado à sua virtualidade. Sua característica marcante “não é a indução à realidade virtual, mas a construção da virtualidade real” (CASTELS, 1999a, p.395).

Tomando a **dimensão estrutural** como foco do esclarecimento, é cristalino que as terríveis condições sociais, políticas e econômicas impostas pelo capitalismo globalizado têm aumentado o fosso da desigualdade social em todo o mundo, quer seja entre os países (segmentação e assimetria das economias em rede) quer seja entre as camadas sociais que compõem os combalidos Estados. Este quadro agrava-se na periferia e é potencializador da violência na escola pública, ela mesma corroída pelos condicionantes sociais acima explicitados. Nesse sentido, Candau nos alerta que,

As causas da violência na escola, assim como na sociedade em geral, são múltiplas e complexas, mas a origem de todas elas pode estar situada nas intoleráveis condições econômicas e sociais criadas pelo

⁸ “Literalmente, purificação ou depuração (do grego katharsis). [...] Em psicanálise, denominou-se catarse a remoção de um complexo mediante a sua transferência para o consciente, recebendo aí complexa expressão. A revivência emocional das ocorrências do passado (sobretudo as reprimidas) pode ser então francamente enfrentada, ‘agindo o paciente como um espectador de sua própria purificação, representando-se a si próprio’ (Cf J.H. Schultz), *Kathartische Methode*, 1995). Freud considerou a reprodução catártica um dos princípios que o levaria à criação da técnica psicanalítica. ‘O fato fundamental foi encontrarem-se os sintomas de pacientes em cenas altamente significativas, mas esquecidas, de suas vidas progressas, ‘traumas’. A terapia baseada em tal fato consistia em provocar a recordação e reproduzir essas cenas em estado de hipnose (catarse); e o fragmento teórico que daí se inferiu foi que esses sintomas representam uma forma anormal de descarga para quantidades de excitação que de outro modo não pode ser libertado (conversão)’”. (DICIONÁRIO TÉCNICO DE PSICOLOGIA – 2000).

tipo de modelo de desenvolvimento em que foi implementado, ao longo dos anos, no Brasil. (PINO apud CANDAU, 1999, p. 14).

Embora não limite seus argumentos sob o peso estrutural, a autora acima nos remete ao entendimento de que uma das possibilidades de abordagem da questão reside nas diferenças materiais que marcam nossa sociedade e se reflete, de maneira imbricada, nas desigualdades políticas, jurídicas e civis. Nesse raciocínio, entender a violência na escola passa por entender a realidade na qual a grandeza econômica suplanta todas as demais instâncias sociais, desvirtuando, assim, o sentido de solidariedade social vital às relações que se travam no mundo da vida, sendo a escola uma espécie de estuário dessas vivências. Some-se a esse quadro (e decorrente dele) a profunda crise vivida pela educação, cooptada, como visto, pelas engrenagens neoliberais, reduzidas de seu potencial emancipatório, político e ético em prol de uma educação técnica, gerencial, para o (des)emprego – um bem de mercado acessível em doses proporcionais ao poder de compra de seus postulantes. É nessa percepção que

A maioria da juventude é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural por não ter acesso à educação básica e, em menor número, por buscar no caminho do crime um sucedâneo para a frustração social. Tanto a crise da educação quanto o crescimento da violência no país [...] têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentando-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas (BARRETO, 1992, p.55).

O mesmo autor, referindo-se aos rebatimentos das políticas educacionais no conjunto da população brasileira, adverte-nos de que, ao estudarmos

“os efeitos dessas políticas ‘a-valorativas’, voltadas para atender às hipóteses economicistas e do mercado de trabalho, na grande massa da população brasileira, constatamos o grau de excludência social atingido no Brasil através da educação. Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica, porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar, e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa” (BARRETO, 1992, p.59).

A escola, portanto, é destituída de seu caráter agregador, e o Estado se afasta da arena social, deixando as escolas entregues à própria sorte no tocante às ações políticas, bem como às administrativas. Nesse particular, ressaltamos, como noticiado pela imprensa, o estado de penúria material em que se encontram os prédios escolares. “Prédios nestas condições de conservação são, certamente, um convite a maior depredação e violência. ‘O descuido com prédios sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo’” (CÁRDIA apud CANDAU, 1999, p.43).

Assim, as camadas populares passaram a ver a escola numa perspectiva assistencial e a opinião pública “como instrumento de disciplinarização dos pobres capaz de lhes prestar assistência e ‘limpar as ruas’” (PAIVA, 1992, p.74). É, em outros termos, o raciocínio que associa criminalidade e pobreza, denunciado por Zaluar (1992). O “limpar as ruas”, na última década, significou experiências de escolas de tempo integral. Nesse sentido, a escola “passou a ser um prédio onde se mantiveram ocupadas as crianças por algum tempo ou por tempo integral até que as exigências de renda familiar ou a idade de trabalhar as chamassem de volta à rua” (ZALUAR, 1992, p 48). Não se considera, nessas políticas, o modelo social em vigor, a amplitude e a capacidade de absorção do mercado de trabalho e muito menos a perspectiva inovadora da escola constituir-se em possibilidade de espaço de construção de uma outra opção à cultura hegemônica. Porque a questão estrutural da violência na escola resvala, inapelavelmente, para a análise da dimensão cultural, perceptível nos discursos, nas práticas políticas e nos valores do mundo globalizado, que sentenciam o processo educativo a “transformar-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização” (GENTILI, 1995, p.249).

Assim é que se vai construindo uma sociedade que não se indigna com a violência, fator que se associa ao individualismo reinante, ao consumo como referência de valor e ao mercado predatório, legitimador de desigualdades – combustíveis eficazes à chama da violência na escola, que assume, em termos estatísticos, números preocupantes. É o que se observa, por exemplo, na pesquisa nacional divulgada pelo Laboratório de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – 2000 (anexo I). Os números asseveram o caráter de urgência que encerra a temática,

radiografa o fenômeno em dimensões nacionais e pode ser lido de diversas formas, uma delas de maneira associada a investigações qualitativas, como a que pretendemos neste trabalho. Há que se ressaltar, igualmente, o recorte sociológico que imprimimos a esta pesquisa; ciosos da complexidade do fenômeno, de suas várias nuances e imbricações e de que nossos achados e inferências dizem respeito ao universo pesquisado, não necessariamente generalizáveis, compilados na extensão, profundidade e limites de uma Dissertação de Mestrado.

Com as convicções supramencionadas, não podemos obscurecer, no entanto, a face instigante da pesquisa, sua validade enquanto instrumento teórico e prático e nossa tentativa de que a mesma se constitua interlocutora do cotidiano escolar, o que se revela na fala de seus atores sociais, a partir das páginas seguintes.

CAPÍTULO IV

COM A PALAVRA, OS ATORES

“Os jovens dessa comunidade são desmotivados; muitos não acreditam em si. A auto-estima baixa, paralelo à facilidade de envolvimento com traficantes

**levam-nos a enfrentar qualquer situação por mais ousada ou criminosa que seja.
Não têm medo de morrer, nem de matar.**

Não têm futuro.

Não acreditam em si.

Não amam, não se sentem amados.

Apenas vivem, por enquanto....”

(Professora de Português da escola Z)

1 AS ESCOLAS DO MEDO

A terminologia “escolas do medo”, que nos veio à mente desde nossos primeiros contatos com as unidades de ensino que investigamos presta-se a desnudar os contrastes urbanos, os quais as comunidades de seus arredores também vivenciam, ajuda a focar o comentado abandono das escolas de periferia e, sobremaneira, contextualizar essa realidade ao fenômeno da violência, objeto da nossa investigação. Passaremos a caracterização das escolas abordadas. Para tal e como codificação, designá-los-emos por **escola J**, **escola U** e **escola Z**, esperando, nessa aventura intelectual, granjear o sucesso da tentativa de descortinar essa realidade.

1.1 A ESCOLA J

Situada no Alto do Mateus, atendendo a estudantes daquela localidade, Bairro dos Novais e adjacências, essa unidade escolar situa-se numa área pobre da cidade, sendo, pois, circundada por várias favelas, algumas minimamente humanizadas, outras nem tanto. Por trás da muralha que demarca a sua grande área, surge uma escola ampla, com piso superior, salas novas e arejadas (14), Biblioteca, Sala de TV/vídeo, almoxarifado, cozinha, sanitários bem conservados (05), laboratórios (02) e estacionamento. Apresentou um corpo técnico e docente compatível com as suas necessidades básicas de funcionamento, uma dinâmica administrativa bem sistematizada e as condições de funcionamento satisfatórias – contando em seu quadro com alguns professores contratados temporariamente, fato que é a realidade de todas as escolas visitadas, segundo relato do(a)s diretores(a)s. Foi, seguramente, a que apresentou a melhor estrutura administrativa e organizacional. Entretanto, não ficou imune ao grande espectro da escola noturna, que é a evasão escolar; por exemplo: dos 26 alunos matriculados na 8ª série (a turma com que tivemos contato direto), apenas 10 alunos freqüentavam regularmente as aulas. A escola dispõe ainda de serviço de merenda escolar (sem interrupção), grêmios estudantis, conselho de classe, amigos da escola (atuando em esportes). Na sondagem preliminar, os itens mais apontados como desestabilizadores da paz no ambiente foram: indisciplina (dentro e fora de sala de aula), uso de drogas (alunos que chegam drogados), ameaças a alunos ou professores, assaltos nas artérias que circulam a escola.

Nessa unidade, estabelecemos um contato mais demorado (e profícuo) com os servidores, pelo fato de acompanhá-los até a parada de ônibus (nesse período da pesquisa nosso veículo ficara avariado por 43 dias, fruto de uma colisão). Foi assim que nos aproximamos de peculiaridades da unidade escolar. Por exemplo, que ela funcionava em instalações precárias no interior do Bairro e nesse período “*era um inferno*” (vigilante); que fora fechada temporariamente até a mudança para o novo prédio em que, internamente os problemas eram poucos; que os maiores casos de violência ocorriam em volta da escola (um lugar ermo, sem iluminação pública suficiente e onde algumas vezes detectamos transeuntes ou motoqueiros em atitudes de observação); que muitos jovens no bairro estavam “*marcados para morrer*”, e alguns eram alunos da escola. Num dos últimos dias de minha permanência na escola, encontrei um ambiente de certo alvoroço. Nesse dia, ia entrevistar alguns alunos e

alunas. Uma delas me confidenciou que os comentários eram decorrentes da prisão de um aluno do colégio, flagrado em casa com grande quantidade de maconha e que aparecera no jornal televisivo local. Um rapaz “*muito calmo que ninguém dizia que mexia com essas coisas*” – afirmou a aluna.

1.2 A ESCOLA U

Situada no Cristo Redentor, essa escola atende a jovens dessa localidade, da Rua do Rio, de Cruz das Armas e do Jardim Samaritano. Localiza-se em área habitada, com infra-estrutura urbana razoável, circundada por um bar e alguns estabelecimentos comerciais. É uma escola de pequeno porte: oito salas de aula, um pátio interno, uma cozinha, uma sala de professores e não dispõe de estacionamento. Sua estrutura e dinâmica administrativa apresentam falhas que vão desde a falta de professores e técnicos, à carência de material. Por exemplo, o aparelho de TV, que nos fora assegurado estar em perfeito estado, quando aberto o escaninho em que era guardado, seu estado apontava para o uso indevido ou, no limite, para o não uso, tanto é que não funcionou só ocorrendo a sessão porque leváramos o nosso, por precaução.

A direção do turno fica por conta da Diretora adjunta e os registros históricos que nos foram repassados, salvo melhor juízo, estavam confusos e desordenados. Nessa escola, o horário de início das aulas, pelo menos nas vezes de minha estada, nunca obedecia ao convencional para o turno da noite (19:00 h), chegando até às 22:00, no máximo, pela necessidade de alunos e professores. Nesta unidade escolar não consegui contato com a diretora pois, segundo a vice-diretora, “*muito raramente aparece aqui à noite*”.

O índice de evasão escolar é alto, por exemplo, dos 84 alunos matriculados para a 5ª série (a turma que contatamos) freqüentavam em torno de 20. O desânimo entre os professores é notório. A abordagem preliminar não ofertou dados claros sobre a incidência de ações catalogadas como de violência na escola (o questionário foi respondido pela metade, não datado e preenchido a lápis), entretanto, como veremos posteriormente, os dados das entrevistas apontam a unidade como um espaço instável e vulnerável a ações violentas. Aliás, há alguns dias, um de seus alunos fora assassinado

na calçada da escola. Sobre este acontecimento pronunciou-se assim um aluno da 5ª série: “*Ele procurou, era um vagabundo*”.

Não é demais salientar que, nessa escola, tivemos dificuldades na captação dos dados e nos deparamos com as situações que nos exigiram muito empenho e tato para a consecução dos nossos objetivos de pesquisa. Só para avaliarmos o estágio administrativo e pedagógico dessa unidade escolar, no dia destinado à presença da família na escola, instituído pelo governo federal, à noite a escola não funcionou. Uma servidora de secretaria por contrato de emergência nos confidenciou que “*assume*” as turmas da 1ª fase, nas vezes em que o professor falta “*para eles não ficarem sem aula*” e em outra ocasião, telefonamos para a escola no sentido de acertar os detalhes de reunião agendada com os professores, e a vice-diretora nos informou que nenhum professor comparecera e que, portanto, nossa ida seria infrutífera.

1.3 ESCOLA Z

Situada na confluência dos Bairros Cruz das Armas, Novais e Rua do Rio, essa unidade educacional dispõe de dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de TV/Vídeo, almoxarifado, cozinha, doze sanitários, quadra esportiva, sala para os professores e estacionamento em construção. As instalações são bem cuidadas, embora as salas, diferentes das demais escolas observadas, não disponha de ventiladores, fato que, por experiência no contato com as turmas, inviabiliza uma permanência minimamente confortável em suas dependências.

A escola mantém o serviço de merenda escolar, conselho de classe, amigos da escola e não tem grêmio estudantil. Sobre as ocorrências tipificadas como violência, foram assinaladas as indisciplinas fora e dentro de sala de aula, agressões, assaltos, ameaças e uso de drogas. Esses dados nos foram passados pela diretora da escola, e nosso contato quase que a todo tempo foi com o adjunto¹ da noite e a orientadora educacional. Vale registrar que essa foi a primeira unidade escolar contatada e que, já no segundo contato, pudemos conversar com todo o corpo técnico e docente da escola.

¹ Nas escolas investigadas, em termos de responsáveis pela administração, figuram o(a) Diretor(a) e dois adjuntos que são chamados vice-diretores. Normalmente um dos turnos fica a cargo de um adjunto. Foi o caso do turno da noite, nas três escolas pesquisadas.

Como as demais, apresenta alguns professores temporários em seu quadro. Podemos avaliar como muito positiva a nossa interação com o corpo técnico e docente.

O turno da noite é comandado com pulso firme pelo professor adjunto. Invariavelmente, as questões de indisciplina e violência passam sob seu crivo, e seu nome é citado para inibir a formação de burburinhos. Como peculiaridade do turno, no hall de entrada da escola, está afixada uma lista de “deveres do aluno” e as sanções decorrentes do não cumprimento dos mesmos. Em nossas incursões de observação, presenciamos o referido adjunto entrar decidido em uma sala de aula, na qual a professora não conseguira conter uma “guerra de papel” e de onde retirara três adolescentes que segundo sua informação, só entraria na escola novamente com os pais. Na saída da escola, encontramos esses jovens na rampa de acesso. Passamos e dirigimos-lhes um cumprimento, respondido por um deles. Escutamos, agora já alguns metros distantes: “o cara é colocado para fora de sala e ainda recebe um boa noite... eu ainda dou um tiro do caralho(sic) nesse diretor”.

O referido adjunto julgava que dentro da escola nada ocorria “a violência é dos vândalos lá fora”. E, de fato, sua presença era suficiente para apagar os sinais visíveis da quebra das normas. Entretanto, sob esse manto de disciplina a comunidade discente estabelecera uma dinâmica própria de ação, onde as moedas eram o silêncio e o pacto, os quais, se quebrados, impunham situações delicadas, porque a exemplo das comunidades circundantes, os alunos nada viam, nada escutavam e nada diziam. Em outros termos, a existência de duas escolas: a que sucumbia à força coercitiva das normas conduzidas por mãos de ferro, e aquela que, sabida por professores e alunos, existia nas franjas da lei, no local ermo, nas promessas de vingança caso “dedurassem o diretor” e nas iras contidas como a do grupo de adolescentes antes citado. Isto ficou muito patente nas entrevistas. O corpo docente registrou fatos que, lendo a entrevista do adjunto em paralelo, poderíamos supor não se tratar da mesma escola.

2 QUEM SÃO OS ATORES?

Uma das situações prazerosas do trabalho de campo é a interação com as pessoas, na sua pluralidade de gestos, posturas e concepções. Como nos propúnhamos

a investigar um fenômeno complexo e inquietante que é a violência na escola, as barreiras iniciais, sobretudo no contato com os alunos, exigiram-nos criatividade, para que a tensão, a precaução e o medo iniciais, que eles demonstraram, fossem cedendo espaços à descontração, à abertura e à participação. Nesse caminho, muitos olhares entrecruzados, muita fuga do assunto e algum silêncio. De nosso diário de campo, um registro do primeiro contato com uma turma na escola J, na qual, após falarmos alguns minutos sobre nosso trabalho e a possibilidade de entrevistá-los, seguiu-se um silêncio, quebrado por um aluno “Ah! Professor, nós pensamos que o senhor vinha falar sobre sexo”. Aproveitamos esse momento, falamos um pouco da sexualidade em tempos de internet e o caminho do diálogo foi aberto. A seguir uma sucinta caracterização dos atores abordados em nossa investigação.

2.1 O(A)S PROFESSORE(A)S.

Diferentemente do que supúnhamos, o quadro de professores das escolas pesquisadas era experiente em termos de tempo de serviço. A maioria era do sexo feminino, confirmando alguns estudos sobre gênero e educação². Embora este fato não se constitua em foco das nossas análises. Esses profissionais declararam idades entre 31 e 50 anos e média de tempo de magistério público apresentada foi de 16,5 anos (sendo 02 e 25 os dados extremos). Apenas três entrevistadas não possuem diploma de Licenciatura; destas, duas são alunas do curso de Pedagogia (UFPB e IESP) e uma aluna do curso de Licenciatura em Biologia/UFPB. Poucos afirmaram ser detentores de certificado de pós-graduação, dos que afirmaram possuir, cinco são especialistas. Não há mestres ou doutores entre eles. Quatro afirmaram ser portadores de outro diploma de graduação. À exceção da estudante de Biologia, todas os demais desempenham outras atividades laborais em educação. Apenas uma professora afirmou atuar como bancária, durante o dia.

² Ver LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação.- uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1997.

Em sua maioria, ressentem-se das condições de trabalho, sobretudo as salariais, e da dificuldade de planejarem melhor as aulas por falta de tempo, segundo eles: “tem dia que acordo e digo: meu Deus, o que vou dar hoje para meus alunos?” (professora adjunta da noite, escola U). De um modo generalizado, são convictos de que o lecionar à noite é delicado e arriscado: “não é 100%, mas 70% da população escolar é muito agressiva, eles falam com você em tom de pai, já com a chibata na mão...” (professora de geografia – escola U).

2.2 OS ALUNOS

A quase totalidade dos alunos e alunas das escolas pesquisadas é oriunda de famílias pobres da periferia de João Pessoa. Dos pesquisados, a maior parte tem entre 17 e 21 anos, seguidos pelos que têm idade entre 22 e 26 anos, constituindo turmas de adolescentes e adultos jovens, aquela faixa da população citada em nossas interlocuções teóricas como a de maior envolvimento em manifestações de violência (ZALUAR, 1999; BARRETO, 1992; CASTELLS, 1999). A maioria declarou o não exercício de qualquer religião, seguidos dos católicos e dos evangélicos. Alegaram estudar à noite porque procuram emprego durante o dia; outros trabalham (a maior parte na economia informal e biscates), e um pequeno número por opção pessoal. A televisão é a grande fonte de informação e entretenimento desse público, seguido de música, bares e festas, futebol, jornal, revistas e jogos eletrônicos. Quase que a totalidade dos entrevistados assinalaram ter presenciado cenas de violência na escola, conforme sonda o questionário do anexo VI. Nas três unidades, tomaram parte da sondagem inicial e das respostas, a partir das cenas dos filmes 51 sujeitos, entre alunos e alunas, sendo que estas formaram a maior parte. Entretanto, apenas oito concordaram em participar das entrevistas individuais.

3 A VIOLÊNCIA EM CORES

Projetamos para os professores duas cenas de filmes VHS com duração de seis minutos, no total. O mesmo procedimento fizemos com os alunos, projetando uma única cena de um filme com duração, igualmente, de seis minutos. Reconhecendo a escolha de cenas fortes, objetivamos que elas funcionassem no sentido de liberar vivências cotidianas que as indagações pura e simples nem sempre nos faziam reviver. A idéia,

exitosa ao nosso ver, foi captar o modo de atuação dos professores e mergulhar no universo discente.

Na primeira cena, exibida para os professores, uma briga entre alunos no pátio de uma escola. Uma professora intervém, repreende verbalmente o aluno líder da gangue e denuncia-o ao diretor. Na saída, ela é abordada pela gangue, desrespeitada e ameaçada. A cena encerra-se com a chegada da professora em casa. Muito preocupada, ela anda tensa pelo estacionamento do edifício onde mora; chega ao elevador que ao abrir faz com que a mesma se assuste com a presença de um homem, que se constata, após o susto, tratar-se de seu namorado (O substituto).

Na segunda cena, exibida para os professores, numa escola violenta, um professor e uma professora conversam, observando pela janela um grupo de alunos truculentos jogar basquete. Ela comenta os sofrimentos e as ameaças sofridas no exercício da profissão, e ele, que em outra escola fora agredido a facadas por um aluno, sugere que ela desista. O diálogo sugere que, apesar de tudo, eles gostam do que fazem. A cena encerra-se com a indagação da professora: você parou? (187, o código).

A cena reproduzida para os alunos foi retirada do filme Tempo de Matar. Seu enredo: dois jovens brancos, drogados e alcoolizados, invadem um gueto negro e violentam uma menina de dez anos. Seu pai a resgata, hospitaliza-a e planeja uma vingança. A cena faz emergirem questões ligadas à cidadania, à justiça, à discriminação e ao envolvimento de jovens com drogas e violência. Um pouco do que eles vivem, numa versão menos glamourosa. (Tempo de Matar)..

3.1 O OLHAR DOS PROFESSORES

A partir da primeira cena, sugerimos: analise a cena 1. Ela pode representar total ou parcialmente o que ocorre em sua escola? Raciocine que você está no lugar da professora. O que você faria?

Poucas foram as respostas indicativas de que a cena não representava nem total nem parcialmente o cotidiano profissional dos entrevistados. De um modo geral, os professores concordaram que seu cotidiano estaria representado parcialmente:

“A cena representa parcialmente o que ocorre ou fatos que ocorreram na escola”

(Professor de Matemática, escola U).

“A cena não representa nem parcial, nem totalmente o que ocorre nesta escola”

(Professora do nível 3, escola J)

“Parcialmente” (Professora de História, escola Z)

Em relação ao que fariam, estando no lugar da professora-personagem da cena 1, as respostas expressaram:

Indecisão:

*“Estando no lugar da professora, sinceramente, eu não sei o que faria, é difícil”
(Professora de Ciências, escola U).*

“Não sei o que faria, com certeza procuraria não voltar àquela escola” (Professor de matemática, escola Z).

Uso da força:

“se eu estivesse no lugar da professora, eu só voltaria à escola com cobertura policial. Do contrário, não voltaria” (Professora, escola Z).

*“No lugar da professora, chamaria primeiro a polícia para poder (sic) chegar em casa”
(Professora, escola J).*

Desafio:

“...é importante perder o medo para que se possa combater algo igual a cena. É necessário coragem e ação. Obs. Tenho presenciado algo na escola com relação a drogas... e estou pronta para fazer algo... combater, aconselhar, sei lá... colaborar”

(Professora de Português, escola J).

Conexão com o cotidiano:

“A cena representa parcialmente o que ocorre na escola. Alunos meus já ameaçaram assassinar até os professores, caso fossem expulsos da escola. No lugar da professora, eu não provocaria ou não aceitava provocação de alunos. No meu caso, procurei dialogar com ele, e pedi para ele voltar no outro dia, já que ele estava drogado, e não aceitava ouvir ninguém naquele momento. Em alguns casos, fomos obrigados a chamar a patrulha escolar, diante das ameaças, já que o aluno começou a agredir os funcionários e jogar pedras no portão” (Adjunta escola U).

“No lugar da professora (não me vejo neste lugar), porém procurava (sic) não interferir fora da escola, nas atitudes dos alunos. Por exemplo, já presenciei um aluno roubando uma carteira no coletivo” (Professora, escola Z).

Diálogo:

“Se eu estivesse no lugar da professora, eu procuraria conquistar os alunos através de conversas, diálogos ou outras formas que resolvessem a violência (...) pois a melhor maneira de evitar a violência é agir com paciência, compreensão e amor”

(Professora de Inglês, escola J).

“Se eu estivesse no lugar da professora tomaria a decisão com palestras de pessoas mais importantes, padres, pastor, colocaria a igreja para uma boa parte dos alunos e tomando que a escola está a par de tudo e não iria cruzar os braços” (Professor de matemática, escola Z).

Medo:

“...eu procuraria tratar essa pessoa com mais cuidado, pois se trata de uma gente perigosa e hoje em dia devemos ter muito cuidado com relação a essas pessoas drogadas” (Professora, escola J).

“Se eu estivesse no lugar da professora, correndo risco, com certeza deixaria a sala de aula, pois na realidade pretendo passar pouco tempo nesta área” (Professora de Ciências, escola U).

O discurso dos professores deixa claro o clima instável, o embotamento das idéias e dificuldade de reflexão quando se deparam com manifestações de violência. O que decerto ocorre aos que não compartilham tais experiências em seu cotidiano.

Nosso intento, com a segunda cena, foi o de captar o nível de satisfação dos professores em relação à profissão e a expectativa de cada um em relação à possibilidade que anteviam da construção de uma escola para a paz, antevendo os encadeamentos sociais decorrentes das respostas. Assim indagamos: analisando a cena 2, e na qualidade de profissional da educação, você tem esperanças, acredita na possibilidade de construção de uma escola e uma sociedade para a paz? Justifique. O rol de respostas apresentou uma diversidade de percepções, desde a crítica bem fundamenta, passando pela visão religiosa, até o desvio do enunciado. As respostas expressaram:

Pessimismo:

“Não. A partir do momento que a família não existe, que a educação formal e informal passa a ser obrigação da escola, eu não creio na possibilidade de uma sociedade passífica (sic). [...] Espero estar errada, mas não creio num futuro melhor” (Professora, escola Z).

“Temos esperanças que melhore, mais infelizmente as drogas não deixa (sic)” (Professor, escola Z).

“Fica muito a desejar, com a política governamental que está, enquanto os governantes não tomar consciência e providenciar moradia e salário digno para os agentes policiais fazer um bom trabalho, nem sequer podem amenizar a violência, quanto mais se pensar (sic) em paz” (Professora, escola U)

Otimismo:

“Sim. A escola desde 1996 (a educação) vive um momento de transformação histórica e muitos programas estão sendo trabalhados em prol disso, os temas transversais, cidadania e é um trabalho de vivência, sendo um momento histórico, história não se faz num dia” (Professora, escola J).

“Mesmo havendo violência na escola, podemos reverter esta situação através do diálogo e da compreensão. Esperamos no futuro conquistar nossos alunos através do amor” (professora de inglês, escola J).

“Sim, eu acredito que um dia, não sei quando, mas creio que ainda teremos uma sociedade construída a partir dos ensinamentos da escola, que levaram(sic) nossos alunos a se harmonizarem, num mesmo propósito de paz e amor fraterno. Mas, isto só ocorrerá quando nós professores conseguirmos implantar nos corações dessa juventude o amor de Jesus Cristo, que ele é o único caminho que leva à paz e à vida eterna” (Professora, escola Z).

Análise crítica:

“Sim. Acredito, [...] desde que haja um projeto voltado para os jovens, trabalhando-se o combate às drogas, o alcoolismo, com a cooperação da comunidade, pais, funcionários e do sistema. A violência na escola é um dos fatores determinantes da evasão. E na minha opinião deve ser incluído no plano educacional do Estado”(Professora 3ª série, escola U).

“Não bastam campanhas mostrando cenas(sic) explícitas de violência. É mera reprodução da vida que levam, que vivenciam ou participam. É necessário organizar a sociedade tornando-a sócio-economicamente viável. Trabalha a criança, gera-se (sic) adultos saudáveis. Se, acaso como cidadã e profissional da educação a minha esperança renasce a cada dia que me dirijo à escola. É um dos objetivos do educador. Do contrário, estaria

fadada a fazer parte dos rol dos violentos, dos incrédulos, dos sem paz” (Professora de Português, escola Z).

“Sim, eu acredito que o governo e os dirigentes de escolas devem tomar medidas mais corretas e coerentes com relação ao funcionamento e qualidade do ensino em nosso país. Com essas medidas, nós teremos uma boa educação e clima de paz em nosso trabalho” (Professor, escola U).

3.2 O OLHAR DOS ALUNOS

A partir da cena exibida para os alunos, emitimos duas perguntas. A primeira: pense que você é o pai da garota negra estuprada. O que você faria? Justifique a sua resposta. O conjunto de respostas expressou, em síntese:

Crença na impunidade:

“Matando os estupradores, o pai da garota lavaria a honra. Em muitos casos, a justiça falha beneficiando quem tem mais dinheiro” (Aluno 7ª série, escola Z).

“Eu faria a mesma coisa [...] eu mataria os estupradores, porque às vezes a justiça falha” (Aluna, 8ª série escola J).

“Bom, ele poderia até chamar a polícia, mas não adiantaria nada porque os rapazes no outro dia voltaria(sic) a praticar as mesmas violências, portanto o que ele deve ou não fazer só cabe a quem já passol(sic) por esse tipo de violência, eu sei que violência trás(sic) violência, mas é dizomano(sic) o que eles fizeram” (aluna, 5ª série escola U).

“Se eu fosse o pai da garota negra, eu faria justiça com as próprias mãos, porque no nosso país não tem justiça concreta” (aluna, 5ª série, escola U).

Apelo à religiosidade:

“Então, melhor entregar nas mãos de Deus, ele sabe o que faz” (aluno, 8ª série, escola J).

“Eu procuraria lutar com todas as minhas forças por justiça. Quer dizer justiça dos homens. Se eu não conseguisse (sic), iria pensar muito e entregar na (sic) justiça de Deus” (aluna 8ª série, escola J).

Crença nas instituições Judiciárias:

“Eu procuraria a justiça para que ela fosse à procura dos estupradores e prenderia para que fosse(sic) julgados perante a lei e que eles pagassem pelo crime que cometeu(sic), pois assim eu ficaria mais aliviada, pois estando cumprindo (sic) pena, não podia(sic) cometer mais estupro” (Aluna 7ª série, escola Z).

“...os crimes devem ser julgados pela lei, não pode fazer justiça com as próprias mãos” (Aluna, 5ª série escola U)

A segunda questão: Pense no comportamento dos dois rapazes brancos exibidos no filme. No seu entender, por que os jovens de nossa comunidade se envolvem com o crime, com as drogas e apresentam comportamentos violentos em seus contatos sociais (inclusive na escola)? Embora sem muita clareza na construção dos textos, sob seus pontos de vista, agrupamos as respostas, segundo a categorização abaixo:

Crise dos valores sociais:

“Porque o mundo de hoje tá do jeito que jovens se envolvem nas drogas pra ferir os irmãos, pra estuprar, matar, é um mundo sem Deus, um povo de pouca fé” (Aluna, 7ª série, escola Z).

“Os jovens não pensam bem o que é o valor de uma família, eu fui jovem e nunca pensei nisso...” (Aluna, 7ª série escola Z).

“Vendo filmes violentos, se juntando com mau aluno e falta de religião, e diálogo em casa com os pais” (aluno, 5ª série, escola U).

Ação das drogas:

“Tem uns porque querem e outros por algum aborrecimento com a família usa droga pela primeira vez(sic) e começa a fazer coisas horríveis, matar roubar e agredir a família e até os professores e alunos onde ele estuda” (aluna 5ª série, escola U).

“Por falta de diálogo com os pais, comessam(sic) a se viciar logo cedo com bebidas alcoólicas, com drogas e através dessas coisas acontece a violência. Se não existisse (sic) drogas e as bebidas alcoólicas o nosso mundo seria mais sem violência” (aluno, 5ª série, escola U).

“As vezes tudo acontece como uma simplis(sic) brincadeira, mas quando vai ver, já estamos enrolado do pé a cabeça. Aí é que tentamos sai(sic) desse mal e não conseguimos, as drogas é horrível. Mas para o viciado é ótimo. E sempre o drogado diz que na hora que ele quiser ele sai, mais não é bem assim, já a violência é muito ruim porque termina matando, roubando etc.” (aluna, 7ª série escola Z).

*“O cigarro, a droga, a bebida, o próprio amigo coloca tudo a perder, coloca **a gente** no mundo das drogas” [grifo nosso] (aluno 7ª série, escola Z).*

Desestruturação familiar:

“Primeiro eu gostaria de dizer que falta amor próprio de família, a falta do pai, um filho criado sem a presença dos pais, eles se envolvem com muitos tipo de amigos, querendo ou não ele termina se envolvendo nas drogas, nas galeras, fazendo muitos tipos de coisas ruins e mal(sic). Todos os pais deveriam dar mais apoio para seus filhos, fazendo ver melhor como é a vida lá fora dando explicações(sic), mostrando como é bom vier com dignidade e respeito ao próximo” (aluno 8ª série, escola J).

“Porque não teve educação dos pais, nem orientação dos pais nem da família” (aluna 7ª série, escola Z).

“Primeiro lugar por falta de diálogo com os pais e mestres. Os jovens tenhe(sic) a maior facilidade(sic) para se deixar ser induzido por drogas. O grande problema ainda é a influência dos colegas: ‘por que tu não fuma? por que tu não bebe? Tenhe(sic) medo dos teus pais? Tu já é de maior, meu” (aluno 7ª série, escola Z).

Desemprego:

“Em primeiro lugar a falta de emprego é que o jovem não tem oportunidade de trabalhar em nenhum lugar. Por isso que muitos rouba(sic) para poder ter dinheiro para comprar alguma coisa: comida, roupa etc. A causa maior para mim é o desemprego” (aluna 5ª série, escola Z).

“Na minha opinião os jovens se envolve(sic) com o crime, as drogas por muito motivos. Falta de empregos, mente desocupada, falta de Deus no coração e a mente muito fraca...” (aluno 8ª série, escola J).

Ritos da adolescência:

“Para mostrar aos colegas das escolas ou vizinhos de sua casa que agora estão bravos e valentes com isto eles ameaçam todas as pessoas ao seu redor, quando estão drogados ou quando fazem algum crime, na comunidade ou na proximidade da escola” (aluna 8ª série, escola J).

“Por ensentivação (sic) de outros amigos, mas às vezes porque querem e se sentem o máximo fazendo isso” (aluno 8ª série, escola J).

3.3 UMA ANÁLISE PRELIMINAR.

Projetado para “levar educação” aos grotões mais distantes da cidade, o conjunto das escolas públicas municipais investigadas, incrustadas em áreas críticas de João Pessoa, denota, pela precária estrutura administrativa e predial, tratar-se de uma terra de ninguém. Um espaço solto à própria sorte que à noite ganha ares mais soturnos pelas muralhas e grades que objetivam, sem sucesso, constituir-lhes uma redoma para apartá-la do mundo lá fora. Essa realidade está em sintonia com o projeto de sociedade globalizada que se desenha, sobretudo nas últimas décadas do século passado, e caracteriza-se pelo gradual afastamento do Estado da arena social; o surgimento do Estado mínimo em substituição paulatina ao Estado de bem-estar social, conforme Castells, 1999; Ianni, 2000 e Singer, 1997, dentre outros abordados em nossa construção teórica. Os reflexos dessa neoconjuntura se fazem presentes em todas as instituições sociais, com ênfase nas escolas do “medo”, que abrigam os cidadãos de papel, os subintegrados nos termos de Neves (1995), oriundos das comunidades marginalizadas, cujas existências são tiranizadas pela precariedade das políticas públicas que lhes são dirigidas, retrato mais acabado da dualização e assimetria que tipificam o projeto de cidadania global – circunstância denunciada pelos autores acima e verificada em nossa incursão empírica. No caso específico dos alunos, a maioria

(...) é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural por não ter acesso à educação básica e, em menor número, por buscar no caminho do crime um sucedâneo para a frustração social. Tanto a crise da educação quanto o crescimento da violência no país [...] têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentando-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas (BARRETO, 1992, p.55).

Destituídos, em sua maioria, da esperança profissional e social, os professores, eles mesmos inseridos num contexto de instabilidade, certamente precisam de um lastro teórico que melhor os instrumentalize, na condução de seus afazeres pedagógicos, hoje sombreados pelo espectro da violência na escola. Porque nos parece evidente e queremos reiterar, a idéia não é responsabilizar os professores pela onda de violência crescente na escola, pelo visto eles também vivenciam o modelo social em vigor, que associa competição desenfreada, com apelo ao consumo e ao individualismo exacerbado. Isto fica bem patente na citação de uma professora da escola Z :

“...oportunizar o professor com um salário digno, para que ele possa ter tempo suficiente para planejar suas ações, sem estar correndo de escola para escola como um

alucinado; o stress, o cansaço físico, as tensões emocionais de um educador depois de três turnos, os tornam tão violentos e insensíveis quanto os alunos”

Sem uma reflexão consistente, professores e alunos apontaram, sugestionados pelas cenas, as grandes incógnitas que assaltam a homens e mulheres neste começo de milênio: instantaneidade dos valores, instituição das sociedades sem trabalho, banalização da vida e, talvez decorrente, o avanço das drogas em todas as camadas sociais. “Um mundo dominado por um relativismo total, onde não valha a pena viver ou morrer por nada, onde grupos de baixa renda vivam de crack e os de alta de prozac. Já há pessoas vivendo este tipo de vida” (HELLER, 1999, p.28). Esse quadro é potencialmente disseminador da violência na escola e em todos os quadrantes da vida em sociedade. Vivemos uma nova realidade, na qual “...o rei e a rainha, o Estado e a sociedade civil estão todos nus, e seus filhos-cidadãos estão vagando em busca de proteção por vários lares adotivos” (CASTELLS, 1999b, p. 418).

Nas páginas seguintes, os atores educacionais nos indicarão, por suas falas gravadas e transcritas, o pensado e o vivido em suas tramas no interior da escola. Mais elementos que aduziremos à tentativa de entender o fenômeno da violência no cotidiano de escolas que se dizem públicas.

4 OS ATORES SOLTAM A VOZ

O conjunto de 21 entrevistas (sendo 13 realizadas com professores e professoras, e oito realizadas com alunos e alunas) representou nossa principal fonte de dados porque condensavam nossas maiores inquietações de pesquisa, fundadas na revisão bibliográfica, e, nesse momento, já consolidávamos o processo de inserção nas escolas. Duas dificuldades se fizeram presentes, preliminarmente: vencer a resistência dos alunos em participar das entrevistas individuais e organizar um cronograma para ajustar-se às agendas dos professores.

A primeira foi contornada como a situação permitiu: conseguimos a participação de oito alunos, nas três escolas. Essa ocorrência é em si um achado da pesquisa, dá relevo ao silêncio e ao medo que envolve o fenômeno da violência; diz, sem palavras, aquilo que é largamente praticado nas comunidades e nas escolas (como veremos): “não sei, não vi, não falo...”.

A segunda, já esperada, foi transposta com sucesso pela presteza e cooperação da quase totalidade dos professores abordados que se portaram de forma solidária e acolhedora.

Por opção metodológica, as respostas foram, após várias leituras, categorizadas à luz dos encaminhamentos teóricos, mais outros elementos suscitados pelos dados empíricos que as diversas leituras possibilitaram pinçar. A pesquisa fluiu, superando até nossas expectativas. Na verdade, objetivávamos colher o sugerido pela fundamentação teórica, mas, dando realce ao teor humano, real, sem subterfúgios, de cada ator argüido e de cada situação apreendida e entendendo as conclusões a que chegamos numa perspectiva plástica, relacional, histórica e referente à determinada comunidade, num determinado momento histórico. Com estas convicções, passamos a comentar nossas percepções, dispostas nas categorias abaixo:

4.1 VIOLÊNCIA

Categoria central em nossa pesquisa, a violência, falada por professores e alunos, conforme nos indicou a construção teórica do conceito, levantou uma pluralidade de caminhos. Esse alargamento do conceito ocorreu mais destacadamente entre os professores, o que se justifica pela maior maturidade intelectual e experiência de vida. Embora neste segmento, encontremos repostas relacionando violência a danos físicos ou morais – exclusivamente:

“Eu acho que violência é uma agressão, ela pode ser física ou com palavras, mas que venha a desrespeitar” (Professora da 3ª série, escola U).

“Todo o ato que é contra a moral é violência” (Professora de Inglês, escola J).

“Bom professor, é quando fica um vândalo fumando droga no colégio, aluno dando em aluno, querendo puxar com o outro, querendo dar no funcionário, tudo isso pra mim é um tipo de violência” (Aluna 5ª série, escola U).

“O colega é...como se diz?agride o outro na sala de aula, tá entendendo?já aconteceu isso, as pessoas que assim já meteram cadeiras, a gente só ouviu assim dos colegas mesmos, eu acho assim que ta faltando muito coisa ainda né? Sala de aula aqui é muito agitado, tem muita violência, tem muita briga, tá entendendo?” (aluna 5ª série, escola U).

Ampliando o conceito:

“Tudo o que agride o bom desempenho do ser humano é violência, seja isso nas suas relações de amizade, nas suas relações de trabalho, tudo o que vier a interferir nisso para mim é violência” (Professora de geografia, escola Z).

“É um monte de coisas. Quando seus direitos são negados é uma violência. Num país onde falta educação, saúde, habitação, isso aí é a maior violência, você sabe que o índice disso aí é enorme” (adjunta, escola U).

“Violência é desigualdade social, principalmente” (Professora de Português, escola J).

Os relatos acima nos impulsionam a algumas reflexões: a violência, de fato, é dado presente e permanente no cotidiano de professores e alunos investigados, o contexto social dos alunos atendidos pelas escolas investigadas é de exposição à violência exacerbada, parceira de outro tipo de violência, a da negação dos direitos sociais. Nosso raciocínio aponta a complexidade do fenômeno haja vista que, ladeando

a questão estrutural, produziu-se “um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente os éticos, no sistema de relações sociais” (VELHO, 1996, p.15-16).

Detectamos um movimento inicial de denegação da ocorrência de manifestações de violência na escola, sobretudo entre os professores responsáveis pela administração das escolas a qual não se sustentou no decorrer da coleta de dados:

“Nessa escola, graças a Deus não existe esse tipo de violência [...] Não são os alunos da escola (veemente), são vândalos que permanecem na rua e para que não danifiquem o prédio, nem interrompam as aulas é necessário patrulha escolar, muros altos, e câmaras para que eles realmente não(...) haver um ato de vandalismo” (Professor de Ciências – adjunto, escola Z).

No discurso de outros, inferimos a perigosa associação pobreza – violência/criminalidade, denunciada por Zaluvar (1992). Perigosa porque suscita a idéia de que o aluno oriundo das camadas pauperizadas da população é potencialmente violento e “inclinado”, pela vivência que traz, a protagonizar atos de violência explícita: “...eu acho que o aluno já vem de acordo com o meio que ele já está, ele traz aquela vivência dele para a escola” (professora de ciências, escola U). É a associação que dificulta o processo ensino-aprendizagem (porque rotula o aluno) e porque, numa análise mais ampla, se faz presente

“tanto no discurso que faz desta idéia a justificativa para a repressão violenta às classes populares, quanto para os que a utilizam na retórica da defesa da política social voltada para o atendimento aos setores mais pobres da população” (ZALUAR, 1992, p.42).

Acerca da violência que grassa no entorno das escolas, à exceção de um professor, todos foram categóricos em afirmar que ela atrapalha o funcionamento normal da escola. Nesse particular, os relatos dos alunos seguiram o mesmo diapasão:

“Nós temos casos de alunos que desistem de estudar porque o local onde eles moram existe é (silêncio) toque de recolher, às vezes os bandidos dizem que tal hora vocês têm que fechar as portas e tem que fechar mesmo e os alunos deixam até de virem para o colégio” (Professora 3ª série, escola U).

“Os professores têm medo de sair para dar aulas, os alunos, por sua vez, têm medo tanto de sair de casa como do retorno escola-casa; tem alunos aqui que pedem para sair mais cedo porque ‘ah! Professora, eu passo por uma área muito esquisita, não tem energia, é muito escuro e tem assalto, e morro de medo’” (Orientadora Educacional, escola Z).

“O caso de violência aqui é (silêncio) tem até grupo de extermínio né? já morreram um bocadinho assim... até aluno mesmo... não só aqui onde eu moro, mas no arredor, no Bairro também que vem pra cá matar pessoas por aqui... dá um certo medo, eu conheço um tal de (...) acho que mora lá em Cruz das Armas que deve ter matado uns dois por aqui...” (Aluno 8ª série, escola J).

Podemos olhar além do que os relatos apontam. Nesse sentido, registrar a inexistência de políticas públicas para determinada parcela da população, entender que o fato captado suscita outras análises, como o processo de favelização crescente nas grandes cidades, a insegurança, a falta de condições urbanas básicas e a constatação de que esses atores engrossam o contingente do “quarto mundo” (CASTELLS, 1999c), espaços espalhados em torno das grandes metrópoles que se caracterizam por serem “...socialmente isolados das outras classes; ausência de emprego de longa duração; famílias monoparentais chefiadas por mulheres; ausência de qualificação ou de formação profissional; longos períodos de pobreza e dependência da assistência social” (SANTOS, 1999, p.50), cada vez mais distante, porquanto impere a lógica neoliberal do “Estado mínimo”.

Nessa realidade, como pode o professor preparar seus alunos para a cidadania e o convívio democrático, quando lhes são dificultadas a liberdade de ir e vir, as liberdades substantivas e a liberdade política?

4.2 FAMÍLIA

Presente no discurso dos professores desde as primeiras discussões, a família foi espécie de panacéia, usada para explicar o insucesso do aluno no processo de ensino, bem como causa do aumento dos casos de manifestação de violência na escola. Esse entendimento foi quase unânime entre os professores:

“Creio que a maior violência hoje está na família” (Orientadora educacional, escola Z).

“Eu acho que uma das causas é principalmente o problema em casa, com a família, o problema não é a violência na escola, é a violência que eles trazem de casa” (Professora de Inglês, escola J).

“...muitos casos de violência entre irmãos, entre pais é um... eu creio que é isso a causa da violência: alcoolismo, principalmente e as drogas e a educação familiar” (Professora de Geografia, escola U).

Nas falas acima, temos presente uma série de elementos para análise. De início, reiteramos a denegação do fenômeno da violência, que pode ser um mecanismo interior de auto-proteção, para irem convivendo com uma realidade que entendem não poder mudar. Por exemplo, na escola Z onde a violência, na fala do professor de Ciências – adjunto, restringe-se aos “vândalos lá fora”, temos o relato outra professora desse mesmo educandário:

“Acontece aqui na escola casos que tem alunos envolvidos com drogas e nós conhecemos, eu como moro na comunidade, caso gravíssimo não, mas às vezes com pancadas no portão, então nós notamos essa presença da droga, é uma realidade **dentro da escola e ao redor dela mesmo**, ficando as pessoas que vivem vendendo né? Nós tomamos conhecimento disso, quando não tem aula existe um esvaziamento ao redor da escola, quando tem aula existe um movimento e nós sabemos que é realmente a questão do tráfico, da venda de drogas. Presenciei algumas vezes uma pessoa...quer remédio? Eu vou pegar amanhã. Dão o nome de remédio, mas o caso é droga que ela vende” [grifo nosso] (Professora de História, escola Z).

Outra vertente de análise é o fato de que a indicação pura e simples da família como ré, sem imprimir uma visão contextualizada ao ato, não atentando para as mudanças sofridas pela própria instituição família, nada mais é que responsabilizar a vítima. Na verdade, está em curso um processo de “desterritorialização de coisas, gentes e idéias, além das fronteiras culturais e civilizatórias” (IANNI, 2000, p.115). Este processo ubíquo tanto quanto sutil tem alterado a cara das instituições e transformado os valores em voga. A família conclamada pelos professores

“era baseada no amor, ou seja, na intimidade. Havia uma esfera de encontro humano e de história de vida que poderia ser chamado de ‘esfera íntima’. Se a tendência permanecer, a família se desintegrará, e a identificação comunitária será feita com a mediação de falsas raças, entrincheiradas na guerra entre si” (HELLER, 1999, p.26).

Por fim, como se justificam, escolas que reclamam a falta da participação da família no processo educacional desprezarem a chance de as famílias visitá-las, como foi o caso do ocorrido na escola U, bem como a citação de um professor na escola Z que o evento seria “um dia de bagunça na escola”?

4.3 VALORES

Muito presente nos depoimentos de professores e alunos, a substituição dos valores ou a derrocada dos valores éticos e de solidariedade foram citadas como causas da violência na escola. Entendemos valor como a convicção profunda que se encontra no interior de cada um e de cada grupo social, norteando os comportamento ou balizando a atribuição que é dada às coisas e aos fatos. No discurso dos professores:

“Nós temos que amar, nós temos que nos respeitar, o mundo está aí, o mundo ele é desumano, as pessoas acreditam mais no poder econômico do que nos valores morais, então nós temos que acabar com essa questão do materialismo profundo, mas nós temos que ver o ser humano, os valores sabe? A educação que é a base, eu falo isso para eles...” (Professora de Português, escola J)

“Não existe isso, essa amizade, esse intercâmbio não tem, é a questão da competição mesmo sabe? É chato isso, inclusive eu conversei muito a semana passada com eles da 7ª série que são a turma mais adulta, eu não esperava isso...” (Professora de Geografia, escola Z)

O contexto acima tangenciado cristaliza o processo de culto ao presente por que passam as sociedades atuais. Os vínculos parentais e históricos são quebrados, vive-se a urgência do momento atual, numa competição desenfreada, na qual as relações são legitimadas pela escala de consumo. Um vazio permanente que as instituições, como a escola, não estão conseguindo suprir.

É a crise do sujeito, marca das sociedades tecnocratas globais. Nas palavras de Touraine, “É a construção da realidade social segundo um modelo oposto ao do sujeito, que destrói este, substituindo o sentido pelo sinal, a profundidade da vida psicológica pela superfície do objeto, ou a seriedade do amor pelos jogos de sedução” (TOURAINÉ, 1994, p.233). Essa realidade toca sobremaneira o mundo dos jovens que, num presente constante (logo destituídos de história), sob a égide do individualismo reinante e orientados para o consumo, estão reiteradamente diante desse vazio. Este

...é invadido por um grande número de respostas, as mais aceitáveis das quais são as que nos chegam com a aval da ciência. Como se alimentar? Como se relacionar? Como se cuidar? Os discursos pseudocientíficos invadem o mercado. O afã de achar respostas sérias, nas quais possamos confiar, age, nesse mercado, multiplicador de receitas: receitas que se convertem em variáveis, contraditórias, incertas. Não faltam respostas, faltam certeza, a legitimidade de um

fundamento em que acreditar; e, no excesso de informações contrapostas, é criada a angústia, o retorno, com frequência, ao desejo de crença simples, firme milagrosa, transcendente (SUBIRATS, 2000, p.199).

Os depoimentos dos professores tocam a questão numa perspectiva de falta, denunciando este vazio; falta-lhes a conexão do todo, a convicção de que tudo está associado à nova dinâmica que o mundo assumiu nas últimas décadas.

4.4 MÍDIA

Considerando as mudanças acima comentadas, os meios de comunicação, hoje multiplicados em forma, tamanho e alcance, representam pelas próprias especificidades, os porta-vozes dessas mudanças. Na abordagem inicial, detectamos que a televisão representa a totalidade das respostas sobre quais são os seus meios de informação, lazer e entretenimento. Em relação ao dito pelos professores, a maioria fez a associação programas de TV – manifestação da violência por parte dos alunos. Embora os autores trabalhados não tenham feito uma associação automática,

...a TV, na condição de meio de comunicação social, ou de uma linguagem audiovisual específica ou ainda na condição de simples eletrodoméstico que manuseamos e cujas imagens cotidianamente consumimos, tem a participação decisiva na formação das pessoas – mais enfaticamente, na própria constituição do sujeito contemporâneo (FISCHER, 2001, p.15).

Segundo os professores:

“eles exploram; é uma questão de sensacionalismo (...) pensando só na audiência” (Professor de matemática, escola U).

“A televisão destrói o cidadão...” (Professora de inglês, escola J).

Não ocorreu, entretanto, nenhum relato sobre trabalho desenvolvido, já que o problema foi apontado, para a desmistificação da TV no imaginário dos alunos, ou pelo menos, de uma reflexão acerca do seu funcionamento e objetivos. Antes, alguns professores afirmaram, como medida preventiva (como inferimos):

“eles procuram mais a parte negativa refletem mais eles trazem é o que mais chama a atenção deles essas coisas eles procuram copiar não são todos quando eu digo não estou generalizando, não é 100%, mas eles procuram, eles só comentam mais as coisas negativas e eu não sei o porquê, é sempre chegam: você viu essa morte assim... assim, mas sempre o negativo eles não trazem alguma coisa assim que você possa passar uma aula inteira refletindo positivo sabe? Que vem contribuir a gente sempre quando tem...eu procuro mostrar o lado positivo trazendo um acontecimento mas sempre às vezes eu procuro mais evitar porque assim é de violência, é violência, diz: a senhora viu professora? A senhora assistiu linha direta? Eu fazia pior do que aquilo, aí né?...” [grifo nosso] (Professora de Geografia, escola U).

Com base nos discursos acima, os dilemas dos adolescentes não estão tendo a devida acolhida na escola, e sim, em outros espaços. “Esses espaços estariam sendo extremamente ágeis e refinados em responder(...) estariam falando mais enfática e produtivamente do que outros lugares, como nossas salas de aula ou a privacidade de nossas residências” (FISCHER, 2000, p.426).

É a escola denunciando a destruição do cidadão, como citou a professora, ao tempo em que anuncia sua inação diante do fato.

4.5 CIDADANIA

O termo é lugar-comum no cotidiano dos professores. Por ocasião de um planejamento da escola Z, que observamos, o centro das discussões era exatamente o papel da escola na construção da cidadania. Além disso, nossa entrevista instou-os a emitir opinião acerca de cidadania, apreendida no campo educacional ou não.

A noção de cidadania que capturamos e inferimos nas respostas, em sua maioria, aponta para a cidadania como efetivação dos direitos sociais, sobretudo, e a escola como canal de formação de pessoas “conscientes” da existência desses direitos:

“Cidadania é formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres e também um cidadão que lute pelo que ele tem direito porque a gente tem muitos direitos e deveres mas infelizmente os direitos são hoje esquecidos, formar um cidadão é formar uma pessoa integral, desde a educação moral e religiosa em todos os setores da sociedade, uma pessoa que seja digna, que tenha saúde, moradia, educação e principalmente um emprego pra viver e não precisar de praticar violência para sobreviver” (Professora de Inglês, escola J).

Detectamos também a noção de cidadania como formação moral:

“Eu acho que educar para a cidadania é educar para a vida, mostrando o caminho entre o certo e o errado” (Professora de Inglês, escola Z).

Em alguns casos, a dificuldade de emissão do conceito:

“(...) (...) (...) Cidadania eu acho que é um derivado de cidadão... você vai... é você ter direitos e deveres né? Cidadão... a sociedade... é acho que cidadania é construir... você ser capaz de seus direitos e deveres, você saber que você tem suas obrigações para fazer mas tem seus direitos para serem assistidos, ta bom?” (Professora de Geografia, escola U).

As respostas, com exceções, foram alicerçadas na idéia de cidadania formal. A juridificação da cidadania que, embora assegure a existência jurídica dos mesmos, carece de substancialidade, principalmente em realidades como as vividas pelos investigados, para os quais não se efetivaram ainda nem os direitos de segunda geração. Isto confirmado na fala de professores e alunos:

“Porque olhe a gente tem aqui, é assim, alunos que fica procurando uma farda para vim para o colégio, pedindo... às vezes eu quero impor e digo assim: só entra com uma roupa composta, calça comprida com a blusa no caso do sexo feminino, que tenha manga, que muitas vezes eles gostam de andar com roupa que não é composta para sala de aula, aí “eu não tenho uma calça comprida” fica difícil a escola trabalhar. “Eu não tenho material”, quantas vezes não chegam professora me arranje umas folhas de papel que eu não estou com caderno pra escrever. É... um livro para fazer um trabalho eles não têm assim; as pessoas falam assim “mas tem muitas bibliotecas por aí” tem o quê? Biblioteca na Universidade, eles não têm nem um tíquete, às vezes acontece... quantas vezes chegou aqui “professora me arranje um vale porque amanhã minha mãe marcou, tem uma consulta marcada e ela não tem como fazer esta consulta. Várias vezes aconteceram e eles sabem assim meu espírito de gostar, assim, queria ter mais para poder ajudar. Então, são uns alunos muito carentes, é uma questão assim: a gente conhece um pessoal desnutrido né? Querer comer, repetir duas, três vezes, e até não tem para suprir estes alunos, sair esta merenda. A gente sabe que é o pessoal que tem dificuldade na aprendizagem, depende das casa, acho que foi assim desnutrição, acho que foi assim do nascer até hoje a idade adulta né?” (Professora Adjunta, escola U).

“A minha dificuldade mais em aprender é... eu acho que é o pensamento assim pesado, de não ter um trabalho, de até ser jovem e já ter um filho e ficar na mente assim: “puxa! Sem trabalho, tenho que estudar já pensando no amanhã como é que vai ser”, pra mim fica difícil demais, fica difícil. Todo dia eu penso isso, todo dia. É o que me faz mais botar meu pensamento longe das questões, todas as questões, o colégio, é isso aí, mas o colégio é um colégio legal, os professores também, nunca vi um colégio como esse, até agora não” (aluno 8ª série, escola J).

O emprego, sempre escasso ou na economia informal, foi citado como o sonho da maior parte dos alunos, e nas entrevistas como a acima registrada, a escola seria o gênio da lâmpada, no sentido da concretização desse sonho. Para alguns alunos, nem tanto: “*de que adianta terminar os estudos e ficar parada?* (aluna 8ª série, escola J). São as novas determinações do mundo do trabalho e do modelo dualizado de sociedade que tem implicações na educação porque “os conhecimentos que prometem rendimentos são guardados em baixo de sete chaves. A lógica da concorrência não permite outra atitude”(RÖHR, 2001).

Fica configurado o quadro traçado por Neves (1995). Nossa cidadania, manchada pela falta de autonomia dos sistemas jurídicos e sofrendo as injunções

políticas e econômicas, figura apenas “como uma bela fachada de uma construção interiormente em ruínas” (NEVES, 1995, p.44). Algumas práticas de professores que informam uma noção de cidadania apenas como figura de retórica, por não aceitarem as vivências e práticas concretas dos alunos:

“Gírias: existiu há uns dez anos atrás, uns três que ao se aproximarem da direção do colégio já vinham com gírias, então eu esclarecia vamos ter um diálogo mais aberto, nós estamos numa escola (é...) vamos reaprender a ter um diálogo mais acessível, dentro de uma escola que futuramente vai servir para vocês. Esse negócio de gírias não fica para um bom cidadão. E se você gostar vamos evitar dentro do colégio, fica para o meio da rua. Então isso foi concretizado” (Professor de Ciências, adjunto, escola Z).

O depoimento acima exemplifica uma situação de não aceitação do mundo e dos códigos lingüísticos dos alunos, porque “não fica bem”, “não é para um bom cidadão”, não estão de acordo com os códigos validados e aceitos socialmente. Exemplifica a violência da escola (simbólica) posto que

...as experiências de vida social dos alunos das camadas populares e das minorias étnicas, como manifestações de conflito de comunicação cultural, nas interações interpessoais entre professores e os alunos no interior da escola [que] são quase completamente ignorados pelos profissionais da educação. Estes não percebem ou não levam em conta as diferenças de linguagem e de formas de comunicação cultural de seus alunos de origem desfavorecida. Esses alunos enfrentam, permanentemente, situações tão complexas como aquelas encontradas no exterior da escola, que estão relacionadas à violência sócio-econômica, à violência urbana e à violência familiar (EL HAMMOUTI, 2001).

Nessa mesma unidade, constatamos um exemplo de como a cidadania passa pela idéia de construção e aceitação do outro, sem intolerâncias, isso pautado por realidades que podem se aproximar. Um exemplo que vai além da perspectiva formal de cidadania.

“Em relação à gíria é interessante, Há pouco tempo a professora de Educação Artística estava querendo fazer um trabalho sobre o dia das mães e ela costumava sempre pedir que o aluno fizesse uma poesia para a mãe e nunca conseguia nada. Esse ano ela resolveu pedir que os alunos fizessem um rap e “choveu” de trabalho na sala de aula e eles, sem saber, fizeram versos lindos para as mães. Foi excelente” (Orientadora Educacional, escola Z)

Além de toda a realidade adversa, como posso formar cidadãos quando começo por negar a validade de sua experiência de vida? Que tipo de moralidade estaria construindo? Possivelmente, “uma moralidade autoritária (que) se configura a partir da imposição de valores, de normas e princípios morais dados (ocultos e naturalizados sob argumentos essencialistas ou tecnocratas)” (GENTILLI, 2001, p.74). Essa realidade adversa com tentáculos sociais, econômicos, políticos e culturais, contribui com a formação do vazio anteriormente discutido. Espaços onde as drogas fincam suas bandeiras.

Alunos e alunas resvalam para o mundo das drogas lícitas e ilícitas, e esse fato dificulta o convívio escolar, reduz ou inviabiliza as chances de ascensão social e os predispõe a atividades ilegais, geralmente o tráfico de drogas que, somado aos arroubos próprios da adolescência, determina uma combinação explosiva. Isto ficou nítido em várias citações de professores, como a que se segue:

“Olha é muito forte a questão das drogas, assim é algo que é... de repercussão muito, muito grande e já está muito acentuado, mas eu tive casos, eu tenho casos aqui bem fortes, inclusive alunos/alunas que se drogam constantemente, que falam para mim naturalmente que é porque não tem saída, então ela se droga, porque não tem trabalho, porque ela não tem uma casa para morar, mora com os pais, ela é uma mãe solteira, ela se droga porque não tem perspectiva, ela se droga porque ela não vê uma amanhã para ela, ela não vê futuro, o futuro é agora, o amanhã nunca vai acontecer porque nunca aconteceu, então ela se droga porque, é... quando ela se droga o mundo dela é colorido então a droga pra ela a deixa transtornada, mas também ao mesmo tempo aliviada por uns momentos, então a droga é uma saída pra tudo e isso me chocou porque eu trouxe um texto para reflexão e no término do texto ela disse que aquilo tudo era muito bonito, mas que a realidade dela é outra e aquilo tudo é muito lindo mas nunca vai acontecer diferente porque nunca viu acontecer no meio em que ela vive, então a droga é a saída para tudo” (Professora de Português, escola J).

Fica claro que o projeto de cidadania planetária, alardeado pelos arautos da globalização, restringe-se a poucos, estando muito, muito distante dos guetos periféricos inseridos na assimétrica e paradoxal economia em rede. E a cidadania vivenciada na escola deve ganhar substancialidade, saindo de seu envoltório formal.

4.6 GLOBALIZAÇÃO

O estudo sobre o processo de globalização, em seus diversos aspectos, fundamentou teoricamente nossa pesquisa e perpassou, até aqui, toda a discussão efetivada na análise das demais categorias. Condizendo com nossa estratégia de

pesquisa, em que privilegiamos as descobertas a partir dos horizontes dos próprios atores investigados, não argüimos direta e objetivamente acerca do processo de globalização. Entretanto, em muitos momentos, conseguimos detectar elementos, na fala dos atores, que sinalizaram, em específico, para esta categoria.

"Violência...para mim hoje mesmo tá gerando e algum tempo atrás por causa eu acho que por falta de educação dos pais, das mães, também, eu acho que a cabeça da...dos jovens hoje estão muito levadas para o lado errado da vida, estão querendo imitar muita coisa, assim de outros países também eu acho coisa de rock, funk, essas coisas assim também, até do Brasil mesmo, vem trazendo isto também, vem falta de empregos, etc" (aluno, 8ª série, escola J).

"O sistema nos oprime a todos. Sistema cruel, injusto p/ a grande maioria da sociedade. Dentro desse processo, a escola acumula funções que antes era da família e do Estado" (Professora, escola Z).

"tomara que nossos alunos não assimilarem os casos de violência dos grandes centros como São Paulo, Rio de Janeiro, ou mesmo os casos acontecidos nos Estados Unidos, Alemanha etc" (Professora, escola Z).

Outro dado que aponta diretamente para esse processo e que sondamos indiretamente, diz respeito aos ídolos indicados por alguns alunos, quando da sondagem inicial. Numa realidade social, como a informada nas linhas acima, na qual a dificuldade de vestuário, alimentação, transportes, empregos é uma constante, as respostas obtidas poderiam muito bem ser atribuídas a jovens de camadas mais abastadas da população ou até mesmo de outro país, sem residir aqui nenhum preconceito ou rotulação, apenas estamos realçando o processo de desterritorialização da cultura. Entre os ídolos: Britney Spears, Spice Girls, Evander Hollifield e Madonna, por exemplo.

Em seu fazer-nosso de cada dia, os relatos, seguramente, contemplaram as características do processo de globalização. Apenas não fizeram menção explícita, fazendo através dos termos: crise, outros tempos, mudanças profundas - como as metáforas citadas por Ianni (2000). Nas palavras de Castells (1999a):

"...a economia global não abarca todos os processos econômicos do planeta, não abrange todos os territórios e não inclui todas as

atividades das pessoas, embora afete direta ou indiretamente a vida de toda a humanidade” (CASTELLS,1999a, p.120).

E as vidas desses atores, seguramente, estão sendo afetadas.

4.7 EDUCAÇÃO

Conceito ou idéia que, pelas especificidades da pesquisa, esteve atrelada a todas as discussões, respostas e às análises das mesmas dispostas nas categorias precedentes. Nossas reflexões se quedaram a analisar criticamente o fenômeno da violência em experiências de educação que são oportunizadas às comunidades de periferia, na era digital. Nesse percurso, avaliamos as práticas docentes que caracterizam essa política pública, sobretudo as que são apontadas como respostas ou conseqüências da violência na escola.

A interlocução com os professores, com exceções, apontou a necessidade de formação continuada e, por extensão, essa questão fragiliza a ingente tarefa de formação qualificada dos alunos. A dificuldade no domínio elementar da linguagem falada e escrita foi generalizada entre os alunos (5ª, 7ª e 8ª séries), implicando que alunos na era digital não dominam uma ferramenta básica para situar-se na sociedade da informação: os códigos lingüísticos. No tocante à questão da violência na escola, alguns relatos nos avalizam afirmar e confirmar uma atuação docente, que incita ao comportamento desviante, desafiador e truculento.

“Sim, às vezes alguns professores são violentos com os alunos, às vezes os alunos se irritam porque ele(sic) é mal interpretado e às vezes é até desrespeitado no seu direito, alguns professores provocam o aluno e ele passa a responder com violência. E... involuntariamente... aconteceu um caso que um aluno deu um beijo na professora aluno da 1ª fase, no rosto, e ela interpretou mal, criou o maior problema, a maior confusão, o aluno foi levado à Secretaria e o aluno ficou com medo, assustado e fugiu de casa então isso gerou uma inquietação no meio de todos, dos pais,dos professores e foi se localizar o menino em Santa Rita e a partir desses dias passou os professores a ter mais cuidado ao tratamento com os alunos” (Professora 3ª série, escola U).

“... às vezes eu vou a sala de aula dá um aviso e eles dizem “professora, dê uma aula sobre sexo”. Quando ele fala isso eu acredito que qualquer professor pode dar uma aula disso aí a vocês, então fica aquela questão, é o que eles relatam pra mim, que a

professora de Português disse que quem é para fazer é a professora de Ciências, a professora de História disse que era a de Ciências, eu acho que não é pra trabalhar só em Ciências, porque tem aí os PCN's? você pode englobar tudo é porque às vezes é tabu né? É o tipo da coisa a gente não pode dar uma coisa que a gente não tem não é? Eu mesmo não recebi uma orientação sexual de meus pais, né? até porque era um tabu de minha família e isso mesmo talvez eu fale pra meus alunos, mas pra meus filhos eu não sei falar; então isso precisa falar, a questão das drogas, a questão da saúde. (Professora Adjunta, escola U).

O quadro acima, inferimos, é também parte dos motivos pelos quais os alunos não vêm a escola com respeito e, em alguns momentos, as revoltas cotidianas explodem, às vezes por pura irresponsabilidade juvenil, como pode ser a causa do que ocorre quando há falta de energia elétrica:

“É (...) uma questão marcante aqui na escola, se bem que este ano ainda não aconteceu porque ainda não faltou energia. Mas a experiência que eu tenho dos anos anteriores é que na falta de energia os alunos jogam a carteira para cima. Ninguém entende, eu não entendo o porquê dessa atitude. Pra mim isso é vandalismo, inclusive em outras ocasiões chegaram até a atingir professores. Outra situação foi quando estava se aproximando a época de S. João, um aluno jogou uma bomba dentro da sala de aula, aconteceu isso uma vez, mas aconteceu. Dentro da sala estava havendo aula de Inglês, a professora gestante. Ela ficou em estado de choque, teve que ser internada e passou dias sem vir à escola. Também, tava (sic) com medo” (Orientadora Educacional, escola Z).

Registramos algumas experiências estimulantes, na qual o professor, utilizando as ferramentas disponíveis, tenta sacolejar a aula e a alma dos alunos, fazendo com eles percebam na escola mais que um lugar destinado a receber a merenda ou onde se joguem carteiras para o alto:

“Eu descobri aqui alunos com talento para dançar, para desenhar, para representar, então eu acho que isso quando vem acontecer pra eles é algo que vai despertar. Então, vamos dar ocupação, vamos mostrar que eles tem valores mas com coisas que eles vejam que está saindo ali com ação, é preciso ação porque a gente tem que trabalhar, assim na sala de aula mesmo é a ação vamos, esse texto, eu estou trabalhando um texto do Zumbi, que é um texto de português que fala do herói zumbi, então você é o herói, então esse aluno é herói quando ele mostra seus valores, mas que esses valores sejam aceitos e sejam postos em prática” (Professora de Português, escola J).

Uma idéia muito interessante nos foi relatada na escola Z, sugerindo que a escola contratasse os próprios alunos para fazer pequenos trabalhos de reparos nas instalações da escola, quando preciso. Serviços de pedreiros, eletricitas, encanadores, pintores, entre outros:

“Se criaria um vínculo né? com a escola e o aluno, quer dizer: ele supria a necessidade da falta de trabalho e a escola também teria aquele aluno, logicamente um aluno né que tivesse um comportamento alguma coisa que viesse a se ter uma confiança naquele aluno e também confiança se daria a ele e ele também tinha que retribuir, eu dei até essa idéia, mas ficou em aberto” (Professora de História, escola Z).

Para sobreviver em tempos de superespecializações, competição desenfreada e muitíssimos canais de comunicação disponíveis na sociedade, embora não democratizados, a escola deve ser reinventada a cada dia. Essa reinvenção passa, não só pelo reaparelhamento e atualização tecnológica, passa pela qualificação de seus quadros, qualificação que supere a mera apreensão de técnicas pedagógicas. Essa crítica sinaliza para a não efetivação, ainda, da escola pública de qualidade, para a desvalorização dos profissionais da educação e são, numa análise mais ampla, os buracos negros do capitalismo informacional que, em realidade como a nossa, distancia cada vez mais os cidadãos subintegrados dos cidadãos superintegrados. Transpondo para a análise do quadro da violência na escola, entendemos com Candau que suas causas

assim como na sociedade em geral, são múltiplas e complexas, mas a origem de todas elas pode estar situada nas intoleráveis condições econômicas e sociais criadas pelo tipo de modelo de desenvolvimento em que foi implementado, ao longo dos anos, no Brasil (PINO apud CANDAU, 1999, p. 14).

Quando argüida sobre essas causas, a escola olha além de seus muros, denuncia, justificadamente, um quadro social que beira a barbárie, denuncia a família em processo de desintegração, denuncia as míseras políticas públicas, denuncia as drogas, denuncia a competição e o processo de desumanização em curso. Seu olhar deverá, sob pena de pôr em risco a própria existência, realizar um giro de cento e oitenta graus e olhar o próprio

interior. A escola também é lacerada pelas crises e convulsões que tipificam o processo de reestruturação capitalista, com seus efeitos econômicos, sociais, políticos e culturais. E esse processo tem reforçado antigas desigualdades e criado outras porque, sob o manto dos alvissareiros índices econômicos, são camufladas terríveis condições de existência de minorias esmagadas socialmente.

Não temos dúvidas da complexidade da questão da violência que se estabelece na escola, por seu teor multifacetado. Parece-nos simplista apontar, como causas, só as famílias desestruturadas, apontar só o aluno “que traz do meio em que ele vive”, como atestam alguns professores, de forma determinista. Inferimos que essa consciência reforça velhos preconceitos, agride a auto-estima dos colegas, nega a aceitação das suas vivências e incita a movimentos de resistência, nem sempre pacíficos.

Entendemos que a violência é um limite concreto a qualquer prática social fundada na liberdade e na democracia, com especialidade na escola – um espaço, por excelência, de reflexão, de abertura e fomento ao pensamento plural. É nesse particular que ela tem a se observar. Pela fala dos professores entrevistados, ela ainda entende que a comunidade lá fora é composta de vândalos e nem abre as suas portas para a reclamada participação da família. Afora essas questões, está sucateada, porque sucateadas estão outras instituições que atuam na diabolizada seara social: saúde, segurança, habitação e trabalho. Urge que essa discussão se efetive no seio da escola e que seus quadros discutam o papel da escola na era da globalização e as competências que essa realidade está a requerer dela e de seus alunos. Que se perceba a possibilidade de minimização do problema da violência, numa perspectiva mais ampliada, conforme as palavras de uma professora entrevistada: *“o problema da violência é um problema complexo e que exige a cooperação de todos”* (professora, 3ª série, escola U). Aos profissionais de educação (desde a formação) compete dominar as ferramentas que determinam o conhecimento e recriar, a cada dia, seu fazer pedagógico, vislumbrando o político ali embutido. Embora tenhamos em mente que

Certamente, será difícil que o sistema educativo empreenda esse caminho, se não houver na sociedade um novo projeto humanista. A competitividade e o economicismo, que foram de grande utilidade para forçar o desenvolvimento dos sistemas produtivos e situar-nos pela primeira vez na história em sociedades de abundância, deverão

ter limites. Hoje, começam a ser valores fortemente daninhos para a sociedade, pois constituem uma ameaça mais do que evidente para o ecossistema e uma ameaça menos visível, mas já bem detectável para a ‘natureza interior’ humana [...] Porém, embora o sistema educativo, por si mesmo, não possa mudar tudo, e não conseguirá mudar nada se não for a colaboração de outros âmbitos sociais, é uma instituição adequada para a reflexão e o início desse tipo de mudança, porque é precisamente onde se manifesta de modo mais direto a crise do modelo dessa natureza interior, do sistema de valores e crenças que sustentam as pessoas em sua vida social e pessoal (SUBIRATS, 2000, p. 202-203).

Sob o ponto de vista humano, será necessário o resgate da esperança, tão em falta nos depoimentos dos professores que, estonteados pela dinâmica social, nem percebem que, em sua maioria, os alunos afirmaram gostar das escolas investigadas, através da nossa entrevista. Em termos práticos, “a esperança exige estar presente nas práticas transformadoras, e uma das tarefas da educação progressista é descobrir oportunidades para que a esperança faça parte de um projeto pedagógico e político mais amplo” (GIROUX, 2000, p.68). Os novos tempos estão a requerer dos educadores profissionalismo, competência e sensibilidade social, posto que a escola pública se vê, como a sociedade, invadida pelo pensamento único, coagida ao consenso passivo e esmagada entre a violência e o desamparo. Em outros termos,

É diante do ataque atual à escola pública e à cultura democrática que educadores e educadoras críticos, e outros trabalhadores e trabalhadoras culturais, devem criar uma nova linguagem para entender a relação entre a escolaridade e a política de cultura e ver tal relação no marco global da crise da democracia e da própria vida pública (GIROUX, 2000, p.68).

Esta é uma das possibilidades da construção de uma escola em que a esperança supere o medo e que os sonhos de seus alunos não se concretizem apenas em dados de uma pesquisa acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A idéia de verdade é a maior fonte de erro que pode ser considerada” (MORIN, 1998, p. 145). Pautados por esse entendimento, finalizamos nosso trabalho, apenas sob o ponto de vista formal. Na verdade, esperamos que ele tenha suscitado muitas questões novas, algumas das quais, possivelmente, nem tenha conseguido responder, instigando-nos a permanecer na busca, na “incerteza boa” levantada por Morin (1998) e que ela nos impulsione a outros vôos.

Nossa pesquisa, de cunho descritivo e exploratório, confirmou a violência como fenômeno complexo, desafiador, multifacetado, cuja história se confunde com a história das sociedades, variando na forma, na gradação, na legitimidade e na complexidade que se apresenta, porque as sociedades, ao longo dos milênios, contemplam tais variações. Apreendida nas malhas das sociedades globalizadas, a violência guarda especificidades inerentes à nova realidade e que nos esforçamos em desnudar.

A globalização, marca incandescente do novo modelo de capitalismo, ambientada pelas políticas neoliberais e exponenciada pelos avanços científicos atuais (Informática, Cibernética, Genética, Física, entre outros), imprimiu ao mundo, nas últimas décadas, um novo padrão civilizatório, representado na figura do cidadão globopolitano, pragmático, consumista, atento ao jogo do mercado e sob o domínio de uma potência racional, universal e despersonalizadora. A “gaiola de ferro”, na metáfora de Bobbio (1997). Esse processo, com suas inúmeras ramificações, tenta sistematicamente “varrer para baixo do tapete” a montanha de incongruências

produzidas em seu percurso. Entre elas, a mais terrível talvez seja a **desumanização de homens e mulheres**, em suas relações sociais, porque estas passam a ser legitimadas pelos valores do mercado. Em termos econômicos, cria-se uma sociedade dos superempregáveis em detrimento de legiões marginalizadas, posto que, sem o domínio do conhecimento e da tecnologia, são ejetados do sistema, cuja lógica é a inclusão seletiva. Essa lógica alarga o fosso das desigualdades entre países e povos, concretizando um projeto de cidadania maniqueísta, escalonado entre os subintegrados e os superintegrados, uma cidadania adulterada, na medida em que condicionantes sociais e econômicos ensejam privilégios a grupos e/ou pessoas, dentre eles, a abjeta impunidade. Em linhas gerais, esse é o quadro multidimensional em que a violência se insere, sendo ela mesma uma marca espetacularizada desses tempos, ao sabor dos fetiches produzidos pela mídia globalizada.

Ao saltar os muros da escola, a violência apresenta esse mesmo cariz, configurado nas práticas e vivências próprias daquela instituição e que passamos a perscrutar no discurso de seus atores. Afetados por essa realidade, professores e alunos levantaram argumentos que sinalizam para os efeitos estruturais e culturais dessa nova realidade, como potencializadores do aumento das manifestações da violência na escola.

De fato, eles dividem um cotidiano numa escola pública esquecida pelo Estado, como bem preconizam os ditames neoliberais. Eles buscam a parceria com uma família destrocada pelas condições econômicas (objetivamente), sacolejada pelo individualismo reinante e pela quebra da tradição e da autoridade. Eles projetam um aluno, cujo modelo há muito tempo está sendo modificado, por exemplo, pela mídia que investe nos vazios deixados por outras instituições (escola, família, por exemplo) que já não atendem às expectativas das novas gerações. Eles apontam o avanço do consumo e tráfico de drogas ilícitas e a realidade de muitos de seus alunos e alunas, que é a de “mercado para morrer”. A esse contexto soma-se a explosão hormonal dos adolescentes, a busca de referenciais numa realidade onde os valores éticos, humanos e de solidariedade estão em franco declínio. Estão criadas as condições necessárias e suficientes para as irrupções de violência que atormentam o cotidiano dos professores e dos alunos, impingindo-lhes o medo e a angústia, segundo seus discursos.

A educação assume importância vital neste processo porque o conhecimento passou a ser o novo capital, nas sociedades globalizadas e, sobretudo, por ser canal de

reflexão, contestação e/ou ratificação dos valores validados socialmente. Os professores devem refletir o papel da educação como projeto humanista em oposição aos valores mercadológicos e, por consequência, como resgate dos valores éticos, de solidariedade e fraternidade entre homens e mulheres. Devem refletir, igualmente, o papel da educação como ferramenta na preparação técnica de seus alunos, para um mundo do trabalho cada vez mais modificado e exigente, sendo que esta última reflexão passa por reclamar capacitação constante e aparelhamento das unidades escolares. Em resumo, é apontar as circunstâncias acima, contextualizando-as (estrutural e culturalmente) e buscando, na organização, subsídios para sua minimização.

Observamos nos discursos um movimento de análise, resta efetuar o de síntese. Todos os percalços reclamados poderiam ser avaliados sob o ponto de vista de um contexto, sob pena de apontarmos só a família, só o aluno, só as condições do aluno, só as condições da escola (numa associação direta), abstraindo-se, nesse movimento, de apreender a dinâmica dos novos tempos, dos tempos em que as escolas de quadro e giz podem se transformar em peças de museu. Os profissionais em educação investigados não analisaram a violência na escola atentos ao novo quadro social e político, e várias foram as falas, as atitudes, os exemplos, as determinações a destacar que a escola precisa ser de qualidade, não a qualidade racionalizadora que se diz total, mas a que assume a politicidade do pedagógico e, fundamentalmente, é competente no trato técnico e humano.

Em seus afazeres nossos de cada dia, algumas experiências relatadas ratificaram a negação da realidade dos alunos, estilhaçaram seus sonhos, porque estavam eivadas de pessimismo, porque não conduziram o processo com eles, e sim, para eles. Mister se faz que os profissionais de educação entendam que esses condicionantes, também, são violentos, em termos simbólicos, e propiciadores da violência exacerbada como a que eles narraram fartamente. Temos consciência de que o projeto de minimização do quadro de violência na escola não lhe é exclusivo, ou seja, passa por um amplo movimento exterior de resgate dos valores éticos e humanos, solapados pelo economicismo, como nos cita Subirats (2000). Mas a escola, como estuário das questões sociais, espaço (in)formativo e instância de reflexão e exercício da cidadania, talvez seja a mais estratégica das instituições para levá-lo a termo.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a dinamização e o aparelhamento do ambiente escolar devem ser reclamadas, tendo consciência de que, em paralelo, outras políticas devem sair do papel para ratificar definitivamente a conquista dos direitos sociais, como o marco de outras conquistas no campo político e humano. Por exemplo, não adianta uma escola aparelhada para alunos que não podem freqüentá-la, por falta de segurança e iluminação pública. A escola, através de seus profissionais, deve conversar internamente a questão da violência e de outras questões internas não contempladas pelos manuais oriundos da Secretaria de Educação, e os alunos e seu mundo devem ser parte envolvida e ouvida.

Todas as medidas acima repousam na consciência da educação como ato político, como fenômeno que deve estar em permanente estado de atualização, porque assim estão as sociedades, sem perder a utopia a que está intimamente ligada a sua prática. A utopia de contribuir para a formação de uma sociedade onde os valores humanos precedam os valores de mercado; a utopia de formar pessoas integrais e integradas; a utopia que ganha substancialidade pelos novos rumos políticos desse país; a utopia da construção de uma sociedade e de uma escola para a paz, sendo esta “*filha da justiça*”, como citado por Frei Betto.

REFERÊNCIAS

187 O CÓDIGO. Produção: Bruce Davey; Stephen McEveety. Participação: Samuel L. Jackson; John Heard, Kely Rowan; Clifton Gonzalez e outros. São Paulo: Videolar Multimídia, 1997. 1 fita de vídeo (96 min), VHS, son, color.

A GUERRA do Fogo. Produção: John Kemeny e Denis Herboux. Participação: Era Daw Chong; Everett McGil e Ron Perlman. Manaus: abril Vídeo, 1991. 1 fita de Vídeo (100 min), VHS, son, color.

ALMEIDA, Luiz Mello; CRILLANOVICK, Quefrén. A cidadania e os direitos humanos de gays, lésbicas e travestis. In: OLIVEIRA, Dijaci David de. et all (org.). **50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados.** – Brasília, DF: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999

ANDRADE, Fernando César Bezerra. **Entre o espinho e o frio: o discurso do educador do Ensino Fundamental acerca da violência na escola.** 1998. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____. Violência: a outra cena na escola. **Revista Educare**, João Pessoa, n. 22, p. 33-44, julho 2000.

ANDRADE, Sônia Maria Aranha R de. **Positivismo.** 1999. Disponível em< www.aoceqtetra.com.br/forum1/respostas/positivismo.html>. Acesso em: 27 jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho ? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do Trabalho.** 4. ed, São Paulo: Cortez: 1997.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: Construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 320 - 339

APLLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, Sthephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba. (org) **Violência e Educação.** São Paulo, Livros do Tatu/ Cortez, 1992.

BÍBLIA Sagrada. 31.ed. São Paulo: Ed. Ave Maria, 2001. 1671 p.

BOBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. 96p

CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARLOS, Erenildo João. Metanarrativa: Um discurso em processo de rejeição. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa/PB, nº 6, p. 52-81, 1997.

CASTELO BRANCO, Uygauiciara; BERNARDO, Ana Coutinho. Auguste Comte, a filosofia e o método positivista. **Revista Educare**, João Pessoa/PB, nº 22, p. 123-140, jul. 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Fim de Milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999c.

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo In: HELLER, Agnes et. al. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. In: OLIVEIRA et al. 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados – Brasília Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.

BTTOMORE, William OuthWaite Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo/SP: Cultix 2000.

ENCICLOPLÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: 1993.

EL HAMMOUTI, Nour-din. **As diferentes abordagens de pesquisa em relação ao desvio escolar: as perspectivas sociológicas**. In: EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE 15, São Luiz: UFMA, Mestrado em Educação [jun. 2001]. 1 CD ROM Windows 98.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**, 2.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISHER, Rosa Maria Bueno. A adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 424 - 439

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: EDUSP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnica profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 218 - 237

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995 (coleção estudos culturais em educação)

_____. **Qual educação para qual cidadania ?** Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2001, João Pessoa: Autor Associado, 2001. p. 64-76

_____. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 320 - 339

GIRUOX, Henry. Pedagogia Crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco (org.) **A educação do Século XXI**. Os desafios do futuro imediato, Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 195-204

GORENDER, Jacob. Estratégias dos Estados Nacionais diante do processo de globalização. **Revista Estudos Avançados** 9 (25). São Paulo: 1995

GRACIANI, Maria Stela Santos. Gangues: Um desafio político pedagógico a ser superado In: SILVA, Luiz Heron e AZEVEDO, José Clóvis. **Estruturação Curricular – Teoria e prática no cotidiano da escola**, Petrópolis: Vozes, 1995. p. 138-234.

HELLER, Agnes et. al. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

IANNI, Otávio. **Teorias da Globalização**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. A política na época da globalização. **Revista Humanas**, Porto Alegre, v. 19/20, p. 63-73, 1996/1997.

IMBERNÓN, Francisco (org.) **A educação do Século XXI**: Os desafios do futuro imediato, Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAFER, Celso. **Globalização da Economia**: O papel das Organizações Multilaterais. Debates. [SP] Instituto R. Simonsem, 1995.

LARANJEIRA, Sônia M.G. A realidade do trabalho em tempo de globalização. Precarização, Exclusão e desagregação social. In: SANTOS, José Vicente dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

LAVILLE, Christian e Dionne, Jean. **A construção do saber**: Manual de Metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LÜDKE & ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. Traumas do capital: Pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137

MARTIN, H; SCHUMAN, H. **A armadilha da Globalização**. São Paulo: Globo, 1998.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989 (Série Fundamentos 57)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**, 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, Dênis (org). **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

MORAIS, R. **Violência e Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOSER, Gabriel. **A agressão**. São Paulo: Ática, 1991.

NEVES, Marcelo. Entre a Subintegração e a Sobreintegração: a Cidadania Inexistente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, nº 4, p. 35-61, ago.1995.

O SUBSTITUTO. Produção: Morrie Eisenman e Jimsteele. Participação: Diane Verona;

Glen Plummer, Marc Anthony, Luis Guzman e William Forsythe. São Paulo: Playarte

Pictures Ltda, 1996. 1 fita de Vídeo (114 min), VHS, son, color.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSÓRIO, Luiz Carlos. Agressividade e violência: o normal e o patológico. In: SANTOS, José Vicente dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba. (org.) **Violência e Educação**. São Paulo, Livros do Tatu/ Cortez, 1992.

PEREIRA, José. **Violência: uma análise do "Homo brutalis"**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

PINTO, Célia Regina Jardim. O sujeito insuficiente: a dupla face do esgotamento político no fim do século XX. In: SANTOS, José Vicente dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma
In: BRANDÃO ZAIA (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 6.ed, São Paulo,
Cortez, 2000 (Coleção questões da nossa época, v.3)

PRADO, Ricardo Chaves. Tempo de Violência. **Revista Superinteressante**, Rio de Janeiro, ano 10, nº 11, p. 38-45, Novembro, 1996.

RAMOS, Graciliano. Um cinturão. In: MORICONI, Ítalo (org) **Os cem melhores contos Brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 144-146

RATTNER, Henrique. Globalização: em direção a um mundo só? **Revista Estudos Avançados** 9(25). São Paulo: 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. **O Justo entre o legal e o bom**. São Paulo: Loyola, 1995.

ROBERTSON, Roland. Mapeamento da condição global: a globalização como conceito central In: FEATHERSTONE, Mike (org.) **Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RÖHR, Ferdinand. **Para além do Neoliberalismo: A teoria enquanto aorte de superação das relações fundadas na barbárie**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE, 15, 2001, São Luiz. UFMA/Mestrado em Educação [2001]. 1 CD ROM Windows 98.

RUSSEL, Bertrand. **A História do Pensamento Ocidental: A aventura das idéias dos pré-socráticos a Winttgenstein**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SADER, Emir; ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et. al. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999a.

SANTOS, José Vicente dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999b.

SAUL, Renato P. Comentário sobre violência, cultura, economia e política na sociedade contemporânea. In: SANTOS, José Vicente dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SEN, A. **O desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Petrópolis: Vozes, 1996

_____. A escola cidadã no contexto no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-10

SINGER, Jerome Leonard. **O controle da agressão e da violência**: Fatores cognitivos e Fisiológicos. São Paulo: EPU, 1975. 217p.

SINGER, Paul. Globalização positiva e Globalização negativa: a diferença é o Estado. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 48, p 39-65, jul 1997.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco (org.) **A educação do Século XXI**. Os desafios do futuro imediato, Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 195-204

TEMPO DE MATAR. Direção Joel Schumacher, baseado na obra de John Jrishan.

Produção Warner Bros. Arnon Milchan. Participação: Sandra Bullock, Samuel Jackson e

Matthew Mcconaugihey. (1990). Fita de vídeo, VHS, color, 150 minutos. Baseado no

livro publicado pela Editora Rocco

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VALLE, Lílian do (org). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, (coleção o sentido da escola).

VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. (orgs.) **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV 1996.

VIANA, Onildo. Violência, conflito e controle. In: OLIVEIRA, Dijaci David de. et all (orgs.). **50 anos depois**: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília, DF Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999

VIEIRA, Listz. **Cidadania e Globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.142 p.

ZALUAR, Alba (org). **Violência e Educação**. São Paulo, Livros do Tatu/ Cortez, 1992.

_____. A globalização do crime e o limite da explicação local. In: SANTOS, José Vicente dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ANEXOS

ANEXO I

Tabela 1 Problemas de roubos e/ou de vandalismo nas regiões do Brasil

				Total
		Sem problemas	Com problemas	
Norte		117	145	262
		44,7%	55,3%	100%
Nordeste		184	274	458
		40,2%	59,8%	100%
Centro-oeste		83	73	156
		53,2%	46,8%	100%
Sudeste		126	150	276
		45,7%	54,3%	100%
Sul		70	83	153
		45,8%	54,2%	100%
Total		580	725	1305
		44,4%	55,6%	100%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 2 Problemas com roubo e/ou vandalismo

			Sem problemas	Com problemas
Norte	PA		31,5%	68,5%
	TO		59%	41%
	AM		44,7%	55,3%
	AP		34,6%	65,4%
	RR		52,9%	47,1%
	AC		28,6%	71,4%
	RO		55,3%	44,7%
Nordeste	BA		33,7%	66,3%
	CE		48,8%	51,2%
	SE		31,3%	68,8%
	AL		66,7%	33,3%
	PE		26,1%	73,9%
	PB		52,3%	47,7%
	RN		45,9%	54,1%
	PI		41%	59%

		MA	38,6%	61,4%
Centro-oeste		DF	48,4%	51,6%
		MS	63,6%	36,4%
		GO	62,5%	37,5%
		MT	36,6%	63,4%
Sudeste		MG	37,7%	62,3%
		SP	50,8%	49,2%
		RJ	50%	50%
		ES	32%	68%
Sul		RS	49,4%	50,6%
		PR	46,7%	53,3%
		SC	34,5%	65,5%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 3 Problemas de roubo e/ou vandalismo por capital e interior nas Regiões

			Sem problemas	Com problemas
Norte	Capital		34,3%	65,7%
	Interior		50,6%	49,4%
Nordeste	Capital		45,3%	54,7%
	Interior		39%	61%
Centro-oeste	Capital		44,4%	55,6%
	Interior		56,3%	43,8%
Sudeste	Capital		43%	57%
	Interior		49,2%	50,8%
Sul	Capital		32,7%	67,3%
	Interior		51,9%	48,1%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 4 Relação entre a presença de segurança interna e problema com roubo e/ou depredação

		Sem segurança interna	Pouca segurança interna	Maior segurança interna	Total
Sem problemas		58	120	471	649
		8,9%	18,5%	72,6%	100%
Com problemas		68	144	567	779
		8,7%	18,5%	72,8%	100%
Total		126	264	1038	1428

		8,8%	18,5%	72,7%	100%
--	--	------	-------	-------	------

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 5 Presença de segurança interna nas escolas por região

					Total
		Sem segurança interna	Pouca segurança interna	Maior segurança interna	
Norte		7	41	214	262
		2,7%	15,6%	81,7%	100%
Nordeste		35	58	365	458
		7,6%	12,7%	79,7%	100%
Centro-oeste		9	24	123	156
		5,8%	15,4%	78,8%	100%
Sudeste		37	80	159	276
		13,4%	29%	57,6%	100%
Sul		27	35	91	153
		17,6	22,9%	59,5%	100%
Total		115	238	952	1305
		8,8%	18,2%	73%	100%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 6 Presença de segurança interna nas escolas por Estado

		Sem segurança interna	Pouca segurança interna	Maior segurança interna
Norte	PA	3,7%	20,4%	75,9%
	TO	-	13,1%	86,9%
	AM	13,2%	15,8%	71,1%
	AP	-	15,4%	84,6%
	RR	-	-	100%
	AC	-	32,1%	67,9%
	RO	-	7,9%	92,1%
Nordeste	BA	13,5%	13,5%	73,1%

	CE	8,3%	22,6%	69%
	SE	-	3,1%	96,9%
	AL	-	50%	50%
	PE	15,2%	6,5%	78,3%
	PB	4,5%	6,8%	88,6%
	RN	-	6,8%	88,6%
	PI	8,2%	16,4%	75,4%
	MA	-	2,3%	97,7%
Centro-oeste	DF	6,5%	12,9%	80,6%
	MS	13,6%	29,5%	56,8%
	GO	2,5%	10%	87,5%
	MT	-	7,3%	92,7%
Sudeste	MG	31,9%	40,6%	27,5%
	SP	8,2%	28,7%	63,1%
	RJ	3,3%	20%	76,7%
	ES	12%	20%	68%
Sul	RS	29,1%	22,8%	48,1%
	PR	6,7%	17,8%	75,6%
	SC	3,4%	31%	65,5%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 7 - Presença de segurança interna nas escolas das capitais e interior

		Sem segurança interna	Pouca segurança interna	Maior segurança interna
Norte	Capital	-	12,1%	87,9%
	Interior	2,6%	18,2%	79,2%
Nordeste	Capital	4,4%	8,2%	87,4%
	Interior	9,6%	14,9%	75,5%
Centro-oeste	Capital	2,2%	13,3%	84,4%
	Interior	6,3%	13,5%	84,4%
Sudeste	Capital	12,5%	25,8%	61,7%
	Interior	15,9%	32,6%	51,5%
Sul	Capital	6,1%	24,5%	69,4%
	Interior	23,1%	22,1%	54,8%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 8 - Relação entre segurança externa nas escolas e problemas de roubo e/ou vandalismo

		Presença de segurança na área		Total
		Sim	Não	
Sem problemas		250	373	623
		40,1%	59,1%	100%
Com problemas		254	495	749
		33,9%	66,1%	100%
Total		504	868	1372
		36,7%	63,3%	100%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

Tabela 9 - Presença de segurança externa nas escolas

		Presença de segurança na área		Total
		Sim	Não	
Norte		103	140	243
		42,4%	57,6%	100%
Nordeste		189	259	448
		42,2%	57,8%	100%
Centro-oeste		49	95	144
		34%	66%	100%
Sudeste		76	190	266
		28,6%	71,4%	100%
Sul		65	86	151
		43%	57%	100%
Total		482	770	1252
		38,5%	61,5%	100%

Figura 12 Presença de segurança externa nas escolas por Estado

		Sim	Não
Norte	PA	29,4%	70,6%
	TO	70,6%	29,4%
	AM	47,2%	52,8%

	AP	38,5%	61,5%
	RR	12,5%	87,5%
	AC	26,6%	70,4%
	RO	41,7%	58,3%
Nordeste	BA	45,2%	54,8%
	CE	57,8%	42,2%
	SE	50%	50%
	AL	66,7%	33,3%
	PE	22,2%	77,8%
	PB	50%	50%
	RN	31,4%	68,6%
	PI	20%	80%
	MA	48,8%	51,2%
	Centro-oeste	DF	57,1%
MS		19,5%	80,5%
GO		38,5%	61,5%
MT		27,8%	72,2%
Sudeste	MG	9%	91%
	SP	37,9%	62,1%
	RJ	27,1%	72,9%
	ES	41,7%	58,3%
Sul	RS	41,6%	58,4%
	PR	40%	60%
	SC	51,7%	48,3%

Fonte: UNB – Instituto de Psicologia (2000)

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNO: Francisco Bento da Silva Filho
ORIENTADORA: Prof^ª Dra. Edna Brennand

PERFIL DA ESCOLA OBJETO DA COLETA DE DADOS

1 – IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Ano de Fundação: _____

Localização: _____ N° _____

Bairro: _____ Fone: _____

Bairros/comunidades que atende: _____

Nível de ensino: () Fundamental () Médio

Instalações:

<i>DEPENDÊNCIA</i>	<i>QUANTIDADE</i>
SALAS DE AULA	
BIBLIOTECA	

SALA DE TV/VÍDEO	
SALA DE RECREAÇÃO	
ALMOXARIFADO	
COZINHA	
SANITÁRIOS	
QUADRA ESPORTIVA	
SALA DE COMPUTAÇÃO	
LABORATÓRIOS	
SALA DE REUNIÕES	
ESTACIONAMENTO	
OUTROS _____	

2 – DIREÇÃO E CORPO TÉCNICO

PROFISSIONAL	QUANTIDADE
DIRETOR(A)	
ADJUNTO(A) (S)	
SUPERVISORES	

ORIENTADORES EDUCACIONAIS	
PSICÓLOGO(A) (S)	
ASSISTENTE SOCIAL	
BIBLIOTECÁRIO(A)	
NUTRICIONISTA	
OUTROS _____	

3 – CORPO DOCENTE

MANHÃ: _____

TARDE: _____

NOITE: _____

PROFESSORES LICENCIADOS: _____

PROFESORES À DISPOSIÇÃO: _____

4 – CORPO ADMINISTRATIVO

PROFISSIONAL	QUANTIDADE
AGENTE ADMINISTRATIVO	
VIGILANTE	
AUXILIAR DE SERVIÇO	
VIGILANTE	
MERENDEIRA	
OUTROS _____	

5 – CORPO DISCENTE

ALUNOS DO TURNO DA NOITE: _____

1ª a 4ª série: _____

5ª série: _____

6ª série: _____

7ª série: _____

8ª série: _____

6 – OUTRAS INFORMAÇÕES:

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
MERENDA ESCOLAR			
GRÊMIO ESTUDANTIL			
CONSELHO DE CLASSE			
PATRULHA ESCOLAR			
AMIGOS DA ESCOLA			Atuando em:
ABERTA À COMUNIDADE			
OUTROS _____			

7 – SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

OCORRÊNCIAS	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
INDISCIPLINA EM SALA DE AULA				

INDISCIPLINA FORA DE SALA				
DEPEDRAÇÃO DO PATRIMÔNIO				
PICHAÇÃO				
AGRESSÕES				
TIROS				
INTERVENÇÃO DE GANGUES				
ASSALTOS				
HOMICÍDIOS				
USO DE DROGAS				
AMEAÇAS				
PROF. TRANSFERIDOS POR FALTA DE SEGURANÇA.				
PROFESSORES ARMADOS				
PROFESSORES AGREDIDOS				
OUTROS _____				

8 – OUTROS DADOS:

OCORRÊNCIAS	QUANTIDADES	
	2001	2002
SUSPENSÕES		
EXPULSÕES		

EVASÃO		
REPETÊNCIA		

9- Outras informações que julgar pertinentes sobre a escola (funcionamento, quadro de pessoal, corpo discente, ocorrências de violências etc.).

João Pessoa, ____/____/2002.

ANEXO III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Em: ____/____/____**

Caro(a) Professor(a):

Feita a exposição dos objetivos de minha pesquisa que possibilitou meu ingresso nesta unidade de ensino, apresento o instrumento de coleta de dados que contém questões inerentes à sua atuação docente, com ênfase de investigação na questão da violência.

Gostaria de contar com a sua **sinceridade e esforço**, ressaltando a desnecessidade de identificação, o sigilo das respostas, sem desconhecer o mérito da sua contribuição para o desenlace deste trabalho acadêmico, cujo foco reside na busca sistematizada de aduzir respostas ao fenômeno da violência na escola, a partir da realidade de seus atores e sem a pretensão de esgotamento do tema.

Muito Obrigado!

Francisco Bento da Silva Filho
Mestrando em Educação/UFPB

1) Sexo:

Masculino

Feminino

2) Idade:

entre 20 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

entre 41 e 50 anos

entre 51 e 60 anos

acima de 60 anos

3) Formação acadêmica:

- Curso Pedagógico ou equivalente.**
- Graduação com Licenciatura Plena em _____**
- Especialização em _____**
- Mestrado em _____**
- Doutorado em _____**
- Outros _____**

4) Há quanto tempo você atua no magistério público ?

5) E nesta escola há quanto tempo e em que série?

6) Em que turno ? E por que a escolha deste turno ?

7) Das várias situações, possivelmente vivenciadas em seu cotidiano nesta escola, assinale as que já ocorreram:

- a) **desrespeito/indisciplina dos alunos**
- b) **brigas em sala de aula ou fora dela**
- c) **interferência de gangues na escola**
- d) **evasão escolar**
- e) **repetência**
- f) **alunos drogados**
- g) **alunos portando armas**
- e) **assassinato de aluno**
- g) **casos de assédio sexual entre alunos**
- h) **estupro de aluna(o)**
- i) **gravidez de aluna adolescente**
- j) **outras ocorrências: _____,**
_____.

8) A partir do que foi exposto acerca da nossa pesquisa, gostaria de participar da segunda etapa da nossa investigação, qual seja a

discussão acerca das cenas de dois filmes que reproduziremos, com resposta posterior em um questionário e a entrevista individual gravada? Em caso positivo, informe a melhor hora e local para contato.

ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNO: Francisco Bento da Silva Filho

ANEXO V

CENTRO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNO: Francisco Bento da Silva Filho

ORIENTADORA: Profª. Dra. Edna Brennand

Sexo: M () F ()

ENTREVISTA

1) O que é violência, no seu entender ?

2) No seu entender, quais as causas para o aumento dos casos de violência nas escolas, nos últimos anos?

3) A violência das ruas atrapalha o funcionamento normal desta escola?

4) Fale das carências e dificuldades dos alunos desta escola em relação ao acompanhamento regular das aulas. (carências materiais, de aprendizagem, socialização etc.).

5) Que medidas/ações você apontaria para a minimização da violência nas escolas?

6) Sinceramente, você já sentiu medo em algum momento de sua atuação na escola? É possível relatá-lo?

7) Em que os meios de comunicação podem influenciar o comportamento dos seus alunos?

8) É comum nos documentos oficiais a citação “educar para a cidadania”. O que é cidadania, por seu entendimento?

9) Outras Informações relevantes.

ANEXO VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Em: ____/____/____

Prezado(a) Aluno(a):

Após a exposição dos objetivos de minha pesquisa que possibilitou meu ingresso nesta escola, apresento o instrumento de coleta de dados que contém questões inerentes à sua vida como estudante e cidadão, para tal elaborei algumas perguntas. Para respondê-las, use toda a sua sinceridade e esforço de detalhamento, ressaltando a não necessidade de identificar-se, o segredo das respostas, sem desconhecer a importância da sua contribuição para a conclusão deste trabalho acadêmico, cujo foco reside na busca sistematizada de respostas ao fenômeno da violência na escola, a partir da realidade de seus alunos e sem a pretensão de esgotamento do tema.

Muito Obrigado !

Francisco Bento da Silva Filho

Mestrando em Educação/UFPB

1) Sexo:

Masculino Feminino

2) Religião:

Católica

Evangélica

Espírita

Testemunha de Jeová

Outras _____

Não pratico religião

3) Idade:

entre 12 e 16 anos

entre 17 e 21 anos

entre 22 e 26 anos

entre 27 e 31 anos

acima de 31 anos

4) Por que você estuda à noite ?

Trabalho

Idade

Opção pessoal

procura emprego durante o dia

ajuda seus familiares durante o dia

outros: _____

5) Você reside com:

seus pais

só com a mãe ou só com o pai

- () Outros familiares. Quais: _____
() sozinho.

6) Em que bairro você mora ?

7) Assinale abaixo suas principais formas de lazer e informações?

- () Jogos eletrônicos (jogos em bares e mercearias, entre outros)
() Videogame
() Beber e bares e/ou festas
() Escutar músicas
() Assistir televisão
() Ler jornais e revistas
() Outros _____
() Não tenho Lazer.

8) Quais são seus ídolos?

_____, _____
_____, _____.

9) Das cenas abaixo, quais você já viu ou ficou sabendo que ocorreram nesta escola ou próximo a ela.

- () brigas entre alunos
() uso de drogas
() ação de gangues
() desrespeito a professores e funcionários da escola
() ameaças a professores e funcionários da escola
() alunos armados
() professores armados
() alunos drogados
() Tráfico de drogas dentro da escola
() Desrespeito a alunos por parte de professores
() Assédio sexual na escola
() Professores embriagados.

Muito Obrigado !

ANEXO VIII

CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNO: **Francisco Bento da Silva Filho**
ORIENTADORA: **Profª. Dra. Edna Brennand**
Sexo: M () F ()

ENTREVISTA

1) O que é violência, no seu entender?

2) Você Já observou ou vivenciou cenas de violência em seu bairro e em sua escola? quais?

- 3) Sinceramente você já sentiu medo em algum momento aqui na escola? É possível relatá-lo?
- 4) Quais as suas dificuldades para acompanhar normalmente as aulas?
- 5) Na sua opinião como agem os professores desta escola para resolver os casos de violência dentro do espaço escolar?
- 6) Qual o seu sonho?
- 7) Você gosta de estudar nesta escola? Comente sua resposta.
- 8) Outras informações que deseje prestar.

ANEXO IX

QUADRO DE PARTICIPANTES NA PROJEÇÃO DOS FILMES.

ESCOLAS	PROFESSORES	PROFESSORAS	ALUNOS	ALUNAS	TOTAIS
J	-	06	05	06	17
U	01	06	09	12	28

Z	05	08	06	13	32
TOTAIS	06	20	20	31	77

QUADRO DE ENTREVISTAS REALIZADAS

ESCOLAS	PROFESSORES	PROFESSORAS	ALUNOS	ALUNAS	TOTAIS
J	-	02	01	-	03
U	01	04	02	02	09
Z	01	05	01	02	08
TOTAIS	02	11	04	04	21

