

## 2. Contextualizando violência

### 2.1. O dilema de definir violência escolar

Segundo pesquisa desenvolvida pela UNESCO, no Brasil, sobre violência:

A noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos textos sociais, variando de um período histórico a outro. A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política. Na história da humanidade, tem se revelado em manifestações individuais ou coletivas. Chesnais (1981), em *Historie de la violence*, apresenta as múltiplas formas de violência registradas em diferentes épocas e sociedades, privada e coletivamente. Distingue desde a violência sexual até a criminal, os conflitos de autoridade e as lutas pelo poder estatal. (WAISELFISZ, 1998, p. 144 -145)

É comum chegar a conceitos mais apropriados, ou seja, ao tempo histórico que se vive ou se examina. Na pesquisa coordenada por Waiselfisz, 1998, este dilema conceitual é assim resolvido:

Considera-se a violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emergem. Ainda que existam dificuldades e diferenças naquilo que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Define-se violência como o fenômeno que se manifesta nas diferentes esferas sociais, seja no

espaço público, seja no espaço privado, apreendido de forma física, psíquica e simbólica. (WAISELFISZ, 1998, p. 145)

De fato é tênue o consenso sobre o que é violência, o que já traduz sua potência, o debate entre saberes, como o que é considerado violência no senso comum, e de construções do conhecimento, segundo ARBLASTER (1996), em verbete sobre o termo no *Dicionário do pensamento social do século XX*, recorrendo a um amplo acervo da produção contemporânea sobre o tema:

O termo é potente demais para que, um consenso, seja possível. Não obstante, um entendimento do termo ditado pelo senso comum é, grosso modo, que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. Agressões consideradas, com frequência, atos de violência. E é comum falar também de violência contra certa categoria de coisas sobretudo a propriedade privada. (*Dicionário do pensamento social do século XX*)

A intenção de ferir, ofender, atingir de forma deliberadamente negativa, o outro, seria um constituinte de violência, mas não o suficiente para sua caracterização, segundo referências que se localizam mais ao corpo normativo legal como parâmetro do que seria considerado como violência. ARBLASTER (1996) lembra que o *Oxford english dictionary* define violência como o “uso ilegítimo da força”, o que pode ter como perspectiva tanto o plano do legal, como o do moral, questionando mais uma vez, as fronteiras entre referências coletivas e objetivas, o sentido, o subjetivado, o percebido como violência.

O destaque dado à agressão física é também questionado por muitos, considerando outras formas de relações agressivas quanto a mecanização e a industrialização da violência, como as que se dão em larga escala, as guerras modernas.

Outro constituinte hoje questionado e tradicionalmente referido, também pelo senso comum, é a violência como um ato individualizado, pautado por psicopatias, dirigido contra a outros, infringindo às vítimas, sofrimento, dor e morte. Considerar que muitos agressores não se sentem culpados ou responsáveis por suas ações, que são treinados ou socializados, de forma intencional ou por modos de vida, para serem violentos, desloca a ação preventiva para o campo das relações sociais coletivizadas, focalizando não somente indivíduos, mas grupos, comunidades e organizações.

Alguns autores desenvolvem este raciocínio, pelo qual a intenção não define necessariamente os agressores, referindo-se às estruturas de violência, o que se confunde com situações de coerção social:

Se a violência não envolve necessariamente uma agressão física no confronto direto de algumas pessoas com outras, então a distinção entre violência e outras formas coercitivas de infligir danos, dor e morte fica enevoada. Uma política que deliberada ou conscientemente conduza à morte de pessoas pela fome ou doença pode ser qualificada de violenta. Essa é uma razão porque slogans como ‘pobreza é violência’ ou ‘exploração é violência’ não constituem meras hipérboles. (ARBLASTER, 1996, p. 803)

Em busca de definições mais finas, alguns autores disputam a relação entre o conceito de violência, o de força e o de ser a violência necessariamente um regime de excepcionalidade, analisando modelos de relações e princípios a partir do Estado, dos grupos sociais e dos indivíduos.

Na contra corrente, existem discussões sobre a não violência, apelando para a correlação de forças, ou o reconhecimento de simetrias quanto à forças para resolver conflitos e obter negociações.

O conceito de violência, muitas vezes, é usado de forma indiscriminada para referir-se a agressões, incivildades, hostilidades e intolerâncias. Ainda que na perspectiva ética geral, ou dos sentimentos da vítima, tais fenômenos possam reverberar como violações de direitos, há que cuidar, principalmente quando se lida com crianças e jovens, dos limites conceituais, já que no plano de recomendações e políticas é importante conceituar melhor o tema. Sobre agressões a contribuição de ARENDT (1994) e do psicanalista Jurandir Costa (1988), alerta para as distinções sobre violências e agressões, defendendo que estas, no caso de formação de subjetividade, não necessariamente têm o risco daquelas. Sobre incivildades, mais abordada quando se discute literatura sobre violência na escola, seu uso é extenso, principalmente na literatura francesa. Já o termo “bullying”, que envolve expressões de hostilidades repetidas, é utilizado também nas abordagens sobre ambiência escolar, onde é mais empregado pela literatura anglossaxônica.

## 2.2. A violência na literatura recente (Brasil)

A associação entre violência e macro dinâmicas sociais, assim como a reflexão sobre o lugar do Estado, faz parte de uma herança comum no campo, em particular

na literatura sobre o Brasil, o que está de acordo com a orientação de análises estruturais nas ciências sociais, ainda que diferentes filiações. Desigualdades sociais, pobreza, desemprego, crises econômicas e democracia, são algumas referências macro estruturais debatidas, mas, com abordagem singular.

Mesquita Neto (2001), por exemplo, observa que as análises que se centralizam na dinâmica da economia política seriam mais bem sucedidas tanto quanto o nível analítico é institucional. A violência política, ou a que está entre classes ou grupos sociais de diferentes classes, não seria tão referida, quando o foco está nos conflitos interpessoais. Neste caso, o mais comum, é focalizar a violência entre pessoas de uma mesma classe ou grupo social. Ressalta-se que uma “perspectiva social” das violências requer um debate sobre o sistema de classes sociais, mesmo quando se focaliza, ao nível micro social, relações entre indivíduos de uma mesma classe.

Peralva (2000) bem ilustra tal perspectiva, por referências macro – sociais. Em recente trabalho, debatendo a literatura contemporânea sobre violência no Brasil, critica a associação entre pobreza, desigualdades de renda e violência como insuficiente no plano explicativo, mas reconhece a “geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos”.

Citando novamente Peralva (2000) que organiza seu livro em torno do que denomina o “paradoxo brasileiro”, ou seja, o aumento dos “crimes de sangue” entre 1980 e 1997, período de investimento na construção da democracia pós “anos de chumbo” da ditadura militar. Naquele período, também haveria crescido o acesso a armas de fogo, a presença do narcotráfico, em particular nas zonas de pobreza de muitas áreas urbanas no país, e as crises, como no caso do Brasil, mas no sentido de coexistirem “uma definição estrita das garantias constitucionais e uma cidadania fraca” – todos frisam a fragilidade da consolidação da cidadania no país e como esta fragilidade arriscaria a democracia, como bem ilustra Pinheiro (1996):

O Brasil oferece o paradoxo de estar hoje ao mesmo tempo no que poderia ser o melhor dos mundos e também o pior... As mortes violentas são a terceira causa de morte em São Paulo... Periferização e favelização ocorrem num profundo contexto de desigualdades entre ricos e pobres... A décima economia industrial do mundo convive com a segunda pior distribuição de renda em todo o mundo: a razão dos 20% mais pobres entre 1980 e 1991, era de 31,1%. (PINHEIRO, 1996, p. 22)

Em 1988, no Brasil, foram registradas cerca de 26 mortes por violência para 1000 habitantes, patamar que sobre para 58,77 por mil em Pernambuco; 57,85

por mil no Espírito Santo e 55,52 por mil no Rio de Janeiro, enquanto desce para 8,11 por mil no Estado de Santa Catarina, o que alerta para a importância de estudos transregionais, dada a diversidade de expressões ou da qualidade de registros nos territórios (dados do Ministério da Saúde, apud Mesquita Neto et al, 2001, p. 11). Entre 1980 e 2000 houve um aumento de mortes violentas da ordem de 67,5% – passando de 70.212 para 117.603; por outro lado, só os homicídios naquele período cresceram em mais de 201,3%. A taxa de homicídios por 100 mil habitantes passou de 11,7 em 1980 para 25,9 em 1988. Os homicídios cometidos com armas de fogo teriam aumentado sua representação no total de homicídios, passando de 43,6% para 59%.

Vários autores, como, ZALUAR (1994), PINHEIRO (1996), SOARES (1996) e DIMENSTEIN (1996), frisam que os dados sobre desigualdades sociais não embasam “imobilismo” ou pessimismo, ou seja, não podem impedir que se invista, em especial, o Estado, em Políticas Públicas para lidar com a violência, mas, inclusive, para que a Sociedade Civil se mobilize contra violências, superando tais restrições, incompatíveis com uma “cidadania plena”. É comum a insistência nas reformas institucionais impulsionadas pelo governo em seus distintos níveis, como no aparato de justiça e segurança, ainda que se reconheça que, principalmente na década de 90, o Estado tenha se voltado para questões como o trabalho escravo, a violência contra crianças, adolescentes, a prostituição infantil, a tortura, a discriminação racial e de gênero e tais esforços associa-se a uma maior advocacia por direitos humanos em distintos campos pela sociedade civil. DIMENSTEINS (1996), registra casos de extermínios, prisões, conflitos de terra, trabalho escravo, massacre de índios e violências contra a mulher, noticiados amplamente, ocorridos na última metade da década de 90 e, na sua maioria, contou com denúncias e acompanhamentos por parte de entidades da sociedade civil e organizada.

A tese sobre democracia, cidadania incompleta e violência é desdobrada por PERALVA (2000), considerando novas configurações que singularizariam um cenário que potencializaria violências nos centros urbanos brasileiros na virada do século:

1. Aumento do acesso a armas – aspecto frisado por vários entrevistados em distintas pesquisas, em áreas de pobreza (PERALVA (2000); ZALUAR (1999) e CASTRO (2001));
2. “juvenilização” da criminalidade;
3. Maior visibilidade e reação da violência policial, em particular contra jovens em bairros periféricos;
4. Ampliação do mercado de drogas e poder de fogo do crime organizado, em especial do narcotráfico em distintos centros urbanos e

5. Cultura individualista e por consumo – “individualismo de massa” – derivada de expectativas não satisfeitas, potencializando violências. PERALVA (2000), defende que a confluência de dinâmicas como as mencionadas, condicionaria sentimento/angústia de morte próxima e “condutas de riscos”, mais presentes entre jovens de bairros urbanos periféricos.

Sobre possíveis rebates na individualização de jovens na pobreza, de sua vulnerabilidade face ao aparato policial, destacamos:

Estamos profundamente convencidos de que essa forma de intervenção policial violenta ao extremo, e também de uma enorme ambivalência, posto que sua outra face é a corrupção, constitui um elemento fundamental na formação do sentimento de risco de morte que afeta de forma constante todo jovem favelado. Ora, uma das modalidades possíveis de se responder individualmente a esse risco é justamente o engajamento no narcotráfico. (PERALVA 2000, p. 133)

PERALVA (2000) insiste na necessidade de maior reflexão sobre o papel do Estado quanto a legitimidade no controle da violência e a participação das populações de baixa renda e da sociedade civil no jogo democrático, além da importância de reformas na polícia e na justiça – “ter uma polícia respeitada e respeitável” e acrescenta o autor:

Só o Estado é capaz de encarnar a vontade de que a lei comum seja respeitada, o que supõe que ele exerça funções de controle da transgressão e de exercício da punição. Construir um Estado que, em nome da sociedade civil, seja capaz de controlar eficazmente o funcionamento do conjunto das instituições, sem no entanto contradizer o princípio das liberdades individuais, é provavelmente um dos problemas mais importantes com que a democracia brasileira se defrontará em futuro próximo. (PERALVA 2000, p. 22)

Os paradoxos da democracia são operacionalizados com outras nuances por MESQUITA NETO (2001) que, resgatando cada perspectiva – econômica, política e social – as dimensões pró – violências, insiste na questão da governabilidade e considera que:

O crescimento do crime e da violência resulta não apenas da pobreza e da desigualdade social, da falta ou má qualidade dos serviços de segurança

e da disseminação de armas e drogas. Resulta também da incerteza política e dos conflitos institucionais não resolvidos durante a transição para a democracia, enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça. (NETO, 2001, p. 34)

Por outro lado alguns autores insistem na maior discussão de valores, cultura de violência e cultura de vida ou cultura de paz Castro (2001); cultura legal ou das leis Vieira (2001) e formas de estar e se sentir na vida Peralva (2000).

Peralva (2000), advoga a necessidade de investir em valores de vida e reduzir o patamar dos riscos coletivamente aceitos e reafirmar as regras de um jogo em que o direito à vida seja um princípio central.

Vieira (2001), cerca o debate sobre violência, advogando o resgate da importância da lei, para isso, sugere maior aproximação entre texto e contexto. Ou seja, que de fato se siga os escritos jurídicos sobre normas de convivência, ética e o direito de autoridade, o que resgataria o princípio mediterrâneo pelo respeito ao outro. Insiste-se na “reciprocidade”, portanto o dever não é só dos cidadãos, mas também e, principalmente, do Estado, de respeitar tal lei:

A constituição de um estado de Direito, será tremendamente favorecida naquelas sociedades em que cada indivíduo respeite os direitos dos outros indivíduos, na expectativa que os outros também respeitem aqueles direitos por eles reivindicados. Na medida em que essas expectativas de respeito aos direitos se generalizam, é possível a constituição de um autêntico Estado de Direito. Trata-se de um sistema regido por normas, em que se reconhece mutuamente a cada cidadão o status de sujeito de direitos, dotado de uma esfera de proteção de sua dignidade, no seu convívio com os demais cidadãos e com o próprio Estado, também submetido ao princípio da reciprocidade. (VIEIRA, 2001, p. 81)

Para ter uma sociedade ‘pacificada’, é necessário recusar os guetos, os “apartheid sociais”, ou seja, todos devem se sentir parte de uma cultura comum, partilhando normas e valores, ainda que se conserve o pluralismo e as diferenças não pautadas em desigualdades sociais – ‘o racismo, a pobreza, o não acesso à educação e a bens essenciais, à dignidade humana, tudo isso são formas que facilitam a percepção do outro como inferior’, Vieira (2000). O autor lembra que, no Brasil, o investimento em educação corresponderia apenas a 3,3% do PIB, metade do que as doze maiores economias do mundo investem.

Uma leitura sugerida pelo texto de Vieira (2001), mais que as desigualdades sociais em si, a forma como se canaliza o descontentamento com as desigualdades e impunidades, quanto a violações de direitos e o arbítrio no uso das leis, associar-se-ia com sentidos de violência, ainda que não diretamente racionalizados dessa forma, ou seja, ao sentir desrespeitado legalmente, ou sem leis de baliza, os indivíduos assumiriam comportamentos de desrespeito em relação aos outros, ameaçando-se a ética do convívio social, ainda que não identifiquem causas estruturais para tal comportamento.

### 2.3. Violência e educação

A preocupação com a relação entre violência e educação, é um tema que anima vários países, sobre o caso da Inglaterra, Giroux (2000) aponta que:

Professores, administradores e trabalhadores sociais, devem redefinir os propósitos da escola, não como dependente do Estado, nem para responder demandas do comércio e do mercado, mas como responsáveis por educar os jovens no discurso democrático da liberdade, responsabilidade social e liderança pública. Opor-se à transformação da escola pública em esferas comerciais apenas responsáveis por treinar e credenciar mão-de-obra técnica. Caberia portanto, educar para cidadania e para a democracia, fazer nexos entre autoridade e responsabilidade moral. Os que trabalham com os jovens necessitam fazer escolhas pela ética e justiça social sobre a lógica do mercado e a linguagem de excessivo individualismo. (GIROUX, 2000, p. 97)

Zaluar (1994), autora pioneira nos estudos contemporâneos sobre violência no Brasil e sua relação com a pobreza, discute a importância de políticas distintas e se recusa a associar a pobreza à violência e sugere um certo cuidado com teorias reducionistas, particularmente ao relacionar a educação com a violência:

Houve um duplo reducionismo: o de confundir a pobreza ou a desigualdade social com a privação absoluta na sua manifestação concreta mais evidente, a fome; o de reduzir cidadania aos direitos sociais. Na verdade faltou uma visão integrada de cidadania, especialmente as dirigidas aos jovens, isto é, as educacionais. (ZALUAR, 1994, p. 182)

Zaluar (1994) considera também, no plano de uma “visão integrada de cidadania”, o debate sobre valores e cultura, em que os novos padrões de



consumismo, lançam o jovem no mercado do vestuário e das atividades de lazer variadas, muitas vezes incompatíveis com a economia doméstica e sua hierarquia de consumo.

A referida autora faz referência de que ‘a pobreza não gera crime e que políticas bem intencionadas, porem autoritárias, desembocam em repressões que não são assistenciais, nem garantem a participação’. Insiste ainda, em políticas que enfoquem a sociabilidade e equacionem direitos e deveres, afastando-se, pois, da política paternalista, já que o Estado não pode ser nem ‘salvador’ e nem ‘perseguidor’.

Autores que, ao nível nacional e internacional, debatem a relação entre violência e educação, referem-se à crise da democracia e da ética, que não tem origem em si, mas em uma geração ou ciclo de vida, mas solicitaria olhares específicos para políticas voltadas para os jovens, entre estas, as mais preocupadas com as escolas públicas e a educação atual.

Rodriguez (2001), enfatiza que ‘viria ganhando força, a visibilidade sobre a violência que envolve jovens, como também, a crítica as políticas de porte repressivo, inclusive por ineficiência’ e dar ênfase ainda, a prevenção e promoção da participação dos jovens.

Retomando o debate teórico internacional sobre a relação entre força, autoridade e violência, e se a violência é ou não um estado de excepcionalidade, tem reverberações não apreendidas pela literatura sobre violência na escola.

Dadoun (1998, p. 10), resgatando a etimologia latina do termo violência, lembra que *vis* (termo latino), significa tanto violência, como, força, vigor, potência e a “força das armas”, assim como a essência de um ser, o que é usado pelo autor para a defesa da tese do “homo violens”, ou seja, que a violência faria parte da essência do ser humano.

O que não embasaria o determinismo, mas a necessidade de desconstruir, cultural e politicamente, esta violência, por meio da estética e da ética – educação das artes, do belo, do bem. Segundo Dadoun (1998) ‘tratar a violência com a violência, é função fundamental, antropológica, da educação fundadora da humanidade’.

A educação atuaria pela transmissão do conhecimento – ‘função teórica’ ou desenvolvimento da “atenção, memória, raciocínio além das ‘competências solicitadas’, e exercícios da criatividade, quando o ‘homo violens’ se tornaria o ‘homo sapiens’.

O desafio para a educação estaria em lidar com o risco de reproduzir institucionalmente violências:

A violência radical do homo violens não se ergue diante dela, como uma estátua de comentador, em busca de uma resposta que nunca virá. A violência integrada, combinada, mais ou menos bem dominada, do sistema educativo – esta violência dita institucional –, deixa subsistir quando ela não favorece em função de afinidades eletivas e de fins de recuperação, bolsões de violência ‘selvagem’ integrada apenas em formas elementares de ‘associações de crianças ou adolescentes, bandos ou confrarias, ou ainda irmandades’ bastante imperfeitas e, cuja atividade principal, até mesmo exclusiva, consiste em rituais de pura violência – uma violência desvencilhada, apurada de qualquer interesse político, sexual ou outro. (DADOUN, 1998, p. 53)

Coexistiram na literatura especializada e no campo do romance, declarações de princípios e ilustrações de experiências por uma educação formadora em valores de solidariedade e pela razão e registros de terríveis casos de escolas, fábricas de violências e de professores que se emaranham na trama de violências por imposições do sistema educacional.

Segundo Dadoun (1998), “a violência do sistema educativo se daria por estar fundada sobre a competição, a seleção, a discriminação e a exclusão com a violência dramática do fracasso que tende à conduzir à desvalorização de si, aos vícios de álcool e drogas, à delinquência, ao suicídio”.

O risco de a educação trair seus princípios humanistas, convertendo-se em peça de violências, por meio da anuência passiva a um estado de coerção – externo – ou da participação consentida, tanto como instituição ou por seus agentes, professores, em abusos de poder e autoritarismos – as faltas, as punições arbitrárias e o ensino de má qualidade – mais singulariza, entretanto, por um poder que mais lhe destaca, o da administração de um “capital simbólico” que, como relação social que transita entre o objetivo e o subjetivo, tem um valor próprio (PINTO, 2000).

Os poderes da educação, da escola, remetem a outro conceito básico do debate sobre violência e sugere a complexidade do tema quando se tem como referência um território com fronteiras próprias, mais fluidas, como a escola, qual seja, o da violência simbólica.

Violência exercida por consentimento, pelo uso de símbolos de poder, que não necessita do recurso da força física, das armas, do grito, mas silencia protestos, vai além do entendimento do senso comum, como aqueles tipos de violências não percebidas como tais e que, no ambiente escolar, com alta probabilidade,

seriam exercidas não somente entre alunos, mas nas relações entre professores e alunos.

A violência simbólica decola do reconhecimento da autoridade e tem na comunicação o veículo básico, solicitando maiores qualificações:

não basta notar que as relações de comunicação são de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações... é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, que os 'sistemas simbólicos' cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados'... O poder simbólico só exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2001, p. 11)

A educação, a escola, seria por um lado, lócus privilegiado de exercício da violência simbólica pelo poder do exercício da comunicação racional, seguindo a linha sugerida pelo mesmo autor:

A forma por excelência da violência simbólica é o poder... exercido pelas vias da comunicação racional, ou seja, com adesão (extorquida) dos que, sendo os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como aquelas que agem por meios de sanções da instituição escolar ou mediante as sentenças dos peritos econômicos), estão forçados a conceder sua aquiescência ao arbitrário da força racionalizada. (BOURDIEU, 2001, p. 101)

Se um dos constituintes chaves da violência simbólica é que esta é exercida com a cumplicidade dos dominados, cabe nas pesquisas ir mais além do dito, do criticado, e auscultar silenciamentos. Por outro lado, considerando que se a escola é lócus de exercício da violência simbólica, é também a educação e a escola, que paradoxalmente pode, ainda que não apenas ela, "desmascarar" dominações, contribuir para o conhecimento racional, a vigilância contra violências, o que lhe apresenta o desafio de permitir seu questionamento, por meio da aprendizagem do espírito crítico e participativo na formação de sujeitos de conhecimento, contribuindo, assim, para outra política, outro poder.

O debate sobre sistemas simbólicos, violência e educação, requer, por outro lado, referência à socialização em distintas esferas, ou seja, não somente no plano da escola. Anotando que agressores e vítimas, comumente são homens, parte expressiva e crescente da literatura, discute a relação entre violência e masculinidade. Se a violência tem sexo e idade, predomina entre jovens homens, teria também, como frisam vários autores, para o caso da violência escolar no Brasil, raça.

Segundo Nolasco (2001), o individualismo ou a oposição entre o indivíduo e a sociedade, seriam diversos e de ambíguos sinais, comprometendo referências à uma masculinidade positiva, não necessariamente associada à violência. O referido autor menciona também à “banalização da violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais”. Por outro lado, a masculinização ou a feminização da violência, depende de como se operacionalize o conceito, considerando que no plano de agressões verbais e outras, que não apelariam necessariamente para agressões físicas e o uso de armas, as mulheres podem se destacar.

E continua o mesmo autor, que as violências podem se reproduzir também pelo que se discute como banalização ou perda do sentido da masculinidade, como vigor e virilidade, o envolvimento dos homens em situações de violência, pode ser compreendido como expressão de um complexo emocional masculino, retratado pelos sentimentos de angústia, medo e insegurança. Referindo-se aos perigos da simples associação entre ser homem, ser masculino e ser violento adverte:

A banalização passou a ser utilizada como uma ferramenta estratégica para garantir o consenso e desarticular qualquer outro discurso que não se compatibilize com a ideologia do “politicamente correto”. Ela desempenha um papel relevante na preservação dos discursos de emancipação. Esta estratégia identifica o mal e, em vez de nomeá-lo, buscando a conexão que os une, o banaliza. E banalizar significa destituir o sujeito de qualquer insígnia ou importância relativa ao seu papel social; banalizar é embranquecer. (NOLASCO, 2001, p. 116)

Costa (1994), recusa o termo homossexualismo e insiste que, na ‘aprendizagem social que passa pela escola, pela família e por outras instituições, é preciso construir e desconstruir preconceitos, pois a discriminação com os homossexuais torna-se alvo dentro das escolas e isso pode traduzir-se em diversos tipos de violências’.

## 2.4. Desconstruindo violências

Na mesma linha, por desconstruções sobre violência, é preciso uma auto – vigilância para a desconstrução de esteriótipos entre masculinidade e violência. Arendt (1994), critica a ideia de que poder e violência devem estar associados, colaborando para debates sobre democracia, educação e cultura de paz contra a violência. Ela frisa a distinção conceitual entre poder e violência, em que “o mais importante é conter: amenizar ou eliminar a violência”. Acrescenta a autora:

O poder, mesmo que possa ser eventualmente questionado em seu sentido ou ação é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos. Ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema da violência é do um contra todos. (ARENDDT, 1994, p. 35)

A diferença entre poder e violência, e a importância do diálogo e busca de consenso de grupo para evitar a confusão entre os dois fenômenos, ultrapassaria a fórmula de busca de “quem domina quem”. Para Arendt (1994), o poder não é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido, ou seja, violência e poder são termos opostos e que a violência destrói o poder.

A escola ocupa a função de interlocutor privilegiado do laço social, seria portanto, problemático, ler certos atos agressivos de adolescentes como manifestações de pura violência. Com essa interpretação, desqualifica-se o sentido da violência dentro das escolas, pois dentro do contexto pedagógico, sabe-se que a escola é para os jovens, um dos lugares privilegiados para essas manifestações. A violência seria um rompimento, uma ameaça às regras do jogo.

Especificamente sobre educação, Arendt (2001, p. 221) escreveu nos anos 50, criticando a situação nos Estados Unidos, considerando que a ‘crise na educação’ seria reflexo de uma ‘crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida, manifestando-se diversamente em cada país’.

Como hoje é a violência e o envolvimento da juventude na violência, na década de 50, a crise na educação era tema quase que diário nos jornais; tal conotação da crise, seria positiva, se não se aproximassem os jornais do tema, de forma preconceituosa, “com juízos pré-formados”. Esse preconceito se relacionaria a ‘xenofobias e intolerâncias’, considerando-se problemas na escola, como problemas relacionados a imigração.

Segundo a mesma autora, há uma crítica sobre o autoritarismo dos adultos que conceberiam a educação como “produção do novo”, como “se o novo já existisse”, escorregando-se em “endotrinações”, ou “coerção sem uso de força”, assim a autora se expressa:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém – chegados sua própria oportunidade face ao novo ... O mundo pelo qual são introduzidas as crianças mesmo na América, um mundo velho, isto é, um mundo pré – existente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração. (ARENDDT, 2001, p. 226)

Arendt (2001, p. 228) “refere-se também ao papel do conceito de igualdade nas escolas públicas, como a igualdade pelo direito legal à educação de boa qualidade, questionando a possibilidade de nivelamento quanto a direitos, face a desnivelamentos sociais. Para ela, os currículos escolares, nas escolas secundárias, padeceriam de uma sobrecarga crônica, a qual afeta a qualidade do trabalho ali realizado. Ela critica, no caso da Inglaterra, os rígidos exames de seleção para as escolas superiores, tendo-se a meritocracia”.

E na América em nome da igualdade, tal princípio não seria tolerado, mas persistiria a questão da qualidade do ensino. Mas, no caso da América, outros pontos críticos, ou da crise da educação seriam: i) a ambigüidade quanto a autoridades no âmbito escolar, pois em nome da liberdade da criança e do jovem, individualizados, deixa-se esses a mercê da autoridade dos pais, “jogando-se as crianças à tirania do seu próprio grupo”; ii) a crise do ensino, com o Pragmatismo, o eu derivaria, nas escolas públicas, na negligência quanto a qualidade de conteúdos, “abandonando-se os estudantes a seus próprios recursos” e acrescenta:

O pressuposto básico do pragmatismo é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer ... Não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor em sua matéria... A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim, de inculcar uma habilidade, e o resultado

foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais. (ARENDDT, 2001, p. 232)

Para Arendt (2001, p. 235), “se faz necessário distinguir autoridade de violência, e que o horror contra violências não pode levar a abdicar da responsabilidade educacional por exercício de autoridade, ou seja, de assumir responsabilidade pelos rumos do mundo, na vida política e pública, e para ela, educar é um exercício de política. Toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las e, tal ambiguidade na educação comprometeria sentidos e qualidade”.

Para a mesma autora, considera-se que a perda de autoridade na vida política e pública, no mundo moderno e em sociedades de massa, se estenderia a ambiências privadas, à família e à escola. Seria como “aceitar o mundo como ele é”, isso para a autora, faz parte do princípio de educar, pois “estamos sempre educando para um mundo um ‘vir a ser’ ou um ‘por em ordem’”, ou melhor, dialogando com o novo e preservando, conservando, cabendo ao educador ser um mediador entre o novo e o velho, entendido como passado, a tradição. Porém insiste, na educação se tem horizontes quanto a conhecimentos, havendo que evitar “uma educação sem aprendizagem” e acrescenta:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos, a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista por nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 2001, p. 247)

Como diz Da Matta (1983), a violência se torna um filtro pelo qual a sociedade se manifesta historicamente. Não se pode cristalizar uma visão do problema como se fosse a única, como não são única as concepções de prazer, de sexualidade, de cotidiano. É uma categoria que só pode ser vista numa constelação teórica de perspectivas e acrescenta:

A sociedade tem se tornado cada vez mais complexa e dessa complexidade nascem as imposições arbitrárias, alienantes e autoritárias, gerando nas pessoas, uma crise de identidade, trazendo grande

dificuldade de se visualizarem internamente enquanto tais. E a violência tem servido como um modo de reintegração ao sistema, pois é a possibilidade de transformação do indivíduo, como pessoa com nome, honra e consideração. (DA MATTA, 1983, p. 189)

Também para Chauí (1994), a sociedade brasileira é autoritária e isso se deve ao fato da cidadania ser mantida como privilégio de classe, que passa a ser colocada numa posição de concessão da classe dominante às demais classes, expressando:

Na sociedade, as diferenças e assimetrias sociais e pessoais, são transformadas em desigualdades e essas mesmas desigualdades, são transformadas em relações de hierarquia, mando e obediência. As relações acabam tornando-se uma forma de dependência, tutela, concessão, autoridade e favor, fazendo da violência simbólica, a regra da vida social e cultural. (CHAUÍ, 1994, p. 54)

Trazendo estes conceitos para esfera escolar, o papel também tem sido de “tutela e favor” e o espaço público, mais especificamente, a escola pública, vem deixando de ser o que deveria: um bem público, tem sido um espaço oferecido como favor da classe política. A qualidade do ensino vem sendo relegada, desconsiderando seus aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, e o mais importante, a preocupação com a formação integral do cidadão.

Em síntese, as diferentes visões da violência mostram que a apreensão do problema é extremamente complexa, sem que possamos identificar uma origem da violência ou um só ângulo para abordá-la.