

# Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento

Mary Garcia Castro \*

*Neste texto se acessa peças da literatura que combinam violências, juventudes e educação, sublinhando a recorrência a ética ou a educação para valores e a importância para política. Detemo-nos, no caminho, no debate sobre o simbólico e trabalhos de Hannah Arendt sobre a interação entre poder, violências e educação.*

*Mas esta é uma leitura própria que portanto traduz o lido, considerando interesses, questões próprias como buscar pistas para dar conta da diversidade de discursos reflexivos sobre violências corporificadas em uma geração, juventudes e o lugar da educação quando se discute tal tema, advogando, implicitamente, a importância de estudos comparativos e análises conjugadas, já que por mais alarmantes que nos afigurem as estatísticas e notícias sobre violências variadas no Brasil, hoje—e o alarme, quando indignação é saudável—, não se tem o monopólio da violência, ao contrário, pois a depender de como se define violência, a classificação do país, entre nações, varia.*

*Argumenta-se que por outro lado, muito do aumento das expressões sobre violência hoje se deve a uma conquista democrática de movimentos sociais, em se reconhecer como violências, outras silenciadas em outros tempos e lugares, como violências simbólicas (Bourdieu 2001), a doméstica ou gestada em relações de gênero, e o racismo e faz-se referências a expressões de tais violências considerando juventudes.*

## Rota ou questões de leitura

Neste texto são acessadas peças da literatura sobre violência sem a intenção de cobrir um vasto e bem explorado campo, em especial quanto a expressões e sentidos sobre violência na sociedade nestes tempos, clássicos no campo, e modelagens disciplinares – filosóficas, sociológicas, psicológicas e culturais (ver, entre outros trabalhos disponíveis no mercado editorial brasileiro que bem se desincumbiram de tal cobertura crítica, Adorno, 1996; Pinheiro, 1996; Soares et al, 1996; Zaluar, 1997 e 2000, Velho e Alvito, 2000; Peralva, 2000 e

Méndez et al, 2000). Também não se pretende revisitar em profundidade o debate conceitual, no plano ontológico e epistemológico, sobre violência em si, ou as desenvolvidas por Hobbes (debate sobre Estado e “violência natural”, em Soares et al, 1996)<sup>1</sup>, Freud (sobre violência e conflito edipiano, em Costa, 1998) e outros, ou, ainda, violências adjetivadas, como a violência urbana (Castro, 1993; Velho e Alvito, 2000); a doméstica (Soares et al, 1996); a de orientação racial (Rex, 1988; Guimarães e Huntley, 2000); contra

\* Pesquisadora da UNESCO-Brasil; professora aposentada da UFBA; pesquisadora associada do Centro de Estudos de Migrações Internacionais/UNICAMP-Programa PRONEX/CNPq; membro da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento; vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP).

<sup>1</sup> “A problemática da violência foi introduzida no pensamento social moderno por Maquiavel e Hobbes [...] Chocando a tradição cristã medieval, Maquiavel trata friamente o tema da violência, desnudando as hipocrisias vigentes e trazendo à luz o fato de que a força é o recurso elementar e inevitável do poder [...] A tese Hobbesiana de que a organização política, representada pela constituição do Estado, viabiliza a vida social, porque corresponde ao deslocamento do centro da violência, subtraída das relações sociais imediatamente experimentadas pelo núcleo institucional do poder, essa tese, com revisões e mudanças atravessou séculos do pensamento social [...]” Soares et al, 1996: 21.

o homoerotismo (Costa, 1994); assim como intolerâncias e xenofobias (Eco, 2000).

Tem-se como fio condutor acercar-se de literatura que combine violências, juventudes e educação, sublinhando a recorrência à ética ou à educação para valores e a importância para a política. Detemo-nos, no caminho, no debate sobre o simbólico e os trabalhos de Hannah Arendt (2001 e 1994), mas esta é uma leitura própria que, portanto, traduz o lido, considerando interesses e questões que buscam pistas para dar conta da diversidade de discursos reflexivos sobre violências corporificadas em uma geração – juventudes – e o lugar da educação quando se discute tal tema, advogando, implicitamente, a importância de estudos comparativos e análises conjugadas, já que por mais que nos indignem e alarmem, as estatísticas e notícias sobre violências várias no Brasil, hoje, não se tem o monopólio da violência, ao contrário, pois a depender de como se define violência, a classificação do país, entre nações, varia.

Por outro lado, atualmente, boa parte do aumento das expressões sobre violência se deve a uma conquista democrática de movimentos sociais, reconhecendo como violências as simbólicas (Bourdieu, 2001), as relacionadas a discriminações raciais, a doméstica, e outras de gênero, às vezes, silenciadas em outros tempos e lugares.

De fato, a violência que sangra e mata confere ao Brasil uma triste posição, em particular quando juventudes são tidas como referências (ver alguns dados recentes em Waiselfisz, 2000 e 2002). Mas, insiste-se, a posição do Brasil, país com altas taxas de mortalidade causada por violência, também é compartilhada, inclusive, com países mais desenvolvidos. Portanto, é necessário investir em redes de informação, trocas de experiências e num *ethos* mundial de recusa à banalização e à naturalização de violências.

Se muito se tem escrito, nestes tempos, sobre violência, a ética também é um tema priorizado, como a insistência na importância de investir, ao nível mundial, em uma cultura de paz, alinhamento em que se destaca a UNESCO.

Na década de 90 a UNESCO organizou dois debates sobre 'ética universal' e sua relação com a temática da globalização (Paris, março 1997; Nápoles, dezembro 1997). O filósofo Karl Apel tem insistido sobre a necessidade de os problemas mundiais serem equacionados a partir de uma base comum de valores partilhados por 'todos'. O livro de Edgard Morin, *Pátria Terra*, exprime o mesmo estado de espírito... (Ortiz, 2001: 8).

Ortiz adverte que a preocupação com a ética não deve marginalizar o debate sobre política e, acrescentamos, sobre educação e escola. Referindo-se ao estado do mundo após o terrível do 11 de setembro – atentado contra as torres do World Trade Center, em New York – quando se ampliou o investimento em guerra e a política de segurança nacional, com implicações em xenofobias e perdas de liberdades coletivas e individuais, o autor advoga a importância da política para lidar com violências e garantir “valores como democracia, cidadania e liberdade” (Ortiz, op.cit) que estariam ameaçados.

Faz parte do nosso plano de leitura abreviada sobre violência revisitar Hannah Arendt, que insistiu na separação entre política e violência. Vale rever seu texto de citação de praxe nos trabalhos sobre violência – quando discute sobre o resgate da “dignidade da política” (Arendt, 2001 e 1994) – e também seus trabalhos sobre a crise da educação na América, o papel da aprendizagem para o exercício da razão, da participação, da construção da democracia.

Quando se aborda o tema da violência e das juventudes, há que lidar com múltiplos paradoxos, além do destacado por Peralva (2001) – o fato de, no Brasil, registrar-se o aumento de violência no período de consolidação da democracia, após os anos 80. Referimo-nos a outro paradoxo: o de ser a escola uma instância de aprendizagem de valores e de exercício da ética e da razão e noticiada como lugar de incivildades, brigas, invasões, depredações e até mortes, onde os conflitos se registrariam entre vários agentes – alunos contra alunos, alunos contra professores e funcionários e estes contra alunos –, inclusive por violências simbólicas, autoritarismos e

ensino não considerado útil em termos de estar como ser no mundo (sobre violências nas escolas, para o caso do Brasil, ver Abramovay e Rua, 2002).

Quando a escola reproduz ou é afetada por violências, quando alunos e professores se enredam em intolerâncias, não reconhecimento da alteridade e desrespeito ao outro, rompe-se a possibilidade de que a escola cumpra, segundo o Relatório Delors da UNESCO (Delors, 1996), os quatro pilares da educação contemporânea: “aprender a ser, a fazer, a viver junto e a conhecer”. (UNESCO, 2001)

Materializam-se violências locais e nacionais, assumindo, portanto, perfis próprios, mas, nestes tempos, várias dinâmicas alimentam expressões de violência na escola e não se limitam a serem aí reproduzidas, ou seja, podem ter a escola como aparato tanto estruturante como estruturado por, como o *ethos* de ênfase em competências, individualismos, desigualdades sociais, construção de masculinidade por silenciamento e subordinação do outro, comumente, mulheres ou indivíduos de práticas homoeróticas. Tais violências são menos noticiadas que aquelas associadas às gangues, às galeras e ao narcotráfico. Insiste-se na importância do diálogo com o acervo internacional sobre estes e outros temas conexos.

Implicitamente, ao discutir de forma conjunta violência e educação, a aposta é na possibilidade de uma cultura de paz, a ser socializada, inclusive, via investimento em cultura, novas relações sociais, como as de gênero, e na escola. O que requer esforços conjugados por um saber reconhecer indícios de engendramento de violências – o que possibilitaria investimento em prevenção; lidar, negociar e, quando necessário, opor-se e controlar violências.

A violência é reconhecida por diversos autores como multifacetária, transitando entre identidade ou não identidade de um epifenômeno – quando se associa violência a macrotendências como pobreza, desigualdades sociais, formas de comunicações, tipos de democracia,

narcotráfico, perda de legitimidade pelo Estado no monopólio da violência, formas de relação com poderes, perda de legitimidade do poder, uso da razão, consentimento e diálogo, portanto, antíteses da violência (Arendt, 1994), e afirmação de poder por macro, meso e micro autoritarismos, como o exercido pelas armas, o medo à intimidação, o não respeito ao outro, à outra. Nessa linha, as abordagens sobre violência dependem das associações privilegiadas.

### O dilema da indefinição

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

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: 144-145)

É comum chegar-se a conceitos *ad hoc*, ou seja, mais apropriados ao lugar, ao tempo histórico que se examina. Na pesquisa coordenada por Waiselfisz, (1998), este dilema conceitual é assim resolvido:

Para efeito desta pesquisa, considera-se a violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emerge. 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: 145).

De fato, é tênue o consenso sobre o que é violência, o que já traduz sua potência, e 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-se também de violência contra certa categoria de coisas, sobretudo a propriedade privada.

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 no corpo normativo legal como parâmetro do que seria considerado como violência. Arblaster (op.cit.) 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 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 tanto outras formas de relações agressivas quanto a mecanização e a industrialização da violência, como as que se dão em larga escala – as guerras modernas.

As violações de propriedade também são disputadas como definidor de violência, solicitando referência à história, interesses (Thompson, in Bourdon e Borricaud, 1982) e à equação Mertoniana entre meios e fins – equação, em si, apoiada em vários estudos contemporâneos sobre violências. (ver, entre outros, Peralva 2000).

Outro constituinte hoje questionado e também tradicionalmente referido pelo senso comum é a violência como um ato individualizado, pautado por psicopatias, dirigido contra outro ou 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 por que slogans como ‘pobreza é violência’ ou ‘exploração é violência’ não constituem meras hipérboles. (Arblaster, 1996: 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 contracorrente, existem discussões sobre a não violência, apelando para a correlação de forças, ou o reconhecimento de simetrias quanto às forças para resolver conflitos e obter negociações. Assim, segundo Bourdon e Borricaud (1982: 613), “a renúncia à violência não resulta de uma conversão, mas de uma aprendizagem, que parte do reconhecimento de uma relação de forças que se impõe às duas partes[...] sem ‘perder a face’”.

Por outro lado, dependendo do tipo de sociedade, a violência, em regimes totalitários, constituiria se em norma

legítima, dada a imposição do poder de administrá-la pelo não consentimento<sup>2</sup>.

A força das instituições e da participação organizada colaboraria na prevenção e no controle (que não deveria ser confundido com repressão) das violências. A idéia é por um plano de “vigilância” – “entendida como monitoramento reflexivo da reprodução social”, segundo Giddens (2001: 348) – para a manutenção da “integração social” mundial. A preocupação do autor se volta para a expansão da ordem militar mundial, da industrialização da guerra e da existência de um arsenal nuclear, assim como da desigual divisão internacional e nacional do trabalho.

Se além de constituintes e características para reconhecer ou delimitar o debate conceitual pretende-se disputar sentidos, as taxonomias são mais diversificadas. Bourdon e Bourricaud (1982), recorrendo a uma resenha de produções sobre violência na sociologia, identificam duas concepções: uma “anômica” e outra “estratégica”. A violência relacionada a anomia seria elaborada resgatando a herança Durkheimiana e, com variantes, se encontra em trabalhos referidos a gangues e ambiências educacionais:

Falaremos aqui em anomia em sentido muito amplo, para caracterizar a situação em que o sistema normativo perdeu todo ou parte de seu rigor e de sua eficácia. Os direitos e as obrigações deixam de ser efetivamente sancionados porque as pessoas não sabem mais a que estão obrigadas, não reconhecem mais a legitimidade das obrigações a que estão submetidas ou porque não sabem a quem recorrer para fazer valer seus próprios direitos quando estes são violados. A violência-anomia resulta da proliferação das relações agressivas nos setores desregrados da sociedade. (Bourdon e Borricaud, 1982: 607)

Segundo esses autores, os trabalhos que seguem tal orientação se voltariam para situações coletivas de dispersão de interesses, cunhados por antagonismos que

levariam à “dissolução da própria coletividade”, exemplificando com os trabalhos clássicos de Hirschman sobre “violência descentralizada” dos camponeses colombianos (a guerra da Violência) ou, no outro extremo, para agrupamentos microorganizados, de “bandos” relacionados a ações negativas, como os trabalhos clássicos de Thrasher sobre gangues.

Entre as críticas às ambigüidades no uso do modelo violência-anomia destaca-se a que questiona a legitimidade das normas que se tem como referência do desejável ou da base de representações, ou quem falaria “em nome de todo o povo”. Bourdon e Borricaud ressaltam que o totalitarismo seria a “forma mais complexa de violência exercida pela sociedade contra os seus membros” ou por “representantes” da norma, e que recorreria, inclusive, à violência de calar consciências, afogar expressões de oposição à norma.

Estar-se-ia, então, tratando de “violência estratégica” quanto a fins, como o fim de manutenção da norma sem a construção do consentimento por opção consciente, mas por conformismo, sendo este estado de passividade uma elaboração de parte da violência estratégica, retomando o modelo Mertoniano sobre meios e fins, sendo os fins, em si, privilegiados.

As referências anteriores ao debate conceitual advertem sobre a importância de distinguir os níveis analíticos de referência, ou seja, se o vetor consiste em relações entre Estados, análises nacionais e, nestas, se sobre coletividades ou indivíduos. Ainda que esses níveis não sejam estanques e guardem de comum o substrato de construções sociais, cada caso pede operacionalização própria.

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

<sup>2</sup> “[Nos Estados totalitários] há uma tendência muito forte entre os indivíduos de se identificarem com as figuras dos líderes [segundo as teorias psicológicas de liderança de Lebon/Freud]. ‘É possível que a maioria da população fique vulnerável à influência de símbolos propagados pela figura do líder, em quem uma confiança exagerada é mantida, a despeito das políticas punitivas impostas.’ Giddens, 2001: 317.

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 (Chesnais in Debarbieux, 1996). Sobre agressões, mais referidas na seção sobre a contribuição de Hannah Arendt, o psicanalista Jurandir Costa (1998) alerta para as distinções sobre violência e agressões, defendendo que estas, no caso de formação da subjetividade, não necessariamente têm o risco daquelas. Sobre incivildades, mais abordada quando se discute a literatura sobre violência na escola (ver Abramovay e Rua 2002), seu uso é extenso, principalmente na literatura francesa (ver, entre outros, Debarbieux, 1996). Já o termo “*bullying*” (que envolve expressões de hostilidades repetidas), utilizado também nas abordagens sobre ambiência escolar, é mais empregado pela literatura anglo-saxônica (ver, entre outros, Watts, 1998), ainda que analisado em diferentes países.

Intolerância, considerado tema também complexo, é apreendida ao nível de indivíduos, grupos e nações, solicitando intervenção educacional, de construções sociais, programas e posturas específicos pautados na pluralidade e no direito à alteridade. Chamamos a atenção para a reflexão de Humberto Eco, realizada no Fórum Internacional sobre a Intolerância promovido pela UNESCO, em 1997, sobre o conceito, enfatizando o lugar da aprendizagem que ultrapassa os sítios formais, como a escola, mas passa por ela, o que se aplica também para o caso das discriminações de raça, gênero e, entre essas, contra os homossexuais:

Tem raízes biológicas, manifesta-se entre animais em forma de território e baseia-se em reações emocionais superficiais. Não gostamos dos que são diferentes de nós, porque têm uma cor diferente de pele, porque falam uma língua que não entendemos, porque comem rã, cachorro, macaco, porco, alho, porque usam tatuagem...

A intolerância em relação ao outro é natural na criança, como o instituto de se apropriar de tudo o que lhe agrada. Aprendermos a tolerância, pouco a pouco, como aprendemos a controlar o esfíncter. Infelizmente, se conseguimos controlar bastante bem nosso próprio corpo, a tolerância exige a permanente educação dos adultos. (Eco, 2000: 17)

### **Algo sobre violência no Brasil e na literatura recente**

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 de diferentes filiações. Desigualdades sociais, pobreza, desemprego<sup>3</sup>, crises econômicas e democracia são algumas das referências macroestruturais mais debatidas, mas com abordagem singular, segundo autor.

Mesquita Neto et al. (2001), por exemplo, observa que as análises que se centraliza na dinâmica da economia política seriam mais bem - sucedidas quando o nível analítico é institucional. A violência política, ou a que se dá 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 microsocial, relações entre indivíduos de uma mesma classe.

Peralva (2000) bem ilustra tal perspectiva, por referências macrosociais. 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

<sup>3</sup> Mesquita Neto et al. (2001: 29), citam como alinhados ao que se referem como “perspectiva econômica” na abordagem sobre violência. Maricato (1995); Oliven (1980) e Weffort (1980).

violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos” (op cit: 81)<sup>4</sup>. Insiste na perspectiva política e social (segundo as classificações de Mesquita et al. 2001), ou seja, o debate sobre democracia, cidadania incompleta e atitude por riscos<sup>5</sup>.

De fato, se não suficiente, se faz necessário reconhecer no horizonte de condicionantes da violência a modelagem da pobreza e das desigualdades sociais no país. Segundo Pinheiro (1996) e Dimenstein (1996) haveria uma violência de “caráter endêmico” relacionada a assimetrias sociais, que se traduzem em autoritarismos sociais de várias ordens, como subdesenvolvimento territorializado (das populações no Norte e no Nordeste e de áreas urbanas e rurais nas demais regiões); impunidades – corrupção, como na área de segurança –; abusos das forças policiais, principalmente contra os pobres e os não brancos; violações dos direitos das pessoas presas pobres; e discriminação racial. Mas os autores reconhecem, no Brasil contemporâneo, a maior preocupação das autoridades em relação a importância de “fazer respeitar tanto o estado de direito como as normas de direitos internacional dos direitos humanos, apesar de muito restar por ser feito” (Pinheiro, 1996: 9); a melhoria do registro sobre violência, tornando mais visível e detalhado o que está disponível sobre o tema (Mesquita Neto et al, 2001); o aumento do efetivo de segurança e sua formação<sup>6</sup>, ainda que se insista que “violações estruturais” dos direitos sociais, econômicos e culturais parecem ser uma

característica da sociedade” (Pinheiro, 1996: 22).

Peralva (2000) 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 da economia. Note-se que Pinheiro (1996: 17) também recorre ao termo “paradoxo” para o 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.

O Brasil oferece o paradoxo de estar hoje ao mesmo tempo no que poderia ser o melhor dos mundos e também no pior: o país é hoje a décima maior economia mundial com um Produto Interno Bruto (PIB) de 414, 1 bilhões de dólares, em 1991[...] As mortes violentas são a terceira causa de morte no município [de 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 ricos para os 20% mais pobres, entre 1980 e 1991, era de 32,1%. (Pinheiro, 1996: 22-24).

Em 1998, no Brasil, foram registradas cerca de 26 mortes por violência para 1000

<sup>4</sup> “Mapas de criminalidade mostram que as mais altas taxas de homicídio são registradas na periferia das grandes cidades e regiões metropolitanas, onde os problemas de pobreza, desemprego e falta de habitação e serviços básicos, incluindo saúde, educação, transporte, comunicações, segurança e justiça são particularmente agudos. É também nessas áreas onde, apesar da transição para a democracia na década de 1980, graves violações de direitos humanos continuam a ocorrer-incluindo execuções sumárias, tortura e detenções arbitrárias pela polícia e por grupos ligados ‘a segurança privada e ao crime organizado (Pinheiro, 2000 e Cárdua 2000)” (Mesquita Neto, 2001: 27)

<sup>5</sup> No plano de perspectiva política sobre violência, destaca Mesquita Neto et al (op.cit.) a ênfase na fragilidade do Estado no controle da violência e da impunibilidade e a “internacionalização das organizações criminosas”, modelagem da modernização, globalização e democratização, mencionando como aportes para tal perspectiva os trabalhos de Cardoso, 2000; Silva Filho, 2000, Flores, 1992 e Vidigal, 1989 (cit in Mesquita Neto et al, 2001: 30). No que denomina ‘ perspectiva social”, com ênfase no estado dos aparatos de segurança, destacar-se-iam, hoje, os trabalhos de Pinheiro, 2000 e 1996; Cárdua, 2000; Caldeira, 2000; Adorno, 1999, 1998, Pandolfi et al, 1999 e Soares, 1996. Segundo Mesquita Neto et al (2001: 30) na perspectiva social enfatizar-se-ia “a longa história de autoritarismo, discriminação racial e desigualdade social no Brasil...uma cultura de violência na sociedade” Na mesma linha, outros autores também enfatizam, em especial no Rio de Janeiro, a ampliação do uso de armas de fogo e drogas, o narcotráfico e organizações criminosas, citando-se Zaluar, 1999 e Soares, 1996.

<sup>6</sup> O número de policiais civis e guardas municipais e militares aumentou em 45,4% entre 1985 e 1995 (in Mesquita Neto et al 2001:32)

habitantes, patamar que sobe 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 importância de estudos transregionais, dada a diversidade de expressões ou da qualidade de registros no território (dados do Ministério da Saúde/Datasus/Sim *apud* Mesquita Neto et al, 2001: 11)<sup>7</sup>. Entre 1980 e 1998 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 201,3%. A taxa de homicídios por 100 mil habitantes passou de 11,7 em 1980 para 25,9 em 1998. Os homicídios cometidos com armas de fogo teriam aumentado sua representação no total de homicídios, passando de 43,6% para 59,0%.

Vários autores (Zaluar, 1994; Pinheiro, 1996; Soares 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 violência, mas observam que, para que a sociedade civil se mobilize contra violências há que superar tais restrições, incompatíveis com uma “cidadania plena” (Pinheiro, 1996). 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 e adolescentes, a prostituição infantil, a tortura, a discriminação racial e de gênero e a tais esforços associa-se uma maior advocacia por direitos humanos em distintos campos pela sociedade civil. Dimenstein (1996) registra casos de extermínio, 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 que, na sua maioria, contaram com denúncia e acompanhamento 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 singularizam 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; Castro et al, 2001, entre outros); 2) “juvenilização” da criminalidade, ponto que destacaremos na seção seguinte; 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 um sentimento/angústia de morte próxima e “condutas de risco”, mais presentes entre os jovens de bairros urbanos periféricos. Sobre possíveis rebates, na individualização de jovens na pobreza, de sua vulnerabilidade em face do aparato policial, Peralva (2000:133) aponta que:

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.

Quanto à criminalidade, que vitimiza e envolve os jovens em centros urbanos metropolitanos, é comum destacar-se a influência do

<sup>7</sup> “O Ministério da Saúde não tem registro de aproximadamente 20% do número total de mortes no país (in Catão 1999). A porcentagem é mais alta nas regiões Norte (41,3%) e Nordeste (44,9%) e ainda maior em alguns estados como Maranhão (70,6%) e Piauí (68,9%)” Mesquita Neto et al. (2001: 12)

narcotráfico (Zaluar, 1999 e 2001), organizado segundo leis de mercado, mas sem o amparo da lei, ou seja, com lucros relacionados à sua ilegalidade. “Nesse contexto, quaisquer conflitos e disputas são resolvidos pela violência, o que afeta de modo decisivo as taxas de homicídio” (Zaluar, 1994 *apud* Sapori e Wanderley, 2001: 71)

Como outros autores citados, Peralva (2000) insiste também na necessidade de maior reflexão sobre o papel do Estado quanto à 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” (Peralva, 2000: 187). Seguindo a tese Weberiana da centralidade do Estado no disciplinamento da violência, Peralva (op.cit: 22) defende que:

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.

Os paradoxos da democracia são operacionalizados com outras nuances por Mesquita Neto et al (2001:34) que, resgatando de cada perspectiva – econômica, política e social – 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, que enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça.

Por outro lado, alguns autores insistem na maior discussão de valores, cultura de violência x cultura de vida ou cultura de paz (Castro et al, 2001; UNESCO, 2001),

cultura legal ou das leis (Vieira, 2001) e formas de estar e se sentir na vida (Peralva, 2000).

Resgatando Edgar Morin, Peralva (2000) advoga a necessidade de investir em valores de vida e “reduzir drasticamente o patamar dos riscos coletivamente aceitos e reafirmar as regras de um jogo em que o direito à vida seja um princípio central”. (Peralva, 2000:186)

Vieira (2001) cerca o debate sobre violência e valores 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 da alteridade, 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: 81)

Para ter uma sociedade “pacificada” (Vieira, op.cit.), 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 são formas que facilitam a percepção do outro como inferior...” (Vieira, 2001: 81). 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, 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 se sentir desrespeitado legalmente, ou sem leis de baliza – em anomia –, 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.

### A “juvenilização” da violência

Segundo *O Mapa da Violência III. Os Jovens do Brasil*, se a “taxa global de mortalidade da população brasileira caiu de 633 em 100 000 habitantes em 1980 para 573 em 2000, a taxa referente aos jovens cresceu, passando de 128 para 133 no mesmo período” (Waiselfisz, 2002: 25). Esta publicação alerta, ainda, para “novos padrões de mortalidade juvenil”: mais que epidemias e doenças infecciosas, lugar privilegiado como causas desta mortalidade, existem as chamadas “causas externas”, principalmente os homicídios e acidentes de trânsito. Se no conjunto da população brasileira tais causas dizimariam, em 2000, cerca de 12% da população entre 15 a 24 anos, as causas externas seriam responsáveis por cerca de 70% dos óbitos. Os homicídios causariam a morte de 4,7% da população total, sendo 39,2% de jovens. Os acidentes de trânsito seriam causa da morte de 3,0% da população, atingindo cerca de 14,2% dos jovens XV (Waiselfisz, 2002).

O alerta sobre o aumento de envolvimento de jovens em situações de violência, como vítimas ou agressores, ecoa mais forte em distintos países, a partir dos anos 80, ainda que vários estudos sejam anteriores a esta data, confundindo-se a preocupação

com os jovens com preocupação da segurança contra os jovens, ou seja, a “demonização da juventude”. (Termo usado por autores da Escola de Birmingham em estudos sobre jovens na Inglaterra em período pós II Guerra que, de forma pioneira, alertariam para culturas juvenis, formas de linguagens lúdicas singulares e o perigo de demonizar os jovens, como a geração da violência, sem considerar processos contemporâneos de articulações de fenômenos sociais, como exclusões sociais, racismo e outras intolerâncias, assim como o acesso às armas e à globalização do crime organizado, que estariam relacionados com o aumento das violências envolvendo os jovens – ver Hall e Jefferson, 1975 e Giroux, 2000, entre outros)<sup>8</sup>.

A preocupação com a relação entre juventude e violência se estende também para a preocupação com o estado das políticas públicas e, entre estas, com a educação, tema que também anima o debate em diversos países. Sobre o caso da Inglaterra, no período Thatcher, Gilroux (2000: 97-103) 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.

Os autores que, ao nível nacional e internacional, debatem a relação entre à violência e juventude referem-se a crise da democracia, da ética, que não teria origem

<sup>8</sup> “Culpabilizada por abuso de drogas; explosão das taxas de crime; gravidez entre adolescentes; vício do fumo e outros problemas sociais e econômicos, os jovens são o bode expiatório de políticos, a mídia dominante e vários intelectuais conservadores e liberais... Por exemplo, Camilla Paglia acusa os jovens por sua inabilidade de pensar criticamente sobre qualquer tema politicamente sério” (Giroux, 2000: 93)

em si, em uma geração ou ciclo de vida, mas solicitaria olhares específicos para as políticas da juventude, entre estas, as mais preocupadas com a escola pública e a educação atual.

Rodriguez (2001), analisando ampla bibliografia sobre juventude na América Latina, enfatiza que viria ganhando força a visibilidade sobre a violência que envolve os jovens, a crítica às políticas de corte repressivo, inclusive por sua ineficiência, e a ênfase na prevenção e promoção da participação dos jovens.

*“Son jóvenes (casi niños) los ‘sicarios’ colombianos que asesinan a quien sea... y son jóvenes los ‘delicuentes’ que cada fin de semana ‘mueren en enfrentamiento con la policía’ caraqueña o brasileña, o los miles de miembros de las ‘maras’ (de ‘marabunta’) guatemaltecas, salvadoreñas o nicaragüenses, que ‘arrasan’ con todo lo que encuentran en su camino, en el marco de sus actividades ‘delictivas’ (ver, por ejemplo, OPS-ASDI-BID 1997). También son jóvenes - ya hasta niños - los que son eliminados por ‘escuadrones de la muerte’ en Rio de Janeiro por el simple hecho de ser ‘niños y jóvenes de la calle’ (ver, por ejemplo, los estudios de la UNESCO.)<sup>9</sup> y son jóvenes también los que protagonizan directamente los enfrentamientos armados entre soldados y guerrilleros en el Perú, en Colombia, en Guatemala o en Chiapas, en la frontera sur mexicana... Son jóvenes los que nuclea las ‘bandas’ y ‘pandillas’ juveniles en casi todas las grandes ciudades del continente, y son mayoritariamente jóvenes pobres...”*

No caso do Brasil, distintos estudos vêm dando visibilidade ao crescimento das mortes por violência entre jovens (ver estudos promovidos pela UNESCO- nota 8, Bercovich et al, 1998; Mello Jorge et al, 1998, entre outros). Considerando o total de mortes por coorte, a faixa de 15 a 24 anos de idade exibe maior concentração na categoria de óbitos por “violência conjunta” (decorrentes de homicídios, agressões e acidentes de trânsito) do que na categoria de óbitos por “causas internas” (relacionadas a doenças). Essa tendência

é mais acentuada que nas demais coortes de idade. Por exemplo, no Rio de Janeiro, em 1998, enquanto as mortes por “violência conjunta” representaram 55% do total de óbitos de indivíduos na faixa de 15 a 24 anos, na mesma cidade e período, os que faleceram pelos mesmos motivos não excederam 5%, tanto entre a coorte de 0 a 14 anos, como na de mais de 24 anos (Ministério da Saúde/ FNS/ CENEPI/ SIM e IBGE - dados de 1998, apud Castro et al, 2001).

Em que pese a extensão do fenômeno de juvenilização da violência por vários países, Rodriguez (op cit.) e outros autores apontam que as especificidades nacionais devem ser consideradas para o desenho de políticas. Contudo, enfatizam a importância da educação formal e informal e serviços de atenção especializados voltados para “convivência cidadã”, conjugando participação com responsabilidades sociais, resgate da confiança nas instituições, espaços de socialização e abertura de oportunidades para atividades culturais, integração comunitária e trabalhos com a família, entre outros, além das clássicas fórmulas por emprego e matrícula escolar. Em relação à educação, haveria uma preocupação com propostas pedagógicas mais atraentes às linguagens juvenis; por outro lado, também se enfatiza a importância de enfoques integrais, ou seja, lidando com diversos campos de vida e considerando os jovens tanto como destinatários de políticas como protagonistas ou partícipes (UNESCO, 2001; CEPAL, 2000; Castro, 2001; Rodriguez, 2001, entre outros).

*El impulso a diversas formas de voluntariado juvenil, la promoción del uso responsable de los medios masivos de comunicacion como agentes privilegiados de socializacion juvenil, y el acercamiento de la cultura juvenil y la cultura escolar (significativamente distanciados en los últimos tiempos), podrían colaborar significativamente en estas materias, fortaleciendo - en definitiva - los activos de los propios jóvenes y disminuyendo los riesgos a los que éstos se ven sometidos. (Rodriguez, 2001: 14)*

<sup>9</sup> Entre os estudos promovidos pela UNESCO, no Brasil que registra violências envolvendo os jovens, mencionados por Rodriguez, cita-se Waiselfitz et al (1998); Waiselfitz et al (1998b); Minayo et al (1999), Barreira et al (1999); Sallas et al (1999); Abramovay et al (1999) e Waiselfitz (2000). Também acrescentamos Castro et al (2001).

Zaluar (1994, 1999 e 2001), autora pioneira nos estudos contemporâneos sobre violência e pobreza no Brasil, a partir de pesquisas no Rio de Janeiro, como outros autores antes citados, discute a importância de políticas em distintas esferas. A autora também recusa associações deterministas entre desigualdades sociais, pobreza e violência e “complexifica” o debate sobre desigualdades sociais, recusando a idéia única de falta ou carências, sugerindo um certo cuidado com teorias reducionistas, particularmente quando se focaliza juventudes:

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. No primeiro caso, a redução negou as profundas transformações nos padrões de consumo das famílias de trabalhadores pobres, o que explica a privação relativa a outros grupos e categorias sociais, bem como os conflitos intrafamiliares e intergeracionais na sociedade de consumo... Faltou uma visão integrada de cidadania, especialmente as dirigidas aos jovens, isto é, as educacionais. (Zaluar, 1994:182)

Zaluar considera, também no plano de uma “visão integrada de cidadania”, o debate sobre valores e *ethos* cultural destes tempos, que padrões novos 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” (Zaluar, 1994: 183). A autora estabelece pontes não determinísticas, frisa-se, entre aspirações a novos padrões de consumo – “adesão ao hedonismo” – e envolvimento com quadrilhas e tráfico de drogas.

A falta de uma visão integrada de cidadania não prejudicaria somente as pesquisas em relação a juventude, mas também a ordenação de políticas públicas focalizadas na educação na década de 90. Segundo Zaluar (1994: 184)

Na política educacional, especialmente a que se destinava às crianças e adolescentes de baixa renda, a mesma pulverização e superposição de recursos, espalhados por inúmeros projetos e iniciativas menos

organizadas... A proposta pedagógica e de formação escolar ou profissional também debateu-se com inúmeras ambigüidades e inconsistências devidas à ausência de uma concepção integrada ou mesmo coerente de cidadania. A própria idéia de assistencialismo, no que se refere ao atendimento de crianças e jovens, precisava ser melhor definida, pois seres não socializados e independentes necessitam de proteção e assistência...

Ao recusar a idéia corrente de que pobreza gera crime, Zaluar também adverte contra políticas bem intencionadas, mas autoritárias, de cidadania que, em muitos casos, desembocam em repressão ou políticas que não são nem assistenciais nem garantem a participação. A autora insiste em políticas que enfoquem a sociabilidade e equacionem direitos e deveres, afastando-se, portanto, da perspectiva paternalista, já que o Estado não pode ser considerado nem “salvador”, nem “perseguidor”. A partir destas reflexões, amparadas em uma ampla pesquisa realizada no Rio de Janeiro, em 1984, com a colaboração do IBOPE (11 mil questionários), Zaluar considera ainda que, nas respostas sobre crime e violência, haveria nuances sobre uma perspectiva ainda não firmada da importância da cooperação e em uma cidadania ampla, mesmo que a maioria das respostas insistisse somente no trabalho como *locus* alternativo à violência, em particular na que envolve os jovens – o trabalho como “destino dos pobres”. (Zaluar, 1994; mas note-se que a pesquisa foi realizada num período em que o desemprego ainda não atingia a alta expressão entre os pobres, como em períodos posteriores). Da pesquisa, a autora ressalta a hostilidade, inclusive entre trabalhadores, contra os jovens habitantes de rua e o fato de que se apostaria mais na ética do trabalho que em projetos educacionais para envolver os jovens em perspectiva alternativa à exposição a violências. Ressalta também uma visão instrumental da escola, entre a população de bairros periféricos e favelas (caso do Rio de Janeiro), ou seja, como lugar para afastar os meninos da rua, ou seja, de lugar considerado fonte de violências.

O lugar escola no ideário das famílias de baixa renda passaria por transformações ainda pouco refletidas na literatura nacional, predominando a idéia de que a escola é um lugar de formação e preparação do ser e estar no mundo. O projeto pedagógico das escolas, no horizonte de país de classe média e alta, seria fator de seleção sobre a escola para seus filhos (ver reportagens sobre seleção de melhores escolas conduzidas pela Revista *Veja* nas cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador); para as famílias de bairros pobres, com maior probabilidade, fatores como proximidade do lugar de residência e a idéia de que estar na escola afasta os jovens da rua – quando, ironicamente, a rua violenta já teria penetrado a escola, os seus muros (Zaluar, 1992, Guimarães e De Paula, 1992 e Paiva, 1992, sobre violência nas escolas, no Brasil, em outra seção mais discutidos) – mais orientariam a “seleção” da escola para os filhos. Também entraria nos cálculos sobre a importância da educação, a perspectiva de que através escolaridade os jovens poderiam vir a conseguir um emprego. Entretanto, como bem adverte Zaluar (1994: 202):

A idéia de que o trabalho por si só vale e de que o ócio é ruim deixou de ser o centro das referências de vida da população trabalhadora, pelo menos a mais jovem. Mas a opção pelo mundo do crime como saída continua a sofrer as restrições morais por estes mesmos trabalhadores...

Zaluar e outros autores (entre eles, Linhares, 2001) destacam a existência de turbulências e assimetrias de poderes no diálogo entre pais e escola, no acompanhamento, por estes, da formação transmitida aos jovens e a possibilidade de crítica aos casos do “burocratizado, rígido caráter do sistema escolar oficial” (Zaluar 1994). Essas inferências sobre valor-escola estão aqui simplificadas e não fazem parte da nossa resenha, são apenas sugeridas indiretamente pelos trabalhos citados para introduzir o tema da educação, do simbólico e do político. (Sobre a literatura internacional e nacional que discute violências nas escolas ver Abramovay e

Rua, 2002 - capítulo “Violências nas Escolas. Revisitando a literatura”).

Antes de entrar no debate sobre a educação, o simbólico e o político, faz-se necessário enfatizar a relativização dos enfoques lineares, questionando um vetor recorrente em debates do senso comum sobre violência e juventude – a culpabilização da família. Pesquisas desenvolvidas pela UNESCO, no Brasil, como a coordenada por Waiselfisz (1998) sobre jovens de classe média, indicam que profissionais da educação atribuiriam a maior violência dos jovens de hoje prioritariamente à “desestruturação da família”, referindo-se à privação cultural dos alunos, à falta de atenção e convívio com os jovens, o que comprometeria o diálogo entre a escola e a família. “As dificuldades dos alunos, segundo os profissionais da educação, são localizadas em um ambiente externo à escola, principalmente em seu ambiente familiar e cultural. Porém, pais e alunos não se referem a essa terminologia” (Waiselfisz, 1998: 84-85).

### **Violências, a educação, o simbólico e o político**

Retomando o debate teórico internacional sobre a relação entre força e autoridade e violência, e se a violência é ou não um estado de excepcionalidade, tem reverberações não apreendidas pela literatura sobre violência na escola, que, como nos deteremos na seção seguinte, fixe-se mais na expressão de situações de violência e nas associações de dimensões comportamentais, relegando a segundo plano o lugar do conteúdo educacional e a forma de desenhar relações sociais nas instituições de aprendizagem para fazer frente às violências.

Dadoun (1998:10), resgatando a etimologia latina do termo violência, lembra que *vis* 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 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; através da estética e da ética – educação das artes, do belo, do bem. “Tratar a violência, tratar com a violência, é função fundamental, antropológica, da educação fundadora da humanidade” (Dadoun, 1998: 52). A educação atuaria pela transmissão do conhecimento – “função técnica” – ou desenvolvimento da “atenção, memória, raciocínio além das competências solicitadas” (ibid) e exercício da criatividade, quando o “homo violens” se tornaria “homo sapiens”. O desafio para a educação estaria em lidar com o risco de reproduzir institucionalmente violências, ou, segundo Dadoun,

a violência radical do homo violens não se erga 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 desvincilhada, depurada de qualquer interesse político, sexual ou outro. (Dadoun, 1998: 53)

Coexistiriam 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 (como no livro do escritor sueco Jan Guillou, *A Fabrica de Violência*, e o de Robert Musil, sobre uma instituição austríaca,

*O Aluno Törless* (apud Dadoun, 1998: 54) e de professores que se emaranham na trama de violências por imposições do sistema educacional – tema de entrevistas realizadas por Gabrielle Balazs e Adelmalek Sayad em escola pública em Paris, publicadas por Bourdieu (1997)<sup>10</sup>.

Mais que um palco onde ocorrem violências, a escola, como aparato privilegiado do sistema educativo, teria perfil próprio no jogo por e contra violências. Quando o estímulo à autonomia, à dialógica, a lidar com a pluralidade e permitir subjetivação, ou seja, assim como a democracia, a escola não se questiona e desafia sua violência, exercitando autoridade para a dependência, segundo Dadoun (1998: 99):

A violência do sistema educativo se daria por estar fundada sobre a competição, a seleção, a discriminação, a exclusão – com a violência dramática do fracasso que tende a 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, através 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 se 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,

<sup>10</sup> Entrevista realizada com o diretor de colégio público em um bairro considerado “difícil” em Paris, finais dos anos 80, com classes de imigrantes recém chegados da África, Ásia e Europa: “Através do tom desencantado de sua conversa, o velho professor republicano de origem popular que diz ter sempre estado preocupado com o desafio de saber ‘como fazer para salvar o máximo de alunos’ deixa entrever toda tristeza que lhe inspira a violência dos alunos, mas também por aquela exercida pela instituição escolar, rivaliza em seu interior com o mal estar que ele sente de se ver assim obrigado a usar de violência contra a representação que ele tinha feito par si da escola e de sua profissão de educador. Ele não pode aceitar que a escola seja hoje em dia tratada como se fosse uma delegacia e se resigna a imaginar-se como um simples agente da manutenção da ordem, obrigado a ‘usar a força’...tendo feito de tudo para encarnar dignamente a missão da instituição escolar tal como ele a concebe-trazer”. para os bairros ditos ‘difíceis’ ‘aquilo que é talvez a coisa mais útil, mais indispensável para as crianças que aí são prisioneiras, o respeito absoluto que lhes testemunham os professores e alguns instrumentos para ajuda-los a sair daí, a serem talvez autônomos um dia’ - ele tem dificuldades em perdoar a instituição por colocar seus servidores mais devotados em condições que lhes impedem de fato de cumprir verdadeiramente esta missão, isso quando elas não os condenam a renegar, pura e simplesmente, aquilo que ela lhes ensinou, as crenças e valores em função dos quais, 20 anos atrás, eles tinham escolhido esposar, como se diz, a ‘vocaçào’ de professor” Balazs e Sayad in Bourdieu 1997:569

2000)<sup>11</sup>; utilizando os jogos de linguagem, o discurso, a confiança e a comunicação. O simbólico seria entendido, segundo Pinto (op.cit), como atividade de conhecimento (sentido), dinâmica de representação, portanto, estaria no domínio do subjetivo e operaria por signos em relações sociais. Através da educação, na escola, se administrariam sistemas simbólicos, dando maior legitimidade às instituições de ensino como instância de poder saber (Foucault, 1977). Os poderes da educação, da escola, remetem a outro conceito básico do debate sobre violência e sugerem 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 de senso comum como sendo 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. Segundo Bourdieu (2001: 11):

...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 se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (Grifos nossos.)

A educação, a escola, seria, por um lado, locus privilegiado de exercício da violência simbólica pelo poder do exercício da comunicação racional, seguindo a linha sugerida por Bourdieu (2001b: 101):

A forma por excelência da violência simbólica é o poder... exercido pelas vias da comunicação racional, ou seja com a 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.

Se um dos constituintes-chave 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 locus de exercício da violência simbólica, é também a educação, 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, através da aprendizagem do espírito crítico e participativo na formação de sujeitos de conhecimento, contribuindo, assim, para outra política, outro poder.

<sup>11</sup> "As práticas simbólicas são determinadas, assim como as práticas econômicas por interesses: por uma transposição de conceitos propriamente econômicos para o domínio simbólico, falaremos portanto de lucros, investimentos, custos, capital e mesmo mais valia... simbólicos, mas essa transposição só será legítima e fundamentada se, evitando projetar as práticas simbólicas sobre as práticas econômicas para lidar precisamente com a possibilidade de interesses propriamente simbólicos, procurarmos integrá-las ambas numa teoria mais profunda da economia das práticas... (levar em conta o objetivo, o subjetivo, seu entrançamento e distanciamento. Apesar de todas as advertências como evitar, após ter lembrado que a "economia dos bens simbólicos é uma economia do vago e do indeterminado" (Bourdieu) que o observador seja vítima da transgressão que ele comete, desse "tabu da explicação", "tabu que a análise quebra, por definição, arriscando-se assim a apresentar como calculistas e interesseiras, práticas que se definem por oposição ao cálculo e ao interesse"? (Bourdieu)" (Pinto: 2000:130) Segundo Pinto, em formulações mais recentes de Bourdieu, o capital simbólico é pensado como sem equivalência de troca, como os bens de mercado, o que o afastaria de uma concepção economicista. Imaginamos a vocação, a honra, o dever cumprido, a amizade, por exemplo.

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 (ver, entre outros, Nolasco, 2001 e Breines, Connel e Eide, 2000)<sup>12</sup>.

Se a violência tem sexo e idade, predomina entre jovens homens, teria também, como frisam vários autores, para o caso brasileiro, raça. Não fossem essas categorias – raça, gênero e geração – construções sociais.

A raça na violência é destacada, em especial, quando se focaliza a vítima. Segundo informações do Banco de Dados do Movimento Nacional de Direitos Humanos (que trabalha com matérias de jornais), em Salvador, de 1996 a 1999, a imprensa noticiou 3369 assassinatos. O perfil da vítima típica seria: homem (92,3% dos casos), entre 15 a 24 anos (41,8%), negro (30,7%) e de 'cor' não noticiada (68,3%); 1,0% seria mencionada como branca (Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000).

O sexo, a raça e a idade jogam como referências no plano da violência no Brasil há tempos, ainda que, mais recentemente, venha se destacando a tendência para serem cada vez mais jovens os que sangram e os que são sangrados.

Fausto (2000), trabalhando com processos criminais na cidade de São Paulo, no período 1880-1924, notou a sobre-representação de negros e mulatos presos, quando comparada a proporção destes na população daquela cidade, no período. Entre 1904 e 1916, a representação dos mulatos e negros entre os presos

seria duas vezes superior às suas proporções na população global na cidade, chegando a 30% da população carcerária. O autor detalha formas racistas nas anotações nos processos, quando à margem dos mesmos, se escrevia à caneta "negro" ou "pardo", ainda considerando o delito, "os brancos" se destacam nos homicídios e crimes sexuais e os "pretos" e "mulatos" em "furtos e roubos".

Sobre idade, observa Fausto (2000:93) que no Brasil, no final do século XIX, a adolescência não seria ainda um conceito e, desde os 9 anos, os de baixa renda já estariam engajados como trabalhadores em fábricas, tendo que cumprir penas em instituições industriais, quando considerados infratores, podendo aí ficar até os 21 anos, se considerados "vadios". A orientação para "recuperação" seria principalmente pelo trabalho e pela educação profissionalizante e não pela educação de formação básica, comumente não acessível aos mais pobres. Entre 1912 e 1916, a população carcerária menor de 20 anos era superior a dos maiores na cidade de São Paulo, considerando a proporção na população global por grupo etário<sup>13</sup>.

O padrão da relação entre criminalidade e gênero estaria se modificando, mas a supremacia masculina entre agressores e população carcerária se mantém historicamente. Na cidade de São Paulo, entre 1912 e 1916, 87,9% dos presos seriam homens. Contudo, a distribuição por sexo da população carcerária varia segundo tipo de delito, indicando a necessidade de estar mais atento à associação entre sexo e violência, ainda que, na análise do período, entre 1904 e 1906, em São Paulo, elaborada por Fausto (2000), em todas as modalidades se encontrassem sempre mais homens<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> "Os homens têm uma expectativa de vida menor que as mulheres; respondem por cerca de 90% do contingente carcerário; morrem mais em acidentes de trânsito, ingestão de álcool e drogas; e cometem mais suicídio que as mulheres... Segundo um relatório elaborado pela Federal Bureau of Investigation, nos EE.UU., em 1991, a probabilidade de um homem cometer assassinato é 9 vezes maior do que uma mulher. No que se refere ao estupro violento a proporção é de 78 homens para uma mulher; para lesões corporais graves, a relação é de 10 homens para uma mulher..." Nolasco, 2001: 13; 60). Referindo-se a estatísticas sobre o Brasil, nota o autor que em 1997, a cada 4 homens jovens mortos, 1 é morto por arma de fogo.

<sup>13</sup> O coeficiente de prisões de maiores de 20 anos, entre 1912 e 1916, era de 236,54 por 10 mil habitantes, enquanto os de menores, 272,46. In Fausto, 2000:98

<sup>14</sup> Os homens, nas prisões, na cidade de São Paulo, no período de 1904-1906, em relação às mulheres constituíam 84% do delito de furtos e roubos, e 60,4% em "vadiagem" (Fausto 2000: 87).

A relação entre violência e masculinidade seria reproduzida em diversos meios, não somente na escola, e por ritos de passagem que nas sociedades tradicionais seriam regulados, segundo Girard (1990), pelo sagrado e pelo sacrifício<sup>15</sup>, disciplinando-se violências, ao mesmo tempo que se exigiria dos jovens homens provas de aptidão para violências – ser guerreiros, caçadores, chefes ou sacerdotes (Girard *apud* Nolasco, 2001). Hoje, segundo Nolasco (2001), o individualismo ou a oposição entre o indivíduo x sociedade, seriam diversos e de ambíguos sinais, comprometendo referências à uma masculinidade positiva, não necessariamente associada à violência. Nolasco (*op.cit*) também se refere 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. (Breines et al. 2000).

No plano da violência na escola, vários autores, em particular europeus, destacam afirmações de masculinidade por estereótipos quanto a força, agressão, defesa das mulheres ou assalto contra elas, como associadas a casos de violência (ver, entre outros, Breines et al, 2000; Watts, 1998).

Por outro lado, Nolasco (2001) alerta que as violências podem se reproduzir também pelo que discute como banalização ou perda de sentido da masculinidade, como vigor e virilidade:<sup>16</sup> “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” (Nolasco, 2001:20). Tendo como referência tal insegurança ou

desqualificação da masculinidade positiva, Nolasco elabora o conceito de banalização simbólica da violência, ou seja, sua dispersão e dificuldade de enunciação, não registrada aqui com a profundidade e especialização do autor (que recorre à antropologia e a psicanálise para tal debate), mas nos termos dessa resenha é enunciada para advertir sobre a complexa teia de referências ou processos sociais, materiais e simbólicos, que pedem vigilância se a intenção é uma cultura de não violência, não basta, portanto, criticar estereótipos de masculinidade se a intenção é combater sua associação com violências. Referindo-se aos perigos da simples associação entre ser homem, ser masculino, ser violento, Nolasco adverte que:

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: 116)

Alguns pesquisadores apontam a importância da educação com uma perspectiva de cultura de paz, que aborde estereótipos de masculinidade, como o uso de armas e o apelo à agressão física e subordinação, discriminação contra mulheres e contra o homoeroticismo— os rituais de gangues comumente se orientam por tais discriminações. Em seminário promovido pela UNESCO, em Oslo, 1997, insiste-se contra violência nas relações sociais de gênero, o que no plano da escola teria como vetor discutir o incentivo, ou a banalização, pelo silenciamento a expressões de masculinidade que apelariam para

<sup>15</sup> “Na visão de Girard, o sacrifício funciona para a comunidade [tradicional] como um instrumento de prevenção na luta contra a violência; o sacrifício funciona como controle da violência. Nas sociedades desprovidas de um sistema judiciário, o sacrifício e o rito tem um papel essencial” (Nolasco, 2001: 31)

<sup>16</sup> “Na maioria dos povos que os antropólogos conhecem, a verdadeira virilidade é um estado apreciado e intangível que transcende a mera masculinidade; é uma imagem valorizada a que aspiram homens e meninos, e que suas culturas lhes exige como condição de pertencimento”. (Gilmore cit in Nolasco, 2001: 89)

o desrespeito ao outro. Breines, Cornell e Eide (2000) expressam que, entre as várias referências no Seminário, a família, as relações inter-pessoais e a relação comunidade e escola seriam priorizadas por convivências positivas, em que o ser masculino e o ser feminino não seriam necessariamente “esbranquiçados”, mas afirmados por respeito e orientação coletiva por compromissos com a comunidade.

Outra intolerância diz respeito à discriminação contra o homoerotismo, ou seja, a que tem como alvo os chamados homossexuais, que para vários autores se associaria à representação da masculinidade, ou da masculinidade legítima e aprendida como a “normal”, pode se traduzir em diversos tipos de violências, comumente encontradas na literatura sobre jovens e jovens nas escolas. Costa (1994) considera que a organização cultural das práticas eróticas – a aprovação do que é ou não reprovado – está relacionada com a nomeação de identidades e acontece de forma coletiva, não é por acaso que um dos receios básicos ao lidar com uma identidade não aprovada seriam os outros, ou seja, como se será considerado pelo grupo de referência no seu trato com o “estranho”. A ênfase de Costa (1994) está na linguagem e na comunicação como construtos de preconceitos.

O autor autora recusa o termo homossexualismo por representar uma forma de etiquetar uma preferência erótica – o homoerotismo –, insistindo também que na aprendizagem social, que passa pela escola, pela família e por outras instituições, estariam formas de construir e desconstruir preconceitos.

Somos seres de linguagem. Nada em nossas subjetividades ou sexualidades, escapa ao modo como aprendemos a perceber, sentir, descrever, definir ou avaliar moralmente o que somos. Nossa subjetividade e nossa sexualidade são realidades lingüísticas... Acreditamos que somos ou que outros são “heterossexuais, bissexuais e homossexuais”, porque nosso vocabulário sexual nos coage a identificarmo-nos desta maneira. (Costa, 1994: 121)

### **Desconstruindo violências, a contribuição de Hannah Arendt**

Um poder antítese de violências, inclusive simbólicas, que permita auto-vigilância pede, de fato, a desconstrução de estereótipos, como o antes enunciado sobre a crítica a uma associação linear entre masculinidade e violência. Na mesma linha, por desconstruções das fáceis associações, a literatura sobre violência destaca as contribuições de Hannah Arendt sobre política e educação. Contrariando o senso comum, Arendt critica a idéia de que poder e violência devem estar associados, colaborando para o debate sobre democracia, educação por uma cultura de paz e contra violências. Não por acaso, Arendt é uma das autoras mais citadas nas reflexões sobre violência.

Hannah Arendt frisa a distinção conceitual entre poder e violência, para a ensaísta, importante se a intenção é “deduzir ações para contê-la [a violência], amenizá-la ou eliminá-la”, continuando (Arendt, 1994: 35):

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.

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 da busca de “quem domina quem”. Para Arendt, 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.

Os escritos de Arendt colaborariam também para a distinção entre agressividade e violência, o que é elaborado por Costa (1998), no plano da psicanálise, com singular contribuição para o debate sobre juventude e violência, que a juízo de Costa deveria bem distinguir a questão da

agressividade. Segundo Costa a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de construção da subjetividade:

Seu movimento colaboraria a organizar o labirinto identificatório de cada sujeito.

[A agressividade] deve ser entendida, portanto, dentro de um sistema “dialógico” amparado amplamente pelo registro simbólico. Isso significa, que a agressividade opera quando há reconhecimento pelo sujeito do objeto a quem endereça sua reivindicação agressiva. Um ato agressivo, que pode ter muitas faces disfarces, seria simultaneamente uma resistência do eu, tentando marcar seus contornos identitários justamente quando o objeto (o outro) ameaça o seu lugar, mas também um pedido de reconhecimento e endereçamento de uma mensagem a este outro.

Este vínculo da agressividade no processo de constituição subjetiva aponta Lacan em “Agressividade em Psicanálise”. A agressividade, segundo ele, se manifesta em uma experiência que é subjetiva por sua própria constituição. É a tendência correlativa de um modo de identificação que chamaremos de narciso e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades característico de seu mundo (Costa, 1998:112).

Dentro do contexto adolescente e juvenil vemos muitos momentos manifestações de agressividade como indicativos de turbilhão de mudança identificatória, seria, portanto, para Costa (1998) problemático ler certos atos agressivos de adolescentes como manifestação de pura violência. Com uma interpretação equivocada, desqualificamos o sentido destes movimentos. Isto é muito importante dentro do contexto pedagógico, pois sabemos que a escola para estes adolescentes é um dos lugares privilegiados para esta manifestação. A escola ocupa a função de interlocutor privilegiado do laço social no qual eles entram se inserir. A própria adolescência se define por esta passagem da família ao laço social, mas a violência implicaria em um rompimento do pacto dialógico, instaurando uma ameaça às regras do jogo que organizam esta passagem. Mesmo que possamos encontrar, em algumas situações, certas razões que nos orientam na leitura dessas manifestações, o ato de violência não contribui em nada para

uma reordenação simbólica deste laço. Arendt (1994), ainda segundo Costa (1998) e Duarte (2000), entre outros, sublinharia que a violência e o poder são termos opostos e que a violência destrói o poder. Para Arendt (1994:5):

O poder é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso comum de ação. A afirmação absoluta de um significa a ausência do outro. É a desintegração do poder que enseja a violência.

Quando o poder apela para a violência, como no caso da violência policial (explicitamente citada por Arendt para casos nos EUA e na Europa) haveria um “diálogo rompido” ou um “diálogo fracassado”, alertando:

Nada é mais comum do que a combinação de violência e poder, nada é menos freqüente do que encontra-los em sua forma pura e, portanto, extrema. Disto não se segue que a autoridade, poder e violência sejam o mesmo (Arendt, 1994: 10).

Portanto, para Hannah Arendt (in Duarte 2000) haveria que investir no resgate da dignidade da política, sua recorrência ao diálogo, reconhecimento do direito do outro, o que colaboraria na identificação do “homo rationale”, contra, nossa leitura, o determinismo de um “homo violens” a que se refere Dadoun (1998). Para tanto seria importante uma educação que resgatasse o sentido de subjetividade.

Haveriam tempos históricos, em que a subjetividade o direito de ser seria negado a muitos, por distintas exclusões e discriminações, e a busca por ambiências gregárias, micro, por “tribos” seria mais forte, ainda que tendam essas a hierarquias autoritárias – como no caso do pertencimento a gangues – seria mais forte entre, repetimos, os que se sentem “massa” pois já “não têm mais interesses comuns a ligá-los entre si ou qualquer forma de ‘consentimento’ comum, que, de acordo com Cícero, constitui o *inter-est*, aquilo que está entre os homens” (Arendt, apud Duarte 2000: 51). Nesse caso a perda do vínculo entre indivíduo e sociedade, indivíduo e

comunidade, próprio de tempos de “atomização da sociedade” indicaria des-pertencimento ou “ausência de lugar próprio” (*homelessness*) e “desenraizamento” (*rootlessness*) e o sentimento de ser “dispensável”. Note-se que nas análises sobre juventude é comum a recomendação por protagonismo juvenil, participação e restabelecimento dos laços com a comunidade mais ampla (ver entre outros UNESCO 2001 e Castro et al 2001).

Especificamente sobre educação, Arendt (2001) escreveu nos anos 50, criticando a situação nos EUA, 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, envolvendo áreas e assumindo formas diversas” (Arendt 2001: 221). Como hoje é a violência e o envolvimento da juventude na violência matéria corrente na mídia, nos anos 50, segundo Arendt, a crise na educação na América seria tema quase que diário nos jornais.

Para Arendt, tal conotação de crise, seria positiva, se não se aproximasse os jornais do tema, de forma preconceituosa, “com juízos pré-formados”. No caso da América tal preconceito se relacionaria ‘a xenofobias e intolerâncias, considerando-se problemas na escola, como problemas relacionados a imigração. Arendt critica certo 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”

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 é 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 (Arendt 2001: 226).

Arendt (2001) 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” (Arendt: 2001: 228). Ela critica, no caso da Inglaterra, os rígidos exames de seleção para as escolas superiores, tendo-se à “meritocracia”. Na América em nome da igualdade, tal principio 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 pares, “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 negligencia quanto a qualidade de conteúdos, “abandonando-se os estudantes a seus próprios recursos”

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 primaria 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 (Arendt, 2001: 232).

Arendt refere-se também ao pretense isolamento das crianças e jovens em relação à sociedade, como se a escola fosse um mundo privado, questionando o esgaçamento das relações escola e família, e escola e comunidade. Paradoxalmente, caberia aos educadores introduzir os alunos ao mundo, mas eles já o trazem, por outro lado o mundo está em mudança, e não necessariamente tais mudanças seriam acompanhadas pela educação formal, quer no plano de conteúdo quer no plano de formas de aprendizagem.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. (Arendt, 2001: 239)

Arendt enfatiza que 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” (Arendt, 2001: 240) e tal ambigüidade na educação comprometeria sentidos e qualidade. Arendt considera que a perda de autoridade na vida política pública, no mundo moderno e em sociedades de massa, se estenderia a ambiências privadas, à família e à escola. Seria parte de um “moderno estranhamento”, ou seja, de não se sentir-se parte ou responsável pelo mundo, o que derivaria em uma atitude, segundo Arendt, de “aceitar o mundo como ele é”, o que faria parte, para a ensaísta, de um paradoxo 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 o passado, a tradição. Mas Arendt ressalta que na educação, tradição e passado têm contornos próprios, pois caberia ao educador ensinar “como o mundo é, e não instruir na arte de viver”, nem separa crianças e jovens da comunidade adulta, sendo que reconhece que a linha divisória entre o que é infância, juventude e adulta seria fluida e variável segundo tempo e pais. Porém, insiste, na educação se tem horizontes quanto a conhecimentos, havendo que evitar “uma educação sem aprendizagem”

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 par nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2001: 247)

Reflexões como as de Arendt sobre os sentidos da educação, lugar da aprendizagem e da interação entre crianças, jovens e educadores, não são parte da gramática da maioria das análises sobre violência e juventudes. Tais análises mais se afogam na perplexidade das expressões, níveis de casos de violências.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília, UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; WAISSELFISZ, Júlio Jacobo; ANDRADE, Carla Coelho e RUA, Maria das Graça. **Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR e Garamond, 1999.

ADORNO, Sérgio. **A Gestão Urbana do Medo e da Insegurança. Violência, Crime**

**e Justiça Penal na Sociedade Brasileira Contemporânea**. Tese de Livre Docência, São Paulo, FFLCH/USP, 1996.

ARBLASTER, Anthony. “Violência” In Outhwaite, William & Bottomore, Tom **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996, p. 803-805.

ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

ARENDRT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1994.

BARREIRA, César. **Ligado na Galera**. Brasília: UNESCO, FNUAP, UNICEF, Instituto Ayrton Senna, 1999.

BERCOVICH, Alicia M; DELLASOPA, Emilio e ARRIAGA, Eduardo. "J'adjunte, mais je ne corrige pas": Jovens, Violência e Demografia no Brasil. Algumas reflexões a partir dos Indicadores de violência. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD/IPEA, 1998, p. 293-362.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Bertrand Russel: Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Bertrand Russel: Rio de Janeiro, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. (coord.) **A Miséria do Mundo** Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

BOURDON, Raymond e BARRICAUD, François. "Violência" in Bourdon, R. e Barricaud, F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ed Ática, 1993, p. 505-614.

BREINES, Ingeborg; CONNELL, Robert e EIDE, Ingrid. **Males Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective**. Paris, UNESCO, 2000.

CASTRO, Mary Garcia, ABRAMOVAY, Miriam, RUA, Maria das Graças e ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando Vida. Desarmando Violências. Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza**. Brasília: UNESCO, 2001.

CASTRO, Pedro. "Violência Urbana" In Pedro Castro. **Sociologia sobre e sub Urbana**, Niterói: EDUFF, 1997.

CEPAL. **Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe**. Problemas, Oportunidades e Desafios. Santiago: CEPAL, 2000.

COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ DA ARQUIDIOCESE DE SALVADOR. **A Outra Face da Moeda. Violência na Bahia**. Salvador: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. **A Ética e o Espelho da Cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DADOUN, Roger. **A Violência. Ensaio acerca do "Homo Violens"**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, MEC, Ed Cortez, 1998.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Democracia em Pedacos. Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DUARTE, André. **O Pensamento à Sombra da Ruptura. Política e Filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

ECO, Humberto "O Conceito de Intolerância" In UNESCO. **A Intolerância**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FAUSTO, Boris. **Crime e Cotidiano**. São Paulo: EDUSP, 2001.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, Petrópolis: Ed Vozes, 1977.

GIDDENS, Anthony. **O Estado-Nação e a Violência**. São Paulo: EDUSP, 2001

GIRARD, René. **A Violência e o Sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, Henry. "Representations of Violence, Popular Culture, and Demonization of Youth" In Stephanie Urso Spina. (ed.) **Smoke and Mirrors**. The Hidden Context of Violence in Schools and Society Maryland: Rawman & Littlefield Publishers, Inc, Lahnham, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart e JEFFERSON, Tony. **Resistance through Rituals**. Youth Subcultures in Post-War Britain. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies/ University of Birmingham, 1975.

LINHARES, Célia. (org.) **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO JORGE, M. Helena P. de. Como morrem nossos Jovens In Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD/IPEA, 1998, p. 209-292.

MENDEZ, Juan E.; O'DONNELL, Guillermo e PINHEIRO, Paulo Sérgio. (orgs.) **Democracia, Violência e Injustiça**. O Não-Estado de Direito na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Flavio; WANDERLEY, Cláudio Burian; VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flávio Augusto e TISCORNIA, Sofia. **A Violência do Cotidiano**. Konrad Adenauer Stiftung, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA, Edinilsa Ramos. **Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz, Garamond, 1999.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO, Cortez, 1999.

NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homem Simpson. Banalização e Violência Masculina em Sociedades Contemporâneas Ocidentais**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2001.

ORTIZ, Renato. "A Globalização da Violência" in **Jornal do Brasil**, Caderno Idéias, 10/11, 2001, p. 8.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: Paradoxo Brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PINHEIRO, Paulo Sérgio "Prefácio - O Passado não está morto; Nem passado é ainda" In Gilberto Dimenstein. **Democracia em Pedacos**. Direitos Humanos no Brasil São Paulo: Cia das Letras, 1996.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000.

REX, John. **Raça e Etnia**. Lisboa: Ed Estampa, 1988.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz G. ; COMINI César, Cibele; RUAS RIANI, Juliana de Lucena (2002) **Estratificação Educacional e Progressão Escolar por Série no Brasil**, Belo Horizonte, MEC/INEP e CEDEPLAR/UFMG-no prelo.

RODRIGUEZ, Ernesto. **Juventud y Violencia en America Latina: Una Prioridad para las Políticas Publicas** –manuscrito apresentado para Revista de Estudios sobre Juventud, Mayo, Buenos Aires, 2001.

SALLAS, Ana Luisa et al. **Os Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 1999.

SAPORI, Luis Flávio e WANDERLEY, Cláudio Burian. "A Relação entre Desemprego e Violência na Sociedade Brasileira: entre o Mito e a Realidade" In MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Fávio; WANDERLEY, Cláudio Burian; VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flávio Augusto e TISCORNIA, Sofia. **A Violência do Cotidiano**. Konrad Adenauer Stiftung, 2001, p. 43-74.

SOARES, Luiz Eduardo (org.) (1996) **Violência e Política no Rio de Janeiro**, Relume Dumará e ISER, Rio de Janeiro

UNESCO (2001). **Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz**. Brasília: UNESCO.

VIEIRA, Oscar Vilhena (2001) "Estado de Direito, seus Limites e a Criminalidade". In MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Flavio; WANDERLEY, Cláudio Burian; VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flávio Augusto e TISCORNIA, Sofia. **A Violência do Cotidiano**. Konrad Adenauer Stiftung: p 75-92

WASELFSZ, Jacobo (1998). **Juventude, Violência e Cidadania: Os Jovens de Brasília**: Brasília, UNESCO e Cortez.

WASELFISZ, Jacobo (2002). **Mapa da Violência III; Os Jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça.

WENDEL, Helena ; FREITAS, Maria Virgínia de e SPOSITO, Marília Pontes (org.). (2000) **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez e Ação Educativa.

ZALUAR, Alba (2001) "A globalização do crime e os limites da explicação local" in Gilberto Velho e Marcos Alvito **Cidadania**

**e Violência**, Ed. UFRJ e FGV, Rio de Janeiro.

ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (1999) **Um Século de Favela**. Ed FGV, Rio de Janeiro.

ZALUAR, Alba (1997) "Exclusão e Políticas Públicas. Dilemas Teóricos e Alternativas Políticas" **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 12, 25, outubro.

ZALUAR, Alba (1994) **Cidadãos não vão ao Paraíso**. Ed Escuta: Campinas.

## Abstract

The literature on violence, education and youth produced in Brazil and other countries is discussed in this article, with special reference to Hannah Arendt's treatment of the interplay between power and violence, and the role of education. The author defends the need for more comparative studies on how education deals with violence among youth, including cross-cultural analyses, considering the various types of violence. The position defended here is that if, in modern times, violence among youth is a major problem, there are nevertheless some types of violence that can be considered a result of the advanced of democracy. There are different types of violence among youth in Brazil, such as racism and domestic violence, and there are debates on gender systems and masculinity and their relation to certain types of culture that favor violence.

Enviado para publicação em 09/06/2002.