

O Estado e a lógica do capital: implicações nas relações entre violência e educação

Jéferson Dantas*

Resumo: Este artigo procura problematizar a frágil discussão teórica sobre a violência escolar no Brasil e a importância de se retomar os estudos sobre os movimentos organizados a partir da sociedade civil (notadamente do magistério). Para tanto, torna-se essencial compreender que a escola não é um território ideologicamente neutro. Tal microcosmo reproduz as tensões estruturais do mundo capitalista. Ainda que o território escolar seja repleto de possibilidades, articulações pedagógicas autoritárias, desconectadas da realidade social dos/as estudantes, podem levar ao pragmatismo educacional. Logo, a instrumentalidade didática desprovida de um interesse vivo, portanto, humanizador, dá vazão a diversas tecnologias de violência simbólica.

Palavras-chave: Violência; Estado; Cultura escolar; Lógica do capital.

Abstract: This article seeks question the fragile theoretical discussion about school violence in Brazil and the importance of resuming studies on the movements organized from the civil society (especially of teaching). Thus, it becomes essential to understand that the school is not an ideologically neutral territory. This microcosm plays structural tensions in the world capitalist. Although the territory school is full of possibilities, joints authoritarian teaching disconnected from the reality of social / as students, can lead to pragmatism educational. So, the instrumentality didactic devoid of an interest lively therefore human right gives flow to various technologies of violence symbolic.

Keywords: Violence; State; Culture school; Logic of capital.

* Historiador, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Articulador e pesquisador dos *estudos do currículo* na Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis/SC. Professor Substituto no Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: clioinsone@gmail.com

Considerações iniciais

Pensar sobre a violência escolar no Brasil e suas implicações com o currículo, na atualidade, é admitir desde já a fragilidade teórica com que se tem enfrentado os dilemas de tal temática. A *violência escolar* se tornou uma síntese confusa de ‘ódio de classe, ‘conflitos entre desajustados e a ordem social’ e um prato cheio para uma determinada mídia que se deleita com a mercantilização da tragédia. Em recente entrevista, a educadora Miriam Abramovay, da Universidade Católica de Brasília, considerada referência nacional sobre os estudos da violência nas escolas brasileiras, afirmou que o

[...] grande problema que a escola enfrenta ao tratar da questão da violência está, exatamente, na maneira como se posiciona em relação ao tema: fechada em uma concha. Essa postura de falta de diálogo com a população faz com que ela se torne uma instituição completamente ‘autista’, com imensa dificuldade para compreender as pessoas com as quais lida cotidianamente (DIALOGIA, 2006, p. 19).

Levando-se em conta as limitações argumentativas de uma entrevista, Abramovay ao longo de sua explanação, considera que a escola promove violência nas pequenas agressões cotidianas; nas humilhações sistemáticas sofridas por estudantes e nas ameaças de estudantes em relação aos seus professores. Contudo, ainda que concordemos que a educação básica pública brasileira se encontre repleta de tensionamentos coletivos ou como a própria educadora acima traduz como uma instituição ‘autista’, não se pode deixar de lado as questões mais estruturais de uma sociedade marcada pela disputa de classes. Nesta direção, compreensões epidérmicas do fenômeno histórico ‘violência’ estão muito mais associadas a um maniqueísmo raso do que, propriamente, centrada no modelo econômico imperante: o

capitalismo. Ao se retratar a violência escolar como uma caricatura grotesca, envolvendo tão-somente agressores e agredidos, teóricos do campo da educação que têm ocupado importantes espaços institucionais, favorecem uma leitura bastante parcial da realidade histórica.

Marx e Engels (1988, p. 78) não estavam utilizando uma força de expressão quando afirmavam no Manifesto do Partido Comunista que a ‘história de todas as sociedades existentes até os dias de hoje é a história da luta de classes’; acrescentavam ainda, e com propriedade, que:

A burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia jogou por terra as relações feudais, patriarcais e idílicas. Despedaçou sem piedade todos os complexos e variados laços que prendiam o ‘homem feudal’ a seus ‘superiores naturais’, para só deixar subsistir, entre um homem e outro, o laço do frio interesse, as duras exigências do ‘pagamento à vista’. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês, nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela *única* e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, colocou uma exploração aberta cínica, direta e brutal.

Tal lucidez implacável demonstrada por Marx e Engels nesta pequena passagem do Manifesto do Partido Comunista (1848), denota o quanto às tentativas de alguns autores são pândegas ao situarem o problema da violência a partir de determinada origem social. Em outras palavras, a naturalização da violência estaria associada às classes sociais menos

privilegiadas. Ora, a pequena, a média e a grande burguesia não cometem qualquer tipo de violência? Sob que parâmetros se está discutindo a violência escolar? Como bem assinalam Pablo Gentili e Chico Alencar (2002, p. 99), ninguém nasce bandido ou santo; o ser humano é uma possibilidade. E ao se referirem à filósofa alemã Hannah Arendt, dão eco a uma síntese fantástica desta grande pensadora: “o ato educativo resume-se em humanizar o ser humano”.

Neste sentido, o capitalismo não destruiu apenas o *modus vivendi* feudal; destruiu o trabalho artesanal e a criatividade humana; padronizou valores de consumo; individualizou o fracasso e utilizou a ‘democracia’ para impor sua força demolidora. Se tal compreensão histórica parece-nos tão óbvia, por que tal obviedade anda tão distante de determinadas leituras enviesadas no campo educacional? A rigor, poderíamos inferir que as grandes sínteses históricas estão ‘fora de moda’ e que o poder da superespecialização ganhou um terreno importante no mundo acadêmico. O excessivo relativismo histórico; a anulação do sujeito em determinadas abordagens pós-críticas; e um acomodamento teórico cínico diante da destruição da espécie humana, ganhou contornos muito preocupantes na formação de futuros educadores/as neste país.

Parece-me razoável, portanto, partir dessa indagação: como responder ao fenômeno histórico da ‘violência’ sem levar em conta os valores da ‘lógica do capital’? Evidente que não estou reinventando a roda, todavia quando a violência estrutural¹ é

¹ A *violência estrutural* é compreendida aqui como uma síntese de múltiplas determinações sócio-histórico-culturais, associada a um modelo econômico pautado na exploração da força de trabalho dos que não detém os meios de produção. Tal exploração, contudo, atinge todos os espaços de convivência comunitária dos indivíduos; o capital refinou sua lógica exploratória ao transformar os seres humanos em ‘autômatos’ ordinariamente

compreendida, simploriamente, como um embate entre ‘marginais’ e ‘estabelecidos’, há um risco elevadíssimo de reforçarmos um ideário fascista numa sociedade eivada de desigualdades econômicas. A diminuição da maioria penal (amplamente defendida pelos meios de comunicação de massa) e as afirmativas do aparato repressor estatal de que o ‘mal precisa ser destruído no nascedouro’, revelam um profundo mal-estar da condição humana. É inadmissível tolerar que o governador do estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, defenda sem qualquer hesitação, que as mulheres pobres dos morros realizem abortos voluntários para não abrigarem em seus ventres os ‘futuros marginais’. Pior do que isso é saber que boa parte da população carioca apóia tal iniciativa; provavelmente, a mesma parcela da população pequeno-burguesa que aplaudiu de pé o filme *Tropa de Elite* (2007) do diretor José Padilha, ao justificar a tese de que ‘bandido se extermina com uma polícia igualmente bandida’.

Ao optar por uma temática tão espinhosa, corro todos os riscos de estar na contramarcha de pesquisas que priorizam o relativismo em discussões de fundo histórico. Ao decretarem a morte da dialética, os teóricos pós-críticos têm tentado compreender a questão da violência escolar através do *sujeito linguageiro, polissêmico, polifônico e polimorfo*. Tal jogo de palavras esconde mais do que revela. Ao se deixar de lado questões muito concretas de ausência de elementos básicos de sobrevivência (alimentação, moradia, vestuário, saúde, educação), fica-nos a impressão de que o mundo regido pela lógica do capital é mais

convictos de sua subalternidade. Para os setores marginalizados da sociedade, a *violência estrutural* representa muito mais do que isso: representa a inempregabilidade; a ausência de *capital cultural*; a anulação de suas subjetividades; e um alvo predileto de extermínio do aparato repressor estatal.

um imenso tabuleiro de incompreensões semânticas do que propriamente a violência contra o ser humano e o meio que habita. Entendo que a ofensiva destrutiva do capital acabará por exterminar os recursos naturais e alimentícios, selecionando cada vez mais os/as sobreviventes de tal modelo econômico. Nesta direção, a ‘luta de classes’ não é uma mera categoria de análise perdida no tempo.

Penso também que a violência escolar só poderá ser mais bem estudada, quando não exigirmos de tal objeto de estudo aquilo que ele não pode responder sem as evidências de um contexto histórico mais amplo. Tudo parece caber na categoria ‘violência’. Tal exame detalhado, com a ótica de uma lupa teórico-metodológica, demonstrará, ainda que *a priori*, que o fenômeno ‘violência’ tem como principais maestros o Estado e as elites sociais dominantes. Em outras palavras, ao se justificar a violência legítima de Estado e o ódio de classes, condena-se imensa parcela da população brasileira ao gueto. Tais efeitos, que têm registros históricos inquestionáveis, excluem um elevado contingente de crianças e jovens dos bancos escolares. Neste sentido, não é possível compreender as interfaces da *violência escolar* com o *currículo* na Educação Básica pública brasileira sem pensar na *violência estatal*.

2. ‘Estado-Violência’

A formação do Estado brasileiro é atravessada por processos históricos de cunho autoritário, excludente e de massacres sistemáticos. No período monárquico (1822-1889) as tentativas frustradas de se constituir uma ‘nação’ pela força e pela contratação de milícias internacionais (no intuito de combater os revoltosos maltrapilhos, em grande parte descendentes de escravos), representaram a tônica da presença do Estado neste marco temporal. As rebeliões de viés separatista

nas décadas de 30 e 40 do século XIX eram sintomáticas. O modelo produtivo calcado na mão-de-obra escrava e na extração predatória dos recursos naturais espalhava miséria e destruição nos nichos oligárquicos desprestigiados pela monarquia. As regiões norte e nordeste, relegadas agora em segundo plano, viam crescer motins organizados por escravos islamizados e proprietários rurais falidos. Tal permanência do modelo agro-exportador escravocrata adentraria o século XX, já no período republicano, com as mesmas mazelas não resolvidas do período monárquico.

O Estado republicano, ‘inaugurado’ em 1889, e sem qualquer participação popular, na sua trajetória de 119 anos de existência formal, teve pequenos intervalos democráticos. A chamada *1ª. República* (1889-1930) enfrentou antigas feridas mal curadas e herdadas dos períodos colonial e imperial; o massacre em Canudos por meio de cinco expedições militares (1893-1897), por exemplo, retirou a vida de, praticamente, 30 mil brasileiros. O Exército brasileiro foi entusiasticamente apoiado por latifundiários e pela Igreja Católica. O ‘bando de famélicos’ expropriados, e pequenos proprietários rurais, liderados por Antônio Conselheiro no sertão baiano, queriam unicamente um lugar para plantar, cultivar e criar, sem a exploração ultrajante das oligarquias locais. Acusados de monarquistas e de ferirem os valores cristãos, Canudos foi esmagado finalmente no ano de 1897, através de um efetivo militar jamais visto na história desse país. Os poucos sobreviventes – em sua maioria, mulheres e crianças – foram violentados e degolados. As ‘jaguncinhas órfãs’ se transformaram em troféus nas mãos dos militares sedentos de ódio e perversidade (MONIZ, 1997). Com justiça, podemos afirmar que a comunidade de Canudos, ainda que não tivesse um alcance político de suas ações, foi uma referência

fundamental para outros movimentos no nordeste contra a opressão dos latifundiários (poderíamos citar o Cangaço). A composição étnica de Canudos denotava bem o perfil de sua população, conforme o censo de 1890: 59% eram pardos, 17% negros e 24% brancos (VICENTINO, 2002, p. 470-471). Se o misticismo religioso foi responsável pela organização da comunidade ou se as condições materiais no sertão eram insustentáveis, o certo é que tais elementos se amalgamaram na formação desta sociedade. Não eram monarquistas. Eram retirantes em busca de comida, trabalho e moradia. Não desejavam o conflito, mas se viram na contingência de proteger seus bens coletivos contra as investidas republicanas.

A oligarquia cafeicultora paulista, ao assumir em regime de revezamento com Minas Gerais, o poder executivo nacional, instaurou a “República do Café com Leite” (1898-1930), estabelecendo os pilares de como o país seria governado: agroexportação (café) e exploração incessante de uma mão-de-obra agrária em condições de semi-escravidão. Novamente, a República ‘moderna’ e liberal brasileira destruiriam um movimento de pequenos agricultores em Santa Catarina, conhecido como a “Guerra do Contestado” (1912-1916). Neste novo massacre do Estado republicano, aproximadamente 15 mil brasileiros foram esmagados para beneficiar os interesses do capital privado internacional². Tantos extermínios sistemáticos continuaram ocorrendo na trajetória nada feliz da jovem República. O período varguista (1930-1945), marcado pela ditadura do *Estado Novo*, intervencionismo nos estados federativos e censura aos meios de comunicação,

também foi responsável pela eliminação física de milhares de brasileiros à custa dos interesses da pátria³. Outro exemplo significativo foi a expulsão de pequenos artesãos, mendicantes e prostitutas dos centros da cidade do Rio de Janeiro em 1904 (Revolta da Vacina), então capital da República, pelo prefeito-engenheiro Pereira Passos, desejoso de uma sanitização social. Tal sanitização e embelezamento da cidade promoveriam em escala progressiva a eliminação do centro da cidade dos grandes bolsões de miséria, situação que hoje tensiona a população carioca devido à violência estrutural crônica nos morros e encostas.

Reconhecer os massacres do Estado e a ausência de um projeto social para o Brasil já seriam suficientemente notáveis para se compreender as omissões nos setores estratégicos deste país (educação, saúde e infra-estrutura). Contudo, a lógica do capital e conflitos ideológicos de contornos internacionais (Guerra Fria) teve efeitos nefastos para o Brasil e para toda América Latina. A Ditadura Militar (1964-1985) deixou marcas indeléveis em muitas gerações de brasileiros: desaparecimento de presos políticos; torturas; tática da suspeição; fechamento da imprensa livre; mordada na classe artística; exílios compulsórios; e destruição do modelo educacional em todos os níveis de ensino. Para o psicanalista Jacob Pinheiro Goldberg (2004, p. 53-55), é fundamental compreender as relações entre os poderes constituídos no Brasil a partir das características desumanizadoras de seus governantes:

No Brasil, com interrupções históricas de menor significado, temos vivido sob um presidencialismo rígido, quando não sob o regime autocrático, nas

² Sobre o assunto indico a leitura do livro *Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas*, de autoria do historiador Paulo Pinheiro Machado (2004).

³ O período varguista é bastante complexo do ponto de vista histórico, exigindo um cuidado teórico-metodológico que vai além das pretensões deste artigo.

palavras de Sampaio Dória: ‘O Chefe de Estado ou é rei hereditário e perpétuo, cuja vontade decreta e executa as leis, ou é um caudilho que, usurpando ao povo a soberania, decreta como poder pessoal as leis que executa ou manda executar. Os governados estão paralisados e sem voz, sob o jugo da não-partilha do déspota, coroado ou sem coroa’. [...], grande parte dos conflitos entre Legislativo e Executivo se [estabelecem] sobre a área comum das relações com a imprensa, que deve ter, além dos seus tradicionais papéis de informar e ensinar, o de testemunhar, como catarse da sanidade psicológica do cidadão, desamparado diante do Estado Leviatã.

E é aí que se abriga um grande perigo, conforme comentário de Goldberg acima. Um determinado tipo de imprensa no Brasil tem sido a porta-voz privilegiada dos principais acontecimentos históricos do país, notadamente às que envolvem a violência urbana e, sobretudo, a violência escolar. Segundo o historiador Carlos Eduardo dos Reis (2003, p. 75-76),

O que mais nos chama a atenção quando nos defrontamos com a polêmica em torno do problema da violência escolar é o ‘estranho consenso’ presente nos meios de comunicação – rádios, TV, jornais e revista [sic] – e nas falas das autoridades públicas acerca dos fatores responsáveis por esta violência, bem como os elementos constituintes da mesma. É o caso da ‘participação da comunidade’ como fator fundamental na diminuição dos índices de violência nas escolas, que, [...] se constitui numa forma de ‘desobrigação’ do Estado com a ‘coisa’ pública. [...], temas como drogas, porte de armas, [...], papel da polícia, passaram a povoar a agenda das discussões em torno do problema, escamoteando assim as questões de ordem estrutural dentro da sociedade brasileira, cujas origens são históricas e compõem o quadro de

descaso dos governantes deste país com as questões sociais.

Os *mass media* têm reorganizado a agenda histórica da violência urbana no Brasil de uma maneira extremamente auspiciosa. Os casos bárbaros de assassinato de crianças, como foi o caso do menino arrastado quarteirões por um automóvel, preso apenas pelo cinto de segurança, geraram um processo de indignação nacional. Defendia-se a diminuição da maioria penal. Congressistas oportunistas queriam a punição imediata dos ‘marginais’, quase todos menores de dezoito anos. O espetáculo da tragédia da qual a grande mídia se farta e se nutre não pode continuar sendo somente isso: estatísticas de extermínio do aparato repressor estatal! Ou continuaremos alimentando a barbárie como único exercício de nossa condição humana?!

Nesta direção, pensar a ‘violência de Estado’ num país como o Brasil – e aqui tenho plena convicção dos reducionismos históricos – é compreender os limites de uma democracia liberal legalista, conduzida por tecnocratas e por poderes constituídos (Executivo, Legislativo e Judiciário) bastante afastados dos interesses coletivos; um Congresso Nacional formado por 513 deputados e 81 senadores, muitos deles apoiados pelas bases ‘ruralistas’, ‘evangélicas’ e ‘empresariais’. Tal ‘representatividade’ não contribui para elevar o debate sobre a desigualdade social e diminuir a concentração de renda. A política do *consenso pela força* durante o regime militar foi substituída pela política do *consenso legalista* (a saída para os problemas sociais é de ordem técnica e não de ordem política). Princípios democráticos esvaziados e uma classe política narcísica ou arrivista têm conduzido o país a uma esquizofrênica conjunção de maniqueísmos levianos e por

projetos de poder que reduzem a importância da ideologia.

A violência estatal está inextricavelmente associada à lógica do capital. Não é possível transformar substancialmente as relações sociais de produção com medidas paliativas ou reformistas, o mesmo acontecendo com a educação formal pública. Afinal,

[...], o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 27; 35).

Numa sociedade motivada e mobilizada por interesses de classe, parece-nos óbvio que o que alimenta a lógica do capital é a necessidade incessante de reprodução dos valores hegemônicos capitalísticos; valores cingidos pelo fetiche, onde tudo se torna mercantilizável e coisificado. O maior mérito do capital tem sido exatamente esse: anular os dissensos pelas ‘relações de uso’ e pelas ‘relações de troca’. A racionalidade pequeno-burguesa receia perder seu *status* quando se sente ameaçada pelos pobres ou despossuídos⁴.

⁴ A discussão das cotas sociais e étnicas nas universidades públicas brasileiras demonstrou, claramente, o quanto à ‘racionalidade pequeno-burguesa’ não tem compreensão histórica sobre as condições de trabalho e escolaridade dos afrodescendentes. As contra-argumentações se dão de forma epidérmica, considerando que as cotas reforçariam o ‘racismo’ e certa incompetência dos/as afrodescendentes de competir em pé de igualdade com outros estudantes uma vaga pública nas universidades. Todavia, as questões-problemas em jogo deveria m ser reformuladas: como exigir

Logo, torna-se fundamental democratizar a esfera pública, totalmente cerceada por manobristas defensores da racionalidade privada. Em outras palavras, a esfera pública – e isto é tão ou mais dramático no ensino formal – está contaminada pela instrumentalidade do conhecimento, i.e., lida tão-somente com uma única variável de educação: formar potenciais consumidores e trabalhadores sujeitados a condições indignas de existência material (GIROUX, 1997).

Há uma sensibilidade ingênua da pequena e média burguesia, que se sente constrangida e afetada pela miséria alheia, buscando no assistencialismo ou na ‘prática do voluntariado’ um atenuante para seus dramas de consciência. Mal sabem que padecem, cotidianamente, com seus olhares bovinos, alimentando dia após dia o poder de reprodução do capital. A ilusão conformista que circunda o mundo do trabalho e também os espaços de subjetividade ganha contornos cada vez mais complexificados e reacionários. Repensar a sociedade de classes, em parâmetros mais humanizantes, exige mais do que reformismos pontuais, como defendiam os utopistas dos séculos XVII, XVIII e XIX (TEIXEIRA, 2001). Se atentarmos ao enunciado “socialismo ou barbárie!” (do *Manifesto Comunista*, escrito por Marx e Engels), precisaremos considerar que estamos atendendo servilmente ao último; a barbárie que ceifa imensos territórios em todos os continentes; a barbárie presente nos serviços públicos essenciais, como é o caso da educação, onde o currículo escolar se apresenta como uma ‘caixa preta’ para crianças e jovens em situação de risco social; enfim, onde os fenômenos sociais estejam presentes, importa-nos

igualdade se o processo de escolaridade, ‘na partida’, já é desigual? Por que grande parte dos afrodescendentes deste país continua com os piores empregos ou mesmo inempregáveis? (Cf. DOMINGUES, 2005).

problematizar e qualificar a compreensão da realidade existente e, conseqüentemente trabalhar na direção de transformá-la!

3. Currículo escolar e a violência

Já seria suficientemente agudo pensarmos o currículo da educação básica pública, nos moldes em que ela é estruturada, como elemento precípua na compreensão da exclusão, evasão e repetência escolar. Sabemos que diferentes grupos sociais e étnico-raciais estão presentes na escola pública e, que por isso, não se pode exigir processos avaliativos homogêneos de aprendizagem. Deste modo, nem todas as motivações apresentadas pelos/as educadores/as conseguem mobilizar 'respostas' esperadas ou padronizadas, tendo em vista que um currículo pautado no esquematismo maniqueísta 'certo/errado', 'bom/ruim', 'feio/bonito', apenas reforça situações estereotipadas de aprendizagem (ROMÃO, 2001).

Experiências estéticas de diferentes grupos sociais num mesmo espaço público (escola) ainda não são devidamente encaradas pelos/as educadores/as como mecanismos de reformulação do currículo. Para o educador espanhol Fernando Hernández (1998, p. 42)

[...]: – diante da homogeneidade que mais ou menos imperou até agora (classe média, compartilhando uma mesma língua e valores culturais), hoje se pode observar uma grande diversidade social, cultural e lingüística entre os adolescentes que acorrem à Escola de Ensino Médio, [...]; ao estender-se o período de escolarização básica, o que antes se ensinava a alguns poucos agora deverá ser ensinado a todos. Como conseqüência, um currículo que se destinava uns poucos que iriam à universidade, agora é um currículo para todos, o que implica reajustes e mudanças tanto na orientação do que se considera que se deva aprender no Ensino Médio como nas avaliações e

nas titulações que se obtenha uma vez cursado esses estudos.

Parece-nos, portanto, bastante claro que a educação pública brasileira caminha em descompasso em relação aos interesses de seu/s público/s escolar/es. Nesta direção, as diferentes realidades da cultura escolar são mediadas, inevitavelmente, pelos/as educadores/as; afinal, são estes/as profissionais que melhor expressam a concepção pedagógica da escola, procedimentos avaliativos, visões de mundo ou sociedade e compromisso político com a sua prática pedagógica (MELCHIOR, 1999). Há uma imensa tarefa a ser empreendida na reconfiguração dos currículos escolares, que não corresponde necessariamente (e apenas) a uma mudança de *grade curricular*. As mudanças são estruturais, ou seja, é necessário pensar a formação inicial e continuada dos educadores que atuam com crianças e jovens em situação de risco. Contextos sociais educativos homogeneizantes precisam ser reformulados, conforme palavras de Ximenes (2001, p. 53):

A distância entre o universo cultural de alunos e professores tem sido um importante fator no desencadeamento de conflitos, envolvendo indisciplina, agressões, depredação. Por extensão, o distanciamento entre o universo cultural da escola e da comunidade local tem contribuído para as incursões agressivas à escola, aos atos de vandalismo. É notório que as escolas que optaram pelo caminho da abertura para a comunidade, envolvendo-a nas discussões dos problemas existentes na escola e na busca de soluções para tais problemas, têm se constituído em instituições que conquistaram resultados efetivos na melhoria tanto do relacionamento escola-comunidade, como no próprio desempenho escolar dos alunos. Em um local onde a criminalidade circunda a escola, essa disposição de abertura para a

comunidade torna-se ainda mais necessária.

Embora concordemos que ‘abrir a escola’ para a comunidade local seja importante, isto é apenas um paliativo diante de questões estruturais mais complexas. O currículo escolar traz consigo diversas formas de violência simbólica e isto precisa ser devidamente questionado. A escola também é produtora de violência na medida em que desqualifica as falas discordantes, os dissensos, os que não se adaptam à sua lógica de expressividade eurocêntrica e burguesa. A ‘pedagogia do silenciamento’ é a melhor maneira de impor conteúdos descontextualizados e fragmentados, ainda que o preço seja a exclusão de grande parcela dos/as estudantes:

[...]. A dominação através da inclusão ou exclusão lingüística é muito mais sutil e poderosa que a violência física. É uma violência simbólica que se articula com questões de auto-estima e de pertencimento. O silêncio se impõe não pela força e sim pela autocensura, pela possibilidade ou não de tomar a palavra, pela dificuldade ou não de decifrar os códigos de determinada comunidade lingüística, pela capacidade de articulação clara e objetiva, pela disposição física dos interlocutores. Tudo isto nos condiciona ao silêncio ou à enunciação (SCHOLZE, 2007, p. 70).

Logo, um currículo escolar diferenciado deverá levar em conta as problemáticas locais, regionais, questões de gênero e étnico-raciais, pois as mesmas interferem diretamente nos mecanismos de afirmação identitária das comunidades atendidas pelas escolas. Todas as ações pedagógicas devem estar voltadas ao foco dos problemas reais, a partir de intervenções coletivas e/ou colaborativas, nunca isoladas e fragmentadas. Assim, o que é necessário se pensar na construção curricular é o diálogo entre diferentes

fenômenos históricos, políticos, sociais e econômicos que interferem, estigmatizam e compõem variados traços identitários na realidade a ser estudada. Desta forma, a singularidade das comunidades locais consegue ser interpretada sem estereótipos.

Os/as educadores/as precisam aproximar-se mais dos movimentos sociais urbanos (não apenas dos sindicatos que os representam), entendidos aqui como resultados de experiências múltiplas, constituídas em todos os espaços sociais não-formais de onde se originam crianças e jovens em situação de risco. Para Paulo Freire (1985, p. 19), homens e mulheres impedidos de atuar politicamente e, sobretudo, de refletir sobre as suas condições existenciais, encontram-se ‘feridos’ como seres de compromisso. Tal compromisso implica numa responsabilidade histórica, que não pode se realizar pelo verbalismo imparcial, mas por ações de sujeitos concretos preocupados com a *humanização dos homens*. Freire condena ainda os *guetos acadêmicos*, os pequenos grupos de especialistas das secretarias de educação, os diagnósticos verticalizados dos problemas educacionais, a marginalização do educador, visto como uma mera extensão de um projeto político do qual não fez parte, que não ajudou a elaborar.

Evidente que todas as mediações históricas acontecem paralelamente às atuais políticas públicas no setor educacional. Assim, pensar a educação, o ensino formal, o currículo escolar, o processo de avaliação e a formação de professores, significa repensar também as práticas pedagógicas destes/as educadores/as, entendendo-as como práticas sociais, políticas. Para tanto, a ética e a curiosidade epistemológica deverão permear toda a relação político-pedagógica, onde o processo de avaliação pedagógica tenda a ser processual, mediante situações-problema concretas.

Além de todas as questões aqui levantadas, educadores e educadoras das escolas básicas públicas precisam reforçar a aliança de classe e compreender, estruturalmente, como o Estado se apropria de sua força de trabalho. Para Ralph Miliband (1999),

[...]. Por mais ‘não-intervencionista’ que o Estado possa querer ser na vida econômica, ainda assim ele desempenha um papel crucial nesse âmbito, quando mais não seja para atenuar os custos sociais da empresa capitalista, que está na natureza de tal empresa ignorar. [...]. O Estado está [...] profundamente envolvido na propaganda, na doutrinação e na ‘engenharia do consenso’ e, isto é decisivo, também está encarregado do imenso aparato de coerção e repressão que está inevitavelmente operando na sociedade de classes (p. 485-486).

Ignorar, portanto, o papel do Estado na análise de classes é não reconhecer o quanto o mesmo procura usar a máquina estatal na defesa e o fortalecimento da ordem social. Nesta direção, as tentativas de políticas de consenso no campo educacional sofrem embates cruciais entre a sociedade política e a sociedade civil. O Estado que exige maior empenho dos/as educadores/as é o mesmo que desqualifica os trabalhadores em educação, seja pelas condições indignas de trabalho, seja pelos salários aviltantes. Os reformismos de cima para baixo e formações continuadas impregnadas de um instrumentalismo pragmático jamais conseguirão atender expectativas tão variáveis por parte destes/as educadores/as.

4. Considerações finais

São inegáveis e infundáveis as complexas questões que surgem no contexto das condições de trabalho dos/as educadores/as na Educação Básica. Culpabilizá-los/as pelo insucesso de crianças e jovens em situação de risco não é a melhor saída. Todavia, parece-nos razoável admitir que

nem todos os educadores se dão conta de sua importância estratégica transgressora para alterar o estágio de correlação de forças com o aparato estatal. Muito menos compreendem que suas práticas sociais podem fortalecer e destruir vidas.

Há muito de ‘senso comum’ na lógica formacional dos/as futuros/as educadores/as, e esta lógica acaba por se imiscuir em todos os estágios do ensino formal público. Quando utilizo a expressão ‘senso comum’ estou me referindo às inúmeras situações mal resolvidas no contexto educacional, respondidas tão-somente a partir de enfoques pontuais e imediatistas. E é justamente, no afã de se querer responder questões de fundo histórico com a ‘pressa dos incautos’, que nunca chegamos ao âmago do que necessita ser revertido e reelaborado. Para Antonio Gramsci (1991, p. 147),

[...] o senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso. É possível dizer com exatidão que uma verdade determinada tornou-se de senso comum, visando a indicar que se difundiu além do círculo dos grupos intelectuais, mas, neste caso, nada mais se faz do que uma constatação de caráter histórico e uma afirmação da racionalidade histórica; neste sentido, no caso em que seja empregado com sobriedade, o argumento tem o seu valor, precisamente porque o senso comum é grosseiramente misonéista e conservador, e conseguir inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência.

Gramsci não refuta o ‘senso comum’, porém considera que se tal elemento argumentativo torna-se uma verdade transcendente, fechada e impenetrável, todas as contra-argumentações e novas problematizações serão desconsideradas. Parece haver um estranho e mórbido consenso nas instituições educacionais de

que o insucesso escolar é um mal necessário; que nada pode ser modificado; que a educação pública no Brasil será *ad infinitum* de má qualidade e sem qualquer compromisso social, ético e político. Acompanhando o raciocínio gramsciano, Giroux e McLaren (1997) compreendem que, examinando o tipo de formação inicial estabelecido nas universidades e, posteriormente, praticado na Educação Básica, pouco se tem feito no processo de politização do/a educador/a; estes educadores reforçam também os limites da Democracia Representativa, bastante afeita aos regimes políticos neoliberais, tendo em vista que a esfera pública acaba por se tornar uma extensão da esfera privada, tão ao gosto da ‘lógica do capital’.

Para o sociólogo estadunidense James Petras, o Estado que representa os interesses da classe hegemônica, tem refinado a sua forma de apaziguar as tensões sociais e silenciar os movimentos organizados pela sociedade civil. Numa análise bastante lúcida sobre o contexto latino-americano, Petras (2007, p. 30-31) pondera

[...] que o imperialismo governa através de hegemonia indireta. Seus interesses são articulados por políticos subordinados pequeno-burgueses através de ‘ideologias modificadas’ para acomodar as demandas dos de baixo. [...]. Os eleitoralistas de esquerda vociferam a retórica de um ‘novo modelo’ de ‘pressionar as elites’ e de ‘recuperar o partido’. Os líderes dos movimentos sociais que estão vinculados aos eleitoralistas dizem às suas bases populares que ‘as circunstâncias não estão maduras para uma ruptura’; temos que voltar às bases e ‘temos que nos concentrar nas reformas setoriais’. O pequeno-burguês convence os líderes dos movimentos sociais a se absterem da luta de classes independente, pelo poder político.

Tal quadro histórico atual demonstrado por Petras parece não nos dar muitas alternativas de construção de um novo modelo de sociedade, tendo em vista a vasta e estratégica cooptação de homens e mulheres de passado histórico ‘de esquerda’. O governo federal segue à risca as recomendações do modelo econômico neoliberal, apostando num reformismo pífio, se levarmos em conta as imensas demandas estruturais de um país como o Brasil.

Nesta direção, entendo que a cultura escolar está impregnada de expectativas, provenientes dos estudantes, das famílias e dos educadores. A escola não é e nunca será um território neutro. Tal microcosmo reproduz as tensões estruturais do mundo capitalista. Ali se encontram estudantes-trabalhadores; crianças e jovens em situação de risco social; educadores ingressantes; educadores com jornada tripla de trabalho; educadores/as adoecidos cronicamente; funcionários/as desvinculado/as da importância socializadora da escola, etc. O mundo escolar é prenhe de possibilidades, mas também em seu inverso, prenhe de articulações desagregadoras, autoritárias e desconectadas da realidade social dos/as estudantes. O pragmatismo educacional, nesta situação, é a forma mais acabada de como ‘se manter longe dos problemas’ que envolvem os/as estudantes. A instrumentalidade didática desprovida de um interesse vivo, portanto, humanizador, dá vazão a diversas tecnologias de violência simbólica.

Ainda que em tom de galhofa, para determinados/as educadores/as a boa escola é aquela que não tem estudantes. Ora, quando o/a educador/a está distante das questões mais emergentes de seu entorno social e mais preocupado em dar conta de sua sobrevivência cotidiana, mais distante fica do ato educativo. Sem esquecermos os embates, conflitos e as

intervenções pedagógicas auto-realizadoras e entendendo que ‘todo ato educativo é um ato humanizador’, poderemos transformar os espaços educativos em espaços de criação; onde o *Eros* potencializador congregate o lúdico com o político; a vida com a arte; a alegria com o compromisso!

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. Em entrevista, a professora Miriam Abramovay discute a violência nas escolas. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 15-22, 2006.
- DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164-176, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** Trad. por: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: _____ **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 99-117.
- GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. A educação de professores e a política da reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. por: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 195-212.
- GOLDBERG, Jacob Pinheiro. **Cultura da agressividade**. 3ª ed. São Paulo: Landy Editora, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 9ª ed. Trad. por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado. In: _____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Traduzido por: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 41-59.
- HOFFMANN, Jussara. As múltiplas dimensões do olhar avaliativo. In: _____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 85-110.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9ª ed. São Paulo: Global, 1988.
- MELCHIOR, Maria Celina. A avaliação na concepção dos professores. In: _____. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, p. 29-55.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Traduzido por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MILIBAND, Ralph. Análise de classes. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs). **Teoria Social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 471-502.
- MONIZ, Edmundo. **Canudos**: a luta pela terra. São Paulo: Global, 1997.
- PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo** Florianópolis: EDUFSC, 2007.
- REIS, Carlos Eduardo dos. **Violência escolar**: a perspectiva da Folha de S Paulo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a estética da existência. **Em Aberto**, v. 21, n. 77, p. 61-72, jun. 2007.
- TEIXEIRA, A. **Utópicos, heréticos e malditos**. São Paulo: Record, 2002.
- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpolo. **História para o ensino médio**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2002.
- XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et. al. **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.