

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: JUVENTUDES E
MAQUINARIA CAPITALISTA NO OESTE
CATARINENSE**

TESE DE DOUTORADO

Eliane Juraski Camillo

Santa Maria, RS, Brasil

2015

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: JUVENTUDES E MAQUINARIA CAPITALISTA NO OESTE CATARINENSE

Eliane Juraski Camillo

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

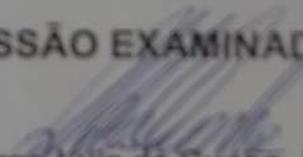
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

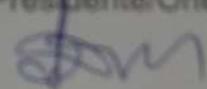
**VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: JUVENTUDES E MAQUINARIA
CAPITALISTA NO OESTE CATARINENSE**

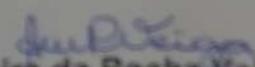
elaborada por
Eliane Juraski Camillo

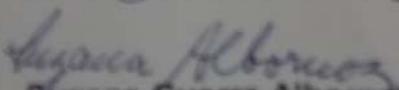
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

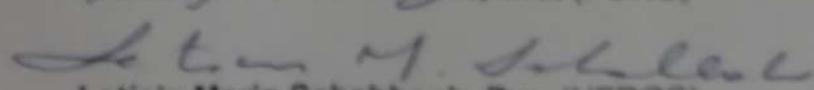
COMISSÃO EXAMINADORA:


Jorge Lulz da Cunha, Dr.
(Presidente/Orientador)


José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)


Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dra. (UFSM)


Suzana Guerra Albornoz, Dra. (FURG)


Leticia Maria Schabbach, Dra. (UFRGS)

Santa Maria, 24 de agosto de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos que, de uma forma ou de outra, possuem sua vida entrelaçada com a Educação e que creem na possibilidade de construção de uma sociedade e escola menos violentas por intermédio da ingerência da Educação.

AGRADECIMENTOS

À Suzana Guerra Albornoz – pelo carinho, pelos conselhos, pela escuta sempre pronta e atenta, pelos sempre prontos retornos, por mostrar-me que eu era capaz e por fazer-me crer que essa *viagem* era possível de ser empreendida.

Ao professor Jorge Luiz da Cunha – primeiramente por ter-me aceitado como orientanda, pelo total e irrestrito apoio ao trabalho realizado, por contribuir terminantemente pelo erigir de um novo eu, pelo modo de conduzir a relação estabelecida sempre com liberdade, respeito, ética, compromisso e compreensão, elementos basilares para uma relação ótima. Meu mais profundo reconhecimento, respeito e votos de profunda estima e consideração.

À Universidade Federal de Santa Maria – pela qualidade do ensino público e gratuito.

Ao meu amado esposo Felipe Y Castro Camillo – por ter, momentaneamente, deixado de lado a sua vida profissional e acadêmica para empreender essa *viagem* comigo, permitindo, assim, que tudo isso fosse possível. Pelo amor, pelo carinho, pelo respeito, pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo companheirismo, pela cumplicidade, por todo o sofrimento que juntos passamos, sobretudo, nas viagens de Jaraguá do Sul-SC a Santa Maria-RS, feitas quando morávamos naquele município catarinense e vínhamos para as aulas em Santa Maria toda semana. Pelas viagens feitas com toda família dentro de um simples “golzinho”, de modo precário. Pelas noites de chuva, de enchente em SC. Pelos dias de frio extremo no RS, quando os termômetros em Passo Fundo e Cruz Alta marcavam temperaturas negativas. Pelo frio que passamos e suportamos juntos. Pelas severas restrições financeiras enfrentadas sempre com paciência. Pelas refeições frias precariamente feitas nos postos de combustíveis pelo caminho, pelas estadias nas pensões baratas e insalubres, pelas frequentes dores de cabeça e cansaço por dirigir por até dezenove horas ininterruptas. Depois, pela sempre companhia no momento da produção de dados, pela presença viva e inteira, por dar tudo sem nada exigir, numa prova inconteste de amor e doação. Apenas esquecerei disso tudo quando um pintor souber pintar o barulho de uma folha de árvore caindo ao chão no outono. Por isso e pela singular pessoa que é, meu muito obrigado e receba todo o meu amor!

À minha querida filha Bianca – por ter vivenciado, por certo tempo, a condição de itinerante na escola para vir comigo nas aulas, quando morava em Jaraguá do Sul e ter compartilhado das mesmas condições sofridas e precárias sem jamais proferir uma palavra que fosse para reclamar, aproveitando os mais difíceis momentos para inventar uma brincadeira nova, como, por exemplo, brincar de sombras nas noites frias dentro do “golzinho” ou então estudar inglês, mostrando-me que era possível extrair sempre algo de bom, mesmo diante das mais adversas situações. Com sua vivacidade, sua força, sua sensibilidade, seu carinho, sua inteligência e sua curiosidade perscrutadora, me ensina muito a cada momento, permitindo-me uma constante reinvenção, quer como mãe, quer como pessoa. Obrigado, filha adorada, pela compreensão quanto à nossa situação financeira, por entenderes que não era possível comprar os brinquedos que tanto desejava; mas, na falta deles, sempre inventava outras coisas para se divertir. Obrigado por existir e por me permitir experienciar tantos aprendizados e vivenciar tanto amor!

Aos/às colaboradores/as, por aceitar participar desta tese, contribuindo terminantemente para com a mesma.

Às escolas que abriram suas portas para essa pesquisa.

A todos/as aqueles/as que, de uma forma ou outra contribuíram para a realização desta tese e que não foram aqui nominados.

EPÍGRAFE

O homem: as viagens

O homem, bicho da Terra, tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
desce cauteloso na Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.

Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte – ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em Marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro – diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus.
O homem põe o pé em Vênus,

vê o visto – é isto?

Idem

Idem

Idem.

O homem funde a cuca se não for a Júpiter

Proclamar justiça junto com injustiça

repetir a fossa

repetir o inquieto

repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.

O espaço todo vira Terra-a-terra.

O homem chega ao sol ou dá uma volta

só para tener?

Não-vê que ele inventa

roupa insiderável de viver no Sol.

Põe o pé e:

Mas que chato é o Sol, falso touro

espanhol domado.

Restam ainda outros sistemas fora

do solar a col-

onizar.

Ao acabarem todos

só resta ao homem

(estará equipado?)

a difícilima dangerousíssima viagem.

de si a si mesmo:

pôr o pé no chão

do seu coração

experimentar

colonizar

civilizar

humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *As impurezas do branco*.
4.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978. p. 20-2)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: JUVENTUDES E MAQUINARIA CAPITALISTA NO OESTE CATARINENSE

AUTORA: ELIANE JURASKI CAMILLO

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de agosto de 2015.

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo responder que relações podem ser estabelecidas entre as violências na escola e a maquinaria capitalista e como isso é percebido na constituição dos sujeitos jovens. Para tanto, através de metodologia qualitativa e do método de história oral, são entrevistados vinte jovens estudantes do ensino médio de três escolas de dois municípios do oeste catarinense, sendo dez jovens do município de Xanxerê-SC e dez jovens do município de Xaxim-SC, além de entrevista não-estruturada com os/as gestores/as das escolas e corpo pedagógico e observação não-participante. A escolha dos dois municípios para a produção de dados foi determinada pelo diferente IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), como uma estratégia favorável à qualidade na pesquisa qualitativa. Nas narrativas dos/as jovens, são analisados: a) que tipos de violências circulam nas escolas e na sociedade do recorte pesquisado; b) que práticas escolares são vivenciadas pelos/as jovens e se elas conduzem ao empoderamento e ao protagonismo juvenil ou corroboram com as violências; c) que violências decorrentes da maquinaria capitalista ocorrem nos dois municípios, sendo estas verificadas através da relação dos/as jovens com o trabalho, com a demanda efetiva – o consumo – e com as tecnologias. Os dados produzidos apontam para os seguintes resultados: a) em todas as escolas pesquisadas, circulam, em menor ou maior medida, todos os tipos de violências que são esmiuçadas no referencial teórico, ou seja, a violência prática, instrumental, utilitária ou predatória, a violência da dominação, a vingança, o sadismo ou alegria de causar dano e a ideologia; b) no tocante às práticas escolares vivenciadas, as mesmas são significadas de modo diferente por gestores/as e jovens. Enquanto aqueles as supervalorizam como eficazes no combate às violências e ao empoderamento juvenil, os/as jovens ou as ignoram ou as consideram contrárias aos seus interesses. Portanto, tais práticas não corroboram para o empoderamento e protagonismo juvenil e ainda corroboram para com as violências, porque esses/as jovens adentram a instituição escolar com déficit de capital cultural, este necessário para obter-se êxito nela. Assim, a escola ratifica com a exclusão enquanto ratifica as violências. c) Em relação à maquinaria capitalista, concluiu-se que os/as jovens adentram muito cedo no mundo do trabalho, quer formal, quer informal, seja por força da necessidade de auxiliar no orçamento doméstico, seja por força da moralidade religiosa cristã, a qual considera positivo o sofrimento e o trabalho duro. Esses/as jovens são mal remunerados e precisam expor-se a condições muitas vezes desfavoráveis de trabalho, nas quais os direitos trabalhistas, a segurança e as circunstâncias favoráveis ao pleno

desenvolvimento do/da jovem não são observadas. Ainda, em face dos resultados obtidos, são apresentadas algumas estratégias no sentido de conter/minimizar as violências na escola, haja vista que as mesmas interferem negativamente na qualidade da educação e por isso precisam ser enfrentadas com firmeza pelos vários atores escolares, permitindo, assim, que a educação possa ter ingerência sobre as violências.

Palavras-chave: Violências na escola. Juventudes. Maquinaria capitalista. História oral. Educação.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Program of Graduate Studies in Education
Universidade Federal de Santa Maria

VIOLENCES IN SCHOOLS: YOUTH AND CAPITALIST MACHINERY IN CATARINENSE WEST

AUTHOR: ELIANE JURASKI CAMILLO

ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA

Defense Place and Date: Santa Maria, August 24nd, 2015.

This research study aims to answer that relations can be established between violence at school and the capitalist machinery and how it is perceived in the constitution of the young subjects. To this end, through qualitative methodology and the oral history method, they are interviewed twenty young high school students from three schools in two counties of western Santa Catarina, ten young people from the municipality of Xanxerê-SC and ten young people from the municipality of Xaxim, SC as well as non-structured interviews with / as managers / the schools and teaching staff and non-participant observation. The choice of the two municipalities for the production of data was determined by different HDI (Human Development Index) as a favorable quality strategy in qualitative research. In the narratives of / the young, are analyzed: a) what types of violence circulate in schools and in society researched crop; b) that school practices are experienced by / young and if they lead to empowerment and youth leadership or corroborate the violence; c) violence arising from the capitalist machinery occur in two municipalities, which are verified through the relationship of / girls with the work, with effective demand - consumption - and with the technologies. Data produced indicate the following results: a) in all the surveyed schools, circulate, to a lesser or greater extent, all kinds of violence that are teased in the theoretical framework, the practice violence, instrumental, utilitarian or predatory, the violence of domination, revenge, sadism or joy of damage and ideology; b) with respect to experienced school practices, they are meant differently by managers / as and young people. While those to overvalue as effective in combating violence and youth empowerment, the / young or ignore them or consider them to be contrary to its interests. Therefore, such practices do not corroborate for the empowerment and youth leadership and further corroborate with violence, because these / girls step into the school institution with cultural capital deficit, the need to obtain success in it. Thus, the school confirms the exclusion while ratifies violence. c) In relation to the capitalist machinery, it was concluded that the / young too soon step into the world of work, formal or informal, is under the need to help the household budget, either by virtue of Christian religious morality, which considers positive the suffering and hard work. These / girls are poorly paid and need to be exposed to unfavorable conditions often work in which workers' rights, safety and circumstances favorable to the full development of / the young are not observed. Also, due to the results, some strategies are presented to contain / reduce violence at school, given that they interfere negatively on the quality of education and

therefore need to be addressed firmly by the various school actors, thus allowing that education may have interference on violence.

Key words: Violence at school. Youths. Capitalist machinery. Oral history. Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Aspectos extensivos aos/dos dados produzidos..... | 94 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 PREPARATIVOS PARA A VIAGEM..... | 16 |
| 2 PRIMEIRA PARADA DA VIAGEM: VIOLÊNCIA E MAQUINARIA CAPITALISTA..... | 29 |
| 2.1 A violência..... | 29 |
| 2.2 A maquinaria capitalista..... | 45 |
| 3 SEGUNDA PARADA DA VIAGEM: TRAJETOS PERCORRIDOS.... | 77 |
| 3.1 A rota estabelecida..... | 77 |
| 3.2 Os “lugares” desencobertos..... | 93 |
| 3.2.1 Parte extensiva..... | 93 |
| 3.2.2 Parte compreensiva..... | 94 |
| 3.2.2.1 Os fatores endógenos..... | 95 |
| 3.2.2.1.1 Um panorama dos tipos de violências que circulam nas escolas pesquisadas..... | 102 |
| 3.2.2.1.2 As escolas pesquisadas e a violência simbólica ou institucional..... | 121 |
| 3.2.2.2 Os fatores exógenos..... | 144 |
| 3.2.2.2.1 As violências e a maquinaria capitalista..... | 144 |
| 4 CHEGANDO A UM DESTINO, PREPARANDO PARA NOVAMENTE PARTIR..... | 173 |
| REFERÊNCIAS..... | 192 |

1 PREPARATIVOS PARA A VIAGEM

*Świat jest w ogniu. Weź plecak i idź.*¹

A folha está em branco. E me chama a preenchê-la. Sinto-me desafiada. E penso: como fazer? Como começar? Toda vez que vou iniciar algo, penso alguns instantes em como efetivamente começar. Porém, não posso ficar muito tempo nisso. Do contrário, o tempo passa e nada faço. Tomo uma decisão: começo descrevendo um pouco do itinerário pessoal e intelectual que me conduziu até aqui e situo esse trabalho de pesquisa em um quadro teórico e conceitual, em conformidade com o qual ele vai evoluir. Decisão tomada. Vamos ao resultado dela.

A viagem começa...

Ou continua...

E não poderia utilizar-me de outra metáfora senão essa para tecer essas primeiras palavras.

Explico-a, afinal, é preciso, em sinal de respeito, situar o/a(s) leitor/a(s), convidando/a/o/(s) a comigo permanecer(em) até que eu possa encerrar o relato dessa aventura criadora.

Desde que me conheço por gente, sempre me agradou em demasia o fato de viajar. Era uma oportunidade ímpar de sair um pouco da mesmice que envolvia meus dias, vividos de forma (in) tranquila na localidade de Linha São Miguel, no pequeno município de Alpestre-RS.

Tranquila, porque, como mencionei, se tratava (e assim permanece) de um local pequeno, um *condado*² calmo, seguro, agrícola, onde as grandes modificações ocorridas com a introdução dos relógios na medição homogênea do tempo pareciam ainda não ter lá chegado. A percepção do tempo continuava análoga a antes da

¹ “O mundo está pegando fogo. Pega tua mochila e vai.” Provérbio polonês (minha família é de origem polonesa - *Juraski*) que meu pai sempre me dizia em minha infância, juventude e até hoje por causa da minha constante inquietação em querer viajar, pelo desassossego em não querer me acomodar de modo passivo à nossa situação de pequenos agricultores, querendo sempre buscar outras coisas. Ainda hoje, como disse, ele me fala esse provérbio por eu não gostar de permanecer por muito tempo morando em um mesmo local.

² A palavra *condado*, aqui, é usada em analogia ao emprego da mesma na obra **O Senhor dos Anéis**, de J. R. R. Tolkien. Lugar pequeno e tranquilo onde, inicialmente, Bilbo Bolseiro vivia e depois, seu sobrinho Frodo, os quais saem do mesmo em busca de aventuras e voltam totalmente transformados, pensando de modo muito diferente, já que, inicialmente, Bilbo dizia não gostar de aventuras porque atrasava a hora da janta, porém, ao se iniciar nelas, ficou tão contaminado, que já não podia conceber sua vida sem elas.

Revolução Industrial, marcado mais pela sucessão das estações, pela passagem das safras e por algum eventual acontecimento mais relevante, também pautado por eventos naturais, como secas, enchentes, pestes nos animais, safras abundantes, safras minguadas, doenças/mortes em/de familiares e/ou conhecidos/as.

Intranquila, porque aquela tranquilidade muitas vezes me irritava. E isso se asseverou quando em nossa humilde casa adentrou a primeira televisão, obtenção muito comemorada, fruto de uma das safras bem sucedidas e que me estufou o peito de orgulho, afinal, naquela comunidade pobre, onde pobres também éramos, agora nos distinguíamos dos demais vizinhos porque éramos a única família a ter uma televisão.

Aquele mundo que eu via na televisão era outro, totalmente oposto do que eu vivia. Era um mundo bonito, urbano, luxuoso. Mesmo o mundo não urbano era bem mais bonito do que o meu. Tinha praias, algo de que, secretamente, eu duvidava que de fato existisse. Interrogava, quando permitido, meu pai sobre o porquê de vez em quando não íamos conhecer aqueles lugares da televisão. Ao que meu pai ria e dizia: *“Essa menina não tem juízo! Volte para o seu serviço!”* E minha mãe bondosamente me explicava que aquele mundo ficava muito longe da nossa localidade e que não tínhamos dinheiro suficiente para ir até ele. Então eu ficava, como o personagem Cebolinha da Turma da Mônica de Maurício de Sousa, tramando “planos infalíveis” para, um dia, poder ir. Cheguei até a, um dia em que me encontrava sozinha em casa, estudar aquele mágico aparelho bem de pertinho para ver se era possível entrar dentro dele e enfim poder conhecer aqueles lugares. Tal a minha decepção ao constatar que não era possível!

Eu crescia e comigo crescia a intranquilidade. Ainda mais, quando comecei a devorar livros, os quais pegava de sacola na biblioteca da Escola Estadual de Educação Básica Cristo Redentor, onde comecei a estudar a partir da quinta série do então Primeiro Grau. Milagrosamente, minhas *viagens*, que até então se limitavam, no plano físico a ir até a cidade ou, na melhor das hipóteses, muito raramente ir ao vizinho município de Planalto ou algum outro, quando realmente se fazia necessário (o pai precisava comprar alguma ferramenta que não tinha em Alpestre e com muita insistência me levava consigo, ou por motivo de necessitar algum exame médico mais detalhado do que os precariamente feitos em minha cidade).

No plano psicológico, minhas *viagens* ganharam muito em qualidade com a entrada dos livros, tanto que a televisão perdeu espaço e acabou ficando totalmente de lado. Agora eu podia ir mais além do que habitualmente os programas de televisão me mostravam. Eu podia imaginar! Quão maravilhoso isso era! O vestido da donzela agora não era mais da cor que a televisão me mostrava, mas da cor que eu queria, do jeito que eu queria. Mesmo que o livro dissesse a cor, o tom era eu que dava! Quão poderosa me tornei! Agora podia *viajar* à vontade, sem me preocupar com a falta de dinheiro! E meu pai sequer desconfiava das minhas *viagens*. Desafiava-o ao passar longos períodos do dia *viajando*/lendo: “*Essa menina não tem mesmo juízo! Deveria voltar ao serviço! Vai ficar boba de tanto ler! Pra quê?*”.

E acho que, na visão do meu pai, fiquei “boba” mesmo! Tornei-me rebelde. Decidi de vez que não queria continuar na roça, que não queria me casar com o filho do vizinho, fazer uma casinha, criar umas galinhas, uns porquinhos, ter uma vaquinha,...Eta vida “-inha”! Não! Eu seria professora! Continuaría a *viajar*, para sempre, com meus livros. Pregaria a rebeldia para outras crianças/adolescentes/jovens/adultos, mostrando a eles que existiam outros mundos passíveis de serem atingidos com a leitura. Isso mesmo. Seria professora de português. E ainda ganharia algum “dinheirinho” só meu para, quem sabe, de vez em quando, poder *viajar* de verdade por aqueles mundos dos livros.

E tudo isso aconteceu. Saí da roça (“*Essa menina não tem juízo!*”), tornei-me professora de português – à duras penas, afinal, também meu pai dizia que “*Fazer faculdade não é coisa para pobre, deixa logo disso e volta pra roça trabalhar!*” Mas, fazer o quê, se o germe da rebeldia e o gosto pela *viagem* já estavam devidamente instalados em mim e já não havia nenhuma possibilidade de regresso. E preguei (e ainda prego) a muitos/as a maravilhosa sensação de *viajar*.

Viajar é sair de mim mesma na busca de outros possíveis que ainda não sei o que é. E isso não é nada tranquilo, nada acalentador. Ao contrário, é sofrido, é perigoso. Gera insegurança porque desacomoda. E por isso é bom. E minhas *viagens*, tanto às físicas – que depois que comecei a ganhar meu mísero “dinheirinho” pude fazer algumas – quanto às psicológicas, nunca foram de primeira classe. E acho que isso também tem seu lado bom. É *viajar* de outras perspectivas.

Gosto muito de fazer pequenas viagens (juntamente com meu esposo Felipe e minha filha, Bianca) de bicicleta. Como é diferente percorrer um trecho de carro e

de bicicleta! De carro, passa tão rápido, que não dá tempo de perceber em profundidade as paisagens do caminho, a sinuosidade das curvas, a intensidade das subidas, a delícia das descidas, com os cabelos ao vento! Indo de bicicleta, ao contrário, tudo isso é maximizado. É possível “sorver” a viagem a pequenos goles. É possível parar colher uma flor ao longo do caminho (no lugar que se quer, independentemente se é possível ou não estacionar, se estivesse de carro), apanhar uma fruta na beira da estrada e comê-la, aplacar deliciosamente a sede, afinal, nada mais gostoso do que tomar um gole de água fresca da garrafinha da mochila quando realmente se está com sede. Mas o bom mesmo da viagem de bicicleta é que temos a oportunidade de sermos solidários e sermos responsáveis um pelo outro. Um/a leitor/a poderia já me dizer que de carro isso também é possível. Concordo. Mas não do mesmo jeito! Quantos motoristas causam acidentes e não prestam socorro? Infelizmente, muitos. Quantas vezes estamos andando de carro e avistamos pessoas ou outros carros pedindo auxílio e não paramos, não somos o “bom samaritano”? Talvez por medo de assaltos, nessa era tão violenta, tema central dessa tese; outras vezes porque estamos tão apressados, tão ensimesmados que deixamos que outra pessoa faça isso. De bicicleta parar é mais fácil, onde se quer, onde se faz necessário. Quando minha filha era menor, levávamos uma corda para ajudá-la nas subidas. Quando a bicicleta dela estragava, levava-a de carona na minha. E dávamos boas risadas. O que não é a mesma coisa de quando estamos de carro.

O peculiar da *viagem* não é a chegada. É o caminho. O percurso. As paisagens que se vê. As que não se vê e se gostaria de ter visto. As que não se vê, mas se imagina. Os outros *viajantes* que se conhece, uns que nos dão informações precisas; outros, nem tanto. Uns tão agradáveis que se tornam amigos; outros, taciturnos, mas que nem por isso nada nos ensinam. Ainda há aqueles outros que vimos poucas vezes, mas o conversar foi tão leve, tão descompromissado, o sorriso tão fácil, que pode passar muito tempo e o tempo não passar e esses outros continuarem vivos em nós, como se fosse *ontem*. Ah, o processo! É tão maravilhoso. O detalhe! A sutileza!

Quanto à chegada, ela também pode nos reservar surpresas. Mesmo em tempos de GPS, podemos, a exemplo de Cabral, sairmos da rota pré-estabelecida e conhecermos outras *Terras*. Muitas *dessas* podem ser nunca dantes imaginadas ou então não serem como eram dantes imaginadas. Ou, deliberadamente, influenciados

pelo processo, mudarmos nossas rotas. E ao chegar nesse novo destino, travar relações com os *nativos* e saber que se fala muito de um outro local, mais pitoresco ainda. Então, o *viajante* inquieto, contaminado já pelo gosto da *viagem* e da descoberta, já se afivela para novamente partir. Idem. Ibidem.

É exatamente isso que pretendi com essa investigação. Peço licença para convidá-lo/a a, momentaneamente, deixar de lado seus outros afazeres e fazer essa *viagem* comigo, onde descobriremos um pouco mais sobre a violência na escola. Não prometo uma chegada definitiva, mas uma chegada que será ao mesmo tempo ponto de partido para outras viagens, para outros lugares possíveis. Idem. Ibidem.

Mas por que querer *viajar* pelas cercanias das violências na escola e suas relações com a maquinaria capitalista e como isso é percebido na constituição dos jovens de Xanxerê-SC e Xaxim-SC?

Esse desejo não é fruto do acaso, como penso que nada o é na nossa vida. O interesse pelo tema violências vem do Mestrado em Educação, cursado no Programa de Pós-Graduação – PPGE da UNISC de Santa Cruz do Sul-RS, mais precisamente de quando cursei a disciplina Educação, Violência e Não-Violência, ministrada, inicialmente, pela querida professora Suzana Albornoz, minha então orientadora.

Na época, chamou-me muito a atenção, dentre as bibliografias vistas, a leitura e o estudo da obra “Violência ou Não-Violência: um estudo em torno de Ernst Bloch”, de Suzana Albornoz. Tanto que, logo após o término do mestrado, mais precisamente em 2012 (minha defesa foi em 2011), arrisquei-me a escrever um capítulo de livro intitulado “A ingerência da educação na edificação de uma sociedade menos violenta e garantidora dos direitos humanos³”.

Todavia, mesmo em face desse interesse despertado no mestrado acerca do tema, talvez eu devesse empreender uma outra *viagem*, quiçá mais tranquila. E me explico. É que querer falar sobre violências, às vezes, é algo conturbado, não desejado, que “não pega bem”. Prova maior disso é que encontrei uma certa dificuldade em abrir meu campo de pesquisa e recrutar meus sujeitos.

Iniciei essa etapa no estado do RS, onde residi de outubro de 2013 até janeiro de 2015, período em que cursei as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em

CAMILLO, Eliane Juraski. **A ingerência da educação na edificação de uma sociedade menos violenta e garantidora dos direitos humanos**. In: GORCZEVSKI, Clóvis (org.) . **Direitos Humanos e Participação Política**. Volume 3. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2012.

Educação – PPGE – Doutorado da UFSM e qualifiquei meu projeto em 06 de novembro de 2014. Após essa data, então, iniciei o processo de reformulação dos itens do projeto apontados pela banca como necessários de revisão. E, em seguida, parti para a abertura do campo.

Como eu ia dizendo, ao visitar as escolas para tal finalidade, especialmente em município X do Rio Grande do Sul, já que esse processo se iniciou lá, conforme recém expliquei, senti muita dificuldade, muita resistência em conseguir uma escola para poder trabalhar. Falo das escolas. Na coordenadoria de ensino, onde estive para pedir licença para fazer essa pesquisa e pedir a relação das escolas, fui muito bem atendida e as servidoras com quem conversei demonstraram interesse em cooperar, colocando-se à disposição para o que fosse necessário.

Já nas escolas desse município, como falei, a situação foi bem diferente. Em todas que visitei, quando mencionava que pretendia pesquisar o tema em voga, os/as diretores/as iam logo afirmando que não existiam violências naquele estabelecimento e que eu deveria procurar outro local. Visitei várias (acompanhada sempre de meu esposo Felipe). Para algumas, enviei e-mail, explicando o que queria e tentando marcar um encontro para uma conversa. Nessas, igualmente fui logo dissuadida, com retornos igualmente afirmando que não havia violências no local e que, portanto, minha visita não tinha razão de acontecer, aconselhando-me a procurar outro lugar.

O controverso disso tudo é que, na coordenadoria visitada, fui informada que, em graus diferentes, as violências eram uma constante em todas as escolas daquele município. Umas mais; outras, menos. Numa delas, inclusive, é digno de nota o fato de não permanecer por muito tempo alguém na direção pela dificuldade em estar à frente de uma instituição onde as violências é que davam o diapasão.

Junte-se a isso informação que obtive em visita ao batalhão de polícia militar daquele município, para onde fui encaminhada pela coordenadoria de ensino, em função da vigência do PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Lá, obtive as primeiras informações sobre o programa, o qual é desenvolvido em várias escolas do município, com alunos pertencentes do quinto ao sétimo ano. Diante dessa informação, constatei que não falávamos exatamente do mesmo público, pois meu interesse estava centrado nos sujeitos jovens, particularmente cursando o ensino médio, os quais não são abarcados pelo projeto.

Entretanto, isso não exclui totalmente a possibilidade de ter jovens participando do programa, já que o desnível idade-série é um fato em todos os lugares do país e, devido a ele, podem, sim, ter jovens ainda cursando tais séries que, pela organização do ensino brasileiro, deveriam ser cursadas por estudantes de menor idade. Explicando melhor: o PROERD, como um programa de prevenção às violências, atende crianças/adolescentes, teoricamente entre dez e treze anos, aproximadamente. E meu interesse de pesquisa estava entre os jovens acima de quinze ou dezesseis anos. Portanto, não era o público que eu buscava. Mas, como declarei, não descartei de todo e de imediato o que me falaram, por, esporadicamente, também ter jovens de mais idade participando do projeto e, mesmo que não tivesse, em algumas das escolas atendidas pelo projeto, poderia haver jovens e, também, violências. E essa informação, sim, era de meu interesse.

Também me foi informado, nessa visita, que várias escolas que, segundo eles, precisariam ter o programa por estarem vulneráveis a situações de violências e drogas, não abriam suas portas para o programa, resistindo, assim, ao mesmo. Disseram-lhes, da mesma forma, que na escola não tinha violências e que não necessitavam do programa. Essa, porém, é a verdade dita e defendida pelos executores do programa, de que as escolas em locais de vulnerabilidade social precisam do programa e se não aderem ao mesmo é porque estariam fazendo algo terrivelmente errado ao “esconder a sujeira debaixo do tapete”.

Com base nisso, cheguei e empreender uma breve pesquisa em algumas bases de dados (SciELO, Lilacs e Eric), procurando pelo descritor PROERD. Encontrei pouquíssimos trabalhos e, coincidentemente, o último que encontrei – de Silva e Gimenez – Paschoal (2011), em seu resumo, aponta a mesma conclusão a qual eu cheguei empreendendo a pesquisa, ou seja, que há escassos trabalhos sobre o PROERD e seus resultados, inclusive, havendo divergências entre os trabalhos. Este artigo também ressalta a importância de se realizar pesquisas sobre o desenvolvimento e os resultados do programa, estas que poderiam ser realizadas por algum/a leitor/a interessado na temática e que viesse a ler a presente tese. Disso conclui-se que é apressado considerar o PROERD como de inteira eficácia na prevenção das drogas e das violências e, seguindo a mesma lógica, também seria aligeirado considerar negligente uma escola ou, mais precisamente, quem estivesse à frente dela – os/as gestores/as – que, teoricamente, ao não aderirem ao programa, estariam deixando de admitir a presença das violências nos estabelecimentos pelos

quais respondem e, o mais grave, supostamente não desejarem preveni-las/combatê-las com o auxílio da presença do programa na escola.

Tudo isso contrastou fortemente com o que me falavam na escola: “*Aqui não têm violências. Deves procurar outro lugar para a tua pesquisa.*” E geralmente essa fala vinha acompanhada de um certo enfado entre os que me atendiam, uma certa ânsia, quase palpável, em que eu me fosse logo embora, deixando de falar sobre assunto tão perturbador, tão desagradável. Em uma das escolas, isso ficou muito visível. A diretora falou que não tinham violências no local, chamou a pedagoga para confirmar e foi logo me dizendo que estavam muito ocupadas e que nada mais havia a ser dito, então, o melhor era eu ir embora.

Foi o que fiz. Fui embora.

E retornei novamente ao meu projeto qualificado, pensando já em possivelmente modificá-lo em sua totalidade. Pesquisar outra coisa. Algo que fosse mais fácil e mais agradável de falar. Algo do qual as pessoas quisessem falar mais facilmente. Passei alguns dias nisso. E decidi não mudar. Se é difícil falar sobre um tema não significa que não se deva ou não se tenha nada a falar sobre ele. Falar sobre ele, então, se tornou, após esse acontecido, imperioso para mim. E essa decisão foi pautada pelo revisitar da minha justificativa.

Pinker⁴ (2013), um dos principais referenciais teóricos deste trabalho de pesquisa, defende, em sua obra, a tese de que a violência diminuiu no decurso histórico da humanidade. Essa diminuição, no entanto, não significa que ela deixou de existir. “*Aqui não tem violências, deves procurar outro lugar para teu trabalho.*” A violência sempre esteve e creio que sempre estará presente nos negócios humanos e, igualmente, talvez nunca se chegue a um entendimento definitivo sobre ela. Em um universo (ou multiverso?) em franca expansão, nada é imutável e definitivo, tampouco uma teoria o *é/seja/será*.

Corroborando com o autor, se, comparando-se a violência exacerbada dos tempos austeros e as que hoje circulam em nossa sociedade capitalista, tenha realmente havido uma redução da mesma, é tarefa nossa continuar a questionar e problematizar a questão, objetivando deixar às gerações futuras uma sociedade ainda menos violenta. Em suma, se a violência de fato diminuiu, é possível pensar

⁴ PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza**: por que a violência diminuiu. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

que ela possa continuar sempre declinando, o que o autor denomina de processo recivilizador, rememorando, assim, Elias⁵.

Nessa perspectiva, a presente tese lança um olhar para a questão das violências na escola e suas relações com a maquinaria capitalista, que dá o tom à sociedade a qual vivemos, a qual está organizada segundo o modo de produção capitalista e como isso é percebido na constituição dos sujeitos jovens, encetando a problematização sobre o assunto e visando entendê-lo melhor.

De certa forma, meu trabalho dialoga com a tese **“É tanta violência, é ação sem consciência – Representações sobre a violência entre jovens do Ensino Médio”**, de Regina Helena Oliveira Martins, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara, orientada pela professora Dr. Elisabete Dória Bilac.

Embora considerando que eu tenha trilhado caminhos um tanto diferentes em minha pesquisa, posso afirmar que minha tese conversa com a de Regina pelas aproximações que possui com o que me proponho a trabalhar: em ambos os trabalhos, tanto no de Regina quanto na minha pesquisa, os jovens são os sujeitos; de certa forma ela trata da constituição desses sujeitos partindo de categorias que, na minha tese, são balizadas pela maquinaria capitalista e seus corolários, sendo que Regina se utiliza de algumas categorias que se aproximam das minhas, como a relação dos jovens com o trabalho, por exemplo. Em relação à metodologia, os caminhos são diferentes, já que trabalhei com histórias orais/narrativas. Vejo que Regina trabalhou, assim como também trabalhei, o contexto macro (minha escolha teórica *à priori*), o micro e a constituição dos jovens. No meu caso, fui além, lançando tais análises/conclusões para olhar novamente para a escola e para a educação, já que meu trabalho se trata de uma tese em educação e precisa apresentar essa especificidade que a vincula a essa área e não a outra, na tentativa de vislumbrar possibilidades de conter/minimizar as violências.

Assim, ao, *à priori*, garimpar teses sobre o tema e eleger uma para, de certa forma, dar continuidade, procedi à observância da literatura empírica, como aconselha Flick (2009), já que identifiquei os vácuos, ou seja, os não-ditos, para partindo deles, poder pensar e proceder o ajuste do meu foco, em que poderia contribuir para o alargamento da compreensão da questão.

⁵ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

Esses vácuos, pude-os identificar e ratificar também pela ótica de Sposito⁶ (1998), ao declarar formalmente algo de que eu já havia, de certo modo, comprovado quando iniciei a tarefa de verificar a literatura empírica sobre o assunto, que é a existência de poucos trabalhos em nível da pós-graduação, especialmente de teses, que tratam sobre as violências escolares. Havendo poucos trabalhos, depreende-se que o tema ainda é insuficientemente estudado, reforçando, assim, minha intenção de fazê-lo.

Justifico, ainda, que a perspectiva de trabalho que elegi se afasta da violência entendida como tema sociomidiático⁷, já que não a tomei em sua forma *sui generis*, como algo dado, pronto, acabado, mas olhando para seus entrelaçamentos entre a maquinaria capitalista e as juventudes, o que me remeteu aos problemas fundamentais que constituíram o espaço da pesquisa.

Assim, esse estudo oferece humilde contribuição à educação, dando azo a futuras investigações e clarificando visões que busquem elencar possibilidades visando à edificação de uma escola e sociedade menos violentas, tarefa essa que, como sugere Pinker (2013) exige um alargamento do uso razão, possível via ingerência da educação.

Pontuo, também, que continuar a pesquisar sobre esse tema, apesar dos primeiros entraves ao abrir o campo de pesquisa que revelei, foi muito ancorado em uma política pública, comungando, assim, com a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação – PPGE – UFSM, na qual estou vinculada, a saber, a Linha de Pesquisa 2, ou LP2, Práticas Escolares e Políticas Públicas.

Trata-se da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. A presente lei/política pública, de vigência decenal, portanto, em vigor até 2024, prevê, em sua meta 3:

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

E uma das estratégias para que isso seja possível é, mais precisamente, a estratégia 3.8, que enuncia o seguinte:

⁶ SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V. 104, 58-75, 1998.

⁷ Seriam aqueles “objetos que a opinião pública e os políticos, e na sua esteira os jornalistas, questionam”. (CHARLOT, 2006, p. 14)

estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das **situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas** (grifo meu), gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

Considerando, também, a redação da meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem...”⁸, cuja estratégia 7.23, enuncia:

garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para **promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança** para a comunidade; (grifos meus)

Tais trechos possuem implicação direta com o público no qual estão inseridos meus sujeitos colaboradores/as – jovens – de pesquisa, isto é, o ensino médio, etapa final da educação básica. E, de acordo com os grifos feitos, o combate às violências e a construção de uma cultura de paz se tornam imperativos, segundo essa lei.

Aliás, em outras passagens do PNE, que não cito diretamente aqui por não estarem exatamente fazendo referência ao meu público de pesquisa (ensino médio, jovens), também se encontra a menção direta às violências e à necessidade de combatê-la, tanto no universo escolar quanto na sociedade. E, para combater, é imprescindível, primeiro, fazer um levantamento fidedigno sobre essas situações, ou seja, conhecê-las. E, não há como conhecê-las sem pesquisá-las, por intermédio de referenciais teórico-metodológicos rigorosos e sérios, que é o que me propus a fazer. Pesquisar sobre as violências na escola, portanto, atende a esse propósito legal expresso no PNE vigente, o que justifica, deveras, este trabalho.

O objetivo geral desta tese foi, então, a partir da metodologia qualitativa e do método de entrevistas orais/narrativas, investigar as relações que podem ser estabelecidas entre a maquinaria capitalista e as violências na escola e como isso é

⁸ “...de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:” Fragmento excluído do corpo do texto porque anuncia um quadro contendo as metas de médias a serem atingidas em determinado período, sendo que tal informação específica desborda das cercanias desta pesquisa.

percebido na constituição dos sujeitos jovens de dois municípios catarinenses, Xanxerê e Xaxim, municípios vizinhos, porém de IDHs (Índice de Desenvolvimento Humano) diferentes.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram inventariar as violências que ocorrem na escola e na sociedade do recorte pesquisado, buscando traçar um quadro minucioso sobre elas sob a égide da maquinaria capitalista, no intento de compreender que sentidos os/as jovens atribuem a elas e como influenciam na constituição dos/das mesmos/as, permitindo, assim, estabelecer algumas estratégias viáveis no sentido de contê-las, minimizá-las, conforme tenciona o PNE, aludido.

Outro objetivo específico foi discorrer sobre a maquinaria capitalista, no intuito de captar as possíveis relações da mesma com o fenômeno das violências, tanto em seu nível macro, quanto em seu nível micro, mas propriamente no recorte pesquisado.

Ainda, este trabalho de pesquisa teve como objetivo específico verificar que práticas escolares são vivenciadas pelos sujeitos jovens e se as mesmas os conduzem ao empoderamento e ao protagonismo, tomados em seu sentido afirmativo, ou se corroboram com as violências.

Quanto à sua organização formal, a presente tese, em seu primeiro capítulo – **Primeira parada da viagem: Violência e maquinaria capitalista** – traz o aporte teórico sobre o qual a mesma está assentada, demarcando os conceitos de violência que foram considerados entre os/as jovens e deslindando o significado da maquinaria capitalista para os limites deste trabalho de pesquisa, concepção esta fundamental para o entendimento das questões e tensões aqui trazidas e refletidas.

Em sua **Segunda parada da viagem: trajetos percorridos**, trago, inicialmente, algumas considerações sobre a metodologia eleita, para melhor situar o/a leitor/a e, após e principalmente, o universo pertinente aos dados produzidos e analisados, os quais encaminharão para as respostas – sempre provisórias, recordo – para os objetivos aos quais me propus empreender essa *viagem*.

No capítulo final, **Chegando a um destino, preparando para novamente partir**, apresento as respostas e as conclusões desta pesquisa, as quais, ambiciono, servirão, sobretudo, a dois grandes propósitos: construir uma verdade provisória sobre o tema contendo as respostas produzidas, acenando afirmativamente para com minha responsabilidade social enquanto pesquisadora que toma para si a tarefa de contribuir para com o constante processo de construção do conhecimento.

E o segundo propósito, a exemplo do *viajante* que já passou por determinado local, o conheceu um pouco mais e é capaz de dar informações a outros *viajantes* que, eventualmente, ainda não conheçam esse local, ou conheçam pouco ou, ainda, estejam perdidos/desorientados, poder prestar essas informações que produzi a esses *viajantes* para que eles possam, por seu turno, empreender novas *viagens*, avançando no conhecimento desses *locais* sob suas próprias perspectivas ou ainda, indo além, desbravando novos destinos, que despertarão o interesse de novos *viajantes*, cooperando, assim, na edificação do círculo virtuoso do conhecimento. Idem. Ibidem.

2 PRIMEIRA PARADA DA VIAGEM: VIOLÊNCIA E MAQUINARIA CAPITALISTA

2.1 A violência

A violência se encontra ao longo da história e da pré-história da nossa espécie, sem dar sinais de ter sido inventada em determinado lugar, difundindo-se para os outros.

(PINKER, 2013, p. 650)

Através, principalmente de Pinker (2013), e também de outros autores que me acompanharão nesta seção, tentarei dispensar algumas considerações essenciais sobre a violência, demarcando, exatamente, sobre o que falo quando faço alusão a ela e que sentidos a mesma assumiu no decorrer desta tese, ou seja, delimito, aqui, o que realmente significa a violência nesta pesquisa.

Parto da ideia geral evidenciada na epígrafe acima, de que a violência sempre fez parte dos negócios humanos e que, por essa razão, o homem precisa se esforçar no sentido de entendê-la e teorizá-la.

Mas, afinal, o que é a violência? O que a causa ou o que faz com que se recorra a ela? Para responder a primeira pergunta, resgato algumas definições contidas no capítulo de livro de minha autoria que mencionei anteriormente. Nele, trago, primeiramente, a contribuição de Albornoz (2000), a qual reconhece que, embora o significado de violência sofra modulações através do tempo e nas diferentes sociedades, o termo emana a ideia de violação, força impetuosa, dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem, ruptura, quebra de paradigma, transgressão, abuso, caos.

Na esteira da definição de Albornoz (2000), Michaud (2001) vê a violência de duas formas distintas: uma, como oposta a paz; e outra, como força brutal que desrespeita regras pré-estabelecidas. Portanto, os dois autores associam a palavra violência à palavra força.

Em relação à segunda pergunta – o que a causa ou o que faz com que se recorra a ela, ainda com aporte em meu capítulo de livro, trago duas concepções lá desenvolvidas, que se alinham com os tipos ou formas de violências e que nos permitem buscar as primeiras pistas para se tentar responder à indagação feita. Uma, são as formas que a autora reconhece, que se resumem na violência contida

na natureza (um terremoto, um parto), os quais, em si, não apresentam problema moral/ético; nas violências que circulam entre os seres humanos, dimensionando a condição humana; naquelas que ocorrem entre os Estados, materializadas, principalmente, por intermédio das guerras; e, por fim, das violências que ocorrem no interior dos Estados, as quais acontecem de forma velada e legítima, representadas sobretudo pelo abuso de poder, pela repressão, pelo silenciamento de vozes.

Outra concepção está na definição de violência recreativa, de Fromm (1965). Para esse autor, esse tipo/forma de violência não chega exatamente a ser considerada como tal, já que não há uma motivação para a mesma incrustada no ódio ou na aniquilação. Trata-se mais da demonstração de experiência ou habilidade, predominantemente encontrada em algumas modalidades esportivas e que trazem a violência intrínseca. O autor exemplifica com os jogos e torneios romanos, que muitas vezes resultavam até na própria morte de seus competidores, e com as touradas. Acrescento, hodiernamente, várias modalidades esportivas as quais considero extremamente violentas, como o boxe, o MMA, o Muay Thai. Operando com esse tipo/forma de violência nas cercanias da escola, averigui, além de modalidades esportivas que porventura sejam violentas existentes/desenvolvidas na escola, também as possíveis brincadeiras que evocam a violência. Aquelas que, talvez na visão dos alunos (ou dos professores) não sejam expressão de violência – “*eu estava só brincando*” – mas que para o outro, significa uma agressão, com base nas definições de Albornoz (2000) e Michaud (2001) para a violência.

Aprofundando-me mais na pergunta que me movimenta, Pinker (2013) afirma que, “Seja o que for que causa a violência, não é um impulso perene como a fome, o sexo ou a necessidade de sono” (p. 651). Isso está em consonância com a tese defendida pelo mesmo ao longo de sua extensa obra de que a violência, em todas as suas formas, tem declinado. Portanto, não teríamos sede de sangue e, por essa mesma razão, a forma/tipo de violência patológica denominada também de sede de sangue que aludi no capítulo citado, com aporte em Fromm (1965), como sendo um estágio último da violência, onde tanto faz matar ou ser morto, perpetrada por indivíduos que nada mais esperam da vida, encarando-a como fatalidade e não como possibilidade, também não existiria sob a ótica de Pinker (2013).

O autor evidencia que nossa natureza humana guarda motivos que nos impulsionariam em direção à violência – como a predação, a dominação e a

vingança – que ele chama de demônios interiores; mas também seríamos portadores doutros – como a compaixão, a equidade, o autocontrole e a razão – os anjos bons – os quais, nas circunstâncias que o autor denomina de corretas, nos levariam para a paz.

Estaríamos ligados à violência, porém talvez a maioria das pessoas não venha a utilizá-la, certificando que a mesma faz parte da essência humana. Pinker (2013) reforça essa assertiva, declarando que mesmo pessoas que nunca pensaram ou fantasiaram matar alguém, têm prazer na experiência de assisti-la. Prova disso é o “sucesso de público” que o próprio comenta nos flagelos ocorridos no passado, nos quais o povo comparecia em massa, constituindo-se em um dos maiores divertimentos de tal época.

Hodiernamente, isso provavelmente explica o sucesso de audiência de programas, filmes e notícias relacionadas à violência que caem no gosto popular. Eu mesma já presenciei isso em diversos ensejos. De 1998 a 2007 fui professora estadual no RS, trabalhando com o ensino fundamental final e ensino médio. Nessa época, recordo-me que, quando (naquele tempo, mais raramente) estourava alguma briga entre alunos, logo juntava vários colegas, curiosamente, não para tentar separar os brigões⁹, mas para assistir ao embate e até fazer torcida para um deles. Também cito os acidentes de trânsito, particularmente, alguns pelos quais passei, nos quais os motoristas não envolvidos no mesmo muitas vezes provocavam engarrafamentos não porque intentavam prestar algum auxílio para as vítimas ou para solucionar a situação, mas simplesmente porque queriam olhar, saber o que realmente tinha acontecido, numa incontida ânsia por detalhes. As duas imagens ilustram, portanto, que as pessoas encontram prazer em assistir eventos embalados pela violência.

Pinker (2013) – que é psicólogo – passeia pela neurobiologia e descreve pormenorizadamente como nosso cérebro funciona quanto à violência. Ele afirma, com base em experiências feitas com gatos, que o cérebro destes aloja o circuito da raiva, que são determinados locais do cérebro que, quando estimulados, resultariam em uma explosão de raiva por parte do animal. O cérebro humano, a exemplo do

⁹ Uso a expressão no masculino porque geralmente, no recorte em que eu trabalhava, os que se envolviam em brigas com embate físico eram meninos, raramente meninas. Isso está em consonância com o que Pinker (2013) sustenta, de que, na maior parte, os perpetradores de violências são do sexo masculino e que, um mundo no qual as mulheres ocupassem mais posições de comando seria um mundo mais pacífico.

gato e de outros mamíferos, também possui uma região onde abriga a raiva. Isto é, há partes do cérebro humano que se envolvem com atos/decisões acerca da violência. Porém, tais partes não são unicamente e sozinhas responsáveis pela violência, mas são vias de mão dupla, podendo também ser atribuído a elas a decisão pela não-violência. Do contrário, tal circuito poderia ser interrompido com algum procedimento (cirúrgico, por exemplo) e disso resultaria um indivíduo isento de praticar violências.

Desse modo, uma parte do cérebro humano não pode ser considerada somente como anjo bom ou demônio mau, sendo o uso/não uso da violência algo complexo e multifacetado, não podendo ser atribuída unicamente ao “hardware do cérebro” (p. 684), mas é necessário também fazer incursões no “software” (p.684), ou seja, às razões para a violência, as quais se configurariam nos tipos de violências, a saber, a **violência prática, instrumental, utilitária ou predatória**; a **violência da dominação**; a **vingança**; o **sadismo** ou a **alegria de causar dano**; e a **ideologia**.

Pinker (2013) não considera o primeiro tipo – a **violência prática, instrumental, utilitária ou predatória** – como uma categoria propriamente dita, pois, a exemplo da violência recreativa de Fromm (1965), esta também não é motivada por ódio ou raiva. Constitui-se, sim, de uma via mais curta para se obter algo, desobstruindo, com o uso da violência, o caminho para tal, onde a simpatia e a consideração estão ausentes.

O autor se reporta à moralidade em Kant, mais especificamente na segunda formulação de seu imperativo categórico (um ato é moral quando trata a pessoa como um fim em si mesma e não como um meio), sendo que essa formulação nega esse tipo de violência, já que ela seria um meio para se conseguir determinado fim e nem a empatia obstaculiza esse tipo de violência.¹⁰

Pinker (2013) evidencia muitas ocorrências de violência predatória contra seres humanos através da história, como os colonizadores, ao dizimar os índios; um assassinato de um adversário político; uma pessoa que reage a um assalto ou um

¹⁰ O autor exemplifica com alguns caçadores, que embora demonstrem respeito à sua presa e até a *totemizam*, não deixam, por isso, de caçá-la.

criminoso que mata uma testemunha; a mãe que asfixia um recém-nascido que não pode criar¹¹; a violência preventiva – atacar com medo de ser atacado.

Todos nós, em menor ou maior grau, praticamos, em algum momento, esse tipo de violência. Sua psicologia embasa-se em duas premissas: o pensamento meio-fim, conforme mencionei e a exclusão do constrangimento moral. Este, se consubstancia pelo que Pinker (2013) chama de viés do interesse próprio ou brecha da moralização, fenômeno no qual as pessoas sempre tendem a parecer melhores do que realmente são. O autor fala de um experimento feito nos Estados Unidos, onde é pedido a pessoas para relatarem fatos negativos que vivenciaram. Quando relataram fatos em que foram vítimas, as pessoas sempre “enfeitaram” seu estado de vítima, exagerando nos detalhes que reforçavam isso. Quando eram perpetradores, sempre procuravam minimizar os atos e consequências, alegando que no fundo, além de não terem a intenção de fazer mal algum, o pouco mal feito quase não causou prejuízo. Logo, as pessoas costumam maximizar seu lado bom, positivo e minimizar seu lado ruim, negativo. Pinker (2013, p. 666) profere que “A contrapartida do excesso de memória por parte de vítimas é a carência de memória por parte de perpetradores”. Isso confirma, também, o jargão popular de que “quem bate nunca se lembra e quem apanha, jamais esquece”

O viés do interesse próprio leva ao excesso de autoconfiança, o que pode ser negativo na presença de um conflito, já que ambas as partes envolvidas podem se considerar certas, por sobrevalorizar o que tem de bom e menosprezar o que tem de ruim. Isso pode fazer com que nenhuma parte reconheça seus erros e queira desistir de um conflito, mas, ao contrário, que invista ainda mais nele, aumentando a possibilidade de a violência adentrar ou aumentar. Dito de outro modo, na presença do viés da moralização, as partes envolvidas em um conflito, por julgarem-se melhor do que realmente são, acabam deixando de lado a racionalidade e consideram que a violência vale a pena ser usada para conseguir os fins desejados.

A **violência da dominação**, por seu turno, difere terminantemente da anterior. Conforme Pinker (2013, p. 693), ela “está entre as mais mortíferas formas de confrontação humana”. Causa de várias guerras avassaladoras, como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial.

¹¹ Atualmente, desde o entendimento *rousseauiano* da infância, isso pode nos parecer monstruoso. Todavia, Pinker (2013) relata que isso já foi uma prática comum entre as mães que não podiam, geralmente por razões financeiras (dificuldades em tempos difíceis como as guerras) ou então filhos gerados em condições especiais (fora do matrimônio, por exemplo) criar seus filhos.

Esse tipo de violência possui algumas particularidades bem marcantes. Depende da capacidade de recrutar aliados, os quais precisam ser fortes. A informação é outro ingrediente primordial em uma disputa por dominação. Em grupos menores, a dominação é uma disputa de soma zero: para alguém/alguns subir/subirem na escalada do poder, outro/s precisa/precisam cair.

Cabe destacar que a violência da dominação está centrada no gênero masculino, embora não esteja totalmente ausente entre o gênero feminino. Como enunciei anteriormente, com base em Pinker (2013), o gênero masculino tende a ser mais violento e dominador, no que o autor chama de agressão intermachos. Isso se explica porque a testosterona é responsável por aumentar o apetite sexual, o gosto pela competição e, igualmente, podendo chegar ao gosto pela violência. É maior nos jovens e em pessoas no início da fase adulta, declinando a partir da meia-idade. Assim, nesse período da vida, o homem é mais violento. Entretanto, às vezes ou na maioria das vezes, esse excesso de testosterona é responsável apenas por exibição e não por utilização da violência propriamente dita.

Ao contrário do que comumente se pensa, a violência, em especial deste tipo, não é um problema de falta ou autoestima baixa, mas de excesso dela, lembrando o viés da moralização, que nos faz pensar sermos melhores do que realmente somos. Quando presente em líderes, não apenas políticos, mas de qualquer natureza, pode prejudicar um grande número de pessoas.

Outra peculiaridade da violência da dominação é o atrelamento com grupos. A preferência por algum (s) grupo (s), segundo Pinker (2013) começa cedo na vida de uma pessoa. Estudos feitos por psicólogos confirmaram que até os bebês, em sua tenra idade, já manifestam preferências bem demarcadas. E isso é algo que não deve ser aprendido, porque a partir daí que o indivíduo pode desenvolver atitudes racistas, homofóbicas, discriminatórias.

Grupos moldam parte (considerável) da identidade individual. Assim, nos alegamos com as conquistas e as coisas boas do grupo, ao passo que nos entristecemos com as derrotas e as coisas más que acontecem ao(s) grupo(s) ao (s) qual (ais) estamos filiados. Sem contar que o indivíduo busca a aceitação do grupo, pela qual pode fazer várias coisas, inclusive usar da violência para ter tal reconhecimento. Quanto à utilização dela, nos sentiremos mais autorizados a empregá-la caso nosso (s) grupo (s) identifique (m)-se com ela. Como há fusão entre a identidade individual e a grupal, estando a primeira levemente apagada em favor

da segunda, nos inclinamos a sentir/agir conforme aquilo que é agradável aos olhos do grupo, pressupondo, muitas vezes, atitudes e posturas violentas. E grupos geralmente tentam dominar outros grupos, o que fatalmente influencia nos indivíduos que os compõem, às vezes favoravelmente à prática de violências, ou então, por si só, tal conduta já seria uma violência.

Grupos que se orientam pela dominação social são guiados por valores como patriotismo, racismo, destino, militarismo, resistência, defesa da autoridade. Em oposição, grupos que observam a não dominação social se identificam mais com humanismo, socialismo, feminismo, direitos universais, políticas progressistas e temas igualitários e pacifistas.

Pinker (2013) sustenta que, felizmente, a dominação, a exemplo da violência, está em declínio em nossa sociedade cosmopolita e letrada, onde informações e ideias circulam muito mais que no passado, onde é possível se conhecer os excessos que outras sociedades cometeram/cometem, pensar-se sobre elas em nossas vidas e então decidir se simpatizamos/compactuamos com elas ou as pomos de lado. Isto é, a oportunidade de aprender com as experiências dos outros. Mas, principalmente, o declínio se deve à queda no uso de palavras como honra, glória e macho, combinação esta de muita toxicidade e responsável por muita violência no decurso histórico da humanidade.

A **vingança** já foi glorificada em muitos povos, inclusive pela bíblia, além de ser tema de várias poesias. No tocante à sua psicologia – observável na máxima de quem “não leva desaforo para casa” – às vezes ela é tão implacável que pode levar seu executor à autodestruição. Também as pessoas são mais vingativas na presença de uma plateia, especialmente, como salientei, os homens.

A brecha da moralização também é responsável pela perpetuação da vingança. Recordemos que, quem comete atrocidades, julga que cometeu dano mínimo, e quem as sofre, maximiza os danos. Em face disso, ambas as partes se julgam com razão e podem autorizar-se ao uso da violência. E nem o castigo ou a possibilidade dele não aplaca a vingança. Diversamente, o castigo é, ele próprio, um tipo de vingança, pois diante de crimes horrendos, nos vemos perdidos a desejar que o criminoso sofra tanto quanto causou sofrimento. E isso é vão, posto que não desfaz o mal inicialmente feito.

Pinker (2013, p. 730) anuncia que “Os cientistas sociais acreditam que as normas cívicas compõem uma ampla parcela do capital social de um país, que é

mais importante para a sua prosperidade do que os recursos físicos.” Isso corrobora para com a importância do Leviatã na diminuição do desejo de vingança e, conseqüentemente, da violência, como o próprio autor alude ao longo da obra. Se as pessoas aceitam um contrato social como justo, tentarão conter seus impulsos vingativos, violentos. E isso certamente também pode ser aplicável no recorte micro, nas escolas pesquisadas.

Algumas ações/acontecimentos reduzem o desejo de vingança. Este diminui quando o perpetrador insere-se no círculo de empatia da vítima, aproximando-se para a cooperação, quando interessa a ambos. Também diminui quando, embora o perpetrador não goste da vítima, tenha uma relação com ela, a qual não seja vantajosa cortar. Isso é visível em uma convenção de um partido. Pode haver brigas, mas logo os ex pré-candidatos se reúnem para apoiar a candidatura do vencedor, em detrimento dos adversários. Ainda, arrefece o desejo de vingança saber que o perpetrador se tornou inofensivo. Isto é, quando consegue convencer que de fato não teve a intenção de ferir a vítima, que o dano foi involuntário ou que está sinceramente arrependido pelo que fez e não deseja voltar a fazê-lo. Para isso, no entanto, o fundamental é demonstrar que está sendo realmente sincero, do contrário, pode despertar ainda mais ódio, combustível para o desejo de vingança, em lugar de esmorecê-la.

Pinker (2013, p. 732 a 734) discorre sobre um sistema de justiça – mais restaurativo que retributivo – que foi instaurado na África por Nelson Mandela e Desmond Tutu com o intuito de diminuir a violência pós *apartheid*. A iniciativa surtiu efeito positivo e talvez possa ser transposto para situações de violência na escola¹². Consiste, em primeiro lugar, na implantação de uma espécie de comissão da verdade e reconciliação, onde perpetradores e vítimas de violências sentam juntas para falar do (s) ato (s) violento (s), tendo, a vítima, a oportunidade de expressar o quanto o perpetrador lhe fez mal; e este, de expor seus motivos e arrepender-se sinceramente, o que exige esforço. Na verdade, esse exercício seria uma forma de se ultrapassar e avançar a brecha da moralização.

¹² Fica, aqui, o registro, a título de uma sugestão de prática para combater/minimizar violências nas escolas pesquisadas e também como um vácuo a ser pesquisado por outros/as *viajantes*, pois tal iniciativa poderia ser implantada em uma escola, a título de experiência de sua real eficácia em prol da resolução de conflitos via diálogo, ou seja, via democracia participativa, uma das vertentes em que a presente tese se apoia.

Após, a comissão encaminharia para uma reelaboração explícita das identidades sociais das pessoas ou sua redefinição dentro do (s) grupo (s), com ensejo de assumir outros papéis, outros pontos de vista. Isso pode ser especialmente relevante na escola, onde o fato de se chamar perpetradores de violências a assumirem posições que convergem com o empoderamento, via, por exemplo, participação em agremiações estudantis, pode fazer uma grande diferença ao oportunizá-los essa assunção de novos pontos de vista, constituindo-se em uma oportunidade de demonstrar que existem outros lados, outros lugares e outras formas de se agir.

Em terceiro, além de se ajustar as contas, punindo (não com excessos) os perpetradores de violências, traçar-se uma linha divisória entre o que houve, que deve ocupar seu lugar no passado, que é o tempo no qual ocorreu, e o futuro, ocasião favorável a uma postura diferente. O fato de se ficar sempre recordando e/ou culpando alguém pelo que fez de ruim no passado acaba por reforçar a identidade de perpetrador, dificultando que saia daquele círculo e possa se pensar agindo de outra forma. Corresponde ao ato de, verdadeiramente, se dar uma nova chance.

E, por último, as partes envolvidas em violências devem comprometer-se em, efetivamente, construir uma nova relação, diferente da passada, conflituosa. E essa, certamente, é a tarefa mais árdua, que requer a mobilização de todos os esforços.

Quando se trata do **sadismo**, Pinker (2013) a considera, no tocante à qualidade, a pior forma de depravação humana, moralmente monstruosa e intelectualmente desconcertante porque o torturador não tem nada a ganhar com o sofrimento da vítima, exceto seu próprio deleite.

Pinker (2013) explica que pessoas extremamente sádicas, como psicopatas e *serial Killers*, não são levados a isso por gene, lesão cerebral ou experiência traumática na infância como comumente se pensa (embora grande número deles realmente as tenha tido), já que muitos tiveram tais experiências e não são, necessariamente, psicopatas. O que, então, conduz a pessoa ao sadismo ou, em nível mais profundo, à psicopatia?

Para desenvolver o sadismo, é preciso haver duas coisas: motivos para ter prazer com o sofrimento alheio e a ausência de inibições para isso. Em relação ao primeiro tópico, o ser humano teria quatro motivos: o fascínio mórbido pela

vulnerabilidade dos seres vivos, a dominação, a vingança/justiça e o sadismo sexual.

Quanto ao primeiro motivo, o mesmo é considerado macabro pelo autor em voga. Abarca o prevalecimento com animais, especialmente os mais frágeis; o gosto por olhar acidentes e situações de perigo e não prestar auxílio, simplesmente desfrutar de um mórbido prazer por tal ato, o que considero ser uma mania atual, numa sociedade que busca a foto inédita, a melhor *selfie*.

Corresponde ao motivo relacionado à dominação o fato de uma pessoa se alegrar com a eventual queda de quem domina, ou a possibilidade de poder ascender ou exercer a dominação sobre outrem. É se alegrar com a infelicidade de um possível rival.

O motivo da vingança/justiça combina com o desejo de que o malfeitor pague sofrendo pelo que fez. E, ainda melhor, quando a própria vítima pode imputar essa pena.

E o sadismo sexual condiz com o prazer pelo ato violento atrelado/comparado/assemelhado pelo parâmetro da fúria do prazer sexual. Esses quatro motivos para o sadismo estão também presentes nas violências ocorridas na escola e no capítulo 2, **Segunda parada da viagem: trajetos percorridos**, identifico-os e reflito sobre eles.

No sentido oposto dos motivos para o sadismo, também teríamos freios para ele. O primeiro é a empatia/simpatia, que significa não apenas se colocar no lugar dos outros – isso os psicopatas também fazem para melhor cometer suas atrocidades – mas a simpatia no sentido de se sentir/estabelecer uma relação de satisfação e compaixão de/para com alguém. Aqui entra também a culpa como inibidora de um comportamento violento/sádico, que faz com que a pessoa se sinta muito mal ainda antes de fazer algo ruim a alguém e por essa razão decida não fazê-lo.

O segundo freio é o tabu cultural. Hoje, por exemplo, a tortura, ainda que aconteça em número reduzido como discuti anteriormente, é considerada um tabu, recriminada pela maior parte da sociedade, com endosso, inclusive, nos direitos humanos. De diversão nos espetáculos dos suplícios, virou tabu, e, assim sendo, acaba por incentivar as pessoas a não cometê-la.

E o terceiro freio é a repulsa de fato, visceral, a molestar outras pessoas. Sobre os freios, penso, primeiramente, que certas violências cometidas na escola

poderiam ser convertidas em tabu, o que poderia desembocar, talvez, na diminuição de sua incidência. E, em âmbito mais geral, a educação tomada holisticamente, pode/deve contribuir para com o desenvolvimento dos freios, concorrendo para conter/minimizar as violências no recinto escolar.

Ainda sob a ótica de Pinker, passo a discutir o último tipo de violência por ele considerada, que é a **ideologia**, a qual é responsável pelas grandes contagens de cadáveres na história da humanidade. A ideologia é meio e fim. Fim idealista – um bem maior no futuro. Porém, esse “bem maior” levou às grandes atrocidades que a humanidade já cometeu, como as Cruzadas, as Guerras Religiosas, as Guerras da França Revolucionária e Napoleônica, e o Holocausto.

O bem futuro que a ideologia promete impede seus simpatizantes a abandoná-la, tornando os oponentes muito maus, merecedores de muitos castigos. E, principalmente aí reside o perigo da mesma, por usar de meios desagradáveis (às vezes ou na maioria das vezes) para atingir fins desejáveis. Em certos ensejos, os fins realmente justificam os meios, como um tratamento agressivo contra um câncer, por exemplo; porém, não quando causa danos a seres humanos.

O grupo tem um papel preponderante quando se trata de ideologia. Crenças ideológicas más, ridículas ou tóxicas que uma pessoa, sozinha, não aceitaria, mas com o assentimento do grupo, já matou muita gente, como a queima de bruxas porque afundavam navios ou porque transformavam homens em gatos.

Grupos podem produzir várias patologias do pensamento como a polarização, que é quando um grupo de pessoas com ideias semelhantes, no grupo, passa a pensar de forma ainda mais igual e extremada, o que pode levar/justificar à/a prática(s) de atos violentos, também na escola.

A obtusidade ou pensamento grupal é outra patologia grupal, passível também de ocorrência na escola. É quando o grupo é capaz de dizer ao (s) líder (es) o que ele (s) quer (em) escutar, sancionando, assim, um posicionamento já defendido de antemão.

A animosidade intergrupos é uma patologia em que, dois grupos conversando, com vários componentes de cada lado, defendendo dois pontos de vista distintos, tendem a discutir mais acaloradamente, pois cada membro busca aceitação individual do grupo e vai defendê-lo ferrenhamente em nome dela, podendo, no caso de violências, asseverá-las ainda mais.

Essa dependência de grupo (s) é perfeitamente explicável, pois o comportamento das pessoas depende de seu meio social imediato. A conformidade, desse modo, não seria tão irracional, haja vista que, conforme o jargão popular, “Muitas cabeças pensam melhor que uma”, e em geral é mais sábio confiar na sabedoria duramente conquistada por várias pessoas de uma dada cultura, em vez de se pensar que se é um gênio capaz de descobrir tudo sozinho, sem levar em conta o conhecimento historicamente acumulado.

Às vezes, porém, fazer o que todo mundo faz é positivo. Parar no sinal vermelho é um bom exemplo disso. Outras vezes, nem tanto. É o caso de um experimento feito nos EUA que Pinker (2013) cita sobre listas de músicas mais tocadas/baixadas. Quando tais músicas são assim apresentadas, faz com que mais pessoas as peçam/baixem, aumentando ainda mais a popularidade das mesmas, não porque as pessoas realmente as apreciem, mas porque pensam que se elas são líderes de audiência, é porque são merecedoras por serem suficientemente boas para tal. Então, por que não pedi-las/curti-las/baixá-las também? E isso pode funcionar de forma análoga quando se trata da prática de atos violentos.

Fazer o que todo mundo faz converge com o fenômeno da ignorância pluralista, espiral do silêncio ou paradoxo de Abilene¹³. Nele, um integrante do grupo é levado a aceitar e/ou apreciar algo porque julga que outro (s) integrante (s) do grupo igualmente aceitam/apreciam. O autor ilustra esse episódio igualmente com um experimento feito, o qual investigou a relação estabelecida entre os jovens estudantes e as bebedeiras. Quando entrevistados individualmente, os jovens disseram não gostar de bebedeiras, contudo, participam delas, assim como se manifestaram favoráveis às mesmas na entrevista grupal, pois pensam que os outros acham *legal* e não querem desapontar o grupo. No entanto, conforme é possível depreender na nota de rodapé anterior, “a ignorância pluralista é um castelo de cartas” (PINKER, 2013, p. 753), tendo em conta que, se um integrante do grupo proclama sua inconformidade com o que julga o grupo pensar, a exemplo do garoto do conto A roupa Nova do Rei, tal conduta passa a não ter continuidade.

¹³ Pinker (2013) conta que o Paradoxo de Abilene é uma anedota de que uma família texana empreende um passeio desagradável para um lugar chamado Abilene e o mantém porque cada membro, individualmente, acha que os outros estão gostando da viagem e não querem estragar o prazer alheio. Percebe-se que há uma falha de comunicação, porque nenhum deles fala o que verdadeiramente sente em relação ao passeio, permitindo a manutenção da situação. Caso um componente do grupo falasse o que estava pensando sobre o passeio, a situação deixaria de existir.

No caso da ignorância pluralista, o autor acrescenta que, mais grave do que o assentimento massivo e enganoso do grupo a uma ideia, é o pensamento de que quem não a aceita deve ser punido, por igualmente pensar que os outros assim pensam. Dessa forma, é reforçada socialmente uma ideologia que poucos aceitariam individualmente.

O desejo de punir os que não aceitam uma ideologia, mesmo que secreta e individualmente os membros de um grupo também não acreditem, é oriundo do fato de que pensam que se não o fizerem, não terão a aceitação do grupo – como comentei, buscada por todos – e mais, poderão ser punidos, por sua vez, pelo próprio grupo.

Pinker (2013) demonstra isso, mais uma vez, através de dois experimentos: um, sobre degustação de vinhos; e outro, sobre cultura acadêmica. No primeiro, um grupo de pessoas é convidado a emitir sua opinião sobre a qualidade de alguns vinhos. Essas pessoas, na verdade, são leigas no assunto, porém foram recrutadas sob a alegação de que tinham gostos requintados e entendiam do assunto. Outro grupo, este, sim, de especialistas no assunto, se juntou ao primeiro e foi apresentada como tal, dando, primeiramente, sua opinião na presença do primeiro. Eram três vinhos, dois de qualidade e um, misturado com vinagre. O grupo de especialistas aponta como o melhor vinho, o misturado com vinagre. Após, é a vez de o grupo leigo manifestar seu veredito sobre os vinhos, o qual se fez em duas etapas, uma, no grande grupo, portanto, na presença dos especialistas, e a segunda vez, em separado e individualmente. No grande grupo, a opinião não diferiu da dos especialistas, sendo que todos confirmaram que o vinho com vinagre era o vinho bom. Já em separado e individualmente, a maioria manifestou opinião diferente, classificando os dois vinhos de qualidade como tal, assim como o vinho com vinagre como o de má qualidade.

O segundo experimento, sobre cultura acadêmica, aconteceu nos mesmos moldes. Um grupo de acadêmicos foi escolhido por supostamente se sobressaírem nos estudos. Eles teriam de emitir seu parecer sobre um texto acadêmico, atestando sua consistência teórica. Dois textos eram de proeminência, enquanto que o terceiro não passava de um amontoado de asneiras, porém apresentado pelo grupo como um texto inovador. A exemplo do experimento anterior, eram dois os grupos que fariam o julgamento. O segundo seria supostamente uma equipe de professores conceituados e apresentados ao primeiro grupo como tal. Como disse, o terceiro

texto foi apresentado pelo grupo de professores ao grupo de estudantes como sendo o melhor texto. No grande grupo, a equipe de estudantes não teve coragem de emitir opinião diferente da dos professores. Em separado e individualmente, a maioria dos estudantes, porém, mudou de opinião, apontando o terceiro texto como um escrito sem muito nexos e, portanto, de baixa qualidade acadêmica.

E por que isso acontece? Porque pessoas, no grupo, podem reforçar ideologias odiosas? Novamente, a brecha da moralização pode explicar: as pessoas supervalorizam seus atos, que no caso específico das violências praticadas em nome de uma ideologia, pensam ser considerados basilares para um bem maior futuro, minimizando seus danos. O uso de eufemismos¹⁴ é também um recurso apontado por Pinker (2013) para tal empreitada. Exemplo, pacificação para invasões e mortes; transferência de população ou retificação de fronteiras para roubos, saques e despossessões; eliminação de elementos não confiáveis para homicídios e fuzilamentos. Esses eufemismos interferem no modo como se interpreta uma ação, por isso, utilizados (largamente) por governos ou coalisões com intenções não muito honestas.

Transferência de população, à primeira vista, soa mais com um caminhão de mudança do que com judeus enviados aos campos de concentração. O que na verdade era um fim (e desejado), sob a ótica dos eufemismos é encarado como um meio, e, se danoso, com ares de involuntário, o que, analogamente, passa por moral e não condenável aos olhos dos mais incautos.

Outro mecanismo de ignorância pluralista é o gradualismo. Nele, as pessoas passam a fazer, a “conta-gotas” o que não fariam de uma vez só, aumentando, em cada etapa, o grau de violência. Isso é perfeitamente perceptível no holocausto, o qual iniciou com a eutanásia dos deficientes e retardados, após, a expropriação, os maus-tratos, a guetificação, a deportação, e a Solução Final, esta também um eufemismo.

A transferência ou turvação de responsabilidade é um fenômeno que pode ser melhor entendido por intermédio de Hannah Arendt¹⁵ em *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal, expressão esta cunhada pela autora. Na obra,

¹⁴ Segundo a Gramática da Língua Portuguesa, de Roberto Melo Mesquita, **eufemismo** é uma figura de pensamento que “consiste na substituição de uma palavra ou expressão com sentido desagradável por outra, com a finalidade de amenizar seu significado. É uma forma de suavizar certas expressões fortes ou chocantes.” (p. 542).

¹⁵ ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Arendt (1999) desvela a questão da violência homicida como mero cumprimento de metas e organogramas, já que Eichmann não reconhece as atrocidades que cometeu como tal, mas alegou firmemente que estava apenas cumprindo ordens. De certa forma, isso também funciona como um eufemismo, pois tende a diminuir a culpa do perpetrador aos olhos de um observador menos prevenido, já que esse não se identifica como agressor, mas como um fiel cumpridor de ordens.

O distanciamento também se perfila com a prática de atos violentos, inclusive aqueles embalados pelas ideologias. Quando a vítima não tem um rosto específico, a probabilidade de se cometer violências aumenta indefinidamente em comparação de quando se trata de uma pessoa que se conhece.

Ainda, a minimização do dano – *“Ele não foi tão maltratado assim!”* – a relativização do dano – *“Todos os dias, várias pessoas sofrem danos!”* – e a comparação vantajosa – *“Outros fazem coisas piores!”* – são subterfúgios que as pessoas podem utilizar para minorar suas atitudes violentas no espectro das ideologias.

Quando se tratam das violências advindas das ideologias, penso que o antídoto pode ser perfeitamente expresso através das palavras do próprio Pinker (2013, p. 763):

Embora nada possa garantir que ideologias virulentas não irão infectar um país, uma vacina é uma sociedade aberta, onde pessoas e ideias se movimentam livremente e ninguém é punido por sustentar pontos de vista dissidentes, inclusive aqueles que parecem heréticos ao consenso bem pensante. A relativa imunidade das modernas democracias cosmopolitas ao genocídio e à guerra civil ideológica é um ponto de apoio para essa suposição. O recrudescimento da censura e a insalubridade em regimes propensos à violência em larga escala é o outro lado da moeda.

Essa suposição de Pinker me leva a pensar que no ambiente escolar, em locais onde as ideias circulam e ninguém é punido por ser “diferente”, ou seja, onde a gestão é verdadeiramente democrática e participativa, a escola não tenha tantas violências. Essa igualmente foi uma de minhas molas propulsoras nessa investigação.

Para formular esse substrato teórico sobre a violência propriamente dita, especificamente no que tange a sua manifestação no “chão da escola”, procurei aporte, também, em Abramovay (2003). Sobre a manifestação de violências na escola, a autora afirma que “... quando presente nas escolas, prejudica seu

funcionamento, impedindo que ela cumpra sua função institucional, ensinar crianças e jovens.” (ABRAMOVAY, 2003, p. 11).

Nada mais esclarecedor que essas palavras, transcritas diretamente da autora sobre o grande malefício das violências no recinto escolar: emperra o processo de ensino e aprendizagem, função máxima da escola, dito de outro modo. As violências na escola geram, ainda, um sentimento de perplexidade, insegurança e impotência, tanto em alunos quanto em professores, gestores e demais servidores.

A sociologia aconselha que, para a aprendizagem acontecer de modo satisfatório, há a necessidade de um ambiente pacífico. Por essa razão, combater as violências contribui para com a tão almejada qualidade na educação. E a educação de qualidade, na visão da autora, é aquela que mobiliza o potencial criativo e assegura o desenvolvimento da autoestima (lembramos que Pinker defende que quem comete violências não têm baixa autoestima, mas, ao contrário, possui autoestima elevada), fomentando o que denomina de cultura de paz. Diz a autora que a escola deve enfrentar a violência – ao melhor – as violências, com “firmeza e altivez pedagógica” (ABRAMOVAY, 2003, p. 12)

As violências escolares costumam ser encaradas com mal-estar, de acordo com a autora, porque impactam com duas visões comuns do imaginário coletivo: uma, da criança, representada pela infância como um tempo/espço de candura e inocência; outra, da escola como um local de amparo, de proteção, de segurança. Ao se integrar no circuito das violências, especialmente das violências urbanas, infância (adolescência/juventudes, acrescento) e escolas deixam de ter esse sentido e passam a assumir a condição de problema social, diria, de grandes proporções.

Ressalto, pelas vias da autora, que a questão das violências escolares, no que tange à sua análise, partiu inicialmente sendo encarada como indisciplina; evoluindo, posteriormente, para a delinquência e/ou comportamento juvenil antissocial; para hoje ser tomada como um fenômeno muito mais amplo, o que reforça, mais uma vez, o fato de se analisá-la pelo espectro da maquinaria capitalista, que é o que faço nesta prática de pesquisa.

As violências na escola englobam a intersecção de três conjuntos de variáveis, os quais aqui transcrevo com as próprias palavras de Abramovay (2003, p. 14), já que me embasarei também nelas para fazer a análise dos dados produzidos: **“o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem**

socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões)”.¹⁶

A autora também se utiliza de três níveis para olhar para as violências escolares: **as violências propriamente ditas, as incivildades e a violência simbólica ou institucional**; além de considerar **as variáveis exógenas e endógenas**¹⁷, isto é, de fora e de dentro da escola, sendo que também os levo em conta na minha análise.

Além dos delineamentos norteadores específicos às violências escolares de Abramovay, resgato, em suma, os elementos mais amplos de Pinker, como o excesso de confiança, presente especialmente no sexo masculino; a dominação para si e seus grupos, presente, especialmente e novamente nos homens; a vingança, que exagera tanto a inocência quanto a culpa alheia; a superação da repulsa às violências, passando a adquirir o gosto por elas e podendo chegar até o sadismo; e, o fato de as pessoas adotarem uma crença que vise a um bem maior no futuro, mesmo que inicialmente não acreditem nela, porém tudo fazendo em nome dela, inclusive atos violentos para com aqueles que delas não compartilham, correspondem, então, quanto às violências em geral – de todos os tipos das quais teorizei até então. Mais uma vez me amparo em Pinker para arriscar uma aporia. Ele denomina essas atitudes que corroboram com violências de nossos demônios interiores, declarando que o simples fato de conhecê-las já se constitui do início do caminho no sentido de mantê-las afastadas. E é isso, inicialmente e substancialmente, que essa investigação se propôs.

2.2 A maquinaria capitalista

Após o/a leitor/a ter comigo percorrido as cercanias dos sentidos que o termo violência emana, já que essa especificação teórica precisa ser conhecida, observada

¹⁶ Grifo meu, no sentido de melhor situar o/a prezado/a leitor/a.

¹⁷ Entre os aspectos externos (chamados pelos especialistas de variáveis exógenas), é preciso levar em conta, por exemplo: questões de gênero (masculinidade/feminilidade); relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.) (**Acrescento internet**); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade). Entre os aspectos internos (chamados de variáveis endógenas), deve-se levar em consideração: a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral. (ABRAMOVAY, 2003, p. 24-25).

e desvelada, é chegado o momento de perscrutar o contexto da pesquisa. Essa seção tem por intuito lançar um olhar sobre a questão da violência na escola, tema tão em voga na contemporaneidade e que muito tem preocupado os envolvidos, a saber, a comunidade escolar como um todo – professores, funcionários de escolas, pais, alunos – além de pesquisadores e do poder público, que via políticas públicas, precisa envidar esforços no sentido de minimizar a problemática, assim como se propõe o PNE vigente.

Para melhor compreender o tema apontado, torna-se necessário fazer-se uma incursão no *lócus* em que ele ocorre, tanto a nível macro, quanto a nível micro. Para isso, procurarei, nas linhas que seguem, fazer uma análise reflexiva da violência na escola levando em conta as articulações da mesma com o Estado democrático capitalista (neo) liberal no qual vivemos e suas implicações para a Educação tomada holisticamente e, em específico, suas bifurcações com o fenômeno das violências na escola. Ou seja, haja vista que a Educação é um campo mestiço (CHARLOT, 2006), onde se entrecruzam diversos saberes, levarei em conta algumas considerações teóricas de cunho sociológico e político para poder traçar o panorama macro em que ela ocorre para então, na pesquisa propriamente dita, poder articular com o nível micro¹⁸, que é o que faço no capítulo 2.

Ab initio, tentarei resgatar alguns excertos que compõem o vasto ideário acerca da democracia, procurando demonstrar seu papel e importância na sociedade. Para isso, partirei da Antiguidade, mais precisamente da sociedade grega. Jaeger (1995) situa a Grécia como indiscutivelmente o ponto de partida da história atual, não no que tange à feição temporal, mas como origem, fonte espiritual e cultural, objeto de incessante movimento de retorno. Não é à toa que, na contemporaneidade, época do apogeu do desenvolvimento tecnológico e humano nos mais recônditos aspectos, ainda se regresse regularmente à magnitude da história grega em sua totalidade para se explicar a nascente do que hoje se encontra devidamente incorporado, solidificado ou até mesmo sedimentado na história e no homem. No que concerne à democracia, a Grécia antiga, indubitavelmente, é palco privilegiado da mesma, onde seu significado mais se aproxima dos sentidos atribuídos ao vocábulo nos dicionários mais conceituados da língua portuguesa, em

¹⁸ O autor adverte sobre a necessidade premente de **articulação** entre teoria e dados empíricos no lugar da **justaposição**, que é o que ele afirma que comumente observa nas pesquisas em educação hodiernamente feitas.

que o termo é sinônimo de governo do povo, sistema em que cada cidadão participa efetivamente do governo, a influência do povo em um governo ou em um Estado.

Por falar em cidadão, uma das razões pelas quais a democracia grega pode ser considerada tão peculiar, se dá em função do que se atribui à cidadania. E esta, segundo Wood (2011), é um conceito de extrema preponderância, opondo-se diametralmente a senhorio, ou seja, o cidadão ateniense não tinha senhor, não era servo de outro homem, não devendo serviço, deferência ou favor a outrem. A democracia grega se consubstanciava de modo direto, com o equilíbrio de poder entre os ricos e os pobres, contando com a participação dos proprietários, camponeses, artesãos, enfim, todos os extratos sociais, quebrando-se o antigo contraste entre produtores e governantes.

Aliás, é mister destacar que, de acordo com a autora citada, a democracia grega somente não foi perfeita porque excluía os escravos e as mulheres. Quanto àqueles, também a sociedade grega se constituía de um caso distinto, distanciando-se, por exemplo, da escravidão ocorrida no Brasil, considerada por vários autores que se ocupam em estudá-la como uma das mais cruéis ocorridas na história da humanidade, haja vista estar atrelada a uma raça específica – negra – via aporte nas teorias biológicas em ascensão na sociedade moderna, pelo seu caráter mercantil e pela presença aqui indissociável de toda sorte de violência. Na Grécia, por outro lado, os escravos eram oriundos de povos conquistados nas frequentes batalhas, não havendo necessidade premente de encontrar na inferioridade a *posteriori* imputada como natural e biológica de certas raças para sua justificativa; sem contar que, diferentemente do Brasil, via de regra os escravos eram bem tratados e, dependendo da proximidade com o senhor, exerciam diversas funções, inclusive algumas de cunho mais intelectual.

Já as mulheres, durante muito tempo, ficaram à margem de uma ampla gama de direitos se comparadas com os homens, e apenas na história recente conseguem – através de muitas lutas – atingir uma certa igualdade e um relativo grau de autonomia. Acontece que, nas sociedades pré-capitalistas (que é também obviamente o caso da sociedade grega antiga), não apenas o camponês, mas a família era, em certo grau, um ente organizador da produção, gozando, para a época, de um *status* peculiar de liberdade. Como nessas sociedades, a extração da mais-valia ocorria por meios extraeconômicos – coerção jurídica, política, militar – e essas instituições eram predominantemente representadas pelo masculino, tais

relações eram reproduzidas no seio da família, em casa, com a esposa/mãe/mulher vítima dessa dominação. Por outro lado, no capitalismo, como a organização da produção já não mais depende da família, nem está centrada em um gênero como anteriormente, as mulheres foram acumulando algumas conquistas significativas – o direito ao voto é uma delas – e paulatinamente atingindo sua emancipação. É oportuno salientar, adentrando um pouco nas querelas do capitalismo, que a situação da mulher nele é, no mínimo, dúbia, haja vista que não se pode furtar-se de reconhecer que as mesmas avançaram em relação a inúmeros aspectos, todavia, a bem da verdade, o capitalismo oferece uma certa margem de vantagens em relação ao gênero, já que não escolhe quem explorar. O tão fadado direito de a mulher poder sair de casa para adentrar o mercado de trabalho, a exemplo e em maior equidade do/ao homem (não se esquecendo de que as mulheres das classes menos favorecidas sempre tiveram sua história pessoal tecida sob o diapasão do trabalho) não significou tão somente uma vantagem; mas a obrigação/necessidade de buscar no trabalho o seu sustento (ou de si e de seus rebentos) ou ainda o fato de ter de auxiliar na renda familiar, por vezes minguada. Paradoxalmente, simbolizou o “direito de ser explorada”.

Deixando um pouco de lado a Antiguidade representada aqui pela Grécia e sua experiência singular de democracia e avançando pelo decurso histórico à luz de Schumpeter (1961), Macpherson (1978) e Tocqueville (1988), é possível depreender que até o século XVIII, a tradição ocidental era antidemocrática, representada pelas sociedades pré-capitalistas, exceto algumas iniciativas isoladas, mais como reações contra a sociedade dividida em classes de seu tempo.

Sobre a democracia pós Grécia, vale a pena dispensar algumas palavras com aporte em Tocqueville, pensador francês do século passado que mais profundamente refletiu sobre as contradições das sociedades democráticas então emergentes, ao explorar com tamanha clarividência a dialética da igualdade e da liberdade, essenciais para a compreensão da democracia moderna e seu extenso rol de especificidades que confluem para a ocorrência da violência na sociedade, refletida na escola.

Por conhecer bem o antigo regime, fez a contraposição entre as sociedades aristocráticas calcadas na desigualdade social com as democráticas, que acenavam tão positivamente na América com uma promessa de felicidade e bem-estar geral. Embora diante de tão auspicioso prelúdio, o autor não faz apologia à democracia,

mas expõe – de modo brilhante e, até certo grau, apocalíptico – uma multiplicidade de fatores que poderiam consolidar ou dissolver um Estado democrático, sendo que tratarei aqui de apenas alguns deles.

Convém assinalar a singularidade da análise de Tocqueville, pois vai pessoalmente para os Estados Unidos estudar a fundo a democracia vigente naquele país, com o objetivo de mostrar à França (e, por conseguinte, ao mundo) o que era um país democrático. Ele não nos dá uma definição formal de democracia, considerando-a uma manifestação ampla e complexa. Porém, para ele, a mesma consiste primeiramente em um desenvolvimento gradual e progressivo da igualdade, permitindo a todos, independente da hereditariedade e de outros fatores mais, alcançar o bem-estar comum, principalmente no que concerne a aquisição de riquezas e bens materiais.

Grosso modo, portanto, para Tocqueville, a humanidade estaria dividida segundo dois grandes momentos: o antigo regime aristocrático e o novo democrático. O primeiro estava assentado na autoridade, não apenas na política (reis), mas em toda uma estética vigente. A democracia, por sua vez, é o contraponto da aristocracia, sendo que nela a sociedade estruturará o poder e a autoridade, não ocorrendo de forma abrupta e não significando também uma mera adaptação.

Tocqueville vê com bons olhos a substituição da autoridade exacerbada por uma vida mais simples e descomplicada, porém, receia que o homem caia na mediocridade, deixando de lado grandes virtudes que marcaram os tempos austeros. Todavia, para ele, o grande problema da democracia não repousa nas manifestações sociais, mas na tensão entre a busca de igualdade e liberdade, muito difícil de equilibrar, o que desemboca em tirania, não de alguns – como na aristocracia – mas de muitos. Estabelece, assim, uma dialética entre a aristocracia e a democracia. Esta, longe de ser um sonho colorido, já que em várias ocasiões, está mais inclinado aos valores da aristocracia, que estão em seu âmago, mesmo vendo a democracia com alguma simpatia.

Tanto na França como em outros países, gradativamente, após o século XI, o nobre vai descendo e o plebeu subindo na escala social, sendo que diversos acontecimentos convergiram para isso, mesmo por parte dos que queriam quanto dos que não queriam a democracia, a mão era única ao encontro dela. Na França aristocrática, por exemplo, os homens influem uns nos outros pela força e a

propriedade rural é a origem do poder. O poderio do clero começa a consolidar-se e a igualdade adentra a Igreja, podendo um sacerdote estar acima do próprio rei. A sociedade se civiliza, se faz mais estável, as relações entre os homens se complexificam e sente-se a necessidade de leis civis, fazendo com que os legisladores ganhem espaço na corte. Os reis e nobres se arruínam em guerras. Os plebeus se enriquecem no comércio e o dinheiro começa a deixar-se sentir nos negócios do Estado. Saberes estendem-se e popularizam-se. Quando as tarefas intelectuais se convertem em fonte de força e riqueza, cada nova ideia, cada avanço da ciência transforma-se em germe de poder e tais acontecimentos são alavancados pela democracia.

Na aristocracia, ricos e pobres viam naturalizados os seus papéis: o rico acreditava na sua superioridade como um poder quase divino e por isso mesmo não cometia muitos excessos. O pobre acreditava que sua condição era vontade divina – lembremos aqui de Max Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, onde o autor chama a atenção para o fato de que a religião sempre influenciou os assuntos mundanos – e a aceitava de bom grado sem querer trocar de papel com o rico. Organizado dessa forma, o corpo social tinha estabilidade, potência e glória, aos olhos de Tocqueville. Na democracia, as coisas vão se igualando – acesso às condições, ao conhecimento. A sociedade, considerando a lei, vai se tornando consciente de que para gozar as benesses, teria de que cumprir as obrigações, sendo que esta teria menos fulgor que as aristocráticas, e também menos desigualdades e miséria. Cai o poder real, mas as novas leis não tem a mesma magnitude; a força de uns sucede a fraqueza de todos; a divisão das fortunas aproximou rico e pobre, que passam a se odiar, mais pela possibilidade presente de um conseguir tomar o lugar do outro. Os pobres conservaram os prejuízos dos pais, e, além disso, perderam as crenças, os valores, sendo que seu egoísmo estava tão desprovido de luz quanto antes era sua devoção. Os homens, em nome do progresso, se esforçam em tornar-se o homem materialista, fincam o pé no útil sem preocuparem-se com o justo. Separam a ciência das crenças e o bem-estar das virtudes. Abandona-se o que a sociedade aristocrática tinha de bom e não se adquire, em sua totalidade, o que a sociedade democrática poderia oferecer de bom.

O autor discorre sobre a onipotência da maioria na sociedade democrática americana e seus efeitos, aspecto importante para a compreensão da democracia no estado atual do capitalismo. Ante a ideia de que ninguém resiste à maioria, então

as minorias, mesmo a contragosto, aceitam as maiorias, por acreditar que um dia também poderão vir a sê-los e poderão tirar proveito pessoal disso, já que o então novo sistema favorecia o individualismo e o egoísmo. Entretanto, torna-se indispensável ver aí a contradição, agindo em favor do novo sistema. Ora, no antigo regime, se o rei cometia um erro, um equívoco, a culpa era dele e de seus conselheiros e isso não arrefecia a obediência do povo. Na democracia, como o poder está na mão da maioria, se ela erra, de quem é a culpa? A culpa da maioria se transfigura em culpa de ninguém, pois a quem irá punir-se? Então, como a democracia passa a ser representativa – diferença primordial da democracia grega – a maioria elegerá alguém para representá-la e se esse alguém exercer o poder em seu benefício (algo comum!), a culpa recairá sobre a maioria que o elegeu e, conseqüentemente, sobre ninguém, pela impossibilidade de punir a maioria. Então, os ditos representantes do povo agem a seu bel-prazer, em nome das maiorias, que é o que largamente ocorre nos dias de hoje.

Em decorrência disso, Tocqueville julga detestável a máxima de que a maioria tem direito a tudo, numa espécie de tirania da maioria. Para ele, a maioria é composta, individualmente, pela soma das vontades individuais – lembremos aqui de Rousseau – que as compõem. Então, se um não pode ter a permissão de fazer aquilo que é injusto, não é porque se junta a seus pares é que deve ter a permissão de fazê-lo. Por isso, nenhum poder pode tornar-se tão absoluto, nem na mão de uma só pessoa, nem na do povo, pois isso seria o embrião incontestado da tirania. Em suma, o autor censura, na democracia, os efeitos concretos que produz o desejo irrefreável de gozos materiais. Tendo todos o igual direito aos bens, todos irão querer tê-los. Acontece que as condições para tal são diferentes, gerando um permanente estado de vigilância para se manter aquilo que se conquista e se conquistar cada vez mais. Como o semelhante passa a ser um concorrente, o individualismo e o egoísmo, como enunciei, passam a reinar soberanos, com cada um muito atarefado em cuidar de seus próprios negócios. O pensador julga isso perigoso: como cada qual se isola na preocupação com seus progressos individuais e acaba não tendo tempo para dedicar às coisas públicas, deixa os rumos do país ao sabor de seus representantes, o que inibe também as revoluções, às vezes tão necessárias por serem as únicas a conseguir verdadeiramente ser prócer de transformações em nome dos desfavorecidos.

Deixo agora Tocqueville e passo a desenvolver alguns expedientes que irão convergir para a aproximação com meu foco central, que é localizar e situar a violência na escola diante disso tudo. Através de Macpherson, infere-se que após o século XIX, se aceita a sociedade dividida em classes e propunha-se ajustar uma estrutura democrática a ela, e essa estrutura é justamente a tradição democrática liberal. Por democracia liberal, o autor oferece duas possibilidades de entendimento: a democracia de uma sociedade capitalista, onde o termo liberal pode significar a liberdade do mais forte em derrubar o mais fraco, de acordo com as regras do mercado. O leão passa a ter a permissão para devorar a criancinha indefesa; ou a sociedade empenhada em garantir que cada cidadão seja livre para concretizar suas capacidades, o que, a meu ver, é contraditório, pois uma sociedade regida pelas leis do mercado pode, em tese, permitir que todos desenvolvam suas capacidades e tenham acesso às benesses, contudo isso, na realidade, não se efetiva, pois as condições para tal são diferentes. A real possibilidade de existência da democracia liberal dependeria de uma diminuição gradual dos pressupostos do mercado e da ascensão progressiva do direito igual de desenvolvimento do indivíduo, o que igualmente considero difícil de acontecer na atualidade.

No princípio da democracia liberal, o liberalismo correspondia à reivindicação a fim de tornar o indivíduo livre para desenvolver suas capacidades humanas. Porém, no princípio, o mundo atravessava uma fase de escassez na economia, sendo para que todos pudessem se desenvolver, fazia-se necessário a produtividade do capitalismo. Assim, o sistema de governo atrelou-se fortemente à economia. Hoje isso não seria mais necessário, pois se alcançou um nível de acumulação e desenvolvimento que possibilitaria o real desenvolvimento de todos, liberando, inclusive, a maioria do trabalho, o que foi teorizado por muitos, inclusive Paul Lafargue. Na sociedade primitiva, até faz sentido a lei incentivar o trabalho visando à subsistência. O mesmo já não se aplicaria depois, numa sociedade que produz muito mais. Porém, nesta sociedade, conforme salienta o Macpherson, “cada necessidade satisfeita produz uma nova necessidade”, e para isso precisa se trabalhar mais. E a parcela da população que não possui os meios de produção, precisa vender sua força de trabalho para viver, trabalhando cada vez mais, estabelecendo-se, assim, um círculo vicioso.

Macpherson e Schumpeter tratam dos modelos de democracia liberal, dos quais resgatarei alguns aspectos primordiais à reflexão encetada. O modelo um

corresponde à democracia protetora, assentada em uma base utilitarista, a qual considerava o bem social como igual a maior quantidade possível de felicidade do maior número de pessoas, sendo que cada um procura maximizar sua própria felicidade. Para Bentham, um dos principais teóricos do utilitarismo, várias coisas proporcionam prazer, as quais podem ou não ser compradas, mas o principal critério estava centrado na obtenção de bens, essencial para a felicidade. Então, cada um precisa adquirir riqueza ao máximo para buscar felicidade e para isso torna-se necessário o poder, o que se mostra plenamente compatível com o estado atual do capitalismo.

Ainda chama a atenção, no modelo um, a exigência política, onde o posicionamento político dos principais representantes (Bentham e Mill) lembram a imagem da gangorra. Ou seja, ora colocam-se a favor da classe alta – dominante – ora defendem alguns interesses da classe trabalhadora; porém de forma que o *status quo* não fosse deveras modificado. É oportuno destacar que apenas tardiamente a franquia universal fora aceita, pois se viu que “cada homem, um voto” não ameaçava o sistema e essa iniciativa precisava ser tomada para aplacar a classe trabalhadora que começava a articular-se cada vez mais.

No modelo dois – democracia desenvolvimentista – a classe trabalhadora, em péssimas condições, quase desumanas, passa a ser uma ameaça para o sistema, sendo que, frente a isso, mudanças precisavam ocorrer. Diferentemente do modelo um, onde o homem era apenas um ávido consumidor, procurando satisfazer ao máximo as suas vontades, surge, neste modelo, o homem como ser capaz de desenvolver suas forças e capacidades. Porém, a grande dificuldade deste modelo – uma das quais fê-lo falhar – foi a falta de realismo, pois com os acentuados hiatos sociais, na verdade não tinha como todos poderem alcançar a real possibilidade de autodesenvolvimento, pois os valores do utilitarismo haviam se incrustado na sociedade.

O modelo três foi formulado em 1942 por Schumpeter e denominada democracia do equilíbrio, contendo profunda analogia com o mercado empresarial, por associar os votantes aos consumidores, e os políticos a empresários, considerando a democracia tão somente um mecanismo para escolher e autorizar governos, desprovida de quaisquer fins morais, em uma sociedade profundamente impregnada do caráter mercantil. Nessa perspectiva, os votantes escolherão homens que tomarão decisões, sem necessariamente estarem comprometidos com

os interesses de quem os elegeu. A própria vontade dos eleitores, para o autor, é uma vontade manufaturada, a exemplo do papel da própria propaganda no mundo comercial, que modela os gostos e preferências do consumidor. Na prática, os eleitores não decidem, à medida que sua iniciativa é modelada.

Quanto ao modelo quatro – a democracia participativa – interrompo aqui minhas ponderações sobre ela, para retomá-las posteriormente, em momento mais oportuno. Agora, dispense alguns comentários acerca do sistema econômico na esteira do qual os modelos de democracia até então esmiuçados foram gestados, que é o capitalismo, detendo-me em uma de suas particularidades, o qual apresenta estreita relação com o problema da violência apresentado.

Trato, aqui, com aporte em Ellen Wood, da separação entre o político e o econômico no capitalismo, aspecto de extrema preponderância consentâneo a uma compreensão mais acurada de seus corolários na atualidade. A autora se reporta ao materialismo histórico (e, de fato, não há como tratar do capitalismo sem desconsiderar Marx e sua obra), rememorando que a intenção maior do mesmo, longe de pretender descobrir um programa científico ou uma técnica de ação política, era procurar um tipo especial de conhecimento com a finalidade de oferecer fundamentação histórica para se interpretar o mundo para então mudá-lo. Esse objetivo tem estreita relação com a décima primeira tese sobre Feuerbach elaborada por Marx, onde o mesmo critica a filosofia contemplativa dos hegelianos, ao afirmar que até então os filósofos haviam se ocupado sobremaneira em explicar o mundo, porém o que realmente carecia era transformá-lo.

Ellen Wood retoma o materialismo histórico para explicar que o marxismo após Marx em muitas ocasiões acabou perdendo de vista tal projeto, ao perpetuar uma rígida divisão conceitual entre as categorias político e econômico, de certo modo “descobrimo” a economia na teoria, ao passo que esvaziou o capitalismo do conteúdo político e social, o que acabou por atender a ideologia do capitalismo. A separação entre o político e o econômico não se constitui apenas de um problema teórico, mas acima de tudo, prático, pois é de expressividade nas lutas de classe e na separação prática entre a política e a economia, o que se metamorfoseou em eficiente mecanismo em defesa do capital.

Marx, em seus escritos, tanto nos voltados à política quanto nos mais voltados especificamente à economia, sempre procurou revelar a faceta política da economia, a qual os economistas clássicos (Max Weber é um exemplo) procuraram

encobrir. Ele traz à tona a relação estabelecida entre as classes no capitalismo, onde os detentores do capital e dos meios de produção subjagam a classe trabalhadora, a qual precisa vender sua força de trabalho para sustentar-se, explicitando alguns elementos presentes na exploração do trabalho e do trabalhador, como a mais-valia, a expropriação do produtor em relação aos meios de produção como um dos pontos de partida da organização da produção capitalista, confluindo para o fato de a economia não ser um ente isolado, mas uma esfera política, um conjunto de relações.

O que realmente ocorre na separação entre o político e o econômico é a cisão feita entre a base (economia) e a superestrutura (legal, política, ideológica) que a reflete, como coisas díspares, circuitos fechados, separados; quando na verdade a dicotomia entre ambas não existe. A economia é uma categoria que acontece na superestrutura, haja vista que um modo de produção não pode se desenvolver no vácuo, em um “não-lugar”. Essa divisão serve ao capitalismo à medida que isenta a superestrutura da exploração presente nas relações entre as classes, deslocando o foco para o campo econômico, como se ele estivesse revestido de uma espécie de neutralidade. Mesmo admitindo a exploração, ela acaba sendo naturalizada, pois é enquadrada como uma qualidade intrínseca da organização da economia. Acontece que, nas sociedades pré-capitalistas, conforme expliquei, a apropriação da mais-valia ocorria por meios extraeconômicos, ou seja, coação política, legal, militar, hereditariedade, costumes, obrigações religiosas, etc. No capitalismo, a extração e a apropriação dos excedentes sucedem por meios não autoritários e não políticos, sendo a perda da mais-valia uma condição própria do sistema, uma espécie de “lei natural”.

O capitalismo, paradoxalmente, efetiva isso por intermédio da esfera política que não está totalmente ausente do momento da apropriação, já que o poder da apropriação não pode estar centrado apenas no apropriador. Todavia, a esfera econômica também possui uma dimensão política e jurídica, capaz de efetivar a apropriação, com propósitos puramente “econômicos”. E o Estado aparece como força coercitiva organizadora e garantidora da atividade produtiva, legitimando o capitalismo e suas leis e gerindo a vida das pessoas.

Diante disso, a exploração, a injustiça social e toda uma gama de vicissitudes recorrentes no capitalismo aparentemente não se constituem de um problema político, mas de uma questão puramente econômica, que é encarada como parte

integrante do jogo na produção, tornando as lutas de classe sem efeito, pois, se parte do sistema econômico, se “lei natural” dele, enfraquece as resistências, dando a impressão de que as coisas são assim e é inútil se lutar contra. E quando as contendas se avolumam e saem dos pátios das fábricas, aí sim entra o Estado, não para posicionar-se favoravelmente aos mais desvalidos na escala social, mas, com seu poderio coercitivo para novamente colocar “ordem na casa” e enquadrar cada um no seu “devido lugar”.

Nesse cenário profícuo, o liberalismo se transveste com a sua mais nova roupagem, que é o neoliberalismo, com implicações diretas para a educação. Gentili e Silva (1995) fazem uma análise perscrutadora dessa matriz renovada, afirmando que o discurso neoliberal atribui ao Estado e sua incompetência a causa de todos os males da sociedade atual, enquanto que coloca nas mãos da iniciativa privada a panaceia. A raiz de todos os males é a estatização e a burocratização, excluindo do sistema capitalista todas as suas culpas. Dissocia-se de vez capitalismo e Estado, renovando-se os discursos, onde o capitalismo é sinônimo de livre iniciativa, concorrência, eficiência e progresso; e o Estado é correlato de regressão, burocracia, corrupção e lentidão.

A educação possui um papel estratégico no projeto neoliberal. Serve para preparar os estudantes, leia-se clientes, consumidores, a aceitarem de forma submissa e dócil os postulados da renovação capitalista e também para preparar mão de obra qualificada para os postos de trabalho. Estes, diga-se de passagem, modificaram-se do fordismo/taylorismo/toyotismo e seus preceitos, para um modo flexível a reger as relações de trabalho, onde flexibilidade significa relações volúveis e superficiais, com a constante supressão dos direitos dos trabalhadores, servindo à necessidade sempre renovada de lucros e acumulação do capitalismo.

Aliás, um dos preocupantes sinais do caráter excludente da reestruturação capitalista do qual resultou o neoliberalismo é a reorganização do processo produtivo circunscrito no galopante desenvolvimento tecnológico, que longe de liberar o trabalhador para o ócio, trouxe em seu bojo o desemprego estrutural, onde a pouca qualificação é um entrave para a reprodução do capital, primordialmente diante das tecnologias de base microeletrônica.

As estratégias para a educação do projeto neoliberal no Brasil estão inseridas em um amplo processo de internacionalização, operacionalizada via globalização,

uma pedagogia própria que precisa ser conhecida para dar azo a um projeto alternativo de oposição.

Um dos engodos do pensamento neoliberal é transformar, no campo educacional, questões políticas e sociais em questões técnicas (partindo de uma espécie de renovação da cisão entre o político e o econômico). Os problemas sociais e educacionais largamente verificados na sociedade não são vistos como resultado da distribuição desigual das benesses acirrada pelo capitalismo, mas simplesmente pela ineficácia na gerência/administração dos recursos humanos e materiais, deslocando as culpas do sistema para o âmbito individual. O panorama da educação, por exemplo, com seu histórico de abandono, reprovação, evasão, violências, é vista como culpa dos professores, alunos, má gestão, desperdício de recursos, falta de esforço pessoal, métodos atrasados, currículo inadequado e anacrônico. A solução apresentada é a privatização, a qualidade total, que vem ao encontro dos anseios neoliberais.

A ofensiva neoliberal não visa somente à distribuição dos bens materiais e econômicos, tampouco uma luta entre visões diferenciadas de sociedade. Visa, principalmente, a criação de uma epistemologia particular para redefinir a sociedade, de cuja ausência não seja mais possível pensar a mesma, tampouco o indivíduo, numa espécie de normalização total. A retórica neoliberal apregoa que quanto menos participação do Estado ter-se-á mais liberdade. Porém, na educação, particularmente, a intenção de desestatização significa a supressão de espaços públicos e coletivos de discussão, com mais controle na vida individual. Nesse caso menos governo significa mais governo.

Nesse contexto, a sociedade em geral, e todas as pessoas de alguma forma envolvidas com a educação precisam assumir sua bandeira de luta, criando e recriando categorias que se oponham ao ideário neoliberal, pois se este triunfar (e se encaminha para isso) moldará a realidade segundo os interesses das classes privilegiadas, que certamente não coincidem com o bem-estar geral.

Em suma, exemplificando sobre a democracia liberal e a sua renovação neoliberal tomada em sua essência, todos passam a ter acesso de cursar um ensino superior; mas nem todos terão condições para tal (passar em um vestibular concorrido exige uma preparação que nem todos conseguem ter, sem contar que nem todos têm condições de sustentar a vida de estudante). Resumindo, a democracia (neo) liberal acena com possibilidades para todos o que apenas, na

verdade, alguns conseguirão efetivar. E, teoricamente, como o direito ao acesso é igual, quem fracassar será individualmente responsabilizado, isto é, quem não conseguir algo, é devido a sua *incompetência*, isentando o sistema de qualquer responsabilidade. E, considerando algumas variações, em seu âmago, é nessa sociedade que vivemos. Uma sociedade que acena com um mundo a cores para todos, mas que a maioria ainda vive em preto e branco.

Em face disso, urge um robustecimento, uma revitalização do materialismo histórico, pois mais uma vez, diante da estonteante capacidade de renovação do capitalismo e das experiências malsucedidas de socialismo, torna-se ingente entender essa sociedade e, sobretudo, transformá-la. Ellen Wood adverte para o que seria mais uma artimanha do capitalismo, que é o deslocamento da luta para a emancipação que, para ser eficaz precisa acontecer no campo econômico; para o terreno extraeconômico.

A autora previne, sem esvaziá-las de sua importância, que apenas se lutar por algumas bandeiras, como questão racial, de gênero, paz, saúde, ecologia, não é o suficiente, quando a raiz mais profunda das disparidades está no terreno econômico. Acrescenta que alguns bens extraeconômicos são simplesmente incompatíveis com o capitalismo, ao chocar-se com a necessidade expansionista deste. Já outros bens são tolerados, desde que não contrariem as necessidades de lucro do sistema. Ou seja, o *status* dos bens políticos é determinado em grande parte pela sua localização dentro do sistema, sendo que a unidade do poder político e econômico daria a esses bens um valor especial. Já que no capitalismo o político e o econômico estão cindidos, há uma redução do poder político e a democracia passa a coexistir com a desigualdade, sem possibilidade de transformá-la. Então, no capitalismo, as batalhas pelos bens extraeconômicos podem ocorrer sem mudar substancialmente a relação opressora de classes, conforme declarei. E é isso que precisa ser modificado. A luta pelos bens extraeconômicos precisa ocorrer conjugada com a luta pelo fim da opressão de uma classe sobre a outra (por isso que a autora enfatiza que precisa ocorrer no terreno econômico).

E é justamente aí que localizo a questão da violência na sociedade em geral e na escola em particular. De acordo com Ellen Wood, o capitalismo não é capaz de garantir a paz, porque extremamente violento em seus imperativos de lucro, acumulação e expansão, conforme já citei, constituindo uma **maquinaria capitalista**.

Mas, o que se deve entender pela expressão **maquinaria capitalista**? Para que haja uma compreensão mais aprofundada sobre a relação da maquinaria capitalista com as violências em geral e em particular com as violências na escola, torna-se mister clarificar a expressão **maquinaria capitalista**, explicando pormenorizadamente o (s) sentido (s) que a mesma assumiu no interstício desta pesquisa.

Preliminarmente inspirei-me, quanto ao termo **maquinaria**, na leitura de Marx¹⁹, mais precisamente na seção que tem por título **A maquinaria e a indústria moderna**. Nele, Marx expõe sobre o desenvolvimento da maquinaria, dissertando acerca do objetivo do capital ao empregá-la nos tempos primevos da industrialização, que eram baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisava o trabalhador para si mesmo enquanto ampliava a outra parte que ele dava gratuitamente ao capitalista dono dos meios de produção, além de se constituir como meio de extrema eficácia para a produção da mais-valia.

Marx investigou como o instrumental de trabalho se transforma de **ferramenta manual** em **máquina**, fixando as diferenças existentes. Na manufatura, anterior à plena industrialização da Revolução Industrial, a produção acontece pautada pela força de trabalho do homem. Na indústria, a produção é revolucionada pelo instrumental de trabalho. A força de trabalho do homem era composta, sobretudo, pela sua força física, braçal; adicionada pelo auxílio de **ferramentas**, que Marx as define como **máquinas simples** que servem para ajudar o homem na realização de tarefas, movidas pela força humana. A **máquina**, por sua vez, é distinguida como uma **ferramenta complexa**, impelida, inicialmente, por força natural, diversa da humana – animal, água ou vento. A primeira máquina a vapor de Watt, por exemplo, precisava situar-se próximo a quedas d'água, concentrando as fábricas no interior. A partir da segunda, movida a carvão e água, as fábricas começam a se aglomerar nas cidades, dando início à urbanização.

Já a **máquina-ferramenta** é um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza, com suas ferramentas, as mesmas operações que antes eram realizadas pelo trabalhador com ferramentas simples semelhantes. Aqui há a cooperação de muitas máquinas da mesma espécie, com a qual o produto inteiro é feito por uma máquina que executa diversas operações que outrora o

¹⁹ MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, Vol. I.

artesão fazia com suas ferramentas simples. Assim, o homem passa a ser a força motriz da máquina, e não mais o trabalhador que exercia seu ofício manual. Da máquina-ferramenta parte a Revolução Industrial do século XVIII e continua a ser o ponto de partida quando se trata de transformar um ofício ou manufatura em exploração mecanizada.

A grande mudança, porém, acontece quando o trabalhador que maneja uma única máquina ou ferramenta dá lugar a um mecanismo que irá operar com várias ferramentas ao mesmo tempo, partindo de uma única força motriz, cujo acionamento passa a ser automático. Nesse estágio do desenvolvimento das máquinas tem-se um **sistema de máquinas**, que são um conjunto de máquinas-ferramentas acionadas por um motor motriz, sendo que cada uma delas irá realizar uma etapa parcial da produção (divisão do trabalho). O sistema de máquinas é mais perfeito quanto menos interferência humana para levar a matéria-prima de uma fase à outra do processo de produção. Aqui, é possível depreender que a industrialização atinge um momento consistente e estável de seu desenvolvimento por intermédio do grau de aprimoramento do sistema de máquinas, o que irá constituir a **maquinaria**²⁰. Em suma, o instrumental de trabalho converte-se em maquinaria.

Importa salientar que as máquinas, à priori, eram produzidas pela manufatura, de forma semiartística. Por conta disso, começaram a surgir problemas decorrentes – máquinas cada vez maiores, substituição de madeira por ferro, limitações de produção. O aumento da produção requeria modificações nas condições gerais do processo social de produção, envolvendo as comunicações e transportes, cujos antigos moldes já não davam conta da grande produção da indústria moderna e, obviamente, o processo de produção das máquinas precisava mudar. Por isso, no início do século XIX, as máquinas das quais a crescente indústria necessitava já não mais podiam ser produzidas pela manufatura. Então, com as modificações nas comunicações e transportes, a indústria cria sua própria base técnica – a máquina começa a criar a máquina.

A maquinaria moderna aumenta extraordinariamente a produtividade ao incorporar as imensas forças naturais e a ciência no processo de produção. A máquina possui valor e transfere esse valor ao produto, encarecendo seu valor. Quanto mais produtivas as máquinas, quanto mais duram, quanto mais reguladas

²⁰ Grifos utilizados até então meus, no sentido de melhor marcar o processo evolutivo da maquinaria, auxiliando na compreensão do(a) leitor(a).

são e menos consomem, mais trabalho gratuito realizam, permitindo mais lucro e mais-valia²¹ ao capitalista, seu dono.

Portanto, o emprego e a evolução das máquinas, agregando as forças naturais, a aplicação consciente da ciência, o organismo de produção subjetivo e o trabalhador coletivizado/trabalhando em cooperação; substitui o que outrora acontecia no processo manufatureiro de produção (quase) artesanal que empregava sobremaneira a força humana, numa rotina empírica, com organização do processo de trabalho subjetivo e trabalhador individualizado. Essa foi a grande base em que se assentou o desenvolvimento do capitalismo em sua fase industrial. A maquinaria compreende, então, uma soma de fatores – objetivos e subjetivos descritos – que permitiram a marcha exitosa do capitalismo em sua primeira fase.

Para se chegar ao sentido que designo à expressão maquinaria capitalista, é forçoso que deixe, por ora, o ideário de Marx (embora não totalmente, pois a teoria marxiana continuará a iluminar vários autores aqui presentes) e dispense mais algumas considerações, além das já feitas, sobre o modo de produção capitalista, pertinentes para esse estudo.

Para isso, busco aporte em Harvey (2011), onde o mesmo especifica que precisamos entender o enigma do funcionamento do fluxo do capital, bem como de suas perturbações e interrupções que caracterizam as crises, possibilitando assim uma crítica coerente do capitalismo e um entendimento mais amplo acerca da sociedade na qual vivemos²².

O autor considera o capital o sangue que flui sobre o corpo político da sociedade – às vezes sob a forma de filete; outras, de inundação – e que a faz viver. Isto é, quando o capital circula adequadamente sobre o circuito social, as pessoas conseguem, por vários meios (vender sua força de trabalho, fazer negócios, entre

²¹ Gostaria de demarcar a diferença entre **lucro** e **mais-valia**, pautada pelas leituras que tenho feito da obra marxiana por Marx e vários outros autores que trago nesta pesquisa, além de resgatar um comentário elucidativo sobre a mesma feita durante o Seminário Temático **As bases materiais da existência e a felicidade: Marx e os marxismos II**, ministrado pelo professor Dr. Jorge Luiz da Cunha e pela professora Dra. Liliana Soares Ferreira, da UFSM. O **lucro** é a quantia/o percentual colocada/o sobre o valor de produção da mercadoria no momento da comercialização. A **mais-valia** ou mais-valor incide sobre a diminuição do tempo socialmente gasto para a produção de uma mercadoria. Exemplificando, se antes uma linha de produção, com condições tais produzem um determinado número de mercadorias, com a ocorrência da mais-valia ou mais-valor, com o mesmo tempo e com as mesmas condições aumentar-se-á a produção.

²² Análogo à nota anterior e sob o mesmo aporte, marco aqui e diferença entre **capital** e **capitalismo**. **Capital** é um termo amplo que diz respeito a posses, bens, dinheiro, propriedades, máquinas/utensílios, juros, qualquer coisa que sirva de meio de ação ou utilidade permanente. **Capitalismo** é um modo de produção com traços peculiares, muitos deles e que diretamente interessam a esse estudo, já aqui descritos. Uma das vias possíveis de realização do capital.

outras formas possíveis) obter capital, principalmente capital na forma de dinheiro, permitindo que possam viver adequada e dignamente na sociedade capitalista porque conseguem ter acesso a um conjunto de bens propícios a isso – alimentação, habitação, saúde, transporte, educação, lazer. Quando há interrupção, retardo ou suspensão nesse fluxo de capital, deflagra-se uma crise, onde as coisas não andam como deveriam, como estava estabelecido, o que pode gerar consequências no mínimo desagradáveis para muitas pessoas, afetando seu (bem) viver.

Mas por que as crises acontecem (e acontecem cada vez com mais frequência no capitalismo)?

É imprescindível ter em conta que, para que o capitalismo possa propalar-se sub-repticiamente, respondendo afirmativamente aos seus imperativos de lucros, mais-valia e acumulação, precisa assumir um estado de contínua expansão²³, que é o que tem feito desde sua gênese, sempre buscando novas bases e formas para se desenvolver, se reinventar. Como já afirmei com aporte em Harvey (2011), as crises interrompem isso. Contudo, as crises, na maioria das vezes, não acontecem de maneira natural ou acidental, e sim representam o limite de um arquétipo de fluxo do capital dentro do capitalismo, ou, (pior) ainda, são provocadas. Para Harvey (2011, p.16), “As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo”. Isto é, nessa acepção, para se resolver um problema específico do capitalismo que não vai bem e que dificulta a expansão do capital, tomam-se certas medidas que, a curto prazo suprem essa demanda; no entanto, a médio e longo prazo acabam desencadeando outros problemas. Assim, as questões não são resolvidas, mas deslocadas.

O autor aponta para seis aspectos que contemporaneamente precisam ser observados e contornados para que o capital possa bem circular no modo de produção capitalista e, na hipótese disso não acontecer, podem desencadear crises: **os aspectos ambientais e financeiros**, a **escassez de capital-dinheiro**, a **questão do trabalho/problemas trabalhistas**, os **limites naturais**, as **mudanças tecnológicas (concorrência X monopólio)** e a **falta de demanda efetiva**. Para os limites desta pesquisa, tomei dois deles por completo – a **questão do trabalho/problemas trabalhistas** e a **falta de demanda efetiva** – além de

²³ David Harvey considera, na obra em voga, que para continuar a expandir-se sadiamente o capitalismo precisa crescer a uma taxa composta de 3% ao ano.

considerar parte da teorização concernente às **mudanças tecnológicas**, justificando a referida escolha pela íntima relação com a violência que tais tópicos possuem e que foram averiguados no processo da pesquisa junto aos sujeitos, evidenciando, assim as relações da maquinaria capitalista aqui quase deslindada, com as violências na escola percebidas na constituição desses sujeitos. Acrescento, no entanto, que todos os aspectos, em maior ou menor grau, podem ter ligações com o fenômeno da violência, contudo não os explicitarei nem os tomarei por não possuírem vínculo mais imediato com minha questão de pesquisa, extrapolando, portanto, minhas delimitações temáticas.

A **questão do trabalho/problemas trabalhistas**²⁴ é, quiçá, um dos pontos mais nevrálgicos do capitalismo, pois a acumulação perpétua do capital depende da disponibilidade permanente de acesso à força de trabalho por ser ele maioral na (re) produção de capital. Harvey (2011), partindo de Marx, aventa que, para a circulação do capital não sofrer obstrução por razões subjacentes ao trabalho, urge a criação de um exército industrial de reserva dócil, flexível, manipulável e qualificado se necessário. E no capitalismo, muitas vezes via nexos capital-Estado, várias medidas são tomadas com o intuito de manter o trabalho e o trabalhador subserviente ao capital e, por conseguinte, ao capitalismo.

Cabe lembrar que o trabalhador pode sofrer exclusão do mundo do trabalho por dois caminhos: primeiro, quando excluído do emprego – altíssimo e crescente número de pessoas desempregadas que os autores aqui citados trazem; segundo, quando impedido de usufruir plenamente as benesses resultantes de seu trabalho, quando empregado. Marx, ao falar sobre o fetiche da mercadoria, já exemplificava o segundo item com o caso da costureira que cozia lindos vestidos e, ao ver o vestido por ela feito na vitrine de uma loja, não o podia adquirir.

Hoje, o problema concernente disso talvez até não seria tanto o fato de não poder adquirir uma mercadoria que alguém trabalhe para produzir (um carro que um empregado da indústria automobilística ajuda a produzir, um apartamento que um pedreiro constrói), já que, como veremos logo mais, o consumo vem sendo

²⁴ Recordo, aqui, a diferença existente entre **trabalho** e **emprego**, muitas vezes, erroneamente, tomados como sinônimos. O **emprego** seria apenas um campo do **trabalho**, apenas uma maneira possível de sua realização. Para saber mais sobre isso, recomendo a leitura de CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

largamente incentivado pela possibilidade de obtenção de crédito. A questão se apresenta, então, um pouco mais complexa, à medida que essa exclusão dos frutos do trabalho está diretamente ligada a perdas cada vez maiores por parte dos trabalhadores, majoritariamente quanto aos salários. Tanto isso é verídico que, até anterior aos anos 1970, o poder do trabalho organizado era relativamente forte, com militância efetiva dos sindicatos. Após, a política neoliberal deflagrada inicialmente por Margareth Thatcher, retoma as rédeas de controle do trabalho para o capital, sendo que atualmente a situação está sob controle, com exército de reserva, mobilidade geográfica facilitada e apoio (quase) incondicional do Estado. Em decorrência disso, os trabalhadores cada vez menos têm acesso aos bens essenciais à manutenção da vida (alimentação, habitação, saúde, educação, lazer), sendo que nem sempre o acesso ao crédito resolve por completo o acesso a esses bens.

É amplo o espectro da participação do Estado na garantia da oferta de trabalho. Subsidiar a oferta de mercadorias (inclusive as básicas) mais baratas; investir (minimamente) para melhorias da qualidade do trabalho (saúde, educação, habitação)²⁵, interferindo na melhor qualidade da oferta de trabalho; facilitar ou subsidiar a mobilidade do capital; gerir políticas de controle de natalidade/mortalidade, pois a escassez de oferta de trabalho corresponderá a aumento de salários são algumas das medidas que o Estado promove em favor do capitalismo.

Adiciona-se facilitar, vias políticas específicas, ondas de migrações de pessoas/trabalhadores proletarizados que se deslocam para locais onde trabalhadores são sindicalizados/organizados, pressionando os salários para baixo, ao passo que suscita fervor anti-imigração, racismo e discriminação, já que a presença destes trabalhadores proletarizados costuma dismantelar a organização/resistência dos sindicalizados/organizados, pressionando os salários para baixo. Ainda, os capitalistas, com o aval do Estado, têm controlado o trabalho, incitando a concorrência individual entre trabalhadores, legitimando formas de poder hierárquico (racismo, machismo), atitude esta que tem mantido o fosso salarial entre

²⁵ Essa conduta não é recente. Lembremos – com aporte em Marx antes citado – que no início do processo de industrialização, as pessoas chegavam a cumprir uma jornada de trabalho de até dezoito horas diárias. Pense, caro(a) leitor(a), se isso não tivesse mudado, como seria a qualidade da mão de obra? Certamente, a indústria então crescente teria sérios problemas com a mesma pelo elementar motivo que as pessoas não tinham ao menos o tempo livre para o descanso, estágio primeiro do ócio.

gêneros, raças e etnias, que, na opinião do autor com a qual plenamente concordo, precisa ser combatida via organização e luta dos maiores interessados – os trabalhadores. Afinal, o Estado seguirá sempre a agenda do capital em detrimento da agenda do trabalho, pois isso resultará em investimentos do capital naquele determinado recorte geográfico local, contribuindo para a base tributária.

O capital, também, pode manipular a oferta e a demanda de trabalho pelas **mudanças tecnológicas**, as quais geralmente trazem em seu bojo economia de trabalho, inovações organizacionais e aumento da produtividade, fazendo pressão descecente sobre os salários, mantendo um exército flutuante de trabalhadores. Muitas vezes, na mediação dos conflitos entre trabalho e novas tecnologias, os trabalhadores fazem acordos no sentido de aceitá-las em troca de segurança/estabilidade (sempre relativas) no trabalho.

Conforme vimos, então, são várias as contendas que circundam a questão do trabalho, muitas delas recebendo pleno aval do Estado. Como a maioria das pessoas, no modo de produção capitalista, precisam vender sua força de trabalho em troca de um salário, presume-se que estão implicadas, de um modo ou outro com o universo do trabalho. Harvey (2011) acredita que o trabalho está desempoderado pelo capitalismo, não mais representando um empecilho para a acumulação de capital; entretanto, dialeticamente, ele acredita que a questão do trabalho nunca acaba e agitações sempre podem surgir, em função de que no processo de trabalho, o capitalista é dependente do trabalhador que produz o capital, configurando um campo de constantes tensões. A cultura do local de trabalho é uma característica essencial na produção de valores que demarcarão tais locais e as relações de poder que se estabelecem/estabelecerão, estando, portanto, na mão dos trabalhadores darem um basta nisso tudo.

Tais considerações acerca do trabalho interessam a esse estudo, pois, como declarei, a grande maioria das pessoas – também os jovens sujeitos desta pesquisa, que em sua maioria já têm um emprego, além de seus pais, sua família, ou pessoas com quem vivem terem (ou não) ligações – em maior ou menor grau com essas questões – o que, por sua vez, possui implicações diretas com o acesso aos bens que evidenciei anteriormente e, igualmente, com as violências, já que todas as ramificações do trabalho que expliquei possuem aproximações com a violência e, o fato de as pessoas não terem acesso às benesses do trabalho, no meu entendimento, também é algo que se pode cognominar de violência.

A **falta de demanda efetiva** (mercados de consumo) pode representar uma barreira à expansão capitalista. Para resolver isso, há algumas alternativas: ou o capitalismo parte para a conquista de novos nichos de consumo, criando novas necessidades, vontades e desejos – estimulados pela publicidade – ou intervém com o crescimento da indústria de cartões de crédito, com conseqüente endividamento da população, crédito esse arriscado, mas ilusoriamente controlado pela securitização.

Caso opte pela última alternativa exposta, corre-se o risco de as pessoas, como mencionei, endividarem-se em demasia e não conseguirem pagar suas dívidas. Tal fato teve ampla ocorrência, segundo Harvey (2011) e Mészáros (2009), na grande crise imobiliária que assolou os Estados Unidos em 2006 e 2007. Em 2006, houve uma explosão das taxas de despejo em áreas de baixa renda de Cleveland e Detroit, a qual não teve tanta repercussão por tratar-se de negros, imigrantes e mães solteiras. Em 2007, porém, quando a crise começou a atingir a classe média branca é que o fenômeno ganha visibilidade e importância no cenário internacional.

A crise relativa às hipotecas *subprime*, termo que esteve em voga na eclosão da grande crise habitacional e financeira nos EUA, é resultante da ânsia desmedida por lucros dos bancos que concediam empréstimos a clientes que não tinham boa avaliação de crédito e que antes não conseguiam financiar a casa própria. Na época, os juros americanos estavam em patamar muito baixo (em 2003, taxa anual era de 1%) e a economia vinha crescendo com força, os bancos passaram a atender esses clientes em busca de retornos maiores.

As hipotecas *subprime* costumam ter taxas pós-fixadas, que sobem de acordo com as oscilações da economia. Com a alta dos juros básicos nos EUA, esses financiamentos ficaram mais caros, e muitos clientes deixaram de pagar suas prestações em dia, gerando inadimplência. Os bancos, com alta inadimplência nas hipotecas de risco, enfrentaram problemas de caixa e, por isso, reduziram a oferta de crédito para os demais clientes, mesmo os que têm histórico de bons pagadores. Além disso, títulos lastreados por este tipo de crédito, ou seja, papéis que como garantia tinham o pagamento das hipotecas *subprime*, foram amplamente distribuídos no mercado financeiro. Com a quebra do sistema, a crise foi repassada a todo o sistema financeiro.

As cada vez mais recorrentes crises associadas ao mercado imobiliário tendem a ser mais duradouras do que as crises curtas e agudas que abalam os mercados de ações e os bancos, porque aquelas são baseadas em créditos de alto risco e de retorno demorado. O caos, nesse caso, leva mais tempo para se produzir e igualmente muito tempo para se desfazer. Essas crises contumazes são baseadas em questões de propriedades ou desenvolvimento urbano, devido à expansão urbana excessiva alimentada pelo influxo de capital especulativo.

Todavia, tais crises, não apenas a dos Estados Unidos citada, mas várias outras ocorridas em outros lugares do mundo, que deixaram instituições financeiras em apuros, receberam socorro estatal, com injeção de liquidez necessária para salvá-las da falência. Tal ocorrência tem sido comum na atual fase do capitalismo, onde, de acordo com Harvey (2011, p. 16), o nexos capital-Estado atende a máxima que vaticina “Privatizar os lucros e socializar os riscos”, o que significa declarar que todos – inclusive os trabalhadores – pagam o prejuízo. Afinal, “Salvar os bancos e arrebentar com o povo funcionou às mil maravilhas – para os banqueiros” (p.24). Resultado para o povo: recessão, desemprego, miséria, marginalização, exclusão, **violências**.

Outro autor que trago à discussão e que muitíssimo contribuiu para o entendimento da questão que move essa tese é Thomas Piketty. Por intermédio de sua obra *O capital no século XXI*²⁶ – considerado por vários críticos como uma sensação editorial, o autor introduz alguns questionamentos²⁷ que movem à obra e que muitos subsídios trazem a esta tese.

O autor enuncia que “A distribuição da riqueza é uma das questões mais vivas e polêmicas da atualidade” (PIKETTY, 2014, p. 9). Isso justifica o fato de pesquisar as violências na escola tendo como parâmetro teórico em nível macro a maquinaria capitalista, tendo em conta que a distribuição de riquezas é uma de suas principais ramificações.

Há uma dimensão subjetiva e psicológica da distribuição de riquezas: interessa a todos e, analogamente, todos têm uma visão sobre ela, emitindo juízos

²⁶ PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

²⁷ A dinâmica de acumulação do capital privado leva/conduz de modo inevitável a uma concentração cada vez maior de riqueza e poder nas mãos de poucos (Marx)? Será que as forças equilibradoras do crescimento, da concorrência e do progresso tecnológico levam espontaneamente a uma redução da desigualdade e uma organização harmoniosa das classes nas fases avançadas do desenvolvimento (Simon Kuznets)? Que lições para o século XXI se pode tirar da evolução e da distribuição da renda e do patrimônio desde o século XVIII? (PIKETTY, 2014, p. 9)

sobre o assunto. Por isso da importância de saber como os/as jovens significam tal questão, já que, como declarei anteriormente, estão, em maior ou menor grau, implicados/as nela.

No contexto de Marx, onde se gestou os principais movimentos socialistas e comunistas, o questionamento principal era para que servia todo o desenvolvimento industrial e tecnológico advindo da Revolução Industrial, se a população em geral continuava na miserabilidade, não usufruindo dos benefícios desse desenvolvimento, tampouco o estado fazia intervenções mais significativas nessa direção. Hoje, esse questionamento, mesmo considerando não mais o contexto de século XIX, mas o do século XXI, continua cada vez mais atual, devendo, sim, servir de pano de fundo para as pesquisas de temas que se fazem necessário hodiernamente, que é o que aqui faço.

Piketty (2014, p. 24), adentrando nas cercanias da distribuição da riqueza, esclarece que um dos seus principais elementos, a renda, possui dois componentes: os rendimentos derivados do trabalho (salários, pró-labore, entre outros), e os rendimentos oriundos do capital (aluguéis, *royalties*, juros, entre outros). E a tese central abordada pelo autor aponta para o fato de que a desigualdade na distribuição da riqueza é proveniente de que há, em nível mundial, um desequilíbrio entre os rendimentos do trabalho e do capital, sendo que os rendimentos do capital vêm se mostrando muito superiores aos rendimentos do trabalho, o que faz com que os detentores do capital, isto é, os ricos, fiquem ainda mais ricos; enquanto que os pobres ficam cada vez mais pobres, por depender em maior grau da remuneração procedente do trabalho, esta, diminuída.

A obra apresenta um vasto estudo não apenas das desigualdades, mas principalmente da estrutura e da origem das mesmas, além do que o autor denomina de justificativas “econômicas, sociais, morais e políticas” (PIKETTY, 2015, p. 26) para condená-las ou defendê-las, já que não considera as desigualdades um mal em si mesmas, olhando, sobretudo, na forma pela qual ela se legitima e as razões pelas quais ela existe.

Olhando para a história da distribuição da riqueza, Piketty conclui que a mesma nunca deixou de ser profundamente política, sendo insuficiente sua análise unicamente no campo econômico. Nesse sentido, ele dialoga e confirma teorias analisadas no âmbito desta tese, especialmente no que diz respeito à cisão entre o político e o econômico e a ineficácia da luta por bens extraeconômicos sem

considerar os aspectos econômicos e, sobretudo, políticos, imiscuídos na gênese desses bens.

A história da desigualdade é tecida pela maneira como os atores políticos, sociais e econômicos julgam as coisas, o que, sob suas lentes, é ou não justo. Obviamente, nesses julgamentos, há relações de poder e jogos de forças envolvidos e que são decisivos para embasar diferentes posicionamentos. Por isso da relevância da democracia participativa no sentido de que mais pessoas participem desses circuitos de decisão, ou então, que o povo tenha uma participação mais direta e efetiva na escolha desses atores.

A dinâmica da distribuição da riqueza revela engrenagem poderosa que se desloca para a **convergência** e/ou **divergência**²⁸, não havendo, então, processo natural que garanta a igualdade.

Os fatores de **convergência**, que são considerados no decorrer desta pesquisa, segundo Piketty (2014), reduzem as desigualdades. São representados, maiormente, pela difusão do conhecimento e investimento na qualificação e na formação de mão de obra. De forma menos intensa, também a lei da oferta e demanda e a mobilidade do capital auxiliam esse fator.

Teoricamente, as tecnologias da produção aumentariam a igualdade, por exigir capacitação crescente e permanente do trabalhador, aumentando, assim, a participação do trabalho na renda, o que o autor denomina de “hipótese do capital humano crescente” (PIKETTY, 2014, p. 28), em que o capital humano iria sobrepor-se ao capital financeiro e imobiliário. Nesse caso, a racionalidade econômica levaria à racionalidade democrática, o que, na verdade, segundo o próprio Piketty, foi/é uma crença, não se convertendo em realidade.

Outra crença em relação à desigualdade é a de que o simples aumento da expectativa de vida a diminuiria. O cenário de luta de classes do passado, em que a mesma era mais curta, seria substituída por uma racionalidade na qual as pessoas, sabendo que tendem a viver mais, poupariam na juventude para ter um padrão melhor de vida na velhice.

Porém, as duas crenças não possuem força expressiva como promotoras de igualdade. No longo prazo, as forças realmente potentes para aumentar a igualdade é a difusão do conhecimento e a disseminação da educação de qualidade.

²⁸ Grifos meus, para melhor situar no fluxo de leitura meus/minhas companheiros de *viagem*.

Às vezes, no entanto, a educação pode funcionar como força de divergência, especialmente quando grupos são excluídos de aproveitar as benesses da mesma e acabam sendo substituídos por outros grupos, por exemplo. O êxito da difusão do conhecimento como força convergente depende das políticas públicas em vigor e das intenções das pessoas que estão no poder. Por isso do valor da democracia participativa, pois quando as pessoas que estão no poder são realmente legítimos representantes dos interesses comuns, há maiores chances de o projeto de educação eleito possa, de fato, constituir-se em força de convergência para o maior número possível de pessoas.

O autor fala, em particular, das forças de divergência preocupantes, pois as mesmas existem mesmo em um mundo com adequada difusão do conhecimento e com as condições necessárias e suficientes para a eficiência dos mercados. Quais são elas? As responsáveis por separar do restante da população grandes executivos e indivíduos melhor remunerados, embora isso se apresente como algo mais pontual, são as forças presentes nos processos de acumulação e concentração de riqueza, considerando um mundo de pouco crescimento econômico e alta remuneração do capital. Esse é o mais efetivo fator de divergência e que mais decisivamente influi na direção de impedir uma distribuição mais igualitária das riquezas, contribuindo, portanto, nos limites teóricos desta tese, para com a manutenção da maquinaria capitalista.

Dito de outra maneira, para esclarecer melhor, quando a taxa de remuneração do capital excede a taxa de crescimento da economia, a riqueza aumenta mais do que a renda e a produção. Desse modo, a riqueza herdada cresce muito, mais do que o crescimento da economia e da produção, favorecendo, assim, a concentração do capital em mãos de poucos e desfavorecendo a justiça social e o mérito pessoal. Obviamente, os processos de acumulação de riquezas possuem muito mais forças divergentes do que convergentes. E os/as jovens colaboradores/as desta pesquisa, como se inscrevem no grupo dos que dependem diretamente do trabalho para sobreviver, não se incluindo no grupo da minoria que se beneficia da alta remuneração do capital dissertada, estão mais diretamente expostos/as às forças de divergência e às consequências desta, o que acaba sendo um terreno profícuo para as violências.

Piketty (2014, p. 41) profere que “a história da renda e da riqueza é sempre profundamente política, caótica e imprevisível”. Por isso, há uma dificuldade

intrínseca em se fazer previsões de como as questões pertinentes ao tema irão evoluir no longo prazo. Todavia, essa evolução depende em profundidade das políticas públicas que se optar em adotar, o que, mais uma vez, confirma a emergência, para as forças de convergência poderem atuar de forma mais significativa (leia-se, em favor do povo), da democracia participativa.

A repartição da produção entre remuneração do trabalho e remuneração do capital sempre esteve no cerne dos conflitos em torno das questões trabalhistas. O autor se refere a mecanismos macroeconômicos – os quais estão envolvidos nessa repartição e que são visualizados em nível da economia de um país ou do mundo; e mecanismos microeconômicos, que, por sua vez, são visualizados em nível das empresas e indivíduos. A presente tese, portanto, se ocupa de ambos, já que parte dos aspectos teóricos acerca da maquinaria capitalista, aqui dissertados, verificando, analisando e refletindo como esses mecanismos atuam, nos/nas colaboradores/as, como, também, mecanismos (des) favoráveis às violências.

Cabe destacar que as desigualdades provenientes do capital são muito mais elevadas se comparadas com as desigualdades provenientes do trabalho. A desigualdade entre capital e trabalho é violenta porque fere o mais elementar senso de justiça. Uma pessoa que não trabalha e ganha muito mais do que quem trabalha em função da remuneração do capital que detém ser bem maior do que a remuneração de um trabalhador que trabalha duro no decorrer do mês ilustra muito bem esse caráter injusto do modo de produção capitalista na sua atual configuração de rendimentos do capital muito acima dos rendimentos do trabalho. E isso, por si só, é violento e gera violências.

Por outro lado, porém, adverte Piketty (2014), que se toda a produção fosse convertida em salários e não existissem lucros, não se teria como fazer novos investimentos, essenciais para favorecerem as forças de convergência. Qual seria, então, a remuneração ideal, correta, equilibrada entre trabalho e capital?

Desde o século XVIII, a renda nacional mundial, segundo os economistas exaustivamente repetem, manteve-se estável entre capital e trabalho, distribuindo-se em dois terços de remuneração para o trabalho e um terço de remuneração para o capital. Isso, no entanto, tem sofrido modulações históricas ao sabor dos grandes acontecimentos políticos desde então, especialmente das grandes guerras mundiais.

Todavia, o autor revela que o capital privado vem se mostrando crescente desde 2010, alcançando um patamar apenas visto em 1913. Cabe salientar,

entretanto, que a natureza do capital mudou: no passado, o mesmo era substancialmente fundiário; enquanto que, após a Revolução Industrial, foi mudando para industrial, imobiliário e financeiro.

Outra categoria que analiso/investigo junto aos/às meus/minha colaboradores/as e que decorre de suas relações com o **trabalho** é a **renda**, por entender que a mesma é de centralidade para se pesquisar as violências pautadas pelo capitalismo. Piketty (2014) oferece valiosas reflexões no sentido de melhor situá-la e articulá-la nas cercanias desta tese.

Ele inicia em nível macro, afirmando que a renda nacional "...mede o conjunto das rendas de que dispõem os residentes de um país ao longo de um ano, qualquer que seja a classificação jurídica dessa renda." (PIKETTY, 2014, p. 49).

A renda nacional está ligada ao PIB – Produto Interno Bruto, porém com duas diferenças importantes. O PIB mede o conjunto de bens e serviços de um país ao longo de um ano. A renda nacional, por seu turno, é calculada sobre o PIB, porém subtraindo-se a taxa de depreciação do capital, isto é, a degradação dos bens móveis no período do ano. Essa taxa é, na maioria dos países, de 10%. Subtraído esse percentual, restam 90% do PIB, o qual constituirá o "produto interno líquido" ou produto interno, que será, então, de 90% do PIB.

Desse resultado, se soma ou subtrai a renda líquida atrelada ao exterior. Caso se trate de país que abriga investimentos estrangeiros, a maior parte dessa renda retorna para o estrangeiro, ou seja, para o país que investiu nele. Da mesma forma, se o país tem investimentos em outros países, retornará a ele a renda proveniente desses investimentos. Isso, no entanto, nem sempre é tranquilo, podendo ser motivo de tensões. Para que um país aceite isso, especialmente quando está na posição de desvantagem, a saber, ter de enviar rendas a outros países, geralmente deve estar submetido a outro. O colonialismo, mais expressivo no passado, é um exemplo emblemático dessa relação.

A questão ganha relevo na obra de Piketty, já que um dos objetivos primordiais da mesma é saber em que medida e condições isso permanece e se repete ou se repetirá no século XXI, ainda que, de acordo com o autor, com outras configurações geográficas, principalmente no que se refere à Europa, que no passado representava mais um papel dominador em relação aos outros países dos outros continentes e que agora se coloca também na posição de dominado.

Ainda, a renda nacional é composta pela renda do capital adicionada da renda do trabalho. O autor demarca também o conceito de capital, o qual sofreu/sofre modulações históricas e que coincide com o que utilizo nesta tese e que foi exposto anteriormente em nota de rodapé. O conceito de capital usado abarca todo e qualquer bem móvel, imóvel ou financeiro, excluindo apenas o capital humano. Este, todavia, no passado, no âmbito da escravidão, era também considerado capital de acordo com o sentido assumido na obra de Piketty e nesta tese, já que os escravos (e seus descendentes) eram considerados propriedade do dono, somados, portanto, ao seu capital.

A riqueza nacional, também, é composta pela riqueza privada e pela riqueza pública. Atualmente, na maioria dos países, a riqueza pública está em baixa – devido, sobretudo, às constantes crises do capitalismo e a retração dos investimentos – sendo a riqueza nacional representada, em maior parte, pela riqueza privada. Porém, o autor adverte que nem sempre foi assim e que é mais eficaz analisar a desigualdade em blocos regionais do que entre países. Por essa razão, analisar as violências em dois recortes com distinto IDH – índice de Desenvolvimento Humano vai ao encontro do que Piketty aconselha.

Se a produção mundial e a renda nacional fossem igualmente repartidas, cada habitante do planeta teria uma renda de 760 euros/mês, que corresponde à renda da América Latina e, por conseguinte, do Brasil. O crescimento econômico, através dos tempos, proporcionou, indubitavelmente, uma melhoria nas condições gerais de vida, pois em 1700, a renda mundial era de apenas 70 euros/mês. Ou seja, hoje a mesma aumentou em dez vezes, enquanto que nos países mais ricos, esse aumento foi de vinte vezes.

A divisão mundial da renda é, similarmente, mais desigual do que a produção em função de que, conforme declarei anteriormente com aporte em Piketty, se um país rico possui investimentos em outro país, terá ainda mais renda. Já o país pobre pode ter produção suficiente, porém, como, na maioria das vezes, os investimentos que abriga são de países ricos, a renda decorrente desses investimentos retorna para o país de origem, sendo que o país que o detém não é totalmente beneficiado por alojar tal investimento, como uma grande corporação, por exemplo.

Na França, Estados Unidos, Alemanha, reino Unido, China e também no Brasil, a exemplo dos países desenvolvidos e/ou emergentes, há um certo equilíbrio entre a quantia de renda que entra e a que sai, variando apenas entre 1% e 2%. A

forte convicção na extrema desigualdade entre os países não se apresenta, então verdadeira. Contudo, isso vale para os países desenvolvidos e/ou emergentes, grupo no qual o Brasil se insere. Nessa configuração, usando das próprias palavras de Piketty (2014, p. 50), “Hoje a realidade é que a desigualdade do capital é mais doméstica do que internacional: ela opõe ricos e pobres dentro de cada país muito mais que entre os países entre si.” Daí decorre que, se as desigualdades acontecem mais entre pessoas de um mesmo país do que entre países, fundamenta-se, então, a pesquisa desse fator entre os/as colaboradores/as desta tese.

Destaco, ainda, uma ideia de Piketty (2014, p. 75-76), a qual encontra ressonância também em Pinker (2013), mesmo que com outra acepção e que retornarei na conclusão desta tese, revelando-se de distinção também para se pensar em saídas para a questão das violências e se consubstanciando no sumo para a tese central desta prática de pesquisa:

Em suma, a experiência histórica sugere que o principal mecanismo que permite a convergência entre os países é a difusão do conhecimento, tanto no âmbito internacional quanto no doméstico. Ou seja, as economias mais pobres conseguem alcançar o mesmo nível de conhecimento tecnológico, de qualificação da mão de obra, de educação, e não ao se tornarem propriedade dos mais ricos.

Desenredados os limítrofes acerca da maquinaria e da circulação do capital no modo de produção capitalista, eis o significado que assume a expressão **maquinaria capitalista** neste estudo: trata-se, assim como a maquinaria significou na expansão capitalista do capitalismo industrial – consubstanciada, recordemos, por questões objetivas (a máquina em si e seu desenvolvimento) e subjetivas (dissertadas no início desta seção) – do conjunto de fatores, agora tomados apenas em sua acepção subjetiva que hoje (no século XXI), influenciam na circulação do capital na amplitude do capitalismo, permitindo ou não a expansão do mesmo, já que a obstrução de um deles pode desembocar em crises, e que tem manifestações diretas (ou indiretas) na vida das pessoas, também dos jovens sujeitos deste estudo e que trazem, em muitos ensejos, a violência enredada consigo. Julgo haver violência ou propensão para a mesma quando as pessoas em geral são excluídas do consumo. Também, penso, o consumo exacerbado ou o desejo para tal dos que não o possuem pode gerar violências. A violência também está presente quando negado às pessoas/aos jovens, o acesso tanto ao trabalho quanto aos frutos do

trabalho, que também pode significar o acesso aos bens essenciais à manutenção da vida. A maquinaria capitalista, então, ao passo que permite a manutenção do modo de produção capitalista, em seu reverso traz/encoraja as violências, porque o banquete está destinado a uma pequena minoria, enquanto que a maioria briga pelas migalhas que caem da suntuosa mesa.

Tudo o que explicitarei no escopo desta seção conflui para a violência. Uma racionalidade em que para apenas uma minoria é possível o usufruto das benesses, enquanto a maioria é excluída das condições dignas do bem viver, onde a equidade e a justiça social somente são preconizadas nos discursos de políticos demagogos e corruptos que apenas querem chegar ao poder para maximizar sua felicidade pessoal (lembramos nesse interstício do utilitarismo), é, sim, uma racionalidade extremamente violenta, onde a paz não poderá reinar. E a violência na escola, visto que a mesma é parte da sociedade, reflete o que nela ocorre, é uma das sintomáticas ramificações da violência que retumba na sociedade. Isso vai ao encontro da afirmação de Sposito (1998), de que a violência da sociedade é que está invadindo a escola e que as violências escolares propriamente ditas são de menor incidência nas escolas. Por essa razão, a mesma é apenas passível de ser totalmente eliminada quando aquela mudar, o que, segundo vimos até agora, é uma empreitada árdua, porque implica mudar o sistema econômico, pois, segundo Ellen Wood, um capitalismo com rosto humano é mais irreal e utópico do que o próprio socialismo.

Que fazer então em relação às violências na escola? Tolerá-las? Conviver com elas? Todos sabem o quanto ela é maléfica e por isso mesmo precisa ser ao menos controlada, com iniciativas a nível micro, enquanto se articulam movimentos maiores a nível macro. Isso comunga com a declaração de Sposito (1998), de que enfrentar as violências que ocorrem na escola apenas com medidas de caráter educativo é importante, porém insuficiente, dado que as violências que assolam a escola, conforme enfatizado, são, em sua maioria, provenientes da sociedade e se manifestam na escola, ocorrendo padrão semelhante no recorte pesquisado. Por isso, embora de valia as sugestões no sentido de contê-las/minimizá-las, uma mudança radical é apenas possível na perspectiva de modificações profundas do que a causa na sociedade, a saber, o modo de produção capitalista e sua maquinaria. Também por esse motivo, seria insatisfatório analisar as violências na escola sem considerar seus entrelaçamentos com o todo social, que é o que faço

aqui, ao tomar a maquinaria capitalista como elemento privilegiado da pesquisa. E é precisamente essas iniciativas a nível micro que sugiro nesta tese com o intuito de fazer enfrentamento às violências nas escolas pesquisadas, quiçá em outras do recorte espacial pesquisado e fora dele.

A nível macro, Ellen Wood, vaticina a democracia participativa, a qual retomo agora, como prometido anteriormente. A mesma, para fazer enfrentamento ao capitalismo e seus corolários, precisa ser repensada não apenas como categoria política, mas como categoria econômica; não apenas como mais igualdade na distribuição dos bens, mas como mecanismo acionador da economia. É preciso uma nova lógica econômica pautada na reorganização democrática da produção, onde a organização e a gestão do trabalho partam dos trabalhadores. Não apenas as pequenas decisões do “chão da empresa” devem ter a participação dos trabalhadores, mas, sobretudo, é necessário que emane deles a força motora que move a organização da produção em sua totalidade, tirando-a das mãos do mercado atrelado aos interesses do capital.

Com aporte em Charlot (2006), esclareço que não simplesmente explico o micro – meu recorte de pesquisa, pelo macro – minha escolha/delimitação teórica delineada até então. O autor vaticina que explicar o micro pelo macro ou o macro pelo micro seria incorrer em um erro epistemológico e metodológico.

A guisa de conclusão desta seção, retomo a passagem de Isaac Deutscher (1960), trazida por Ellen Wood: “Vocês estão em atividade efervescente às margens da vida social, e os trabalhadores estão passivos no centro dela. É esta a tragédia de nossa sociedade. Se não enfrentarem esse contraste, vocês serão derrotados.” Penso que ela se apresenta renovada em nossos dias atuais e dela emana a necessidade de se juntar aquilo que não poderia ser separado: o político e o econômico, o pensar e o fazer, a teoria e a prática, a ciência e a vida, o ócio e o trabalho, que, a meu ver, deveriam ser apenas o que realmente são, reversos de uma mesma medalha. Isso contribuiria para a edificação de uma sociedade mais equitativa, onde os anseios da maioria, de forma participativa, seriam contemplados, corroborando para o aumento dos ensejos de autonomia, emancipação e humanização; arrefecendo, assim, tanto a violência na sociedade, quanto sua manifestação na escola. Veleidade? Se não construirmos tempos e espaços que favoreçam uma sinergia para tal, jamais saberemos de sua real viabilidade. Logo, fica lançado, pois, o desafio.

3 SEGUNDA PARADA DA VIAGEM: TRAJETOS PERCORRIDOS

3.1 A rota estabelecida

Julgo pertinente, antes de partir para a análise dos dados produzidos em campo, dispensar algumas considerações acerca da minha metodologia de pesquisa adotada.

Deshaies (1997, p. 27) define metodologia como o:

Estudo dos meios adequados e satisfatórios a escolher na realização de uma investigação. Podem ser processos, métodos, técnicas ou procedimentos de análise (por exemplo, a estatística) da informação. Regra geral, devem representar realmente uma economia de esforços tendo em vista alcançar o fim esperado.

Delineando o caminho – adequado e satisfatório – pelo qual trilhei para obter a(s) resposta(s) ao meu problema, exponho, primeiramente a eleição, para tal, da pesquisa qualitativa. Justifico minha escolha metodológica com a afirmação de que a mesma melhor se ajusta ao meu tema de pesquisa – violências na escola –, bem como à minha temática, a saber, as relações entre a maquinaria capitalista e as violências na escola e como isso é percebido na constituição dos sujeitos jovens.

Esse melhor ajuste se dá pelo fato de que, conforme Flick (2009), além da relevância da pesquisa qualitativa e do crescimento do interesse por ela, a pluralização das esferas da vida requerem um olhar complexo que apenas a abordagem qualitativa consegue abarcar. E isso é perfeitamente aplicável no campo das ciências sociais como um todo e mais particularmente no amplo terreno da educação.

Específico, porém, que o meu posicionamento favorável à pesquisa qualitativa no âmbito da minha pesquisa não significa, por outro lado, que esteja corroborando com a dicotomia diria não amistosa de competitividade entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, tratada por vários autores²⁹, incluindo o acima citado.

Flick (2009) adverte, inclusive, que atualmente a tendência na pesquisa não é mais de competitividade, mas de triangulação, seja o uso combinado da pesquisa qualitativa e quantitativa, seja da utilização de mais de um método qualitativo para a

²⁹ Roberto Jarry Richardson e Colaboradores, na obra **Pesquisa social: métodos e técnicas**, também se ocupam dessa problematização.

produção³⁰ de dados. Os métodos qualitativos, em sua maioria, surgiram da crítica ao método quantitativo e se consubstanciam pela superioridade ao conseguir ir mais além no entendimento dos fenômenos sociais do que o método quantitativo que, via de regra, traz apenas o levantamento quantificável de uma realidade, necessitando do aporte dos métodos qualitativos para um possível alargamento do entendimento das mesmas.

Exemplificando essa combinação harmônica entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, uma pesquisa qualitativa dificilmente será pura, mas, em algum momento, como na definição da amostragem e/ou na análise dos dados, predominará, de alguma forma, um tratamento numérico, portanto, quantitativo, que é o que ocorre com a presente tese. Utilizo-me, para melhor ilustrar isso, uma expressão usada por Abramovay (2003), com a qual explicita os resultados decorrentes do emprego de sua metodologia de pesquisa, dividindo-o em duas partes: uma parte extensiva, portanto, quantitativa; outra parte, compreensiva, portanto, qualitativa.

No primeiro momento, pensei no número de colaboradores/as que iria trabalhar. Aliás, para os/as leitores/as mais atentos/as, pode parecer um tanto estranha, aqui, a palavra colaborador/a, porque alguns/algumas podem estar mais acostumados com as expressões “sujeitos de pesquisa”, “informantes”, “atores sociais” ou até mesmo “objetos de pesquisa”.

A minha opção pelo termo “colaborador/a” não é apenas uma questão de terminologia, mas de traduzir uma relação estabelecida na pesquisa, onde os velhos papéis assumem novos significados, em um liame que se quer mais horizontal. E essa inspiração, a encontrei em Meihy (2002), mais precisamente em seu Manual de história oral.

Segundo o autor, as entrevistas de história oral (meu método) se propõem a ser mais do que meras entrevistas, ao passo que subvertem a velha autoridade, tradicional na pesquisa em várias áreas, também nas ciências sociais e humanas, na qual os entrevistados ocupavam um lugar de “segunda classe”, sendo rotulados como “informantes”, “sujeitos/objetos” (o último ainda pior, pois reforça a coisificação) ou, ainda, “atores sociais”.

³⁰ Opto pelo vocábulo **produção** de dados em lugar de **coleta** de dados, comumente utilizados nos manuais de metodologia, pois me parece que o segundo estaria mais alinhado com uma perspectiva positivista, de que há uma realidade exterior esperando para ser desvelada e que os dados estariam igualmente prontos para serem coletados.

A relação que sobrevém com a história oral admite uma maior atenção aos entrevistados, os quais têm possibilidade maior de ação/definição/participação no andamento da pesquisa. Dessa forma, a própria continuidade da participação do depoente, as permissões que ele possa dar ou não acerca do uso ou não das declarações feitas são acordadas com o pesquisador, numa espécie de negociação de poder, onde a autoridade do pesquisador não é mais máxima como em outros tempos (passados) e perspectivas de pesquisa (quantitativas, por exemplo). Procurei estabelecer, então, esse tipo de relação com os/as meus/minhas colabores (as), a qual equivale a dizer que procurei maximizar o respeito ético aos mesmos/mesmas.

Retomando, embora recrutei³¹ meus/minhas colaboradores/as/jovens com base na amostragem teórica apresentada por Flick (2009), em que pesou sobre ela um tratamento qualitativo, no qual a extensão, o tamanho e as características específicas da população não conhecia de antemão, sendo os mesmos se constituindo no decorrer da produção dos dados; ainda assim, não havia como furtar-me de pensá-los em termos numéricos, quantitativos. Como o volume de dados produzidos através da metodologia e método adotados seriam muito grandes – esse logo esmiuçarei melhor – considerei apropriado trabalhar com dez colaboradores de cada local de pesquisa, isto é, dez colaboradores do município de Xanxerê e dez do município de Xaxim, totalizando, então, ao todo, vinte colaboradores/as, o que, mesmo assim, ficou um número elevado, dando bastante trabalho para a análise dos dados.

Todavia, preocupei-me em considerar um número menor de colaboradores/as em virtude da generalização, mesmo entendendo que ela será sempre relativa, já

³¹ Tanto FLICK (2009) como MAY (2004) apresentam a sugestão de se recrutar os sujeitos/colaboradores de pesquisa com base na técnica que denominam “bola de neve”, que consiste em encontrar o(s) primeiro(s) sujeito(s)/colaborador(es) que aceitará(ão) participar da pesquisa, e este(s) vai(ão) indicar o(s) próximo(s) abrindo o campo para o pesquisador. Essa técnica possui, a exemplo de todas as outras no campo da pesquisa, vantagens e desvantagens. Como uma das vantagens, os autores apontam para a utilidade da mesma no caso de o pesquisador – por diversas razões – tiver dificuldade em encontrar os sujeitos/colaboradores adequados à pesquisa. Como desvantagem, os autores apontam para o fato de que esse(s) sujeito(s)/colaborador (es) “desbravador(es)” muito provavelmente indicará(ão) pessoas de suas relações, amigas, portanto e que compartilharão das mesmas opiniões e concepções de mundo, o que acaba por prejudicar a pesquisa por enveredar em uma perspectiva unilateral. Consciente dessa limitação da técnica “bola de neve”, utilizei-a até certo ponto. Isto é, pedi indicações de pessoas ao(s) meu(s) primeiro(s) colaborador (es), todavia não segui sempre à risca as indicações dadas, mantendo uma permanente atitude de espreita, de vigilância, sempre ponderando se a indicação/escolha seria adequada para atingir as respostas que buscava. Nesse ensejo, exercitei a reflexividade, característica cara da pesquisa qualitativa.

que os resultados que cheguei serão sempre pertinentes àqueles/as colaboradores/as. Flick (2009) adverte sobre essa dificuldade de generalização da pesquisa qualitativa, seja ela qual for, utilizando quaisquer dos métodos que compõem seu arcabouço e número de sujeitos escolhidos. Então, de qualquer forma, teria de me confrontar com esse problema.

Ainda no que diz respeito à representatividade, tendo como aporte Meihy (2002), acrescento que, embora esse autor considere esse quesito problemático na história oral, já que cada entrevista é única, singular, contendo um valor por si só e considerá-la assim é um sinal de respeito ético; a história oral, por outro lado, é também representativa de um social mais amplo, porque o indivíduo somente existe no social.

Portanto, dito de outro modo, a história oral não apenas dispensa atenção máxima ao individual, mas também ao social. As histórias, com pontos comuns, equiparadas – que é o que procedo na análise de dados – como forma de reorganizar os espaços dos grupos que, com nova interpretação do pesquisador, passam, sim, a adquirir força social.

Enfim, no que tange ao número de colaboradores/as, valeu, nesta tese, o que enunciam Flick (2009) e Meihy (2002). O primeiro utiliza o termo saturação teórica e o segundo, lei dos rendimentos decrescentes para aconselhar que, quando as histórias, de certa forma, começam a se repetir, não encontrando o pesquisador mais dados novos, não há mais razão para continuar produzindo dados com as entrevistas, chegando o momento de cessar essa fase.

No segundo momento, a análise de dados, o autor aconselha sobre o cuidado de se permanecer apenas na análise quantitativa. Isso ocorre quando o pesquisador, em narrativas produzidas por intermédio de história oral, por exemplo, que foi o método que utilizei, dispensar um tratamento aos dados onde prevalecesse a frequência sobre a interpretação. Ou seja, para bem ilustrar, dentre oito colaboradores entrevistados, sete responderam X, enquanto que apenas um respondeu Y, por exemplo. Caso parasse nisso, embora as entrevistas narrativas representem o extremo qualitativo (MAY, 2004), se acabaria dando aos dados um tratamento quantitativo, o que impediria maiores aprofundamentos, questão esta que também estive atenta.

No tocante aos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, dentre outros³² apontados por Flick (2009), tomei a reflexividade como o principal mote a inspirar-me no decorrer desta pesquisa. Essa característica enuncia que o pesquisador deve refletir permanentemente – em todas as etapas da pesquisa – sobre suas escolhas, averiguando sempre a apropriabilidade das mesmas quando o foco é responder a questão de pesquisa. Nesse interstício, também, a reflexividade permitiu que minhas impressões e sentimentos se transformassem também, em escala moderada, em dados da pesquisa, reforçando o universo da análise. Todavia, precavi-me dos excessos, não permitindo que as minhas impressões se sobressaíssem das opiniões dos meus sujeitos, haja vista que uma postura de equilíbrio é sempre bem-vinda em todos os âmbitos da nossa vida, também na pesquisa, pensando que fazendo essa analogia não incorro no irracional³³.

Devidamente justificada a abordagem, é momento de explicar a postura teórica subjacente à minha pesquisa. Ainda com Flick, optei pelo interacionismo simbólico³⁴, cujo ponto de partida está nos significados subjetivos que o(s) indivíduo(s) atribui(em) aos seus afazeres e ao(s) ambiente(s) que vive(m). Julgo que essa postura deu conta da minha pergunta de pesquisa, pois, por intermédio das narrativas oriundas das histórias orais, foi possível perscrutar as relações entre a maquinaria capitalista e as violências na escola e como isso é percebido na constituição dos/das jovens, já que minhas averiguações partiram justamente das impressões dos/das colaboradores/jovens/alunos/as, já que é justamente sobre como essa(s) relação(ões) ocorre(m)/é(são) percebida(s) por eles. Os casos – leia-se na minha opção indivíduos – foram reconstruídos através de suas narrativas

³² Apropriabilidade de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, variedade de abordagens e de métodos.

³³ Aqui me inspiro na obra **As derivas da argumentação científica**, de Dominique Terré. Nela, a autora levanta uma problematização sobre o paradoxo de a ciência – o racional – às vezes, ao invés de combater o irracional – o engendra. Ou seja, em alguns momentos a ciência dá aval ao irracional. A autora faz uma análise acurada de algumas obras reconhecidas, mostrando os momentos nos quais os autores adentraram no irracional em suas teorizações. E uma das principais vias de irracionalidade na ciência mostradas pela autora são as analogias forçadas, que não podem ser devidamente explicadas ou que suas aproximações não podem ser claramente justificadas. Esse, portanto, é outro aspectos que estive muito atenta no processo da minha pesquisa.

³⁴ O autor também apresenta mais duas opções: A construção das realidades sociais/etnometodologia e a composição cultural da realidade social e subjetiva/modelo estruturalista. O primeiro averigua a maneira como os indivíduos produzem a realidade social por meio de processos interativos nos quais estão implicados. A segunda parte das regras implícitas ou inconscientes que engendram os contextos sociais, com foco nas estruturas, regras e cultura.

sobre suas vidas, perseguindo os pontos específicos de confluências dessas relações – maquinaria capitalista e violências na escola.

Quando menciono a constituição dos sujeitos jovens, adentro, obviamente, também, na questão da identidade. A identidade de uma pessoa é sempre dimensionada por polos plurais e multifacetados, já que os indivíduos transitam, concomitantemente, por vários deles e, em maior ou menor grau, é influenciado por cada um. Portanto, a identidade está sempre sendo desafiada e, decorrente disso, está sempre se (re) construindo. (MEIHY, 2002)

Em relação ao método para a produção dos dados, não perdendo de vista a postura teórica subjacente, conforme antecipei, escolhi a história oral como produtora de narrativa, por considerar, conforme já aludi, que a mesma tem potencial suficiente para que eu encontre minhas respostas, o que foi devidamente confirmado.

Mas, afinal, o que realmente é história oral? Penso ser adequado dispensar algumas linhas deste tracejado para elucidar essa questão, caso algum outro *viajante* queria seguir esse rumo. Em Meihy (2002, p. 13) encontrei e compartilho aqui os seguintes conceitos:

...é uma prática de apreensão de narrativas feitas por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato.

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social das pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história de vida.

De acordo com esse autor, a história oral questiona a tradição historiográfica cartesiana calcada nos documentos oficiais escritos. A história oral colima com uma percepção do passado que se inicia no tempo pretérito e tem continuidade no presente, não estando, portanto, pronto e acabado, a exemplo dos documentos escritos. É, logo, uma história viva.

A história oral dá sentido a uma cultura explicativa dos fatos/atos sociais, onde as pessoas que a vivenciaram/vivenciam são os sujeitos por excelência. Corresponde ao direito de participação social de pessoas comuns, não somente de heróis, com sentimentos, qualidades e defeitos, as quais historicamente foram excluídas dos documentos oficiais escritos, já que estes representavam pessoas com mais poder. Corresponde, sobretudo, ao direito à cidadania.

Assevero, porém, que tal decisão não fora fácil, tampouco tranquila, como nada o é na pesquisa qualitativa. Acontece que, já antevendo as questões pertinentes à generalização e à qualidade da pesquisa qualitativa, diferentes da pesquisa quantitativa, incrustadas principalmente na confiabilidade e na validade, critérios os quais a maioria dos autores aqui citados concordam que não podem ser simplesmente repassadas *telles quelles* para a pesquisa qualitativa, sabia que teria algumas inquietações e angústias.

Referente às estratégias promotoras de qualidade na pesquisa qualitativa, o autor aconselha a triangulação, tomada em várias perspectivas³⁵, como um atributo que, em parte, garantiria a generalização e a qualidade.

Quanto à triangulação dos dados, atendi a esse critério, já que fiz entrevistas de história oral em dois locais/municípios diferentes, com IDHs³⁶ distintos, por acreditar que o acesso diferenciado aos bens do/no modo de produção capitalista que vivemos é um dos fatores que influenciam na forma pela qual se estabelece as relações entre a maquinaria capitalista e as violências na escola.

Isso levou-me a outra estratégia de qualidade evidenciada pelo autor que é o método comparativo constante, no qual os casos foram comparados permanentemente em suas diferenças e semelhanças, atentando para a circularidade da pesquisa qualitativa.

Quanto à triangulação do investigador, se a tomar em seu sentido estrito, a mesma não é possível por a tese ser feita individualmente. Entretanto, o orientador foi uma presença fundamental para amenizar/refrear minhas visões tendenciosas.

Na triangulação da teoria, precavi-me, ao utilizar-me de vários “autores/gigantes” para que eu, “pesquisadora/anã”, pudesse utilizar-me de seus

³⁵ **Triangulação de dados** – uso de diferentes fontes de dados – tempo, espaço e pessoas diferentes. Estudar o fenômeno em datas, locais e com pessoas diferentes.

Triangulação do investigador – mais de um investigador no estudo, a fim de superar visões tendenciosas.

Triangulação de teorias – vários pontos de vista teóricos.

Triangulação metodológica – triangulação dentro do método e entre métodos.

Aqui o autor cita DENZIN, 1989b, cujo original não tive acesso por tratar-se de uma obra estrangeira, sem tradução ainda.

³⁶ O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano foi elaborado pela ONU (Organização das Nações Unidas). Pedro Demo, em **Educação e Qualidade** (1998), explica que o IDH é composto por três indicadores: educação, expectativa de vida e poder de compra, indicando harmonização entre quantidade e qualidade. Também em uma nota de rodapé na página 13, o autor expõe que no Brasil o IDH foi feito pela primeira vez em 1990, sendo que o país apareceu em 50º lugar, evidenciando a situação de atraso, inclusive dentre os vizinhos latino-americanos e que o maior fator de atraso era a educação.

ombros generosamente oferecidos na tentativa de enxergar um pouco mais longe o que foi possível visualizar sobre o tema o qual me propus debruçar-me³⁷.

E, na triangulação metodológica, igualmente a observei, porque, embora, em seu âmago, esta tese tenha sido tecida sob a égide da história oral temática, também complementei a busca pela produção dos dados que faltavam por intermédio de entrevista aos/às diretoras das escolas e ao corpo pedagógico³⁸ e observação não-participante. Portanto, observei, ao máximo possível, as precauções para atingir a generalização³⁹ e à qualidade.

Em relação ao meu método principal, trazia comigo, na época, também, uma certa desconfiança do método de história oral para produção de narrativas trazida por alguns autores que estudei durante a tessitura da minha dissertação de mestrado⁴⁰ e que se ocupavam das narrativas, evidenciando o fato de que a seriedade das mesmas enquanto método estiveram, por algum tempo, em dúvida, numa espécie de limbo.

Meihy (2002) traz algumas informações relevantes sobre a história da história oral, a qual se torna pertinente aqui expor, já que ajuda a elucidar o porquê da desconfiança com o método em voga. Muito antiga, os primeiros relatos pessoais aconteceram na China há mais de três milênios. Escribas da dinastia Zhou coletaram histórias de pessoas do povo para uso futuro. Na Grécia, durante a Antiguidade Clássica, Heródoto – considerado pai da História – utilizava-se, em seus estudos, da história testemunhal. Tucídides, no entanto, achava isso insuficiente e combinava testemunhos com outras fontes, o que desembocava em uma história oral híbrida, o que talvez seja, também, um primeiro registro histórico de triangulação, conforme enunciei anteriormente.

³⁷ Aqui faço referência a Umberto Eco, mais especificamente à obra **Como se faz uma tese**, na qual o autor faz menção à expressão “anões em ombros de gigantes” referindo-se à importância da literatura para, a partir dela, poder ir mais além, avançar na compreensão de um assunto. É como se um anão, subisse nos ombros de um gigante para poder alargar seu diminuto campo de visão.

³⁸ Quanto aos professores, não consegui, infelizmente, entrevistar/conversar com nenhum, pois durante o processo de produção de dados, o magistério estadual catarinense se encontrava em greve, com densa adesão dos docentes das três escolas pesquisadas. Isso fez com que os professores que não a aderiram ficassem sobrecarregados de trabalho, tendo que cobrir os horários dos colegas grevistas. Assim, em nenhum momento de minhas visitas encontrei algum docente disponível para conversar. Ao contrário, todos estavam sempre muito atarefados em atender as turmas.

³⁹ Esta sempre relativa, pois, na pesquisa qualitativa, e ainda mais na história oral, o estudo de uma realidade específica e sempre o estudo daquela realidade.

⁴⁰ HAGUETE, 1987; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; QUEIROZ, 1988.

Avançando no decurso histórico, em Roma, por haver uma maior burocratização, no intuito de melhor administrar e controlar o vasto território, a ênfase recaiu nos documentos escritos. Já na Idade Média, o peso atribuído à escrita aumenta. Estabelece-se uma cisão: de um lado, o povo, com a oralidade; de outro, os escribas religiosos, pela compilação e transmissão da cultura letrada através de textos.

A expansão ultramarina e a invenção da imprensa por Guttemberg conferem ainda mais legitimidade ao documento escrito. Nessa época, tem predomínio uma história exaltativa, a qual traz a público os feitos dos reis e poderosos como sinônimo da história oficial, tecida de forma linear, focalizando esses nobres como modelos a serem seguidos, na garantia da perpetuação do poder.

No século XIX, com o positivismo, a supervalorização do documento escrito em detrimento da oralidade só se asseverou, pois apenas o modelo científico e os documentos escritos oficiais eram vistos como capazes de veicular a verdade, a qual era encarada como única.

Entretanto, até então, a oralidade nunca fora totalmente deixada de lado. Um exemplo emblemático disso pode ser encontrado no decorrer da obra marxiana, onde Marx e Engels afirmam estar atentos à voz dos proletários, por exemplo.

Adentrando no século XX, entre 1918 e 1920, nos EUA, a Escola de Sociologia de Chicago elaborou regras capazes de dar *status* de credibilidade às histórias de vida, por intermédio de um projeto que visava recolher trajetórias de vida de pessoas ilustres. A exemplo do que já havia ocorrido no passado, exaltava tais histórias como modelos a serem seguidos. Todavia, a história de pessoas comuns não era totalmente desconsiderada no âmbito desse projeto.

Como perspectiva de pesquisa moderna, a história oral nasceu em 1948 na Universidade de Colúmbia, EUA. Allan Nevins organizou um arquivo e oficializou o termo, indicando uma nova postura para as entrevistas, possível via avanços tecnológicos modernos. Iniciou com combatentes, familiares e vítimas da II Guerra, com o rádio auxiliando na difusão dessas histórias. Nasce, assim, a micro história em oposição à macro história, com o indivíduo comum, enfim, na berlinda.

A história oral flui nos anos 60 do século XX na Inglaterra, movida pela nova esquerda, como um movimento contestador, de contracultura. Meihy (2002, p. 98), denomina isso de “uma outra história”, “contra-história” ou “história vista de baixo”.

No que tange ao Brasil, a história oral tardou a se desenvolver, aparecendo de fato após o período da abertura política, devido, principalmente à ausência de um ambiente democrático que lhe permitisse o pleno desenvolvimento. Verificava-se, ainda, a falta de tradição institucional não-acadêmica empenhada em desenvolver projetos locais. E, no tocante à academia, obstruiu o pleno desenvolvimento da história oral a ausência de laços universitários com a cultura popular (que de certa forma, se mantêm até hoje).

Em vista de tudo isso, é plenamente possível concluir que a história oral possui legitimidade científica, assim como qualquer documento oficial escrito. Se seus detratores a acusam de carregada de subjetividade, emoção e viés, é justamente isso que interessa nelas e as diferencia. Sem contar que, ao contrário do que comumente se pensa, nos documentos oficiais igualmente há esses elementos, pois documentos escritos foram elaborados por pessoas e pessoas transferem a eles esses elementos, sendo impossível tais documentos serem portadores de um selo (inexistente) de verdade. A história oral está em busca da experiência para, através dela, formular uma verdade – provisória – que é o que fiz nessa tese.

Assim como também os autores de que trato nessa seção aconselham que a escolha dos métodos deva ser guiada, além e principalmente da apropriabilidade à questão da pesquisa, a tópicos como tempo, recursos disponíveis para a realização da pesquisa e preferências pessoais do pesquisador, iniciei um período de tomada de decisão mais consistente pelo método. Isso me foi possível porque, quanto à apropriabilidade, já a justifiquei suficientemente no escopo deste escrito.

No tocante às preferências do investigador, realmente sentia-me mais segura em conduzir o método por já tê-lo trabalhado no mestrado. Não que não tivesse/tenha a abertura suficiente para aventurar-me em métodos que até então não trabalhei. Longe disso. É-me agradável a ideia de experimentar o novo. O que foi decisivo, porém, em maior parte, foi a questão do tempo e dos recursos disponíveis, estes um tanto parcos, que constituíram um empecilho para que eu pudesse envidar uma pesquisa mais longa e onerosa.

Mais alinhada e em paz com minha escolha, o que a determinou de vez, complementando, de certa forma, os meus achados, foi a leitura de um capítulo da obra de Poupart (2008), intitulado **A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica**, de Gilles Houle, o qual discute a redescoberta, nos anos de 1970, das histórias de vida para a sociologia, estendendo-as também para outras

áreas/disciplinas, também à educação. Ele caracteriza esse tempo como o retorno do sujeito, o qual, na verdade, nunca havia partido, caracterizando a abordagem biográfica e a história de vida como um misto de método, técnica, teoria, com um valor heurístico considerável.

A história de vida, segundo o entendimento do autor, não se restringe à história **de** vida, o relato de uma vida; mas é, sobretudo, a história **da** vida em sociedade. Isso é de expressividade considerando que a vida social e suas relações inextricavelmente ligadas às vidas das pessoas, que formam a vida social. Para mim, essa é a zênite na qual embasei a validade e a força do meu método, que, por intermédio do subjetivo, das histórias (orais) individuais, consegui trazer à tona o tecido social. Assim, a minha opção teórica conseguiu, de certa forma, atingir também as outras duas posturas expostas anteriormente na nota de rodapé de número trinta e quatro.

O autor, inclusive, se vale de uma das teses de Marx sobre Feuerbach, mais precisamente, da sexta tese, onde Marx afirma que a vida individual sintetiza o social. Portanto, confirma-se a proposição de que as histórias de vida são as histórias da vida em sociedade e, por conseguinte, da própria sociedade, revelando suas relações e interconexões. No meu caso, partir das histórias dos jovens/alunos, possibilitou-me averiguar as relações entre a maquinaria capitalista e as violências na escola. Foi uma via de mão dupla, pois, partindo do individual, desvelei essa parte do social, bem como descobri como esse social interfere nessas constituições individuais.

Isso se torna ainda mais consistente quando o autor afirma que as histórias de vida não são simplesmente uma coleção de informações para os fins gerais e específicos de uma pesquisa, mas o resultado de uma elaboração. Esta, por parte do sujeito, corresponde à maneira como ele vê a sua vida. Por isso, de acordo com Meihy (2002), não existe mentira em história oral. O fato de um colaborador narrar sua vida expondo acontecimentos que não coincidam com o que chamamos de verdade não deve ser desprezado, mas se constitui de mais um dado da pesquisa que deve ser investigado. Ou seja, vale a pena averiguar, quando temos alguma certeza de que tal fato não ocorreu exatamente como o/a colaborador/a expõe, o porquê ele/ela o/a expõe desse modo e não de outro, pois, certamente, há razões para isso e as mesmas podem interessar à pesquisa. Evidencio que isso ocorreu no

decorrer das entrevistas e, na análise dos dados, explicitarei o tratamento que dispensei à questão.

Por parte do investigador, trata-se mais de uma interpretação, porque as entrevistas foram a base para a produção dos dados, que na verdade se transformaram em textos que, na análise, interpretei, agregando minhas visões do aporte teórico elencado que são, por sua vez, visões de mundo particularizadas.

May (2004) considera as entrevistas de história oral o máximo qualitativo do espectro das entrevistas, por buscar a profundidade qualitativa, com liberdade para isso, com conversações detalhadas, meticolosas.

Flick (2009) corrobora com a posição acima evidenciada, a qual transparece na instrumentalização da entrevista narrativa, que *ab initio* consiste em pedir ao colaborador que conte, através de uma narrativa improvisada, sua história de vida como um todo ou, mais particularmente, que é o que fiz⁴¹, solicitar aos colaboradores/as que contem a história de vida como um todo e respondam questões mais pontuais sobre uma área de interesse. No caso desta tese, apresentei essas questões mais pontuais em blocos temáticos: **grupos/amizades; diversões; família; renda; relação com pais, professores e direção da escola; práticas escolares vivenciadas, trabalho; consumo; desejos/sonhos/futuro; tecnologias, definição de violências, violências na escola e na sociedade; medos; possíveis saídas/soluções para as violências na escola e na sociedade.**

Minha opção em pedir as duas coisas aos meus/minhas colaboradores (as), isto é, que contasse, primeiramente, a história de vida e após que falassem sobre os tópicos acima se deu por algumas razões. Primeiramente, porque percebi logo nas primeiras entrevistas, de acordo com o que já comentei, a dificuldade de os jovens se narrarem. Diante disso, conclui que precisaria auxiliá-los a falarem e, mais ainda, a darem as respostas que eu buscava.

⁴¹ Meihy (2002) oferece um quadro teórico que delimita as variações entre a história oral. Na verdade, existem três tipos de história oral: **a história oral de vida**, **a história oral temática** e **a tradição oral**. Grosso modo, a **história oral de vida** é muito ampla e bem mais subjetiva, interessando-se sobremaneira pela vida do colaborador, residindo aí sua força. Nela as perguntas são feitas em bloco (de no máximo cinco). Quanto menos o entrevistador falar, melhor, apenas deve estimular a narrativa do colaborador. A **história oral temática**, que foi do que me utilizei, é uma técnica dentro da história oral que mais se aproxima da objetividade, pois o foco propriamente dito não é a vida do colaborador, mas alguns aspectos que mais interessam para responder as questões de pesquisa. E a **tradição oral**, por seu turno, é uma variação mais rara e complexa da história oral, por trabalhar com grupos ou comunidades auscultando seus mitos, tradições e visões de mundo.

Em segundo lugar, observei o conselho de Meihy (2002), quando o mesmo enuncia que, na história oral temática, pode-se usar questionário indutivo (do particular para o geral) ou dedutivo (do geral para o particular). Usei, então, o questionário dedutivo por considerá-lo mais adequado. Ao pedir aos jovens, inicialmente, que contassem sua história de vida (embora a narrativa, via de regra, foi abreviada na maioria dos casos), permitiu demonstrar a eles que eu me interessava por suas histórias de vida, contribuindo para o estabelecimento de uma atmosfera de respeito, confiança e cumplicidade; ao passo que, já em suas histórias de vida, eu já identificava (fortes, na maioria das vezes) resquícios de violências. Caso eu optasse pelo modo indutivo, certamente os/as jovens me dariam respostas bem pontuais e se fechariam em si mesmos/as, dificultando que eu conseguisse as repostas que buscava.

Tal opção, então, combinou algo de história oral de vida – mais ampla e subjetiva, quando, inicialmente pedi que contassem suas histórias de vida – com história oral temática – quando questionei sobre os tópicos específicos que responderiam de forma mais pontual minhas questões de pesquisa. Essa forma de história oral combinada permitiu que eu enquadrasse a história de meus/minhas colaboradores/as com suas respostas mais específicas, numa espécie de comunhão/contraste constante entre o subjetivo e o objetivo, o que, a meu ver, trouxe vivacidade (assim como Meihy previne) às entrevistas e aos dados produzidos e, por conseguinte, maior qualidade ao trabalho como um todo.

Referente aos elementos que constituem a entrevista de história oral, inicialmente – e atentando também para a seara da ética – fez-se necessário obter o consentimento e a anuência dos sujeitos quanto a suas participações na pesquisa. Cumpri essa etapa, explicando com toda clarividência possível de que se tratava a pesquisa, quais eram os objetivos, garantindo a eles que não teriam nenhuma espécie de dano ao participar da mesma, que teriam sua identidade protegida e que poderiam retirar-se da mesma a qualquer momento, sem sofrer nenhum ônus. Para formalizar isso, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE; enquanto que eu, no papel de pesquisadora, assinei para eles o Termo de Confidencialidade, comprometendo-me a utilizar as informações prestadas e os dados produzidos única e exclusivamente para os fins desta pesquisa.

Acrescento que, em ambos os lugares, alguns/algumas alunos/alunas ouviram minha exposição e não concordaram em participar da pesquisa, sendo prontamente liberados/liberadas por mim da sala onde nos encontrávamos, sendo substituídos por outros/as que iam sendo indicados, até encontrar quem concordasse em participar da pesquisa.

Como, dentre os colaboradores, havia menores de idade, fez-se necessário, também, o Termo de Assentimento assinado pelos pais/responsáveis, já que, segundo o modelo deste documento disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, é um sinal de respeito à criança/adolescente obter seu consentimento para participar de uma pesquisa, bem como, quando menores, fazer essa consulta aos pais/responsáveis.

Aqui também registro que houve vários jovens menores que foram recrutados, ouviram minhas explicações sobre a pesquisa, concordaram em participar da mesma, porém, não puderam de fato participar quando retornei, na data marcada, para fazer as entrevistas, ou porque os pais não haviam autorizado a participação (vários) e alguns porque sempre esqueciam de trazer o termo de assentimento assinado. Estes, inclusive, me garantiam que os pais/responsáveis haviam assinado e me pediam para fazer a entrevista mesmo assim, que trariam o termo em outra data. Não concordei, pois, como não traziam o termo assinado antes da entrevista, sempre esquecendo, eu não tinha garantias de que trariam depois. Percebi que a ânsia por conceder a entrevista de qualquer forma se dava mais pelo ensejo de sair da aula um pouco (tentei, em princípio, agendar as entrevista no contraturno das aulas, para não atrapalhar as mesmas, porém, vi logo que isso não seria possível, já que a maioria absoluta dos jovens já trabalhava e não poderia vir à escola para a entrevista, a não ser no espaço da própria aula. Nesse sentido, ambas as escolas, direção e professores foram muito compreensivos, permitindo que se ausentassem das aulas para a entrevista). E não queria, de modo algum, fazer entrevistas fora dos parâmetros éticos.

Convém salientar, porém, que consoante à ética, essas são apenas as primeiras observações que o investigador precisa respeitar. Todo o processo de pesquisa e suas tomadas de decisões, sejam elas da natureza que forem, devem ter a ética como estandarte. Ela deve revestir todo o andamento da pesquisa. E estive muito atenta para com essas pequenas/grandes decisões.

Uma dificuldade, dentre as várias que encontrei na condução do método, diz respeito às dificuldades que a maioria dos/as colaboradores/as tiveram em apresentar de fato uma narrativa de suas vidas, seja por serem tímidos em demasia, reservados ou reticentes, seja pela incapacidade de produzir uma narrativa. Isso exigiu, de minha parte, uma habilidade maior no sentido de conduzir a entrevista, estabelecendo uma atmosfera amigável e de confiança, deixando-os/as à vontade, enquanto, a todo o momento, precisava estimular sua narração, a qual, logo após iniciada, esmorecia. Meihy (2002, p. 32) afirma que “Jovens e crianças também se mostram motivadores de registro e análise (portanto, além das pessoas de mais idade, que geralmente gostam de falar do passado e de si, com esse público também seria adequado pesquisar pelo método da história oral.), particularmente quando representam histórias coletivas.” Todavia, previno outros pesquisadores que pretendem seguir caminho semelhante ao que segui, de que tal método, com os jovens, requer bastante habilidade na condução devido a essa dificuldade.

Para amenizar um pouco isso, é/foi de suma importância o treino antes de efetivamente entrar no campo, no sentido de apurar a escuta, além de observar o ambiente, os não-ditos, os gestos, os movimentos, as reticências, que poderão ser tão ou até mais importante do que aquilo que for dito. Sem contar de que tais atitudes não verbalizadas não são passíveis de serem captadas pelo gravador, exigindo, assim, a atenção e habilidade do investigador.

Em se tratando da documentação dos dados produzidos, ou seja, das narrativas produzidas pelas histórias orais, Meihy (2002) alega que as mesmas apenas existem quando gravadas por artefatos tecnológicos modernos. A gravação da entrevista narrativa, porém, não é o único procedimento que o pesquisador deve se ocupar para produzir os dados. A outra (pre) ocupação do pesquisador, vivamente aconselhada por Meihy é o caderno de campo, a qual observei.

O caderno de campo é uma espécie de diário íntimo, onde fiz meus registros sobre os (des) caminhos desta pesquisa. Concordando com o autor citado, considere-o importante nessa *viagem*, pois foi um dos meus fiéis companheiros, permitindo que eu anotasse minhas impressões e inquietações sobre o processo, procedesse ao confronto das informações que obtinha com as teorias, possibilitando, assim, uma dose extra de reflexividade, muito salutar na pesquisa qualitativa.

O caderno de campo foi de essencialidade, pois nele pude marcar os pontos essenciais das falas, que foram posteriormente transcritos – transformados em texto – e analisados. O mesmo cobriu um dos percalços do gravador, já que o mesmo permite armazenar todas as falas, porém, não possibilita o registro da observação dos demais aspectos que envolvem a entrevista como os silêncios, as hesitações, os não-ditos, os sorrisos, as tristezas, entre outras manifestações não verbalizadas. Sem contar que tive problemas técnicos que obstaculizaram algumas gravações e que poderiam ter prejudicar o andamento da entrevista, mas que consegui contornar com o registro no diário de campo. E, outra preocupação, a qual eu muito receava, que era a inibição diante do gravador, acabou não se confirmando, salvo em algumas poucas entrevistas, o que confirma o fato de que os/as jovens possuem maior familiaridade com as tecnologias.

Perseguindo o pleno ajuste do método no processo da pesquisa, esclareço que elegi a análise de narrativa como procedimento para a interpretação e à análise dos dados produzidos pela entrevista de história oral. A mesma visa reconstruir os eventos narrados pelos/pelas colaboradores/as, os/as quais compuseram suas histórias de vida, responderam as questões contendo os tópicos específicos que foram averiguados sob a égide da história oral temática, de acordo com o que já expliquei anteriormente e tendo a literatura teórica e minhas interpretações e reflexões como balizas.

Na análise de dados narrativos como construções de vida, Flick (2009) sugere uma sequência de etapas na prática do procedimento, as quais observei, sendo a primeira um exame dos dados e eventos biográficos, seguida pela análise sequencial dos segmentos textuais apresentados durante a entrevista, no afã de reconstruir a história do caso, ou seja, da vida tal como foi vivida. Então, procedi ao estudo detalhado de situações individuais textuais, procurando contrastar todos os dados produzidos. Por fim, como trabalhei com triangulação de dados, fiz uma comparação entre os dois recortes pesquisados, salientando semelhanças e diferenças e tudo o mais que foi pertinente para responder a questão de pesquisa.

Por fim, retomo Deshaies (1997) quando, no início desta seção definia metodologia. Por essa exposição, demonstro os meios adequados e satisfatórios escolhidos na realização dessa pesquisa, além dos processos, métodos, técnicas e procedimentos de análise. Ressalto, porém, que coerente com o caráter flexível e maleável da pesquisa qualitativa, nem tudo foi terminantemente sacramentado em

conformidade com o projeto inicial qualificado em 06 de novembro de 2014. O caminho desta *viajante* se fez, mesmo é no próprio ato de *viajar*, e mudanças tiveram de ser feitas, rotas precisaram ser novamente traçadas e adequadas.

Assevero que me mantive atenta, primeiramente à literatura – tanto a teórica, quanto à empírica e metodológica – realizando as sempre necessárias adequações e reformulações, aproximando, contrastando e ajustando sempre a todos os aspectos que pude observar e vivenciar no campo da pesquisa, na presença dos/das colaboradores/as, que, juntamente comigo, foram os companheiros da *viagem* que envidei rumo a contribuir, avançando no conhecimento sobre a temática escolhida. Vamos, agora, ao que foi produzido nesta *viagem*...

3.2 Os “lugares” descobertos

3.2.1 Parte extensiva

Primeiramente, em concordância com o que anunciei, farei uma análise extensiva dos dados produzidos, com o intuito de revelar quantitativamente os/as meus/minhas vinte colaboradores/as, assim como os três locais de pesquisa dos dois municípios.

No quadro 1, apresento os aspectos extensivos aos/dos dados produzidos:

Quadro 1: Aspectos extensivos aos/dos dados produzidos

| Colaboradores/as | Município A Escola 1 | Município B Escola 2 | Município B Escola 3 | Total município A | Total município B |
|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Sexo | | | | | |
| Masculino | 5 | 5 | 2 | 5 | 7 |
| Feminino | 5 | 1 | 2 | 5 | 3 |
| Idades | | | | | |
| 15 anos | — | 1 | — | — | 1 |
| 16 anos | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 17 anos | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 18 anos | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 19 anos | 4 | — | 1 | 4 | 1 |
| 24 anos | 1 | — | — | 1 | — |
| 30 anos | 1 | — | — | 1 | — |
| 31 anos | 1 | — | — | 1 | — |
| Séries/ensino médio | | | | | |
| Primeira série | — | 1 | — | — | 1 |
| Segunda série | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Terceira série | 8 | 1 | 1 | 8 | 7 |
| Trabalhadores | | | | | |
| Formais | 1 | 5 | 3 | 1 | 8 |
| Não formais | 7 | 1 | 1 | 7 | 2 |
| Não trabalham | 2 | — | — | 2 | — |
| Estado civil | | | | | |
| Solteiro/a | 7 | 6 | 4 | 7 | 10 |
| Casado/a – vive junto | 2 | — | — | 2 | — |
| Separado/a | 1 | — | — | 1 | — |

3.2.2 Parte compreensiva

Organizei esta seção de análise de dados, em sua dimensão compreensiva tendo como pressupostos os **tipos de violências** – prática, instrumental, utilitária ou predatória; violência da dominação; vingança; sadismo ou alegria de causar dano; e ideologia – presentes na reflexão que fiz com aporte em Pinker (2013).

Tais tipos serão retratados na intersecção de um **conjunto de variáveis**, segundo Abramovay (2003), que é o institucional, o social/maquinaria capitalista e o comportamental, refletidos, ainda, de acordo com três **níveis** – as violências propriamente ditas, as incivildades e a violência simbólica ou institucional – sistematizados em **fatores**⁴² endógenos e exógenos.

3.2.2.1 Os fatores endógenos

Como os fatores endógenos abrangem notadamente a escola, o nível micro, procederei, neste espaço, uma parada na *viagem* para apreciar esse lugar, observando atentamente como ele se constitui como foco da tese e como se portam nele as juventudes, as violências e como atua nele o nível macro ou os fatores exógenos, com ênfase da maquinaria capitalista.

Como mencionei, foram três as escolas pesquisadas, em dois municípios. Estes são Xaxim e Xanxerê, dois municípios vizinhos localizados na região do extremo oeste catarinense, fazendo parte, ainda da microrregião da AMAI – Associação dos Municípios do Alto Irani. Ambos os municípios se caracterizam pela predominância do agronegócio – agricultura capitalista baseada na monocultura, produzindo principalmente soja e milho, sendo que Xanxerê, inclusive, sustenta posição de destaque nacional na produção de milho. O setor de serviços também se apresenta crescente nos dois municípios, sem contar da indústria no setor metal-mecânico e dos frigoríficos, os quais são muito significativos economicamente. Nos dois municípios sobressai-se a colonização italiana e alemã, vinda do Rio Grande do Sul. Xaxim possui uma população de 27.336 e um IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0.752. Importante destacar o quanto o município evoluiu em relação ao indicador, já que, em 1991, o IDHM era de apenas 0.490. Já Xanxerê possui uma população de 47.679 e um IDHM de 0.775.⁴³ Porém, não os identificarei, ao longo da tese, pelos seus nomes, apenas os indicarei como município A e B, não especificando qual é o A e qual é o B, para não haver nenhum

⁴² Abramovay (2003) denomina-os de variáveis. Nomeio, aqui, de fatores, para não haver confusão com o **conjunto de variáveis**.

⁴³ Tais dados podem ser conferidos no site do IBGE – cidades: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=421950&idtema=118&search=santa-catarina|xanxerel%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->. O acesso aos mesmos foi feito no dia 24 de maio de 2015. O número de habitantes é uma estimativa para 2014, já que o último censo foi feito em 2010.

melindre, já que os/as colaboradores assim solicitaram e demonstraram muito temor em fazer certas revelações, apenas tranquilizando-se após a garantia de não revelação de nomes e municípios.

Quanto à escolha dos dois municípios em função do IDH diferente, que foi o que me propus a fazer em nome de mais qualidade – uma pesquisa comparativa – justifico que, embora o indicador entre os dois municípios não seja muito distante, não há, na região oeste catarinense, outra combinação que eu considere mais adequada de municípios, tendo em mente Xanxerê como um deles. O maior município da região é Chapecó, este com IDHM mais alto e com mais de 200 mil habitantes. Essa combinação seria mais problemática, em função de que seriam dois municípios totalmente diferentes, onde a dinâmica das violências e da maquinaria capitalista certamente se manifestaria de forma bem distinta, não sendo possível, portanto, aproximar dois locais tão dissemelhantes. O mesmo ocorreria se elege-se outro município vizinho a Xanxerê, já que todos são bem menores, com bem menos população e com IDHM bem inferior.

No município A, pesquisei em somente uma escola pública, não sentido necessidade de ampliar minhas buscas em outros estabelecimentos, pois essa, pesquisada, é uma das maiores do município, com um grande número de alunos/alunas⁴⁴, tendo, portanto, discentes representantes de grupos diversos. E era isso que eu buscava. Enquanto que no município B, ocorreu o contrário, pois, ao produzir os dados na escola 2, percebi que estava caindo em um padrão unidimensional de resposta, o que me fez procurar a escola 3 para buscar um possível contraponto.

Acrescento que as três escolas pesquisadas são públicas e que esse padrão de escolha não é neutro, assim como nem um/nada o é. O fato de se buscar respostas aos meus problemas de pesquisa em escola pública se deu, antes de tudo, porque antevia que não era na escola privada que encontraria as respostas que buscava, em função de que lá estudam, invariavelmente, alunos de classe social mais elevada, que podem pagar pelos estudos, sendo que a maquinaria capitalista, nesse caso, se manifestaria de outro modo, diverso daquele que elegi para pesquisar, porque, via de regra, alunos/alunas da escola privada não precisam

⁴⁴ Estabelecerei aqui como escola grande – para os padrões da região e dos dois municípios pesquisados, escolas tendo em torno de 500 alunos – variando para pouco mais ou pouco menos.

ter um contato tão prematuro com o trabalho, podendo, por mais tempo, dedicarem-se exclusivamente aos estudos.

Enquanto que nas escolas públicas, assim como pude comprovar, o contato com o mundo do trabalho ou então o desejo de tê-lo acontece muito cedo. Tanto isso é verídico que, segundo o quadro 1, apenas dois/duas colaboradores/as do município A não trabalham fora. E não o fazem por não quererem. Uma está procurando emprego. Aliás, até me pediu com sofreguidão na voz, se eu sabia de algum lugar que pudesse trabalhar e se podia indicá-la. Tentei explicar a ela, com previdência, que meu papel enquanto pesquisadora não era esse. Não arrumaria emprego a ela. Não poderia fazê-lo. Não seria ético tamanho envolvimento. Ela não poderia se imaginar dependente de mim, como se eu representasse o que popularmente se cognomina de “tábua de salvação” para ela.

O outro colaborador do município A que não trabalha fora está desempregado, e também ávido por encontrar logo outra ocupação. Esse, no entanto, não me pediu auxílio nesse sentido. Ambos, porém, ajudam nos afazeres domésticos. A colaboradora, ainda mais, pois, pelo fato de ser mulher, revela que toma conta da casa e dos irmãos menores enquanto a mãe trabalha fora. No entanto, precisa também arranjar emprego (*e logo!* segundo ela), para socorrer a mãe com as despesas com a casa.

E no município B, de acordo com o quadro 1, todos os/as colaboradores/as trabalham. Saliento que essa tendência de entrevistar trabalhadores/as não foi unicamente por mim perseguida nos/nas pesquisados/as, mesmo tendo eleito a categoria trabalho como uma das principais no que se refere aos fatores exógenos, pela sua imbricação com a maquinaria capitalista, conforme suficientemente explicado.

A verdade é que, encontrar alunos/as trabalhadores/as nas escolas públicas pesquisadas e, avento, que nas demais da região oeste catarinense ocorra o mesmo, é um fato irrefutável. A maioria absoluta dos discentes são trabalhadores e se ainda não estão no mercado de trabalho, desejam ardentemente estarem, tomando providências para tal, como saírem pedir emprego e deixar currículos em prováveis locais em que possam trabalhar, fazendo alguns cursos para facilitar esse acesso ao mercado de trabalho (como informática, manicure/pedicure, entre outros). Em todas as escolas públicas pesquisadas, se o discente estuda pela manhã, trabalha à tarde e/ou à noite; se estuda à noite, trabalha durante o dia.

E, ainda justificando a escolha pela escola pública, acredito que o acesso à pesquisa na escola privada, a exemplo do que Regina Helena Oliveira Martins, em sua tese com a qual dialogo afirma, que o mesmo é/seria dificultado, porquanto não é do interesse de instituições dessa natureza admitir a presença das violências e menos ainda permitir que pesquisadores a questionem, dado que isso poderia gerar uma espécie de publicidade negativa acerca da instituição, contribuindo, assim, para afastar possíveis alunos/as/clientes.

Quanto ao acesso às escolas, posso asseverar que nas três pesquisadas o mesmo fora muito tranquilo, diferentemente do que aconteceu no RS e que expus no início desta tese. Nessas escolas, em regra, as visitei uma vez com o intuito de obter o acesso, conversei (demoradamente em uma delas) com a pessoa do/a diretor/a, e despedi-me com a promessa de que a minha intenção de pesquisa seria colocada entre os professores e demais servidores da escola e então me seria dado um posterior retorno, que foi o que aconteceu.

Em apenas um estabelecimento de um dos municípios, o primeiro daquele que visitei, minha presença não foi muito bem-vinda e o acesso me foi logo negado. Minha visita a essa escola foi mesmo peculiar em relação às demais. Já de chegada, o aspecto físico desta escola chamou-me a atenção. Uma edificação muito precária. Um prédio muito velho, com uma pintura quase que inexistente, exceto algumas pichações. Um muro enorme o protegia, com camada superior adicional de arame farpado, a exemplo do que comumente se verifica nos presídios. Um prédio sem vida. E, ao adentrá-lo, a sensação de falta de vida ia aumentando. Local sujo, com poucos cartazes, esses rasgados, rabiscados. Um grande número de câmeras de segurança compunha a arquitetura interna (essas, aliás, estão presentes, em generoso número, nas três escolas pesquisadas). Lugar tenso. Ninguém veio me receber, tampouco saber o que eu desejava ou me encaminhar para alguém/algum lugar/setor/departamento.

Fiquei, por um longo momento, absorta em meus próprios pensamentos, tentando captar aquele lugar. Então minha vista alcançou algumas salas de aula, cujas portas estavam abertas. Vi professores/as, em vão, tentando ministrar e conduzir suas aulas, enquanto que vários alunos nem sequer olhavam para o quadro e para o/a docente. Alguns grupos conversavam e riam animadamente. Outros, ao me verem, confabulavam. Ainda outros, estavam muito ocupados conferindo o conteúdo exibido em um artefato tecnológico – celular, *tablet*, ou

smartphone – não consegui identificar direito pela relativa distância. O fato é que a maioria absoluta não demonstrava muito interesse pelo que o/a docente falava. Não havia diálogo, mas sim um solitário monólogo proferido/a pelo/a professor/a. E isso em todas as salas que minha vista conseguiu alcançar.

Não sei exatamente por quanto tempo fiquei nessa contemplação. Até que fui surpreendida por uma mulher com uma vassoura na mão (e tive de segurar-me para não rir, ao pensar em um trocadilho de adolescência, em que se perguntava a alguém nas mesmas circunstâncias, se ia varrer ou voar!) – creio que uma servente de limpeza – a qual pediu “*o que a moça queria ali*”. Respondi a ela que desejava falar com a direção da escola, sendo que ela prontamente me encaminhou até uma sala, onde novamente tive de esperar alguns longos minutos até ser atendida por alguém. Finalmente, fui encaminhada a uma sala lúgubre, abafada, fechada e mal iluminada, sem nenhuma abertura para entrada de sol e ar; creio que pela secretária da escola, até a pessoa do/a diretor/a, que me cumprimentou muito secamente, dizendo-me prontamente que estava muito ocupado/a e pedindo que eu fosse breve em falar o que queria, porque a escola atravessava um momento muito conturbado. Talvez isso se desse em função da greve dos professores, a qual estava ocorrendo naquele período. Porém, percebi que não era apenas isso, pois, no curto espaço de tempo em que fiquei conversando com o/a gestor/a, fomos diversas vezes interrompidos/as, com chamadas e pedidos urgentes de intervenção, o que dificultava o fluxo de nossa conversa.

Em suma, suspeito de que o/a diretor/a não compreendeu direito o que eu realmente buscava na escola. Falou-me que eram proibidas vendas na escola. Redargui que não desejava vender produto algum, apenas poder conversar com os jovens para saber o que eles pensavam sobre violências. Então, questionou-me se eu havia pedido consentimento à gerência de educação a qual a escola pertencia. Respondi que não havia feito essa consulta e que desconhecia a necessidade da mesma, haja vista que os/as gestores/as possuem autonomia para autorizar ou não uma pesquisa científica na escola. Então, disse-me que era bom eu pedir o assentimento na gerência para depois voltar lá na escola e vermos se seria possível, justificando que as pessoas gostavam muito de intrigas e se ele permitisse minha pesquisa sem conhecimento e assentimento superior, poderia dar motivo a falatórios. Porém, acrescentou que achava que os alunos não gostariam de falar

sobre esse assunto e que talvez eu não encontrasse ninguém disposto a contribuir com minha pesquisa.

De início, atribuí a negativa às constantes intervenções e ao não entendimento do que eu buscava; depois, ao fato de que talvez o universo da pesquisa esteja distante da escola básica e que quem esteja atuando na escola não compartilha das mesmas cadências do mundo da pesquisa, desconhecendo-as, portanto, o que acaba por emperrar até a comunicação e o mínimo entendimento mútuo entre um polo e outro; todavia, afinal, convenci-me de que se passava por desentendido/a justamente para se livrar de mim, negando meu pedido e o acesso ao campo de pesquisa.

Ao entender isso, aceitei, enfim, a negativa, após relutar um pouco e tentar argumentar no afã de conseguir o acesso. Afinal, após, em minhas reflexões no diário de campo, ponderei que, mesmo se obtivesse o acesso, haveria sempre a tentativa de cercear meus movimentos naquele estabelecimento, dificultando maiores progressos até junto aos alunos (*“acho que os alunos não iam querer participar da sua pesquisa porque não gostam de falar sobre esse assunto”*). Decidi por desistir da pesquisa naquele local e procurar outro.

Na segunda instituição visitada, a impressão foi oposta da primeira. O seu entorno me pareceu organizado, com ruas amplas e bem iluminadas, (percebi isso, obviamente, em minhas futuras visitas noturnas), com faixas de segurança para que a comunidade escolar como um todo pudesse trafegar com um mínimo de salvaguarda. Também não havia bares e outros tipos de estabelecimentos que pudessem corroborar para alguma violência ou desordem no entorno dessa escola.

Situação análoga quanto ao espaço adjacente verifiquei na terceira escola visitada. No quarto estabelecimento, por sua vez, a caracterização das redondezas distanciou-se das anteriores. Nesta, havia ruas amplas e com faixa de segurança, porém muito mal iluminadas, com uma grande escuridão à noite. Chamou a atenção uma residência vizinha à escola, onde todas as noites que fui ao local, havia uma movimentação diferenciada até o final da aula, com movimento de pessoas, som alto, gargalhadas. Essa residência destoava das demais, as quais, no horário do término das aulas do noturno, já estavam todas silenciosas, com luzes apagadas e aparentemente, com seus moradores já recolhidos, dormindo. Nessa casa, não. Estava no auge da movimentação próximo já das vinte e três horas. Fui, após, saber pelo/a diretor/a, o/a qual manifestou muita preocupação com aquela residência, pois,

segundo denúncias, ali moravam pessoas que trabalhavam com tráfico de drogas e que era comum passarem ou tentarem passar droga para dentro da escola. Falou que a vigilância era grande, com sempre algum servidor circulando pelas laterais do estabelecimento, nas proximidades dos muros, cercas e portões, cuidando para que nada fosse passado aos alunos. Entretanto, confessou que preferia não flagrar nunca essa passagem acontecendo, porque receava ser visto/a ou algum/a servidor/a testemunhando o fato, justificando o temor de que se houvesse algum embate, realmente temia pelas consequências, já que enfatizou que a polícia foi avisada das atividades ilegais da casa, porém nenhuma providência foi tomada e, quando acionada, nem sempre a polícia costuma vir e, se vem, aparece muito tempo após a chamada. Portanto, a escola se sente impotente diante do tráfico.

A edificação da segunda escola visitada, embora antiga, a exemplo das demais visitadas e pesquisadas, se encontrava bem conservada, bem pintada. O exterior da mesma também se apresentava bem preservado, com boa pintura e vários cartazes (muito bonitos, bem feitos), com dizeres positivos sobre a educação. Não havia neles nenhum rabisco ou rasgo. E não eram apenas cartazes feitos por professores/as/servidores/as. Havia muitos cartazes feitos por alunos/as, identificados com nomes e turmas. Após permissão de meu acesso lá, pude circular mais e vi que a infraestrutura física não era assim tão boa como me pareceu na primeira visita, com salas de aulas um tanto precárias, cadeiras e mesas danificadas, riscadas, cortadas com estilete/faca/canivete, banheiros velhos, mal conservados e repletos de dizeres nas portas, tais como declarações de amor, recados e também provocações e manifestações de ódio e xingamentos contra colegas e professores.

O mesmo cenário, quanto aos aspectos físicos interiores das escolas, encontrei também, como disse, nas outras duas escolas pesquisadas, sendo que, numa delas, destaco a forte presença de imagens de santos em todos os locais, especialmente na entrada. De certa forma, no entanto, a presença das imagens estava em todas as escolas, para mais ou para pouco menos.

Numa das escolas também me chamou a atenção o desperdício de merenda escolar. Inevitavelmente, me encontrava na instituição quando a mesma era servida e se percebia facilmente os/as alunos/as se servindo e em seguida jogando fora o alimento pegado. Esse jogar fora tanto diz respeito às lixeiras, quanto jogar o alimento no chão ou no pátio. Era preciso tomar cuidado para não pisar/resvalar nos restos

de alimentos espalhados pelo chão, sem contar com o odor de comida que se espalhava, tomando conta da escola.

Fiquei a me questionar se os alunos não gostavam da merenda servida e, se não gostavam, por que se serviam ou então se não comeriam tanto, por que não serviam uma quantidade menor. Ou, então, se o fato de jogar o alimento fora não tivesse, aí, outra conotação, como uma maneira de dizer que a merenda não era boa ou que estivessem descontentes com mais alguma coisa na instituição.

Na segunda instituição visitada/pesquisada, o/a diretor/a, me recebeu muito bem (assim como nos dois seguintes). Nessa, em particular, minha permanência e negociação foi mais longa do que nas outras duas. Conversamos por mais de meio turno, sendo que, no início da conversa, pairava no ar uma certa desconfiança, não sei se de minha pessoa, se de minhas intenções de pesquisa, se de ambas. Contudo, assim como a conversa fluía, aqui sem interrupções exteriores, em uma sala suficientemente confortável e isolada dos barulhos externos, sentia que, paulatinamente, as desconfianças esvaneciam-se, dando lugar à confiança, essa tão essencial numa relação de pesquisa. Conversamos demoradamente sobre educação, contou-me sobre sua trajetória profissional, sobre os tempos de estudante, falou-me sobre a cidade. Foi-me muito agradável aquela conversa e senti que, para ele/a, a mesma fora muito salutar, quiçá um ensejo de sair um pouco daquela rotina, de rememorar o passado e a construção de si. Senti, mesmo antes de sair daquela sala, que meu acesso seria autorizado, que foi o que aconteceu e de que fui comunicada na semana seguinte.

Na terceira e quarta instituição visitada/pesquisada, a conversa para obter o acesso ocorreu agradável, porém não com a profundidade da anterior. Foram duas conversas mais breves, a última ainda mais, na qual tão logo cheguei, já obtive a permissão de fazer a pesquisa e combinamos o cronograma das visitas.

3.2.2.1.1 Um panorama dos tipos de violências que circulam nas escolas pesquisadas

Descritas as primeiras impressões das escolas e a obtenção do acesso, passo a me ocupar em responder uma parte de essencialidade desta tese. Trata-se de um dos objetivos específicos de meu projeto de pesquisa, que é inventariar as violências que ocorrem nas escolas pesquisadas, traçando um quadro minucioso

sobre elas, averiguando os sentidos atribuídos a elas pelos/pelas jovens colaboradores/as e como as mesmas influenciam na constituição destes sujeitos, comungando, assim como a perquirição sobre os **tipos de violências**, com a **variável institucional e comportamental**, bem como com os **níveis de violências** aludidos.

Iniciarei o exame pelos **níveis de violências** revelados pelos/as colaboradores/as, mais especificamente, pelas **violências propriamente ditas** e pelas **incivilidades** ocorridas no interior das escolas ou em seus entornos. Analiso-as conjuntamente, pois, às vezes torna-se difícil demarcar uma linha divisória bem nítida entre uma e outra. Sem contar que até os próprios colaboradores/as não apresentam um consenso sobre essa separação. Nem considero, todavia, isso de centralidade. A classificação e a nomenclatura importam menos que o olhar aguçado no sentido de captar os possíveis sentidos e significados implícitos a elas e como influenciam na constituição dos/das jovens.

Incluída nessa variável, posso afirmar que nos três estabelecimentos de ensino pesquisados, dos dois municípios, há a existência de todos os tipos de violências, manifestadas nos dois níveis anunciados.

Em relação à **violência prática, instrumental, utilitária ou predatória** (PINKER, 2013), a qual coincide, *à priori*, com o que Fromm (1965) denomina de violência recreativa, a mesma foi bastante referida na fala dos/as colaboradores/as. “*Passá tranca*”⁴⁵, “*dá tapão na orelha*”⁴⁶ chamar os colegas de apelidos – especialmente as meninas. Tanto os jovens quanto as jovens falaram muito sobre os apelidos, sendo que quem as leva são geralmente as jovens e os jovens menores – seja de séries inferiores (geralmente do primeiro ou segundo ano), ou de menos idade, ou ainda os fisicamente menores ou mais frágeis – que, de certo modo, não conseguem se defender dos colegas maiores.

As jovens queixaram-se muito, explicando que as meninas precisam ser “perfeitas” para não serem apelidadas. Caso tenham algum “*defeito físico*”, como um pouco “*gordinhas*” ou “*secas demais*”, “*perna-gambito*”⁴⁷, “*baixinhas*” ou *altas*

⁴⁵ Os/as jovens usam esse termo para se referir a, quando alguém vai passar por algum lugar, seja na sala de aula ou no pátio, estica-se a perna, colocando-a na frente do/a colega, sem este ver, com o objetivo de derrubá-lo/la.

⁴⁶ A exemplo de “passar tranca” o tapa na orelha do/a colega é dado quando este/a está distraído – “*pra fazê o cara acordá*”.

⁴⁷ Perna fina, das jovens excessivamente magras.

demais” ou com *“cabelo ruim”*⁴⁸, são logo apelidadas e os meninos ficam se implicando o tempo todo com elas, fazendo menção ao suposto “defeito físico”.

Importante frisar como as próprias jovens usam a expressão “defeito físico” para se referirem a algum aspecto ou parte de seu corpo que não gostam ou que não está de acordo com o que os meios de comunicação elegem e propagam como padrão ideal de beleza feminina. Por essa razão, as jovens passam a aceitar os apelidos, mesmo incomodadas com eles, por acreditarem que as merecem por estarem supostamente fora do padrão de beleza considerado ideal. Uma das colaboradoras – uma jovem alta e magra – disse que até bem pouco tempo sofria muito pela sua condição física. Em casa, era seu pai quem a apelidava de *“seca”*, *“perna de gambito”*, atormentando-a constantemente. Relata que se olhava no espelho, se sentia horrível e ficava horas chorando. Sua “feiura” apontada pelo pai era confirmada pelos meninos na escola, os quais reforçavam os apelidos, fazendo a jovem chorar ainda mais. Disse que sofreu por um longo período de tempo por isso, mas agora resolveu “pensar diferente”. Habitou a admirar-se na frente do espelho, em sua casa, e dizer a si mesma que não é feia, que, ao contrário, é bonita, se gosta e se aceita como é. E isso tem funcionado, segundo ela, melhorando seu humor e sua autoestima. Já não chora tanto.

Fiquei a pensar o quanto o padrão de beleza estabelecido fez essa jovem sofrer, transformando-se em uma violência através dos apelidos grosseiros proferidos primeiramente pelo próprio pai e ratificados pelos colegas meninos e até pelas meninas – pois declararam as jovens que não apenas os meninos as apelidam pelos “defeitos físicos”, mas também as meninas o fazem, numa espécie de identificação com o agressor. Como eram também proferidos pelo pai (a mãe, segundo ela, ficava em silêncio, não costumando intervir, portanto, confirmando a prática) a jovem não tinha a quem recorrer quando as zombarias eram advindas dos colegas de escola, já que o pai (nem a mãe) iria defendê-la indo até a escola e pedindo que alguma providência fosse tomada no sentido de cessar a humilhação.

Os esportes arriscados, perigosos, também foram mencionados, sobretudo entre os jovens, em conformidade com a violência recreativa de Fromm (1965) e de acordo com a violência intermachos de Pinker (2013), o qual enuncia que

⁴⁸ O *“cabelo ruim”*, segundo explicação das jovens, é aquele cabelo crespo ou rebelde, que não se ajeita facilmente. Percebi que as jovens têm muita preocupação com o cabelo, considerando-o como uma parte de seu corpo que mais contribui para enquadrar-se em um padrão de beleza ou feiura.

geralmente o sexo masculino adora se exhibir nessas práticas (mais adiante, falarei novamente sobre isso, quando discutirei os demais tipos de violências encontrados). Andar de *skate* na rua, por entre os carros, foi citado como um dos esportes preferidos dos meninos. Perguntei a eles se não consideravam o esporte perigoso e todos foram enfáticos em responder que não. “*É manero, moça!*” “*Dá um friozinho na bariga*⁴⁹!” “*Num é pirigo nenhum!*”, “*Se dá acidente, deu, fazê o quê!*” A última expressão exterioriza um certo grau de abandono de si, uma não valorização da própria vida, como se a mesma não fosse importante ou, então, o gosto por menosprezá-la, para mostrar ao grupo o quanto se é corajoso, a ponto de desprezar, de não se importar com a possibilidade de morte.

Um segundo esporte foi apontado dentre os jovens como de grande preferência. “*Sair por aí zoando de moto*”, “*fazendo cavalinho de pau*”. Este foi apontado, inclusive, pelos jovens menores de idade, que ainda não possuem CNH (Carteira Nacional de Habilitação), o que constitui um ato infracional. Quanto às motocicletas usadas para essa finalidade, a maioria é de propriedade do jovem ou de sua família e algumas poucas são emprestadas por amigos mais velhos. No primeiro caso, percebe-se a convivência dos pais para com o ato infracional. Essas “*zoadas*” costumam acontecer no ambiente urbano, o que aumenta o risco de acidentes; e, apenas um jovem declarou que gosta de “*zoá no meio do mato, no interior*”. Dois jovens do município B, menores de idade, disseram que foram surpreendidos pela polícia – “*denúncia de gente fofquera que não tem mais o que fazê!*” – e, por essa razão, estão com as motos apreendidas. Lamentam muito pelo ocorrido, porque ainda nem terminaram de pagar as motocicletas.

Esse tipo de violência, recorro, está fundamentada pela brecha da moralização ou viés do interesse próprio, expresso anteriormente com aporte em Pinker (2013), onde as pessoas, no caso, os jovens, costumam minimizar os fatos quando perpetradores de violências – no caso os jovens acima que andam de *skate* por entre os carros, na rua, ou então que “*zoam*” de motocicleta, não reconhecem as práticas como perigosas, ignoram a possibilidade de causar acidentes que venham a vitimar outras pessoas e ainda se referem com rancor às pessoas que o denunciam

⁴⁹ Grafo o vocábulo “bariga” exatamente como os/as jovens e as pessoas em geral do oeste catarinense costumam falar, pronunciado um “r” apenas, revelando a forte influência da colonização italiana nos dois municípios e região oeste catarinense como um todo. Quando transcrever falas dos/das colaboradores/as, adiante, farei o mesmo, já que pouquíssimas pessoas no oeste catarinense costumam pronunciar os dois erres.

à polícia, no caso da moto, referindo-se a elas como desocupadas e sem mais o que fazer, que acabam estragando o prazer de jovens que aparentemente apenas querem se divertir e não estariam fazendo mal algum a ninguém.

A brecha da moralização transparece muito nas falas dos/das colaboradores/as. Aqueles/as que admitem apelidar os/as outros/as, por exemplo, alegam que isso é só uma brincadeira inofensiva, que não causa mal algum. Já aqueles/as que são apelidados, garantem que sofrem demasiadamente com o ato. Ou seja, cada parte defende o seu lado, não se colocando no lugar do outro.

Um deles revelou que já tem passagem pela polícia por furto. Porém, não reconhece o que fez como furto. Segundo ele, o objeto furtado estava em determinado local, “*dando sopa*”. Ele julgou que o mesmo não deveria ter muita importância para o proprietário e, como estava sempre lá, acabou passando pelo local com alguns amigos e levaram-no. “*De boa!*” Mas, de acordo com ele, o dono deve ter ficado bravo e os denunciou à polícia. “*Aí deu treta, moça!*” Fala que foi feita uma busca e apreensão na sua casa e o objeto foi encontrado, sendo ele e os amigos encaminhados à delegacia. Como é menor de idade, “*não deu nada*”, mas um dos amigos, que é maior, está respondendo processo.

Esse jovem, a propósito, me recorda os tipos de narradores (MEIHY, 2002). Há os narradores épicos, pessoas comuns que se narram como se fossem heróis, exagerando, portanto, o seu papel social. Evocam, comumente, seres míticos, divindades, entre outros. Até suas derrotas têm um fundo de vitória moral. O autor exemplifica esse tipo de narrador com ex-soldados, imigrantes que tiveram de se mudar, sofreram muito, mas no final, vencem as dificuldades e são felizes.

Esse tipo de narrador foi representado por outro colaborador. Contou ele, no início de nossa conversa, que não é brasileiro, tendo nascido em um país europeu, informação que os/as colegas que foram entrevistados depois dele não confirmaram ou afirmaram desconhecer, delatando que o mesmo gosta muito de “*se gava*”⁵⁰. Relatou que, em certa ocasião, estava almoçando em um restaurante, quando adentrou no mesmo um mendigo (há vários perambulando pela cidade). Esse mendigo desejava almoçar, porém não foi muito bem recebido no local pelos garçons. Tampouco as pessoas que estavam no restaurante se mostraram satisfeitas com a presença incomum ali. Segundo o jovem, o garçom pediu que o

⁵⁰ Se gabar, se vangloriar pelo que faz.

mendigo mostrasse que tinha o dinheiro para pagar a refeição. Como este tinha a quantia exata, o garçom falou que o preço do almoço havia subido. Ao ver a cena, o jovem diz que se compadeceu do mendigo, chamou-o para almoçar consigo, em sua mesa e exigiu que o garçom se retratasse pela sua atitude em mentir o preço da refeição para repelir o mendigo daquele local, segundo o jovem, frequentado por pessoas de maior poder aquisitivo da cidade.

Acrescentou que em outra ocasião, um grupo de mendigos entrou na igreja e que as pessoas se afastaram dos mesmos, porque cheiravam muito mal. Então o jovem narrou que interrompeu a celebração e denunciou ao celebrante que as pessoas, naquele recinto, estavam apresentando uma postura de repulsa para com os mendigos. Disse que aproveitou o ensejo para transmitir aos demais fiéis que lá se encontravam que faziam algo terrivelmente errado, e, segundo ele, ainda mais, por ser dentro de uma igreja, pelo que o celebrante e as demais pessoas o aplaudiram e pediram que os mendigos contassem suas histórias de vida e se juntassem à celebração, retornando sempre que quisessem.

Independente de a história contada ser verídica ou não – até porque, relembro, não há mentira em história oral (MEIHY, 2002) – o jovem certamente é um narrador épico, porque caprichou muito em sua narrativa. Ocupamos quase um turno inteiro com a entrevista, a ponto de os outros que seriam entrevistados após este, ficarem muito impacientes pela demora. Percebi que ele exagerou em seu papel social, representando – tanto no restaurante como na igreja – o único tipo que se importou com o(s) mendigo(s), um benfeitor que merece destaque, glória.

O narrador trágico é o oposto do épico. Se narram como coitados, malsucedidos, sofredores. O choro é um elemento comum nas suas narrativas. Não tive nenhum/a colaborador/a que eu possa classificar, puramente, como trágico. Porém, algumas passagens de suas vidas foram narradas de maneira trágica.

Os narradores cômicos são aqueles cuja dose de humor apresentada é exagerada e dá o tom à entrevista, o que muitas vezes é prejudicial ao rumo da entrevista e ao entendimento da mesma, sendo que pude comprovar isso com o jovem que declarou ter passagem pela polícia por furto. Ele se valeu do cômico para disfarçar a amargura. O discurso engraçado foi um atenuante para a experiência, difícil, narrada. *“De boa, moça!” “Tava lá, dando sopa, passei e peguei (risos)”*. Entretanto, quanto aos tipos de narradores, reitero que, dificilmente, os encontrei

puros, havendo uma mescla, uma combinação dos vários tipos segundo o que era narrado.

Por intermédio das ocorrências de violência prática, instrumental, utilitária ou predatória relatadas pelos/as colaboradores/as, embora Pinker (2013) e Fromm (1965) afirmem que as mesmas não sejam motivadas por ódio ou raiva, no ambiente escolar elas são perniciosas porque atrapalham o pleno desenvolvimento das atividades, influenciando, portanto, negativamente na qualidade da educação. Sem contar que podem ser o estopim para violências de maior proporção, como nas vezes em que uma brincadeira de mau gosto ou um apelido não é bem aceito e acaba sendo motivo para a prática de outra violência maior.

Os esportes apontados como preferidos pelos jovens e signatários de violências, conquanto não reconhecidos, via brecha da moralização, como tal pelos jovens, igualmente podem causar violências de maior monta, como acidentes de trânsito envolvendo outras pessoas, com danos materiais e pessoais, como falei. Tais violências circulam entre os/as jovens e toda a comunidade escolar, não sendo atribuída a elas a força negativa que possuem enquanto causadoras de desordens dos ambientes onde ocorrem, especialmente, a escola e os demais. São, portanto, banalizadas, aceitas, consideradas normais. Afinal, *“sempre foi assim!”* E esse comportamento tido como normal vai sendo absorvido pelos/as jovens, influenciando na sua constituição, enquanto, simultaneamente é propalado nos ambientes em que esses sujeitos circulam e que corroboram para a ocorrência das violências. Dessa forma, resgatando Gilles Houle (*in* POUPART, 2008), o individual contribui para a formação do social e vice-versa.

Prosseguindo, quanto aos tipos de violências, manifestadas tanto em nível de violências propriamente ditas e/ou de incivildades, a **violência da dominação** transpareceu muito nos depoimentos dos/das colaboradores/as, exposta, sobretudo, em agressões de toda a ordem praticadas por grupos.

Os jovens, principalmente, se mostraram bem mais afeitos a pertencerem a grupos. *“O legal é tá cos amigo, fazê uma carne⁵¹, sai zoá por aí.”* *“Fizemo isso tudo fim de semana.”* *“A gente num é nada sem os amigo.”* Comentaram, inclusive, sobre a utilização de simbologias que as distinguem de outros grupos. *“Moça, a gente mandô fazê umas camiseta que é pra identificá nós.”*

⁵¹ Alusão usada, na região, para se referir a assar um churrasco.

Relembrando Pinker (2013), que fala sobre o apagamento da identidade individual em favor da grupal, os jovens revelaram que no grupo tudo fica mais fácil e que muitas vezes, para agradar ao grupo, acabam fazendo coisas que sozinhos e com um pouco mais de reflexão, não fariam, como apelidar colegas, passar trancas, dar tapa nos outros, entre outras coisas mais que não quiseram revelar.

A violência e o enfrentamento entre grupos é algo muito frequente, relatado pelos/as colaboradores/as dos dois municípios. E isso ocorre no interior das três escolas, nos arredores e também na sociedade, sobretudo, nas festas. O embate entre grupos está em todos os locais, ocorrendo tanto de forma física, em brigas, com socos e pancadas, como no espaço virtual, através de mensagens de ódio comumente veiculadas nas redes sociais e dirigidas a grupos ou elementos de grupos que conservam alguma rivalidade.

Os relatos de fatos envolvendo violências intergrupos (e intermachos, na maioria das vezes) foram fartos. No município A, foi muito comentada uma briga generalizada entre dois grupos, motivada por vingança, já que uma jovem estaria namorando um jovem pertencente a um grupo e, após findo o relacionamento – coisa que o jovem não aceitava – a moça acabou *ficando* com outro jovem pertencente a outro grupo. Então, o rapaz que se sentiu traído juntou seu grupo e armou uma emboscada para o jovem rival. Vários colaboradores/as fizeram menção a essa briga, contando que, pelo menos quarenta jovens participaram da surra ao rapaz traidor. A mesma aconteceu na saída da escola e a polícia teve de ser acionada. Resultado: o jovem agredido ficou gravemente ferido, tendo sido conduzido ao hospital e fraturou o braço.

Duas jovens do município A contaram sobre brigas intergrupos na qual, sem mais nem menos, em duas ocasiões, em festas, um grupo chegou batendo nos integrantes do outro grupo. As jovens declararam que também apanharam muito e nem ao menos conheciam seus algozes, tampouco o motivo da surra. Segundo elas, basta que alguém olhe para outro/a de uma maneira que não goste, que já é razão suficiente para se iniciar uma briga generalizada e que isso é muito comum. “*Não gosto que me óiem atravessado*”. As jovens, particularmente, confessam que têm muito medo de sair à noite por causa da violência, por não se sentirem nem um pouco seguras.

E os/as jovens não expressam casos de violências intergrupos apenas quando são vítimas. Também o fizeram na condição de agressores, obviamente,

valendo-se da brecha da moralização, diminuindo, portanto, suas culpas. Surras, apelidos, ameaças, postagens de manifestações de ódio na internet com a intenção de menosprezar jovens de outros grupos ou então grupos inteiros, são algumas das ações violentas que alguns jovens admitiram haver feito em razão da pressão do grupo ao qual pertencem.

Um jovem do município B contou-me, inclusive, que teve de abandonar os estudos por um semestre, perdendo o ano por motivo de perseguição de membros de um grupo. Diz ele que não conhecia os elementos que, de certa feita, bateram-no muito em plena escola, em horário de funcionamento. Esse grupo da escola 2 do município B foi bastante mencionado nas entrevistas por espalhar terror na escola. Contam que vinham armados com canivetes para a escola e costumavam incomodar os menores e escolhiam suas vítimas aleatoriamente. Bastava “*não irem com a cara de alguém*”, que a perseguição à pessoa iniciava e não tinha data para cessar. Eram extremamente violentos, “*batendo até arancá sangue.*” O jovem franzino diz que tentou mudar de escola, porém, como era no meio do ano, não conseguiu efetuar a mudança, sendo que os pais acharam mais seguro que ele desistisse, pois era vítima permanente nas mãos do grupo, o que o fez sofrer muito, chegando ao ponto de ter de procurar ajuda psicológica. Denunciou que nada de mais efetivo fora feito pela escola em função disso tudo. O grupo foi chamado à direção para conversar, foram chamados, também, os pais (a maioria, segundo ele, não vieram porque “*já não faziam a vida com os filhos*”) e as agressões e o terror continuavam. Nesse ano, voltou à escola porque o grupo acabou se dissipando e enfraquecendo, pois a maioria dos componentes reprovou, outros desistiram dos estudos, restando, assim, poucos integrantes, os quais, nesse ano, de acordo com o jovem, estão um pouco mais calmos, não perturbando tanto os/as colegas.

Chama atenção, nesse caso, a inoperância da escola em reprimir/coibir as incursões violentas desse grupo, as quais chegaram ao ponto de provocar a evasão de um aluno. Este evidencia que os elementos do grupo não davam a mínima importância para as constantes chamadas à direção, muito menos para as suspensões, as quais até comemoravam porque não gostavam mesmo de estudar. O jovem, por sua vez, diz que, em função das ameaças que sofria, acabou mudando totalmente seus hábitos de vida. Antes, jogava futebol com os amigos nos finais de semana, iam a sorveterias, comer pizza. Agora, sai de casa apenas para vir à escola

e para trabalhar, pois tem muito medo de se encontrar com seus atormentadores e novamente ser agredido.

Percebe-se, aí, o quanto as violências perpetradas por esse grupo nessa escola influenciou de forma nefasta na constituição desse jovem e também de outros que confessaram terem de se cuidar muito para não se cruzarem com os integrantes do grupo para não serem alvos dos mesmos, fazendo-o, inclusive, no caso desse jovem em específico, parar com seus estudos e perder um ano letivo, além de ter de mudar de hábitos, tornando-se um jovem acuado. O mesmo ficou muito temeroso em conceder a entrevista, pedindo-me por várias vezes para que eu não divulgasse seu nome, algo que, obviamente, garanti a ele. Adicionou, ainda, que não fora o único da escola a desistir de estudar por causa desse grupo violento. Outros colegas também o fizeram, ou então, quando conseguiram, trocaram de escola.

A **violência por vingança**, similarmente, se apresenta como uma marca indelével na constituição dos/as colaboradores/as das três escolas dos dois municípios, que relataram que qualquer ato pode ser motivo para uma rede de vingança sem fim. A vingança, rememoro, é agravada pela brecha da moralização e mais frequente entre os jovens. A razão mais comum para vinganças entre o sexo masculino, dentre os colaboradores, foi o sexo feminino, mais precisamente namoros malsucedidos – quando os meninos desejam namorar uma menina e ela não corresponde ou então namoros terminados sendo que os meninos não aceitam o final do relacionamento. Isso, inclusive, serve de estopim para violências grupais, já que geralmente o menino preterido ou traído apela para a parceria do grupo para vingar-se.

Outro motivo para vingança, curiosamente, é a falta de um motivo em particular. Ou seja, não precisa de motivo. Basta que *“o santo de um não fechá com o santo de outro”* para que logo se inicie uma rede interminável de ofensas, onde uma precisa ser vingada com outra, nas quais o envolvimento de grupos é inevitável.

Esse tipo de violência também ocorre com o sexo feminino, dentre as colaboradoras pesquisadas, e tem por motivação, análogo ao citado acima, o sexo masculino, porém em menor grau. As jovens brigam e se vingam bem menos por causa dos jovens, aceitando bem mais facilmente uma rejeição e o final de um relacionamento.

O sentimento de posse, o exhibir-se perante os amigos foram as razões confirmadas pelos jovens para isso. *“Se não é minha, não vai ser de mais ninguém e*

quebro a cara de quem se metê com ela.” “*O cara leva um fora, leva guampa e os amigo ficam tirando com o cara.*” A primeira declaração demonstra um certo caráter trágico por parte dos jovens. Por serem jovens, certamente viverão, no decurso de suas vidas, outros relacionamentos, sendo que o rompimento de um não significa que não conhecerão outros jovens e viverão outros romances. Prematuramente, querem ligar suas vidas as vidas de uma dada jovem de forma violenta, ao forçar a permanência de um elo rompido, via estabelecimento do medo. A segunda declaração, por sua vez, em seguida desmente a primeira. Parece que a energia despendida para manter um relacionamento falido não reside tanto em um grande amor, mas no receio de ser ridicularizado por amigos ou pelo grupo ao qual pertencem, demonstrando, assim, o quanto é importante, sobretudo para o jovem, a opinião do grupo sobre aquilo que faz.

E as vinganças em função de relacionamentos amorosos malogrados podem marcar, de forma trágica, não apenas as vidas dos dois envolvidos diretos, mas entender-se às suas famílias e também aos filhos. A história de Maria⁵² ilustra muito bem isso. Conta que seus pais brigavam muito por ciúmes e que seu pai achava que ela não era filha dele. Feito o exame, confirmada a paternidade, mesmo assim, as brigas não cessaram e os pais acabaram se separando. O pai a atemorizou por vários anos, desde pequena até a juventude, prometendo que ia matá-la porque no fundo ainda não estava convencido de que realmente era seu pai e, se o fosse, como a colocou no mundo, teria o direito de dar um fim na vida da jovem. Contou, entre lágrimas, que a família sofreu muito, que foram vários boletins de ocorrência registrados, várias mudanças de endereço e telefone, tudo em vão, pois aquele pesadelo parecia não ter fim. Em função disso, se tornou uma jovem acuada, amedrontada. Revela que jamais sai sozinha para lugar algum. Um familiar a leva e a traz para a escola e para o trabalho. Nunca saiu com amigas, para lugar algum, mesmo que fosse uma sorveteria ao lado de casa. Com medo de contar o verdadeiro motivo, sempre dava evasivas. Acabou por perder as amigas. Vive isolada, sozinha. Faz tratamento psicológico. As marcas da violência por vingança de seu pai talvez nunca a abandonem, sobressaindo-se na constituição de sua identidade. Maria é prova incontestável do quanto um ato de violência pode perpetuar-

⁵² O nome, a exemplo de outros que aparecerão, é fictício, em nome da proteção da identidade e da segurança da colaboradora.

se no tempo e marcar negativamente não uma, mas várias vidas, pois não apenas ela vive esse pesadelo, mas também alguns familiares que a ajudam e apoiam.

Queixa-se das leis, da polícia que nunca fez nada. Registros e mais registros. Apenas isso. Por falar em críticas às leis e à polícia, vários/as colaboradores/as declararam não confiar nas leis, tampouco na polícia, a qual consideram inoperante e corrupta. Outra colaboradora, Salete, descreve que vinha sendo perseguida por um homem desconhecido, que a seguia de carro quando a mesma ia para o trabalho. Ela sempre conseguia correr e despistá-lo. Após decorrido um tempo, não o viu mais, o que a deixou aliviada. Certo dia, porém, o homem reapareceu abruptamente e parou o carro na frente dela, desembarcou e veio em sua direção para pegá-la. Salete começou a gritar e, por sorte, um conhecido seu passava pelo local. O mesmo foi com ela até a delegacia registrar um boletim de ocorrência, levando os dados do carro, inclusive o número da placa. Para sua decepção, nada aconteceu. A pessoa que colheu sua narrativa na delegacia explicou a Salete que nada poderia fazer porque o desconhecido não havia agredido Salete. Apenas nesse caso a polícia poderia tomar alguma providência. Salete fica exasperada com a situação: *“Então é preciso que o cara me pegue, me estupe, faça o que bem entender comigo para que a polícia faça alguma coisa? Que é isso?”*

Outros colaboradores relatam, ainda, envolvimento de policiais, principalmente militares, com furtos e, sobretudo, com tráfico de entorpecentes. Queixam-se ainda de que, caso aconteça alguma coisa e a polícia é chamada, dificilmente vem. Justificam, na maioria das vezes, que no momento não tem viatura disponível ou, quando vem, demoram muito do momento da chamada. *“Se acontece uma coisa com o cara que precisa da polícia, dá tempo do cara morê e eles não vem.”* *“A droga que é vendida aqui na cidade, tem muito policial no meio”* *“Os policial sabe de tudo e faiz vista grossa.”* *“Nunca tem viatura. Engraçado, veio um monte de viatura novinha pra cá e quando a gente precisa, nunca tem. Pra dá voltinha de caminhonetona na cidade eles fazem toda hora, mas pra pegá ladrão e bandido não tem viatura.”* *“O cara não pode nem ligá um som mais alto que os véio já chamam a polícia, aí eles vem, agora pra pegá ladrão e bandido, não vem não.”*

A última fala traz à tona um comportamento que alguns jovens apreciam que é o som alto. Na visão deles, o mesmo não prejudica ninguém. Pelo viés da moralização, esquecem ou ignoram que tal prática se constitui em perturbação do sossego público. Demonstra, também, o embate de gerações, já que dizem que “os

véio” que costumam chamar a polícia e denunciar o ato. E, nesse embate, se sentem criminalizados, já que dizem que quando eles estão com som alto, a polícia costuma vir, ao invés de estarem prendendo ladrões e bandidos.

Ainda contra a polícia, alguns colaboradores denunciam que, quando os policiais vêm atender a algum chamado e se encontram no local alguma pessoa pobre, mal vestida, dispensam tratamento diferenciado do que para quem está bem vestido e aparenta ter dinheiro. *“Se tu tá mal vestido, eles metem o pau no cara mesmo.”* Agora se tivé alguma ocorrência onde tem almofadinha no meio, aí chamam os véio, passa uma graninha e fica tudo bem.” Percebe-se, então, que os/as jovens não confiam nas leis, tampouco na polícia, não se sentindo seguros na presença dela, que segundo eles, protegem apenas os jovens de classe social mais elevada, cujos pais têm dinheiro para pagar propinas e aliviar seus possíveis atos infracionais. Nesse sentido, há aproximação entre o que pensam os jovens sujeitos de Martins (2003), cujos fartos relatos apontam para a falta de confiança na polícia.

Retornando à violência por vingança, segundo disse anteriormente, a mesma é bem mais comum entre os jovens, porém, ocorre também entre as jovens. Uma colaboradora menciona um fato que é igualmente revelador da falta de segurança nas escolas, mesmo com o grande número de câmeras filmadoras espalhadas pelos três estabelecimentos de ensino. Diz ela que uma mulher adentrou na escola informando que era parente de uma aluna e que esperaria o intervalo para falar com a mesma. Todavia, quando tocou a sineta anunciando o intervalo, a mulher foi à procura de uma aluna que, soube-se depois, havia saído com o marido/namorado dela e bateu muito na jovem. Até a vítima ser socorrida, apanhou bastante, ficando com vários hematomas. O fato confirma que a escola não é mais um local seguro, podendo ser palco de acerto de contas também por acontecimentos de fora do ambiente escolar, que deixa os/as jovens inseguros, confirmando, mais uma vez, que as violências da sociedade estão adentrando a escola, como enunciou Sposito (1998).

Outra problemática de extrema gravidade expressa por alguns colaboradores nas entrevistas foi a vingança por parte de traficantes de drogas. Estes costumam ser implacáveis quando não recebem pelos seus produtos e préstimos. Um jovem conta que no município há uma quadrilha que está incendiando casas de devedores. Várias pessoas já tiveram sua residência incendiada, sendo que, na maioria das vezes, os pais têm algum filho que está envolvido com drogas e tem alguma

situação mal resolvida com os traficantes, seja por dívidas, seja por se negar a prestar algum serviço ou favor, sendo que já ocorreu de famílias terem a casa incendiada e, como os pais desconhecem o envolvimento do filho com as drogas, ficam atônitos por terem a casa incendiada, nem sequer desconfiando o porquê. *“Moça, eles são muito maldoso. O rapaiz não pagô eles e eles pegaram e tacaram fogo na casa do cara. Os pai do cara nem sonham porque isso aconteceu, mais foi por causo de droga. Eles tão fazendo muito isso aqui, botam fogo e pronto, nunca ninguém fica sabendo quem foi e as veiz nem o motivo, porque muitas veiz os pai não sabem que os filho andam usando droga.”*

E há o envolvimento com drogas e bebidas dentre os colaboradores, sendo que alguns revelaram que usam ou usaram maconha. Há, também, os fumantes e aqueles que consomem bebida alcoólica, segundo eles mesmos, mais do que gostariam. *“Eu uso maconha só no findi, cos amigo.”*(Influência do grupo). *“É coisa mais boa, tudo fica muito claro, as ideia vem e o cara fica corajoso.”* (Para ter a clarividência e fazer coisas que sem o efeito da droga não teria coragem de fazer). *“Eu fumo. Minha mãe também fuma. Meu pai enche o saco, mas digo a ele que a mãe fuma também, então, também posso.”* (Comportamento dos pais autoriza a ação do filho). *“Eu sô muito fraca para bebida. Logo fico bêbada e depois disso, só Deus sabe...”* (A jovem deixou subentendido casos de abuso sexual, facilitados pelo efeito da bebida, que ela disse ser muito comum entre suas amigas). *“Os carinha faiz o que qué e a gente nem se lembra de nada.”* (Menção à violência contra a mulher, sendo que a (s) própria (s) vítima (s), ao reconhecer o problema e nada fazer para impedi-lo, acaba se identificando com o agressor, admitindo a impotência para mudar os rumos da questão).

Outro jovem, amargamente, confessa que usa droga: *“O cara ganha uma mixaria que mal dá pra pagá as conta. No fim do meis não sobra nada, não dá pra compra uma ropa legal, nem ir em festa boa. Então, fazê o quê? Fumo maconha pra esquecê essa merda toda!”* Na fala, o jovem demonstra toda a sua indignação contra a maquinaria capitalista, manifestada na questão do trabalho, sendo que, por ganhar pouco, o jovem não consegue se inserir nos hábitos – as festas, por exemplo – e nos bens de consumo – as roupas, por exemplo – que os demais jovens, oriundos de famílias de condição financeira melhor podem acessar/consumir. Resta-lhe fugir do problema, refugiando-se nas drogas. Com essa atitude, o jovem demonstra que não tem muita coisa a perder, não se preocupando com a sua saúde e com os

demais riscos que o envolvimento com drogas pode lhe trazer, como as violências por vinganças, pois, se não tem dinheiro para comprar outros bens, poderá faltar-lhe para adquirir a droga, podendo recair nos caso de vingança, contados pelos outros colaboradores. Ele mesmo reconhece, no decorrer da conversa, que já roubaram uma televisão da casa dele e que suspeita que foi por causa de droga, apenas não fez menção a dívidas, acrescentando que não se sente nada seguro no bairro onde mora, local, segundo ele, violento e dominado por traficantes, sendo que teme também pela segurança de sua família.

A descrença em um futuro melhor, a falta de expectativa de poder cursar o ensino superior e alcançar um posto de trabalho com melhor remuneração é latente não apenas na fala desse jovem, mas da maioria absoluta dos colaboradores. Isso faz com que aceitem o que aparecer, nem que seja drogas e outras coisas que, no médio e longo prazo não os auxiliarão no sentido de trazer melhorias às suas vidas e de suas famílias, conforme declararam ardentemente desejar – casa boa para morar, emprego bom, carro bom, uma família boa – sendo que embora se vejam com essas coisas/condições futuramente, o brilho foge do olhar quando se referem à ausência de fatores que possibilitem que possam alcançar tais sonhos. A maioria, por exemplo, declarou que muito dificilmente poderá cursar o ensino superior. A desesperança, então, marca a identidade desses/as jovens.

Quanto ao **sadismo ou alegria de causar danos**, vários relatos feitos, sendo que vários dos já acima expostos, envolvem acontecimentos nos quais os perpetradores de violências, a exemplo do que Pinker (2013) alude, parecem ter prazer com o sofrimento alheio e não demonstram nenhuma inibição em causá-lo. Os/as colaboradores/as são unânimes em queixarem-se de que não há solidariedade entre os/ colegas, que a grande maioria é individualista e apenas se preocupam consigo mesmo, não dando importância ao sofrimento alheio, parecendo, ao contrário, se deleitar com o mesmo. *“Não tô nem aí cos outro, cada um que se vire, se acontecê alguma coisa, quero mais é dá risada.”* Esse posicionamento contraria uma afirmação contida em Regina Novaes (2003), a qual discuto em artigo publicado⁵³, na qual ela afirma que os jovens gostam da escola como espaço de convivência e sociabilidade.

⁵³ Artigo apresentado no II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC – Instituto Federal Catarinense, *campus* Camboriú, evento este ocorrido de 09 a 11 de abril de 2014, no

Todavia, os/as colaboradores/as não confirmam isso, ao contrário, esses depoimentos estão mais alinhados com o que Abramovay (2003) evidencia, que embora a escola seja apontada como principal espaço de socialização que, teoricamente, os jovens gostariam de estar, um número significativo, na pesquisa desta autora, ratificam que não gostam dos colegas. E, os/as jovens colaboradores/as apontam isso como preocupante, pois na ausência do importar-se com o outro, acabam não tendo com quem contar quando estão em apuros. Porém, acabam exibindo o mesmo posicionamento, quando dizem que se os outros não se importam com eles e até se alegram com seus problemas e derrotas, também eles/elas não se importarão com esses outros e se alegrarão com seus sofrimentos e derrotas. Cai-se, portanto, em um círculo vicioso preocupante de falta de empatia e solidariedade que marca a identidade desses jovens, constituindo-se em terreno fértil para a prática e perpetuação de violências tanto no interior das escolas como fora delas.

Resgatando Pinker (2013), o ser humano teria quatro motivos para o sadismo ou para alegrar-se com o causar dano a alguém: o fascínio mórbido pela vulnerabilidade dos seres vivos, a dominação, a vingança/justiça e o sadismo sexual. Quanto ao primeiro, recorro, as manifestações do primeiro tipo de violências, elencadas, vão nessa direção. Se um jovem apelida e/ou perturba com empurrões e outras atitudes mais, constantemente, outros/as jovens, o faz porque teria prazer nesse ato. Sem contar que os/as próprios/as colaboradores/as reconhecem que os/as que sofrem esses apelidos ou perturbações são justamente aqueles menores, mais frágeis e/ou que não se encaixam nos padrões tidos como normais eleitos, como as jovens que não se julgam “perfeitas” e por essa razão mereceriam ser apelidadas e incomodadas. Existe, então, nos que cometem esse ato, o prazer em fazê-lo pela hipotética vulnerabilidade desse/a outro/a e a total desinibição por fazê-lo. *“Não dá nada, é só de brincadeira!”*

A dominação e a vingança iriam na mesma esteira. Se o/a jovem pratica atos violentos contra outros/as movido por vingança ou dominação, o faz porque se julga melhor que o/a outro/a – via brecha da moralização – e porque se sente em posição

de praticar tais atos por sua superioridade, já que o outro é encarado como mais vulnerável e, ainda, pela ausência de constrangimento em praticá-los.

Em relação ao sadismo sexual, o percebi no depoimento de um/uma diretor/a sobre um aluno que costuma ser muito violento, perturbando ininterruptamente a atmosfera escolar. O mesmo costuma espalhar pânico entre os/as colegas, proferindo sempre *que “ou tu sai da minha frente, fica quieto/a ou vo te comê”*. Caso alguém responda que contará para a mãe, pai ou algum outro familiar ou amigo, a resposta logo vem: *“e como ele/ela também”*. O jovem usa de sadismo sexual para atormentar os/as colegas ou quem se interpor em seu caminho. O/a gestor/a conta que há vários boletins de ocorrência contra esse jovem pelas suas intimidações junto aos/às colegas.

O sadismo sexual também é encontrado em declarações escritas nas portas dos banheiros de ambas as instituições, conforme asseverei, algumas delas contendo um alto teor de violência, capaz de chocar quem as lê. São revelações de desejos de que os autores gostariam de fazer com colegas, como gostariam de fazer e ainda várias difamações envolvendo a sexualidade do outro, principalmente e novamente, das jovens, numa clara demonstração de violência de gênero. Ou então, alusões carregadas de ódio contra presumida homossexualidade de colegas. Tais inscrições, no entanto, parecem ser mais exibições de quem, na realidade, não tem coragem de fazer o que afirma. Todavia, isso não deixa de ser violento, porque intimidador.

Concluo, então, que a presença do sadismo ou alegria de causar dano entre os perpetradores de violências nos recintos escolares é extremamente maléfica porque a presença desse sentimento acaba por autorizar todos os tipos de violências e incivildades sem constrangimento algum, aumentando o número dessas ocorrências, bem como a gravidade delas. E o caráter negativo também é visualizado no reforço de uma racionalidade na qual, se o/a outro/a não se importa, eu também não me importo, autorizando, reforçando e legitimando atos de violências.

No tocante às violências decorrentes das **ideologias**, as três escolas pesquisadas possuem fartos exemplos delas, expressas, principalmente, nas violências que acontecem por intermédio da ignorância pluralista advindas dos grupos, conforme enunciei. Para ser aceito em um grupo – o que comprovei ser muito importante para os jovens: *“o legal é tá cos amigo, o cara não é nada sem os*

amigo, sem o grupo” – o jovem passa a agir em consonância com o grupo, fazendo tudo aquilo que pensa agradar ao mesmo, não importando se, de fato, isso agrade realmente ao grupo. Na mesma direção, os componentes de um grupo reprovam terminantemente jovens com atitudes contrárias ao que seu grupo pensa ou defende, por receio de, se não fizer, será reprovado e/ou recriminado pelo seu próprio grupo.

As principais violências cometidas nas escolas, decorrentes de ideologias, citadas e comentadas pelos/as colaboradores/as, estão relacionadas ao preconceito e ao racismo. *“Viado e preto aqui na escola sofre”*. Um jovem contou de um amigo que era homossexual e sofria recriminações por isso, tanto que teve que parar de estudar e, como os pais igualmente não aceitavam a sua condição, fora obrigado a ir embora para outra cidade maior, morar em companhia de uma parente.

Os/as jovens também citam a religião, porém garantem que a mesma não é motivo de dissidências porque a maioria é católica e os poucos são de “outras” religiões, colimando a forte presença da colonização italiana no que tange à religião católica ou, em menor incidência, na religião evangélica, herança da colonização alemã. Ao contrário do que superficialmente os/as jovens declaram, a religião se constitui, sim, em motivo de divisões – e violências – ideológicas, já que se exprime que não há problemas quanto a isso por uma aparente coalisão da religião católica, que seria da maioria. Porém, quando se separa a católica das “outras” religiões, expressa pelos/as colaboradores com certo desdém, se assume que a católica é a principal religião, portanto, seus adeptos representariam uma maioria significativa, enquanto que as demais religiões nem ao menos merecem ser cognominadas, sendo representadas por uma minoria, portanto, destituída da autêntica representatividade. Isso, em si, já é um preconceito, uma violência, porque autoriza a tirania da maioria. As imagens de santos espalhadas pelas instituições – laicas por força da lei – são uma explícita evidência do domínio da religião católica, sendo que os que se manifestam favoráveis às “outras” religiões, como são minoria e considerando minorias como sinônimos de menos representativos, portanto, grupo mais frágil, haveria uma autorização velada em se praticar violências a quem não faz parte desse grande grupo.

Uma colaboradora, atea, explana que teme muito pela sua escolha. *“As pessoas daqui da região não costumam aceitar o diferente. Ou você pensa e age como a maioria pensa e age, ou você terá problemas, desde não aceitarem você e*

suas ideias até sofrer outras violências mais.” Isso representa o quão tóxicas podem ser as ideologias, enquanto legitimadoras de violências diversas, desde a exclusão de pessoas e ideias, até a prática de violências físicas propriamente ditas. *“Já vi muita gente apanhar aqui na escola e fora dela apenas por pensar diferente do que uma pessoa mais forte ou grupo pensava.”*

Mecanismos para amenizar as culpas referentes às violências decorrentes de ideologias foram mencionados pelos/as colaboradores, como o gradualismo, já que admitem que muitas das violências de maior proporção que acontecem começam com um “olhar atravessado”, que um não gosta e vai evoluindo para um esbarrão, um tapa, podendo chegar a um embate físico com direito a hematomas diversos.

A transferência ou turvação de reponsabilidade também foi observada: *“Eu fiz isso porque meu comparsa de grupo pediu que eu fizesse”*, isto é, a culpa, na verdade, é do outro. O distanciamento, igualmente, foi identificado: *“Se tu não conhece o cara, se provalece ainda mais; se é teu conhecido, não se provalece tanto.”* Ainda, a minimização do dano, mais uma vez observado sob o viés do interesse próprio, também é de presença garantida nas justificativas para atos violentos: *“Não é pra tanto, tem cara que faz coisa pior. A gente tava só brincando.”*

A escola, como instituição por excelência responsável pela educação formal, pode e deve agir com mais consistência e vigor no sentido de combater as violências advindas das ideologias que, de acordo como demonstrei, acabam por abarcar também os outros tipos de violências. A ampla e plena circulação das ideias e do conhecimento, o desenvolvimento dos círculos de empatia e simpatia e, em especial, a tentativa de se estabelecer como tabu o entendimento de que apenas as minhas ideias e preferências (e as do meu grupo) são válidas, enquanto que, quem não pensa da mesma forma deva ser excluído/a ou punido/a por isso.

Portanto, todos os tipos de violência teorizados através de Pinker (2013) se manifestam nas escolas pesquisadas, agindo como uma via de mão dupla, por incidir negativamente na constituição dos/as jovens participantes da pesquisa a qual resultou esta tese, com efeito especular sobre a própria escola, agindo negativamente na qualidade do ambiente escolar, já que os sujeitos enunciaram que convivem diariamente com o receio de se expor e expor suas opiniões, não se sentindo seguros nas escolas, o que confirma a teoria de Abramovay (2003) quanto à ruptura da visão da escola como um local seguro, tranquilo. E por não se sentirem seguros em expor suas opiniões, além das perturbações ambientais que as

violências causam, elas, obviamente, também incidem negativamente na qualidade da educação, encarada holisticamente.

Se alguns/algumas não se sentem seguros em expor suas opiniões e posicionamentos, ou seja, não participam ativamente no processo de construção de seu próprio conhecimento, por conseguinte, do conhecimento coletivo, estaria se educando na/para a homogeneização/coalisão; não para a heterogeneidade, para a diferença, para a liberdade. Dito de outro modo, estaria havendo a própria negação do fim maior do ato educativo, educar pautando-se na liberdade, na autonomia, na emancipação, na/para a humanização. Reforçando, isso nega, inclusive, alguns princípios legais pelos quais o ensino deve ser ministrado, segundo a LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – os quais preveem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (princípio II); o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (princípio III); e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (princípio IV). Por isso, da pertinência do PNE em aludir sobre a necessidade premente de se conhecer e combater as violências nos recintos escolares.

3.2.2.1.2 As escolas pesquisadas e a violência simbólica ou institucional

Antes de efetivamente discutir esse assunto envolvendo propriamente os dados produzidos, julgo pertinente fazê-lo de uma forma um tanto diferenciada do que tenho feito até então, utilizando um modo dedutivo de expor o desenrolar da tese, por considerá-lo mais adequado ao meu problema de pesquisa. Considerando, porém, que a pesquisa qualitativa é maleável, sinto, agora a necessidade de utilizar-me de uma maneira indutiva de expor/refletir acerca da violência simbólica ou institucional, pela premência de fundamentar meus achados nessa estação da *viagem*.

Parto, então, de e com Bourdieu (2013). A exemplo do que o autor afirma na obra citada⁵⁴, continuemos a ver os filhos das classes menos favorecidas com mais dificuldades de chegar à universidade e, quando chega, de se manter nela. E ousa acrescentar, com base nos dados produzidos, que tal dificuldade não se aplica apenas ao ensino superior, mas também à educação básica e ao ensino médio em

⁵⁴ BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

particular – nível de ensino pesquisado – e que a mesma ocorre inclusive face ao processo de democratização massiva do acesso a esse nível de ensino.

E a explicação que Bourdieu (2013) nos oferece para isso e que percebi claramente o conceito funcionar de fato entre meus/minhas colaboradores/as é, indubitavelmente, a noção de capital cultural, o qual pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado, fazendo jus à sua nomenclatura, está ligado ao corpo. Pressupõe, destarte, inculcação e assimilação. Necessita de tempo para acontecer e respeita uma cadência única, pessoal, levando em conta as especificidades biológicas da pessoa, como a memória, por exemplo. É uma espécie de cultivar-se, por supor um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Pode-se resumi-lo como algo quase indissociável da pessoa. Para que o mesmo seja devidamente incorporado, depende, salientando, do tempo e do capital cultural familiar, ocorrendo de forma consciente e inconsciente.

Em seu estado objetivado, o capital cultural supõe a capacidade de desfrutar de bens culturais materiais pelo capital cultural incorporado, o qual, objetivado, se constitui de uma base material, sob a forma de capital econômico (quadros, livros) ou de capital simbólico (textos escritos, por exemplo), podendo, portanto, servir de base à incorporação. Sua propriedade, também, pode ser transferida legalmente por compra/venda/locação/doação. Importante destacar, no entanto, que um livro ou um quadro pode servir tanto para uma finalidade econômica – o dono de uma galeria ou de uma livraria obtém ganho econômico ao vender quadros e livros – enquanto que alguém que compra os quadros para apreciarem-nos e os livros para lerem, estarão, a partir do capital objetivado, incorporando a si capital cultural.

No que diz respeito ao estado institucionalizado, o capital cultural corresponde à sua objetivação sob a forma de um diploma concedido por uma instituição escolar. É uma espécie de certidão de competência cultural que atribui um determinado valor ao seu/sua portador/a na escala social, permitindo-o ter um valor econômico, pois, dependendo dele ou da ausência dele, o sujeito terá possibilidade de ascender a um posto no mercado de trabalho com características e remuneração específicas. É um ponto de confluência/conversão do capital econômico por revelar o quanto que os investimentos despendidos serão retornados. Isto é, permite avaliar se o tempo e o dinheiro investidos terão o devido retorno na futura remuneração e se correspondem ao que se espera individual e socialmente da valorização do sujeito.

Acontece que cada família transmite à criança, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural que compreende um determinado sistema de valores o qual será determinante para definir as atitudes da criança/adolescente/jovem diante da instituição escolar. Essa herança irá definir, em grande medida, as diferenças da criança/adolescente/jovem diante das experiências escolares, sobretudo do êxito nelas.

Explicando melhor, as/os crianças/adolescentes/jovens oriundas/os de famílias cujos pais têm uma escolarização mais expressiva, que têm acesso à cultura historicamente acumulada pela humanidade, que conseguem frequentar museus, teatros, ou outros mananciais de arte e cultura eleitas como válidas e dominantes, que têm o hábito da leitura, que podem fazer viagens, tendo, portanto, possibilidade de ter um contato mais aprofundado com esses artefatos culturais, acabam por inclui-los/as nesses circuitos de cultura, arte, conhecimento. Esse grupo, naturalmente, será detentor de uma forma particular de elaborar seu próprio conhecimento, devido a essas possibilidades ampliadas de contato com esses artefatos e valores. Estes, por sua vez, são contemplados pela escola, constituindo a base do currículo escolar, independente das disciplinas, conteúdos e outros aspectos mais pontuais do mesmo. Em suma, a escola trabalha com base no capital cultural existente sob as três formas explanadas. Logo, para o aluno oriundo de famílias nas quais o capital cultural é uma presença constante, a escola será uma continuidade, uma extensão daquilo que ele já vivencia em casa e a adaptação e o sucesso na mesma será algo quase que espontâneo, natural, uma continuidade daquilo que já experimenta em casa.

De outra parte, as/os crianças/adolescentes/jovens procedentes de famílias excluídas desses circuitos de cultura e conhecimento, ou seja, com um capital cultural de menor monta, terão, inevitavelmente, dificuldades em sua escolarização, por a escola não ser uma continuidade daquilo que vivenciam fora dela. Afirmo, até, que, nessa perspectiva, a escola é algo estranho, algo que não se adequa bem para esse público, uma ruptura, uma descontinuidade de seu modo de vida fora dela, o que faz com que o fracasso – seja por evasão, reprovações ou então pela aquisição de um diploma desvalorizado – transpareça como um destino muito provável.

Por falar em diploma desvalorizado, Bourdieu (2013) assevera que atualmente há uma grande quantidade de capital cultural incorporado nas máquinas e no sistema de produção como um todo. Por isso do mérito do sistema de ensino, o

qual legitima a forma institucionalizada de capital cultural. Nessa perspectiva, a escola constitui-se em uma máquina ideológica que classifica/certifica positivamente aqueles que já são socialmente portadores de qualificações positivas, leia-se, de capital cultural incorporado ou objetivado, à espera apenas de institucionalizar-se, o que será algo quase que automático, já que o sucesso escolar o é a esse público.

A escola, na atualidade, não mais pode ser considerada como via segura de ascensão social, como no passado o era. Acontece que antes da democratização do acesso, apenas podiam frequentá-la pessoas dotadas de capital cultural (incorporado ou objetivado) e, como disse há pouco, a institucionalização desse capital inevitavelmente aconteceria. Com a democratização do acesso e por força da lei, adentrou nos estabelecimentos de ensino, uma gama maior de crianças/adolescentes/jovens cujo capital cultural está aquém daquele exigido pela escola para que se possa ter sucesso nela, adquirindo uma certificação desvalorizada pelo seu capital cultural inicial insuficiente.

Isso decorre em função de que esse público, e aqui acentuo especialmente os/as jovens, quando são procedentes de famílias detentoras de capital cultural, possuem orientações precisas sobre os empreendimentos escolares que devem fazer em seu itinerário formativo e têm condições reais – financeiras, sociais – de realmente fazê-las. De nada adiantaria estar de posse dessas informações, por exemplo, de que área está mais valorizada financeiramente, o que definiria que curso superior fazer para alcançá-la, se a família não possui condições financeiras que permitam esse/a jovem realizar esse feito. Os/as jovens de camadas populares, por seu turno, precisam empreender, sozinhos, essa caminhada, porque excluídos desses circuitos de informação que permitem que façam as escolhas mais pertinentes em nome da obtenção de um diploma mais valorizado, o que significa, na maioria das vezes, terem de tomar decisões solitárias, o que desembocará em caminhos mais tortuosos e difíceis para se chegar em algum lugar e esse lugar corresponde, por tantas vezes, a carreiras desvalorizadas e preteridas, que não trarão o reconhecimento que buscam, quer social, quer financeiramente.

Ora, a função da educação, principalmente e também no que tange à teoria do capital humano, é tomada sob um viés economicista, ao considerar, sobretudo, os aspectos econômicos do ato educativo: quanto se vai gastar em tempo e dinheiro para se poder estudar, quanto se vai ganhar quando de posse do diploma; sem contar que o autêntico rendimento da ação escolar vai depender do capital humano

investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar dependerá, em grande medida, do capital social – este também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. E a família, acentuo, investe aquilo que ela tem, aquilo que ela pode investir. E o que ela tem é resultado direto da maquinaria capitalista.

Assim, a instituição escolar pode até ter se tornado democrática no acesso, mas não o é no restante, corroborando com a exclusão. Posto isso, a escola historicamente conservadora se serve da libertadora (no acesso) para continuar a ser conservadora, uma vez que legitima que apenas alguns consigam chegar aos privilégios – que naturalmente teriam pelo capital cultural de que são detentores/portadores – perpetuando a ideia de que os privilégios são apenas para alguns, ao invés de torná-los verdadeiramente acessíveis a todos.

Cabe salientar que, dessa forma, a escola autoriza a elite justificar o que ela de fato é, enquanto que, para as classes desfavorecidas socialmente pelo déficit de capital cultural, reserva-lhes o mesmo destino que a sociedade as reserva, ou seja, a exclusão e o fracasso. No entanto, convém destacar que esse mecanismo funciona graças a algumas sofisticções. E essas dizem respeito ao modo pelo qual acontece essa exclusão e esse fracasso. Geralmente o que os endossa é a dita “falta de dons” dos/das jovens de camadas populares, ou então a sua falta de “aptidão natural para os estudos”. Você, caro/a leitor/a certamente deve estar lembrado da história da cenoura posta na frente do burro, fazendo com que o animal continuasse trotando na ilusão de receber sua recompensa. A escola, nesse caso, pode ser comparada a essa cenoura utópica, que, via promessa de recompensa, faz com que os “burros”⁵⁵ continuem um trote (inútil) com a finalidade de atingi-la.

Todavia, para alguns poucos desses/as jovens que realmente conseguem obter sucesso na escola – legitimando, assim, uma suposta função libertadora da mesma – é-lhes feito crer, não somente a esses/as jovens tidos como “eleitos”, mas principalmente aos outros (os “fracassados”) que o êxito, na escola e na vida, é fruto da ideia religiosa de dons, de aptidões naturais que hipoteticamente apenas alguns/algumas possuiriam ou então é resultado de um esforço descomunal, de muito trabalho, de muita transpiração, que é o que verdadeiramente ocorre com essa parcela que consegue passagem pela estreita fenda. Para isso, precisam,

⁵⁵ A palavra “burros”, aqui, ganha destaque por corresponder à forma como comumente são encarados/as os/as jovens que não conseguem ter sucesso na escola, inclusive por eles/as mesmos/as: “*Sô muito buro pra estuda!*”

verdadeiramente, empreender um esforço descomunal, beirando ao sofrimento. Isso, assinalo, não equivale à afirmação de que todo/a aquele/a que empreende um esforço excepcional vá lograr êxito no final. Como disse, a fenda é estreita e apenas alguns/algumas conseguirão passar. No entanto, sociedade e escola nos fazem crer que a passagem pela fenda estreita é possível para todos/as, quando na verdade não o é. Fecha-se, assim, um círculo vicioso onde a sociedade envia à escola os que não têm capital cultural; a escola, tida por esses como a única fonte de se adquirir esse capital, não intenta, nem consegue passar essa herança a todos/as, deixando apenas alguns/algumas poucos/as passarem e devolve esses/as jovens para a sociedade não muito diferentes do que quando entraram. Exposto de outra maneira, a sociedade exclui e a escola ratifica essa exclusão.

Continuando com Bourdieu (2013), tanto a família quanto a escola – obviamente – participam da constituição das identidades juvenis. Aqui, resgato também Meihy (2002), signatário da ideia de que a pessoa, no caso o/a jovem, se constitui com base nos vários ambientes sociais nos quais circula. E esse constituir-se, particularmente para os/as jovens de camadas populares, na maioria das vezes é tenso. Inicia nesse tom pelo caráter de descontinuidade, fragmentação entre um ambiente de capital cultural frágil – a família – e outro ambiente no qual ter esse capital é imperativo para o triunfo – a escola. Como se isso já não bastasse para incidir de maneira conturbada na constituição da identidade desses/as jovens, há sempre o desencontro rondando. Desencontro entre as aspirações dessas famílias e jovens, que, como assinalei, estão sempre em descompasso, pois enquanto essas famílias e jovens aguardam o passaporte para uma vida melhor via escola, isso nem sempre ou dificilmente acontece, gerando desencantamento, decepção. Desencontro, porque os pais, por seu lado, esperam e ao mesmo tempo não esperam que os/as filhos/as vençam na vida via escola. E isso pode acontecer tanto de modo consciente quanto inconsciente. Quando desejam o sucesso dos filhos/as, na maioria das vezes se projetam neles/as para que essa geração possa conquistar algo que eles não obtiveram (também por capital cultural insuficiente). Quando não desejam que os filhos atinjam essa glória – e isso se manifesta por tantas vezes de modo inconsciente – o fazem porque no fundo temem um distanciamento inevitável, porque já não mais compartilharão dos mesmos símbolos, dos mesmos códigos, das mesmas aspirações, dos mesmos objetos, dos mesmos sonhos.

E isso, ao passo que pode trazer alívio aos pais por verem seus/suas filhos/as vencerem, pode também gerar sofrimento (escancarado ou resignado). Porém, essas ambivalências, incontestavelmente, trazem tanto ou mais sofrimento aos/às jovens, influenciando decisivamente na sua constituição, porque, na verdade, não existe uma saída que possa ser considerada tranquila, tanto aos olhos desses/as, quanto de suas famílias. Se não vence, geralmente não agrada; se vence, poderá não agradar – tanto a si quanto aos seus pais. Já para os/as jovens das classes privilegiadas, esses dilemas se apresentam de forma diminuta, pois o caminho esperado – por eles/as e pela família – e quase certo é que vencerão e as chances de isso acontecer são grandiosas. Apenas decepcionarão se, numa eventualidade muito remota, não vencerem, tomando outros caminhos. Perfaz-se, então, uma constituição bem mais tensa, tortuosa e problemática aos/às jovens das camadas populares em relação à suas expectativas de vida.

Bourdieu (2013) notabiliza que a conciliação desses contrários dissertados, na escola, pode causar violências. Demonstrações de força física, na escola podem ocorrer com a intenção – explícita ou velada – de inverter essa outra força que lá se interpõe que é a força cultural e institucional que exclui, relegando aos excluídos as vagas preteridas na sociedade, isso quando conseguem permanecer na escola ou atingir a alguma vaga. Então, a escola, como uma instituição da/na maquinaria capitalista, é violenta, perpetua violências; mas nem por isso são nulos esforços, tentativas e pesquisas como esta de tentar entender cada vez melhor isso no intuito de se fazer intervenções que venham ao menos amenizar esse panorama.

E a relação dos/das meus/minhas colabores/as com a escola e com a escolarização é, no mínimo conturbada, para não dizer precária. A maioria deles/as apresenta um desnível idade/série, o qual é possível perceber em um olhar mais atento ao quadro 1, onde informo os dados quantitativos/extensivos dos/as mesmos/as. Segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a taxa de distorção idade-série no ensino médio no Brasil, em 2013, era de 31 %⁵⁶, sendo que meus/minhas colaboradores/as representam e confirmam esse triste percentual.

Muitos/as revelaram um percurso escolar marcado por descontinuidades e fragmentações: *“Eu já rodei treis veiz e parei de estudá duas veiz. Acho que sou*

⁵⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 23 de março de 2015.

muito buro pros estudo. Aqui na escola ficam me enchendo o saco pra pelo menos terminá o ensino médio. Mas acho que não vô teminá não. Trabaíá de auxiliar de pedreiro com meu pai é mior. Pelo menos ganho uma mascada⁵⁷a mais e num fico com essa cansera no corpo.”

O trecho revela uma trajetória escolar malograda, com desnível idade/série (este jovem contava com 19 anos e estava na segunda série do ensino médio), reprovação e evasão. O mesmo se considera “*buro*” para os estudos, confirmando a visão de que apenas alguns são eleitos, o que não é o caso dele. O jovem, na verdade, não obteve glória na escola porque seu capital cultural ao adentrar nela é insuficiente para que possa se mover bem nela. O pai pedreiro e a mãe dona de casa, ambos com pouca escolaridade e passando por uma situação financeira precária, na qual o jovem e seus irmãos desde cedo já precisam trabalhar para ajudar no orçamento doméstico confirmam isso. Pensa seriamente em não acabar o ensino médio e apenas ir trabalhar ao lado do pai em tempo integral, pois já trabalha por dois turnos com o pai e estuda à noite, o que o deixa extremamente cansado, por seu trabalho ser muito pesado.

O jovem, semelhante a outros/as colaboradores/as, nem ao menos menciona qualquer sonho de continuar seus estudos em nível superior ou ocupar outro posto de trabalho que não o do/a pai/mãe. Bourdieu (2013) menciona que o nível de aspiração dos indivíduos, de acordo com os psicólogos, costuma oscilar segundo o grau de vitórias/derrotas dos mesmos. Quem vence, costuma situar seu próprio alvo um pouco acima do último êxito. E quem não vence, geralmente fixa seu alvo aquém aos êxitos passados ou então acima das possibilidades que realmente tem, como alguns/algumas jovens que revelaram desejos de chegar muito acima do que suas condições financeiras e de capital cultural permitem (como um jovem, filho também de pai pedreiro e mãe operária que revelou desejar ser um diplomata no futuro). Não que esse jovem não possa chegar a sê-lo. No entanto, as possibilidades para, efetivamente, chegar a esse posto, são menores em detrimento do capital cultural que o mesmo possui, sendo que, para consegui-lo, o mesmo precisará envidar todos

⁵⁷ Ao ouvir o depoimento, já suspeitei de que “mascada” significava dinheiro. Porém, mais tarde, confirmei minhas suspeitas e descobri que o termo advinha de um personagem de rádio, mais precisamente do Alcemar da rádio Atlântida FM de Porto Alegre, muito ouvida na região oeste. O mesmo é famoso pelo quadro “o trote do Alcemar”, apresentado diariamente pela emissora, sendo que os vocábulos frequentemente usados pelo personagem eram aludidos pelos/as jovens em suas falas, como “mascada”, “louva-a-deus”, “illuminati”, “a pirâmide”, “o olho-que-tudo-vê”, empregados aleatoriamente nos diálogos. Isso demonstra o quanto a rádio influencia os/as jovens, fazendo parte também de sua linguagem, de seus modos de se expressarem.

os esforços, atingindo um desempenho excepcional. Em suma, o moral baixo é capaz de suscitar situações desfavoráveis, de derrota; ao passo que um moral mais elevado pode auxiliar a obtenção de conquistas, num círculo virtuoso de elevação do moral em prol de conquistas e de conquistas que favoreçam a elevação do moral, um retroalimentando o outro.

Adão é um dos muitos exemplos de relações conturbadas das juventudes com a escolarização. O jovem de 19 anos cursa a terceira série do ensino médio, apresentando, portanto, um desnível idade/série, pois, nessa idade, já deveria ter concluído o ensino médio. Revelou que a razão por ainda estar no ensino médio foi a repetência e conseqüente evasão. Por haver reprovado, ficou sem frequentar a escola por dois anos e que seus pais não se importaram com isso, pois eles pensam que não é apenas via escola que uma pessoa pode se arranjar na vida.

Na verdade, Adão e seus pais ilustram bem o ideário de Bourdieu (2013) que expus. Os pais do jovem – dois operários – possuem baixo capital cultural. Adão ingressa na escola com esse nível de capital cultural, fazendo com que o mesmo encontre dificuldades nela. Abandona a escola e os pais não se importam, talvez por receio de que o jovem possa vir a ascender na escala social e distanciar-se deles.

Os pais de Adão, com essa ideia/atitude, também demonstram que não veem a educação como a força motriz de transformação que a mesma efetivamente é. Considero essa postura dos pais de Adão em relação à escolarização violenta, em função de que, embora realmente a escolarização não seja mais, por si só, possibilidade e garantia única de ascensão, como argumenta Bourdieu (2013), tampouco sem ela o jovem consiga ocupar um lugar melhor na sociedade, com acesso aos principais insumos indispensáveis à manutenção da vida.

Recordo-me, no âmbito das Letras, minha formação acadêmica inicial, de uma entrevista com Evanildo Bechara, à revista *Veja*⁵⁸, na qual o mesmo se posicionou contrariamente ao que ele denominou de insurreição contra a norma culta. Na verdade, Bechara fez alusão ao fato de que, segundo algumas teorias do campo da sociolinguística em voga principalmente nos anos 60 do século XX no Brasil, época de forte contestação ao regime militar vigente, chegou-se a pregar o fim do ensino da gramática, tendo como base o fato de que se uma variante consegue garantir a comunicação entre as pessoas, ela é suficiente. Bechara faz ferrenha crítica a esse

⁵⁸ BECHARA, Evanildo. **Em defesa da gramática**. Revista *Veja*, nº 22, junho de 2011, pág. 21-24, 25.

fato, mencionando que a língua culta jamais deve ser encarada como um instrumento de dominação das elites, mas sim como uma ampla ferramenta que permite múltiplas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão de si e do mundo em toda a sua complexidade. Diante disso, privar um jovem/ estudante de conhecer a norma culta significa negar-lhe o acesso à ascensão social. E, no caso específico de Adão, o fato de os pais não o incentivarem em frequentar a escola, contribui para que ele não concorra em pé de igualdade – ou da maior igualdade possível, já que o capitalismo, em seu âmago, é desigual – com outros sujeitos que frequentam a escola quando o objetivo é almejar melhores oportunidades, sobretudo, no mundo do trabalho. Por isso, a atitude dos pais, a meu ver, é revestida de violência, mesmo que de forma inconsciente, como previne Bourdieu (2013).

Além de violenta, a conduta dos pais de Adão em permitir que o mesmo abandonasse a escola é ilegal. De acordo com a EC – Emenda Constitucional – 59, de 11 de novembro de 2009, a educação básica obrigatória e gratuita passa a abarcar o período compreendido entre os quatro aos dezessete anos de idade. Se estamos em 2015, há dois anos, 2013, a referida emenda já estava em vigor e Adão contava com 16 anos. Portanto, deveria, obrigatoriamente, estar nos bancos escolares e os pais teriam a responsabilidade de zelar para que isso de fato acontecesse; e não o contrário. Isso prova que, do instituído até a prática, há sempre um longo caminho a ser trilhado. Ou dito de outro modo, o fato de uma lei entrar em vigor não dá garantias de que a mesma passe a ser prontamente cumprida.

Evidencio, porém, que Adão não é o único caso, dentre os/as colaboradores/as, de jovem que deixa a escola por um tempo com o assentimento dos pais. Joana é outro exemplo emblemático. E ela conta que abandonou a escola não por ter reprovado por três vezes, mas principalmente por haver sofrido constantemente violências por parte de colegas e de um professor. Sucede que Joana mora em um local depreciado do município A, bairro este considerado um dos mais violentos da cidade, onde há toque de recolher instituído pelos traficantes e onde o risco de se andar pelo mesmo à noite, após determinado horário, é uma forte probabilidade de sofrer violências e retaliações por parte dos grupos que duelam pelo comando do tráfico de drogas. Por essa razão, Joana – que demonstrou ser uma jovem calma, tranquila, serena – disse ser deixada de lado na escola. Os/as colegas, segundo ela, não costumam se misturar com jovens provenientes daquele

bairro. Quanto ao professor, Joana, entre lágrimas, informa que de certa feita veio uma colega nova na escola e a mesma passou a sentar próxima de Joana. Então, as duas começaram a conversar e entabular uma amizade. Porém, em certa ocasião, o professor citado chama a atenção das duas, porque, segundo a jovem, a colega nova havia virado para trás para pedir uma borracha emprestada enquanto o professor explicava um conteúdo, dizendo à jovem novata que deveria selecionar melhor suas amizades, não se misturando com pessoas oriundas daquele bairro. *“Pra mim foi a gota d’água. Juntei meus caderno, levantei da carteira e saí correndo da escola. Parecia que tinha uma multidão atrás de mim me condenado por eu morar no...Então decidi pará de estudá. Mais agora voltei, porque tive um filho e preciso dá um futuro melhor pra ele. Talvez eu vô fazê um curso pra fazê unha, porque isso dá dinheiro e eu gosto. Me encontrei com aquele professor agora e ele deu risada e me pediu desculpa. Disse que foi só de brincaderinha o que ele me falô. Mais pra mim num foi não. Os colega me discriminá por eu morá lá é uma coisa. Mais o professor também num tá certo. O professor não podia fazê isso.”*

Sobre violências praticadas por professor na escola, chamou-me a atenção o caso de um jovem que revelou algo que, se não fosse violento, seria engraçado. Contou ele que, quando frequentava o último ano da educação infantil, costumava morder os colegas e acrescenta como foi recriminado pela professora: *“Eu não gostava da creche. Me sentia muito preso. Não gosto de ficá preso. Não gosto da cidade porque a gente fica muito preso aqui. Tenho minha vó que mora no interior. Então eu vivo mais lá que aqui na cidade com meus pai. Então, não me lembro direito porque eu era pequeno, mais eu era agitado e queria ficá livre. Então me dava uma agonia muito grande de ficá na creche. E por isso, eu acho, eu mordía os colega. Ficava ansioso. A creche era um espaço piqueno. Num dava pra corê muito, brincá. Então acho que é por isso que eu mordía meus coleguinha. Até que um dia a professora disse que se eu num parasse de mordê os colega ela ia será meus dente com serote. Fiquei com muito medo. Num dormia mais direito de noite. Comecei a cuidá muito dos meus dente. Parecia que tavam serando eles. E fui crescendo com aquilo na minha cabeça. Aquilo nunca me saiu da cabeça. Até na psicóloga tive que i por causa daquilo. Sei que é uma bobage, que a professora tava só brincando. Mais aquilo me dexô incomodado. Eu achava que iam mesmo será meus dente. Até hoje, quando cruzo com aquela professora, que já tá aposentada, eu desvio o*

caminho, levo a mão na boca pra protegê meus dente, porque parece que ela tá com um serote na mão e vai cortá mesmo.”

Os dois relatos acima revelam violências cometidas por docentes – um em função do endereço depreciado; outro, por causa de uma ameaça de serrar os dentes da professora da pré-escola. Os mesmos demonstram o quanto tais fatos influenciam/influenciaram negativamente na constituição desses dois jovens. Joana parou de estudar por um tempo, alegando que não esperava a atitude preconceituosa do professor. O choque provém do fato de que, quem, na opinião dela (e do imaginário coletivo), a figura do professor deveria protegê-la e resguardá-la do preconceito, porém, ao contrário, acabou disseminando-o, o que a levou a abandonar a escola por um tempo. No caso do jovem, a professora da pré-escola correspondia à imagem mais de uma cuidadora. E essa cuidadora ameaçou lhe cortar os dentes, que era, naquela época, a parte do corpo que o mesmo utilizava para expressar o que sentia pela creche – pequena, com pouco espaço e tempo para brincar, fazendo-o sentir-se preso. Ambos sentem de modo contundente a força institucional através do professor que discrimina e da professora da pré-escola que ameaça cortar os dentes e se sentem impotentes para inverter ou neutralizar essas forças, sendo que uma sai correndo, desiste de estudar por uns tempos e o outro fica atormentado ante a possibilidade do que seria, naquele momento, uma mutilação. Precisar de auxílio de uma psicóloga para superar o acontecimento é prova do quanto o referido influiu negativamente na sua constituição, enquanto pessoa.

Entretanto, nesse jogo de violências e forças, não apenas a violência institucional aparece circunscrita na exclusão, por atitudes violentas praticadas pela escola e/ou professores, nas quais os/as alunos/as se sentem impotentes no enfrentamento dessas forças. Um jovem, ao falar da escola e dos professores, sob um olhar faiscante de raiva, e sabendo que eu também era professora, dispara: *“Óia, a senhora me desculpe, mais eu odeio professor. Professor fica sempre enchendo o saco da gente, sempre dizendo o que a gente tem que fazê ou deixa de fazê. E nem são pai e mãe da gente, que enchem o saco tamém. Então eu num gosto nem um poquinho de professor e num dexo eles ficá me enchendo o saco. Se me falam alguma coisa, respondo atravessado na hora.”* Esse jovem mostra que enfrenta os professores dos quais não gosta e que ficam “enchendo seu saco, dizendo o que deve ou não fazer”. Na verdade, esse enfrentamento nem é tanto contra a pessoa

do professor propriamente dita, mas contra a instituição escolar, que, com suas regras e normas nem sempre aceitas pelos/as jovens, é representada pela figura do professor quando o mesmo “enche o saco” do jovem pelo que ele deve ou não fazer. Ao contrário do jovem e da jovem anteriormente aludidos, este tenta enfrentar a força institucional pela força da palavra áspera, que ofende e também é uma forma de violência.

Por mencionar as regras e normas das instituições pesquisadas, os/as colaboradores/as, similarmente aos resultados da pesquisa de Abramovay (2003) e Martins (2003), afirmaram que não costumam participar da elaboração das mesmas e que muitas vezes, conseqüentemente, acabam não se sentindo parte da instituição. Julgam, ainda, as normas ora rígidas demais, ora brandas em demasia. *“As veiz o cara nem feiz nada de tão sério, tava só de boa, de brincadera e já leva aquela bronca ou até advertência e suspensão. Só que depende de quem é. Se for cuzão⁵⁹, não acontece nada, só chamam para uma conversinha e fica por isso mesmo. É assim: o cara faiz, tipo, uma fama na escola. Se aprontô uma ou duas veiz, fica, tipo, marcado. Quando acontecê qualqué coisa, vão te culpá. E nem sempre é o cara que feiz de novo. As veiz os otro fazem as cagada e o cara leva a culpa por já ter, tipo, uma fama ruim. Não investigam as coisa direito, já saem culpando o cara.”* Pelo relato do jovem, as punições não são aplicadas a todos/as da mesma maneira, pois, se acontece de um jovem advindo de um meio mais privilegiado fazer algo errado na escola, a punição é mais branda. Já quando os delitos são cometidos de forma recorrente – ou então a autoria não é comprovada por não se investigar direito, como o jovem denuncia – culpa-se logo jovens que já cometeram infrações anteriormente.

Os/as jovens também reclamam das câmeras nos estabelecimentos, principalmente no município A. Segundo eles/as, o equipamento tem mais a função de fiscalizar os/as (mais “os”, que “as”, na visão dos/das jovens) que “gazeiam”, “matam” aulas do que realmente proteger a todos de violências e pessoas desconhecidas, de fora. O fato que expus anteriormente, da mulher que veio à escola fazer um acerto de contas com a aluna que supostamente a traiu com o marido é um dos casos apontados e comentados. As câmeras, então, são muito utilizadas para identificar os “gazeteiros” que, posteriormente, são punidos,

⁵⁹ Fui informada de que o vocábulo significa filho de pais com condição financeira maior, que tem mais dinheiro ou prestígio na cidade.

primeiramente com advertência oral e após duas reincidências, com suspensão de três dias. No entanto, os jovens opinaram que essa, na verdade, não seria uma penalidade adequada, já que os alunos que “matam” aula não se importam nem um pouco em levar essa pena. No fundo, eles até desejam-na, para poder ficar em casa e não vir à escola, já que dizem “matar” aula porque as mesmas são chatas e não gostam de estudar, indo à escola porque alguns pais obrigam, e os professores “enchem o saco” para que continuem estudando.

Outra punição que os/as jovens aludiram foi o encaminhamento à biblioteca de alunos/as que perturbam as aulas com muita conversa durante as exposições dos professores. Essa prática, a meu ver é extremamente equivocada no recinto escolar, por associar a biblioteca, que deveria ser um local prazeroso, de leitura, pesquisa e descoberta, a um local de castigo. Muitos/as dos/as colaboradores/a sinalizaram que não gostam de ler, de estudar, de pesquisar. Se a biblioteca escolar se transformar em um local de castigo, perde sua verdadeira acepção de local de construção do conhecimento, fazendo com que os/as jovens – dotados de pouco capital cultural – que já não têm o hábito de frequentá-la para essa finalidade, passem a não incluírem-na de vez em seus locais preferidos na/da escola. Esses, aliás, são os corredores, as cantinas, o pátio, as quadras esportivas. Sala de aula, laboratórios (com exceção do de informática) e biblioteca não foram citados na lista de locais preferidos para se estar dos/as colaboradores/as. Ou seja, os locais mais diretamente relacionados com as aulas não encabeçam as preferências dos/as jovens; e sim, os locais de recreação.

Duas colaboradoras do município A representam de forma taxativa o desnível idade/série. As mesmas, conforme o quadro 1, estão com 30 e 31 anos. Ambas – filhas de pequenos agricultores – tiveram de parar de estudar por terem constituído família muito novas. Como o capital cultural inicial quando do ingresso na escola era baixo, o mesmo não significou um passaporte para uma vida melhor e a evasão foi a alternativa escolhida. O retorno ocorreu há pouco tempo, pautada por dificuldades diversas, como o fato de poder sair de casa à noite para estudar, já que relatam que a ação delas nem sempre é bem aceita pelos companheiros e familiares, os quais ainda têm em mente que lugar de mulher casada, à noite, é junto da família, cuidando do marido e dos rebentos, o que demonstra uma postura retrógrada e machista em relação à mulher, o que indica a expressiva presença da violência de gênero, assim como em outros casos discutidos nessa tese.

Outra dificuldade diz respeito aos conteúdos escolares, que já não são os mesmos, tampouco ensinados da mesma maneira de quando deixaram a escola. Isso faz com que as mesmas, na maioria das vezes, se sintam “estranhas” às rotinas e cadências escolares, relatando que enfrentam muitas dificuldades em acompanhar os conteúdos e obter notas razoáveis nas avaliações. A socialização igualmente se apresenta problemática, já que relatam que a maioria dos colegas são bem mais jovens e que a convivência nem sempre é pacífica: às vezes não são aceitas por chamarem a atenção de colegas mais jovens que estão perturbando as aulas e, por conseguinte, dificultando ainda mais o acompanhamento delas nesses componentes curriculares; outras vezes são chamadas de “véias” por não compartilharem das mesmas opiniões acerca dos diversos assuntos discutidos na escola ou por não compartilhar a mesma simbologia que inclui/exclui os/as colegas em determinadas culturas juvenis, como o fato de não gostarem de gêneros musicais dos quais os/as colegas gostam. Enfim, o mal-estar pelo fato de terem retornado à escola após muitos anos é um ponto que marca profundamente a constituição dessas jovens mulheres, destacando-as pela permanente luta em vencer todos esses fatores adversos e continuarem na escola por crerem que ela pode lhes trazer um futuro um pouco melhor.

Destaquei, até então, casos que corroboram com o ideário de Bourdieu (2013) acerca do capital cultural, do quanto à ausência dele nos/as jovens pesquisados/a influencia em sua relação com a escolarização, particularmente dando o tom em histórias nas quais o nexo entre a escolarização e os/as jovens são frágeis e as reais possibilidades de sucesso, “de passagem pela fenda estreita” é remota, resultando em exclusão, decepções e violências que acontecem na escola e inclusive por causa dela.

Depreende-se que a escola é, em si, violenta, por permitir a exclusão e o fracasso dos desprovidos de capital cultural. Diante disso, ainda será a escola capaz de abrigar práticas vivenciadas pelos/as jovens que os/as conduzam ao empoderamento e ao protagonismo juvenil ou tais práticas, assim como a escola em seu âmago, apenas ratificam as violências?

Esclareço que tomo aqui, por práticas escolares, toda e qualquer atividade ocorrida na escola e que concorra para a educação, desde as aulas, palestras, seminários, normas, entre outras. Isto é, tudo o que ocorre na escola e é utilizado em prol da educação tomada em seu sentido integral.

Para responder satisfatoriamente a essa pergunta, que é um dos objetivos específicos do projeto desta tese, conforme destaquei anteriormente, precisei conversar com os/as diretores/as das escolas, bem como com o corpo pedagógico, haja vista que, conforme justifiquei, não consegui falar com nenhum docente em função de estarem em greve.

Na escola 1 do município A, conversei apenas com o/a gestor/a, não conseguindo acessar demais servidores, seja docentes ou membros do corpo pedagógico. O/A mesmo/a declarou que tem percebido que a escola tornou-se um espaço no qual vêm à tona questões de conflitos, sejam eles de violência, agressões físicas, verbais, atos de *bullying*, problemas familiares, drogas e estes ocorrem entre alunos, alunos x professores, comunidade em geral e acaba por muitas vezes distanciando ou impossibilitando o jovem do foco principal que é a aprendizagem.

Dentre esses pontos, destacou que a escola é um dos espaços sociais apropriados para a formação integral do sujeito e não pode isentar-se dessa responsabilidade frente à realidade enfrentada por muitos/as jovens.

Por essa razão, destaca que a escola se apresenta em seu projeto político pedagógico como um ambiente de educação problematizadora associada ao conhecimento, à tecnologia, ao trabalho e à cultura, visando à formação integral, motivando os alunos para a continuidade dos estudos. Caracteriza-se pela necessidade de garantir espaços culturais, sociais, democráticos visando à construção de cidadãos conscientes e atuantes na comunidade, considerando as dimensões do educar e do cuidar, buscando recuperar, para a função social deste nível de educação a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

Quando se faz necessário, declarou que à escola intervém junto à família, procura conhecer a história do aluno (a) e trabalhar com ele (a) de forma diferenciada. Possui, para tanto, algumas parcerias junto à comunidade para tratar de assuntos como drogas, violência, exploração sexual, gravidez na adolescência e outros temas que se fazem importantes, com o Corpo de Bombeiros, Universidades, SESC, parcerias com profissionais liberais para promover palestras, grupos de estudos a fim de minimizar eventuais problemas. Outras questões são trabalhadas por grupos de professores através de oficinas de leitura, debates, rodas de conversa. Disse que a escola costuma abrir espaços para o jovem se expressar, ter

liberdade de opinião, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Os/As colaboradores/as desta escola confirmam, em parte, o discurso do/da gestor/a, sendo que a maioria afirmou que simpatiza com a direção e sua postura, enquanto que alguns poucos se posicionaram contrários a elas. Uns/Umás se sentem ouvidos, respeitados pela direção; outros/as, não. Alguns poucos expressaram que até são consultados, porém essa consulta sobre vários assuntos não é levada em conta, pois dizem que a decisão já está anteriormente tomada e se consulta os alunos apenas para legitimá-las, dar a elas uma aparência de democracia.

Quanto à relação aluno-professor, como já enunciei, muitas vezes a mesma é embalada por violências de ambas as partes, sendo que os/as jovens declararam gostar de alguns professores, por estes cultivarem um vínculo de maior proximidade com os/as alunos/as, ouvindo, conversando e aconselhando em seus problemas e dilemas. Já outros docentes são apontados com indiferença (e até raiva) por alguns/algumas jovens que dizem que os mesmos não querem aproximação com os alunos, apenas dão sua aula e logo se retiram, não permitindo que os/as jovens estreitem relações com eles/elas.

No que tange às palestras, oficinas, debates, rodas de conversa, enfatizados pelo/a diretor/a como práticas de suma importância na escola no sentido de auxiliar os/as jovens em suas demandas, estes sequer mencionaram tais acontecimentos e, os poucos que fizeram, foi com um certo desprezo, sobretudo os alunos do noturno, que confessaram que quando tem palestras acabam dormindo de tão cansados que estão após um dia extenuante de trabalho, pois todos trabalham durante o dia. *“As veiz tem umas palestra na escola, mais a gente não liga muito não. Esses dias tinha uma sobre drogas. Eu fumo maconha de veiz em quando. Então o home que veio dá a palestra já começô a falá mal de quem fuma e tal. Eu já não dei mais bola pra ele. Parece, tipo, que o cara tá fazendo uma coisa erada, que já venham enchendo o saco da gente eles também, os palestrante. Mais gente prá enchê o saco, já não basta pai e mãe, professor, e agora os palestrante.”* O jovem aponta o tom recriminatório do dito palestrante, o que o desagradou. Talvez a forma como esses temas são abordados por palestrantes devesse ser modificada, do contrário, não surtem efeito porque os jovens se sentem, mais uma vez, acuados, criticados,

criminalizados, portanto, excluídos porque não sentem que essas iniciativas o ajudam, mas o apontam (e confirmam) como culpados por esses atos.

No município B, tanto na escola 2 quanto na escola 3, pouco mais na 2, consegui conversar com gestores/as e corpo pedagógico. As práticas apontadas por eles/elas correspondem às do município A, porém com algumas variantes dignas de nota. Ficou palpável, na escola 2, de origem confessional, a manutenção de alguns valores de outrora como o forte culto à tradição, por exemplo. Falaram com orgulho azafamado da história da escola e de alguns notáveis que passaram por ela, vangloriando-se pelo fato de que a escola costumava formar as elites do município e que ainda estudar nela é motivo de soberba para muitos, que preferem fazer grandes deslocamentos para isso.

Nessa escola, em específico, os casos de violências são mais comuns e mais graves do que na escola 3, pesquisada, a qual não era de origem confessional. Destoa, na escola 2, como já expus, a vasta presença de imagens de santos/as, espalhados/as por vários locais, desde uma imagem de grande porte logo na chegada, sem contar de quadros e estátuas espalhados pelo prédio, este, aliás, uma edificação antiga, em precário estado de conservação. A religião – católica – estava presente não apenas nos artefatos decorativos, mas, maiormente, nas falas e nas atitudes das pessoas que ali se encontravam, desde alunos/as até gestores/as e pedagogos/as. Tanto que as falas eram marcadas pela constante presença da expressão *“Graças a Deus”*. *“Graças a Deus que a violência tem diminuído um pouco aqui, graças a Deus que muitos de nossos alunos trabalham que é para aprender a dar valor para as coisas que conseguem, graças a Deus que estou com saúde,...”* A referência a Deus foi tamanha, que vários/as jovens e também pedagogo/a chegaram a declarar que a presença da violência na cidade se devia à presumida falta de Deus no coração das pessoas e a solução para o problema das violências seria mais Deus na vida de todos. Ora, se com tanto *Deus*, ainda havia tantas violências e problemas, será que com mais os mesmos seriam minimizados?

Na escola 3, a história praticamente se repetiu no tocante ao fanatismo religioso. Embora de origem não confessional, o/a gestor/a relatou que, para prevenir violências e tratar de assuntos de interesse dos jovens, uma ex-freira vinha à escola fazer um trabalho, “maravilhoso”, nas palavras do/da diretor/a, com os/as alunos/as. Não deu maiores detalhes deste trabalho, mas deixou a entender que o mesmo era baseado em conversas e palestras. Indaguei-a sobre quem escolhia as

temáticas destas intervenções e ele/a disse que era a própria mulher, o corpo pedagógico e docentes, sendo que os jovens não eram consultados. O mesmo ocorreu na escola 2. Diretor/a e pedagogo/a falou muito sobre um projeto que a escola desenvolve e que abrange, praticamente, palestras. Os temas igualmente não são escolhidos pelos/as alunos.

Por parte dos/das jovens do município B, correlato à escola 1 do município A, apenas um jovem e uma jovem mencionaram as intervenções. A jovem as julgava boas, oportunas, e de valia para ajudar os/as jovens em seus problemas; enquanto que o jovem criticou duramente as iniciativas, alegando que seus amigos/as não dão a mínima importância para elas e que ninguém muda de atitude por causa delas. Citou a si mesmo como exemplo. Disse vir de um bairro muito depreciado do município, onde a presença da violência é uma constante e pequenos desentendimentos entre vizinhos costumam terminar em morte. Denunciou que lá grande parte dos moradores anda armada – seja com armas de fogo ou armas brancas e a polícia sabe de tudo isso e nada faz. Analisou que, devido estar acostumado a viver nesse ambiente, era muito violento desde pequeno e brigava e batia em todos por qualquer motivo. Hoje, após vivenciar muitos acontecimentos – bons e ruins – no bairro e fora dele (trabalha em outro local, com outras características), foi vendo que as coisas não são bem assim, do jeito que são em seu bairro de origem e começou a refletir sobre sua vida e todos os acontecimentos que a embalaram até então e decidiu que seria mais acertado mudar de atitude, caso contrário, os problemas cada vez cresceriam mais. Até jurado de morte já havia sido, segundo ele, sendo que é comum as pessoas, em seu bairro, serem assassinadas quando ainda são jovens. *“Decidi mudá. Antes, quando alguém se atravessava comigo, já partia pra briga. Por qualqué coisinha. Zoavam comigo e eu metia o braço. Hoje não. Mudei. Vi que aquilo não era bom negócio e que logo pararia no cemitério se não mudasse. Tem vários parcerero meu que já moram lá nos pé junto⁶⁰. Viu, mas não pense a Senhora que mudei por causa das palestrinha das tia aqui não. Ninguém muda por isso. Mudá, pra mudá mesmo, a pessoa tem que querê, se não, não muda porcaria nenhuma. Eu quis mudá e mudei. Vai da cabeça da pessoa, da pessoa pensá sobre o que anda fazendo e vê se aquilo tá fazendo bem pra ela ou não. E eu pensei e vi que aquele meu comportamento violento, que*

⁶⁰ O jovem fez alusão há alguns amigos, também jovens, de seu bairro, que já haviam sido assassinados.

nem os cara do meu bairro, não tava me fazendo bem. Então resolvi mudá. Mais, como disse, não tem nada a vê com a escola. Acho que ninguém muda só de ouvi os lero-lero deles aqui. Tem que querê mudá e isso quem resolve é a pessoa e não precisa de muito papo-furado pra isso. A pessoa tem que vê, pensá e decidí que é melhor pra ela mudá”.

E os/as demais colaboradores/as, quando interrogados sobre as práticas que vivenciavam e se elas auxiliavam em suas vidas, nada declararam ou disseram que nada havia, o que prova que existe um descompasso entre o que gestores/as dizem que a escola faz e como isso é recebido pelos/as jovens. A escola supervaloriza essas iniciativas, julgando que as mesmas são muito benéficas aos/às jovens. Desses, apenas uma reconheceu como positivas as intervenções e os outros, os que não criticaram, sequer mencionaram a existência das mesmas. Todavia, se tais intervenções se constituem em algo verticalizado, que mais uma vez vêm “de cima”, sem a efetiva participação dos/das jovens na tomada de decisão quanto ao que exatamente fazer nesses momentos, acredito que não tem como corresponder aos anseios das juventudes. O empoderamento e o protagonismo para de fato ocorrerem precisam ser horizontalizados, vir de decisões que partam dos maiores interessados, dos destinatários finais, que são os/as próprios jovens e não algo, mais uma vez, imposto, que vem a contrariar o que os/as jovens pensam. Não que tudo que os jovens pensam não deva ser contrariado. Mas, como aludi anteriormente, de nada adianta uma palestra sobre drogas, com usuários entre os presentes, e o/a palestrante opte por uma abordagem recriminatória do tema. E isso é válido para outros assuntos também. Certamente, os/as jovens não se envolverão nessas perspectivas, não serão atingidos nem afetados por essas iniciativas, que é o que de fato está acontecendo dentre os/as colaboradores e, garantem eles/as, também com os demais.

A ufania de sua práticas é tanta na escola 2, que o/a pedagogo/a fez questão de citar o conselho de classe que acontece na escola como expoente máximo de uma atividade participativa, democrática. Interessei-me, sobremaneira, ante a tamanha propaganda e pedi que relatasse como o mesmo ocorria (até com a pretensão de aprender mais sobre o assunto. Talvez daí não saísse o modelo ideal de conselho de classe, ponderei). Porém, ao descrevê-lo, decepcionei-me. O conselho de classe da escola é o mais tradicional possível. Participam dele diretor/a, docentes e corpo pedagógico. As queixas dos/as alunos/as são trazidas pelo

pedagógico, sendo que nenhum aluno participa do conselho. Discute-se sobre tudo e, em determinado momento, os pais são chamados para receber o resultado, essa parte muito enfatizada pelo/a pedagogo/a como inovadora. Não reconheci inovação em momento algum. Essa formatação de conselho de classe, como disse, é a mais tradicional possível. É o velho jogo de “caça às bruxas” ou o velho empurra-empurra, onde as reivindicações dos discentes são trazidas e rebatidas pelos professores e o resultado é comunicado a eles e aqui, representando a “inovação”, aos pais. Nem alunos/as, nem pais participam verdadeiramente do conselho. Suas opiniões e anseios não são diretamente ouvidos e discutidos. Onde fica, então, a inovação? O caráter participativo e democrático? Apenas no discurso.

Um ponto versado em ambas as escolas, um pouco mais na 2, contraditoriamente, após o farto relato e descrição das práticas que, no entendimento de diretores/as e pedagogo/a faziam a diferença entre as juventudes, foi a queixa de que a escola, hoje, se encontra impotente no sentido de combater violências de modo mais frontal. Embora as escolas busquem parceiras com outros segmentos da sociedade para fortalecer-se, na prática as mesmas não têm dado resultados significativos. *“Temos parceria com o Conselho Tutelar e com o Ministério Público no sentido de combater violências. Mas isso não funciona bem. Há até um sistema online para isso no estado. Se um aluno apronta, a gente encaminha, via sistema, primeiro para o Conselho Tutelar e eles têm um prazo para responder. Se isso não acontece, o caso é encaminhado ao Ministério Público, que também precisa, em certo prazo, dar uma resposta. Mas não dão, não cumprem os prazos. A justiça é muito lenta. A gente encaminha, acompanha, vai de um lugar para o outro e a coisa não é resolvida. A gente, mesmo com tanta parceria, na verdade se sente sozinho e impotente pra resolver os casos de violências.”*

Na fala do/a pedagogo/ fica explícito a ideia de que o verdadeiro problema sempre está lá fora. A escola faz as coisas, faz sua parte, funciona, dá certo. Os outros órgãos é que têm problemas e são inoperantes. Não pretendo, aqui, julgar como boa ou má a ação desses órgãos. Saliento, sim, a discrepância entre o julgamento que fazem de si enquanto escola (boa, que faz coisas maravilhosas pelos/as jovens) e dos órgãos exteriores (inoperantes). Ou seja, a velha visão de que o problema sempre está lá fora, sem, no entanto, tirar o mérito pelas tentativas de se fazer alguma coisa ou então, do que se faz para se justificar que alguma coisa está sendo feita.

No tocante à religiosidade exacerbada comprovada em ambas as escolas, muito mais no município B, mais que indicativo da colonização italiana e alemã, a mesma revela, resgatando Bensaid (2013)⁶¹, a necessidade da religião, a necessidade de Deus. Na obra citada, o autor lembra de que não foi Deus quem criou o homem, mas o contrário, isto é, o homem que criou Deus e não é o homem que faz a religião, mas a religião que faz o homem. A religião é comparada, na obra, ao ópio do povo – expressão esta muito conhecida – porque atordoa e acalma. E a criação deste Deus pelo homem é assim posta em função de que a religião faz com que o homem viva em um plano abstrato, louvando um Deus nas alturas e se esqueça de seu mundo, de suas condições materiais, que é onde de fato sua vida acontece. Bensaid (2013), baseado em Marx, confirma que o homem existe, ama, luta (ou não) e padece (ou não) segundo as condições materiais que incidem diretamente em sua vida, aqui e agora, independentemente de um Deus abstrato e distante, que serve como uma espécie de fuga quando essas condições materiais são adversas. Por isso da crítica à religião. Bensaid (2013) defende o posicionamento de que é preciso destruir essas ilusões referentes a Deus e as religiões para que o homem, então, livre dessas amarras, possa situar sua vida e lutar por ela no verdadeiro campo onde ela acontece, que é numa sociedade pautada pelas condições materiais de existência, e essas, adversas a um grande número de pessoas no modo de produção capitalista.

O grande problema que daí decorre é que a escola, além de ser uma instituição que historicamente tem segregado e excluído os não detentores de capital cultural, ou seja, os já socialmente favorecidos, sendo, portanto, violenta em sua essência; é, naturalmente, palco de violências, por fazer parte de uma sociedade onde as violências ocorrem, não tendo como estar isenta delas, mesmo sendo considerada, pelo imaginário popular, como um local de aconchego, portanto, livre de violências, sendo que, por um lado, alega que faz muitas coisas para preveni-las/minimizá-las/combate-las e, contraditoriamente, essas práticas não são reconhecidas pelos/as jovens como eficazes, além de a escola depender, para um combate mais efetivo às violências, de outros órgãos exteriores (o Conselho Tutelar, o Ministério Público), cuja morosidade em nada ajuda. Mas, o ápice que desejo destacar, é a ideia alienada dos/das gestores/as e pedagogo/a de que as violências ocorrem pela falta

⁶¹ BENSALD, Daniel. **Marx, manual de instruções**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

de Deus na vida das pessoas e apenas com a presença de mais (ainda) Deus as coisas melhorariam e teríamos menos violências. Ao pensar assim, esses (importantes) atores escolares acabam deslocando a questão de sua verdadeira acepção. Ao melhor, se foge do problema. Não se resolve ou se enfrenta a problemática das violências onde ela verdadeiramente deveria ocorrer, que é no âmbito da educação, no chão da escola, situada em um tempo/espaço concretos, pautado pela maquinaria capitalista, mas foge-se para o além, para o abstrato. Com isso, esses atores admitem, mesmo que de forma inconsciente, que não acreditam na educação como força transformadora da sociedade. Quer dizer, que a educação é incapaz de fazer enfrentamento significativo a essa questão, tendo que se recorrer ao altíssimo. E esse posicionamento me impressiona ainda mais por advir justamente desses atores. Se fosse único e exclusivamente da parte dos/as colaboradores/as, até entenderia, pois são jovens ainda, estão em formação e são constituídos daquilo que vivenciam, até porque não tem como ser diferente. Então, se oriundos de famílias cuja religião é de suma importância, obviamente se posicionarão do mesmo jeito. Porém, quanto aos gestores/as e pedagogo/a, tal postura é, no mínimo equivocada e inadequada, mesmo se, a exemplo das juventudes, fossem procedentes de famílias cuja religiosidade fosse intensificada e a presença da mesma ainda estivesse muito avivada em suas constituições enquanto pessoas. Contudo, o que impressiona é o fato de que são educadores, pessoas qualificadas dentro das teorias educacionais e pedagógicas e, ao que transpareceu, esses conhecimentos possuem menos vigor nesses profissionais do que a religiosidade e o apego às origens. Em resumo, profissionais da educação não creem naquilo que fazem, invocando a intervenção de um Deus distante, abstrato (e inexistente), que vá interferir positivamente para solucionar as problemáticas que assolam a educação como um todo, as escolas e principalmente a questão das violências, tema central desta tese.

Em vista de tudo isso, atinjo a suficiência de dados para uma resposta satisfatória à pergunta que neste espaço me move. Quanto às práticas vivenciadas nas escolas pesquisadas, as mesmas são expostas com uma generosa dose de ufania, especialmente na escola 2 do município B, e são representadas sobretudo por palestras, rodas de conversas, debates, conselho de classe “participativo” e “democrático”. Tais práticas, porém, não são sequer expostas, portanto, reconhecidas pelos/as colaboradores/as; então, encaradas com indiferença e até

com críticas. Se as mesmas conduzem ao empoderamento e ao protagonismo juvenil, a resposta é negativa. Práticas que não partem dos sujeitos e não são do interesse desses sujeitos a quem são destinadas, visivelmente são exíguas e ineptas no sentido de promover protagonismo e empoderamento em seu sentido afirmativo. Se não conduzem ao protagonismo e ao empoderamento, acabam, mesmo que de modo inconsciente e inicialmente sem intenção, por corroborar com as mesmas atitudes já vivenciadas, sendo que as violências estão entre elas; isso quando não acabam por causar ainda mais ressentimentos, como no caso do jovem que se zangou devido ao palestrante dispensar palavras duras aos usuários de drogas, alimentando ainda mais as barreiras que separam os interesses das juventudes e as pretensões da escola, ratificando e até aumentando as violências.

3.2.2.2 Os fatores exógenos

Procedo, agora, a descrição reflexiva das violências apontadas pelos/as colaboradores como ocorrentes fora do recinto escolar. Essa seção visa a traçar um quadro minucioso das violências relatadas sob a égide da maquinaria capitalista, na tentativa de captar as interlocuções entre a teoria eleita – o nível macro – e as violências apontadas – o/no nível micro, o que responde ao terceiro objetivo específico desta tese.

3.2.2.2.1 As violências e a maquinaria capitalista

Conforme sinalizei quando da tessitura do meu substrato teórico, analiso reflexivamente as violências exógenas – ou seja – aquelas ocorrentes fora do recinto escolar e apontadas pelos/as colaboradores/as, tomando como principal categoria de análise o trabalho.

Segundo o que antecipei, ao contrário da relação dos/das jovens com a educação/escolarização, que é frágil, débil; a relação dos/as colaboradores/as com o trabalho é muito estreita e intensa: isso porque todos/as, não sendo donos de meios de produção, dependem da venda de seu trabalho (ou de seus familiares) para viver e também porque, de acordo com o quadro 1, quase todos/as trabalham e os/as que ainda não o fazem, estão buscando fazer.

Saliento que, até então, no tocante aos dados analisados/refletidos sobre os tipos de violências que ocorrem nas três escolas pesquisadas dos dois municípios, bem como sobre a violência simbólica ou institucional, afirmo que não encontrei diferenças significativas que distinguissem de modo mais intenso uma escola ou outra, um município ou outro, salvo algumas exceções as quais já dissertei, como o caso da religiosidade exacerbada marcando o agir dos/as dirigentes escolares no município B, com presença mais expressiva na escola 2. No mais, considero que o *modus operandi* das violências nas duas instâncias examinadas seguem, invariavelmente, um padrão similar, influenciando também de forma afim na constituição dos/as jovens pesquisados.

Não obstante, acerca dos fatores exógenos, particularmente sobre a categoria trabalho, as coisas mudam bastante de figura entre os dois municípios pesquisados. Ocupo-me, agora, em revelar como ocorrem as violências exógenas nos dois municípios, sob a égide da maquinaria capitalista, deslindadas, acima de tudo, pela categoria trabalho e seus corolários.

Devido à expressividade em representar como atuam as violências concernentes ao trabalho e como isso atua na constituição dos/as colaboradores/as, descreverei um trecho pertinente da história de Adão, por a mesma conter elementos que representam o que ocorre com a maioria dos/as jovens pesquisados do município A.

Adão trabalhou, em um determinado período, como garçom em um bar. Essa não foi sua primeira experiência no mercado de trabalho. Muito antes, quando contava com 13 anos, já trabalhava ao lado do pai em uma olaria, no contra turno escolar. Serviço pesado, perigoso e insalubre, nada adequado a um adolescente de tão pouca idade. Como garçom, conta que tinha uma dura rotina de trabalho, iniciando seu turno logo após o meio-dia e se prolongando, muitas vezes, até madrugada ou até o momento que ainda tivesse um cliente para servir ou atender, independente da hora.

Segundo ele, os piores dias eram nos finais de semana e nos dias em que havia jogo de futebol, ocasiões essas em que o estabelecimento costumava transmitir, via telão, com o intuito de atrair mais clientela, artifício esse que dava muito certo, pois conforme depoimento do jovem, nesses dias, em especial, o estabelecimento costumavam encher e as pessoas – em sua maioria homens – não tinham a mínima pressa em deixar o local. Já nos finais de semana, embora também

com um número elevado de clientes, em sua maioria eram famílias, as quais não costumavam ficar até altas horas da madrugada. O serviço era, portanto, cansativo e insalubre. Horas a fio em pé, sem poder ao menos sentar para aliviar um pouco o cansaço dos membros inferiores, tampouco comer alguma coisa com mais calma. Conta que seus jantares eram feitos às pressas, engolindo rapidamente algum alimento que estivesse à disposição. Isso quando jantava, pois, em diversas ocasiões, por causa do movimento intenso, acabava ficando por muitas horas sucessivas sem poder comer nada. Sem contar do sono.

Essa parte da narrativa de Adão revela as relações, muitas vezes precarizadas, entre as juventudes e o trabalho, também retratadas por Novaes (2003). As duas experiências no mercado de trabalho, relatadas pelo jovem estão balizadas pela ilegalidade.

Em seu primeiro trabalho, na olaria, Adão contava com treze anos e, no segundo, dezesseis anos. A Lei nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que altera dispositivos da CLT – Consolidação das Leis Trabalhista, em seu Artigo 402 nomeia como menor de idade para o efeito da Lei, o trabalhador de quatorze até dezoito anos. Adão, então, é nomeado aqui como um trabalhador menor de idade.

O Artigo 403, por seu turno, enuncia que é proibido qualquer tipo de trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz aos maiores de quatorze anos. Em sua primeira experiência de trabalho, então, Adão se encontrava totalmente fora dos parâmetros legais, pois contava com treze anos.

Em relação ao segundo emprego e tendo como parâmetro a lei citada, igualmente Adão não se encaixava totalmente em seus preceitos. Mesmo sendo permitido o trabalho para jovens de dezesseis anos fora da condição de aprendiz, Adão excedia o número de horas de trabalho permitidas por dia, que, segundo a lei, é de oito horas, se estendendo, excepcionalmente, para no máximo dez horas. Como ele relatou, era comum trabalhar mais de doze horas por dia, segundo o movimento no local exigia.

Em seu parágrafo único, o Artigo 403 diz que o trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência escolar. Diante disso, é possível afirmar que o trabalho realizado por Adão estava totalmente irregular. Um bar, indubitavelmente, não é um local adequado para o desenvolvimento de um menor nos vários aspectos apontados, tendo em conta que

no mesmo se vende bebida alcóolica e cigarros, há a presença, mesmo que esporádica, de pessoas embriagadas e pedintes. Adão conta que era comum presenciar cenas de violência contra mendigos da cidade, por ocasião dos mesmos irem pedir restos de comida no local e a presença deles no estabelecimento não era nem um pouco desejada porque afastava os demais clientes, causando-lhes repugnância, principalmente pelo seu aspecto sujo e maltrapilho, além de abordarem também os clientes do bar, pedindo dinheiro, situação esta considerada constrangedora para alguém que sai de casa com o intuito de se divertir. Conta que os proprietários se encarregavam de enxotar esses mendigos, às vezes, como ele declarou, de modo áspero, violento.

Ainda, quanto ao desenvolvimento físico e psíquico, certamente o fato de passar horas a fio sem ao menos se alimentar direito e sem dormir, não eram condições adequadas para um menor. O capítulo IV da CLT, em seu Artigo 412 prevê que “Após cada período de trabalho efetivo, quer contínuo, quer dividido em dois turnos, haverá um intervalo de repouso não inferior a 11 (onze) horas.” E essa condição quase nunca era observada na vigência do trabalho de Adão, já que o mesmo afirma que, na maioria das vezes, ia embora do trabalho na madrugada, reiniciando o mesmo após o meio-dia seguinte, não totalizando, assim, onze horas de descanso.

Sobre o horário não permitir a frequência escolar, mesmo que Adão quisesse frequentar a escola, seria deveras difícil, levando em consideração o fato de que, à noite não poderia fazê-la, pois coincidiria com o horário de trabalho e, pela manhã, mesmo que diretamente o trabalho não impedisse, já que não trabalhava de manhã, mas indiretamente seria um fator altamente prejudicial, pois dificilmente um jovem de sua idade, indo dormir, geralmente, de madrugada, conseguiria acordar cedo com disposição para estudar. Nesse caso, não conseguiria dormir minimamente oito horas. Conta que precisava dormir durante a manhã toda para recuperar-se do cansaço da noite anterior e estar preparando para enfrentar a cadência de trabalho na próxima noite. Então, de modo direto, o trabalho de Adão o impedia de estudar à noite e, de modo indireto, inibia-o de frequentar a escola pela manhã. A seção IV da CLT, em seu Artigo 424, prevê que:

É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzem o tempo de repouso necessário à saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral.

Nesse período, os progenitores de Adão nada fizeram no sentido de afastá-lo deste trabalho e encaminhá-lo para a escola para dar continuidade aos seus estudos, considerando, ainda, que o emprego do jovem contrariava todas as condições prescritas no artigo supracitado.

A seção III da mesma lei faz considerações sobre a Carteira de Trabalho e Previdência Social, elencando-a como obrigatória aos trabalhadores menores de dezoito anos, indistintamente. A observância da presença da mesma obriga os empregadores a considerarem todo o conjunto de leis trabalhistas a esse público. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente⁶², em seu Artigo sessenta e cinco, assegura que, “...ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários”. Adão não mencionou ter carteira assinada nesse período, tampouco de ter-lhe sido assegurado os direitos trabalhistas quando da saída desse trabalho. Acrescento, em tempo, que Adão não trabalhava na condição de aprendiz porque não estava veiculado a nenhum programa oficial de aprendizagem, o qual sempre deve estar atrelado à escolarização formal. Lembro que isso não se aplicava à situação de Adão porque ele havia abandonado à escola nessa época.

O Artigo 67 do ECA anuncia que, ao adolescente empregado, caso de Adão, é vedado o trabalho noturno, realizado entre vinte e duas horas de um dia e cinco horas do dia seguinte. Na maioria absoluta dos dias de trabalho, Adão não se encaixa nessa lei, já que dificilmente sai do trabalho antes desse horário, ocorrendo, sim, o contrário, saindo, quase sempre, na madrugada.

Essas experiências no mercado de trabalho, das quais Adão é um exemplo claro, são emblemáticas de adolescentes/jovens que se submetem em aceitá-las devido ao que afirma Novaes (2003), precisarem ajudar na renda familiar, muitas vezes minguada. A família de Adão é composta por seis pessoas – pai, mãe e quatro filhos. Apenas o pai tem renda (em torno de dois mil reais, segundo Adão). E essa renda é pequena quando o objetivo é suprir as necessidades de uma casa e uma família com esse número de membros. Então, certamente o salário que Adão

⁶² Em seu Artigo segundo, o ECA considera adolescente os sujeitos entre doze e dezoito anos. Portanto, perante essa lei, Adão é considerado adolescente.

ganhava como garçom (de mil reais, de acordo com ele) era substancial no sentido de complementar a renda familiar, a qual então subiria para três mil reais, melhorando significativamente.

Outro fator apontado pela autora que justifica a ânsia de adolescentes/jovens adentrarem o mercado de trabalho cedo, não importando tanto em que condições, é o fato de poderem ter acesso aos artefatos que o incluam em alguma cultura juvenil, fato esse que auxilia na autoafirmação perante outros jovens.

Nesse sentido, Adão contou, com orgulho, que quando trabalhava, podia comprar suas coisas com seu próprio dinheiro. E agora, sem trabalhar, essas aquisições ficam seriamente comprometidas porque o pai ganha pouco e, segundo ele, *“não libera dinheiro tão fácil”*. E Adão se considera extremamente consumista. Declara que não consegue ficar sem as coisas que gosta de ter, primordialmente, telefone celular de último modelo e que *“quando quer alguma coisa, quer de qualquer jeito.”* Como a situação financeira familiar não o permite comprar tudo o que quer na hora desejada, os conflitos, especialmente com o pai, que trabalha para receber o salário que será a renda da família, acabam sendo inevitáveis. O próprio Adão se reconhece como *“usado e não usuário das tecnologias”*. Confessou, inclusive, que já ficou endividado para obtê-las, ao não conseguir saldar prestações de um celular que adquiriu.

Assevero que o dissertado até então sobre Adão, no que tange à sua relação e as experiências tidas com o trabalho, bem como a forma como ele se coloca frente ao consumo me remetem aos fatores elencados com base em Harvey (2011) e que balizam essa tese. Utilizei-me deste trecho da história de Adão porque, como disse, a mesma representa, e muito bem, a história da quase totalidade de jovens pesquisados no município A, e avento declarar que não apenas os/as pesquisados, mas, pelo teor das considerações destes, também os/as demais do município, podendo, aí, haver uma generalização.

De acordo com o quadro 1, recordemos, dos dez jovens pesquisados, apenas um deles possui carteira assinada, estando, portanto, no gozo dos direitos trabalhistas; enquanto que dois declararam não trabalhar fora ainda, porém, uma jovem, como falei, ajuda sua mãe nos trabalhos domésticos e no cuidado com os irmãos menores e o outro jovem que ainda não trabalha fora disse que seu progenitor possui uma pequena empresa familiar e o jovem ajuda no que for necessário nela, sendo, portanto, uma mão de obra familiar e sem custo. Todavia,

esses jovens, como já adiantei, estão à procura de uma vaga no mercado de trabalho.

O que causa desolação no município A, consoante aos/às jovens e sua relação com o trabalho são os demais sete colaboradores/as, que se encontram no mercado de trabalho, porém sem carteira assinada, não desfrutando, portanto, dos direitos trabalhistas, o que corresponde a uma situação de ilegalidade. Todos/as esses sujeitos, sem exceção, adentraram no mercado de trabalho ainda em tenra idade, em torno dos doze, treze anos, a exemplo de Adão, ingressando de forma irregular e continuam nela até o presente momento, salvo por algum período que alguns/algumas poucos/as tiveram carteira assinada. Contam que são conscientes disso, porém, como precisam muito trabalhar para ajudar no orçamento da família e para poderem comprar suas coisas, acabam tendo de se submeter a essa situação humilhante, vexatória.

Isso ilustra perfeitamente os constantes embates entre capital e trabalho, teorizados com base em Harvey (2011) e Piketty (2014), com perdas crescentes do lado do trabalho/trabalhador. Tal situação revela o perfil dos empresários detentores do capital do município A, os quais, tendo sob seu jugo trabalhadores/as nessas condições – sem carteira assinada, excluídos, portanto, dos (já parcos) direitos trabalhistas – demonstram claramente que estão preocupados única e exclusivamente com a maximização dos lucros em seus empreendimentos, não levando em conta a legislação, estando, então, fora dela e igualmente não considerando as subjetividades desses/as jovens, tampouco a sua própria humanidade, já que precisam se submeter a trabalhos totalmente inadequados às suas condições de jovens – como Adão – com condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento salutar e à frequência adequada à escola, o que, a meu ver, é assustadoramente violento para a constituição desses/as jovens, que com tão pouca idade já precisam se conformar a esse regime. Nesse sentido, resgato a situação de crianças e jovens em relação ao trabalho do início da Revolução Industrial, trabalhando desde muito cedo nas fábricas insalubres e ganhando uma migalha em troca. Vejo que, considerando as profundas modificações ocorridas nesse tempo, ainda não nos encontramos em uma situação confortável e ideal sobre o assunto, já que, ao que ficou explícito no município A, mesmo havendo as leis que teoricamente protegem crianças e adolescentes de situações de exploração no mundo do trabalho – e acrescento também os adultos – os detentores do capital parece sempre

encontrar um jeito de burlá-las ou moldá-las segundo seus interesses, estes orquestrados pelos lucros, desconsiderando todo o restante.

Ainda sobre o município A, chamou-me a atenção a situação de outro colaborador, o qual desde muito cedo, trabalha na informalidade. O mesmo é autônomo, tendo aprendido o seu ofício com um parente. Por conta disso, conta que teve de abandonar a escola por várias vezes, pois, como não tem horário determinado para trabalhar, obriga-se a fazê-lo quando é chamado para tal, e por isso acaba não conseguindo conciliar trabalho e estudo. Mas o que mais o preocupa é o fato de não possuir uma certificação pelo seu saber, tampouco ter uma possibilidade palpável de vir a tê-la, já que diz que não tem recursos financeiros para fazer uma graduação na área na qual trabalha (informática) e os cursos profissionalizantes disponíveis na região não se adequam ao que ele verdadeiramente precisa, pois os mesmos existem apenas contemplando os níveis principiantes da informática, e o jovem se diz “*ninja*” no que faz, revelando que possui conhecimentos tanto na parte de *hardware* quanto de *software*. “*Moça, aqui tá meu cartão! Quando a Senhora precisá de serviço na informática, me chama que não vai se arependê. Sô ninja na coisa!*”. Como os cursos profissionalizantes oferecidos não contemplam os conhecimentos que o jovem alega possuir, considera que não vale a pena fazê-los somente para obter a certificação, porque, para ele, que precisa muito trabalhar e não tem horário fixo para tal, acaba perdendo oportunidades de prestar serviços e perdendo dinheiro – precioso, segundo ele. E quanto a uma graduação, como declarei, o jovem pondera que é muito difícil cursá-la, também em função do tempo e mais pelo alto custo desses cursos, que na região não existem de forma pública e gratuita. O que o jovem precisa, verdadeiramente, é de um programa de certificação que reconheça o seu saber de forma rápida, fácil e desburocratizada.

Sensibilizada pela situação do jovem e movida pela indispensabilidade em fundamentar esse quesito que se apresentou de importância para esta tese, empreendi uma pesquisa básica na tentativa de buscar programas que pudessem auxiliá-lo em sua demanda. Encontrei, no âmbito da instituição na qual trabalho, o IFSC – Instituto Federal Santa Catarina, o CERTIFIC⁶³ – Programa de Certificação

⁶³ Segundo o documento orientador do CERTIFIC, o mesmo é “originário de uma ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego, consolidada, inicialmente, por meio

Profissional e Formação Inicial e Continuada – o qual tem por objetivo trazer de volta à escola trabalhadores que, como esse jovem, aprenderam uma profissão fora dos bancos escolares e não tiveram oportunidade de certificação da mesma. Nesse programa, os trabalhadores precisam mostrar que realmente dominam uma profissão para então a instituição atestar, via certificado, que realmente são portadores das habilidades que possuem. De acordo com o documento orientador de reestruturação do programa, ainda em fase de elaboração no presente momento, o programa CERTIFIC, o qual não pretende ser uma política compensatória, foi pensado não apenas para certificar os saberes dessas pessoas que não tiveram oportunidade para tal de forma estanque; mas também, e primordialmente, possibilitá-los, via metodologias de avaliação diagnóstica e formativa, que o sujeito ressignifique seus saberes adquiridos, colocando-o em movimento em uma perspectiva histórica, além de poderem, maximamente, se circunscrever em um programa de formação continuada, da qual a certificação do saber é apenas o pontapé inicial.

Isso é de relevância no âmbito desta tese, já que prometi utilizar aqui como categorias de análise, com base em Harvey (2011), não unicamente a categoria trabalho, mas também parte do que teorizei do autor acerca das mudanças tecnológicas. Estas, hodiernamente, segundo Harvey (2011), Piketty (2014), Mézáros (2009) e também Bourdieu (2013) estão cada vez mais agregados ao trabalho através dos maquinários e processos cada vez mais mecanizados. Então, para que o trabalhador possa bem se mover nesse campo, terá de possuir uma estreita relação com as tecnologias, as quais são incorporados pelos/as trabalhadores/as principalmente nos processos formativos institucionais, via escolarização. Em tese, o programa CERTIFIC pode ser considerado um mecanismo viável, ou até ótimo, no sentido de tornar possível ao/à trabalhador/a, inserir-se nessa realidade altamente tecnológica em relação ao trabalho, conseguindo, assim, manter-se atualizado/a nessa matriz – já que se propõe um programa de formação continuada – a qual se modifica de forma muito rápida e, ao se modificar, acaba excluindo muitos/as.

A(s) tecnologia(s), além de apresentarem/conservarem relações negativas, opressivas, violentas quando associadas ao mundo do trabalho, através do instrumental cada vem mais atrelado a ela(s), conforme salientei acima; também é vetor de violências quando tomada em outros campos de análise. Falo, aqui, de um fenômeno muito reportado pelos/as colaboradores/as, tanto do município A quanto do município B, de que a violência é muito disseminada nos dois municípios pelas tecnologias da informação, maiormente, pela internet, via redes sociais, nas quais comumente os jovens declaram ser *postadas* mensagens de ódio, de preconceito, racismo, xenofobia, machismo e provocações intergrupos, resultando disso muitas brigas *reais*, as quais saem do *virtual*. Não me alongarei nessa reflexão, apenas a exponho como mais uma forma de violência existente, dada a complexidade da questão, sendo, a mesma, ensejo e foco de/para outros trabalhos de pesquisa, haja vista a multiplicidade de fatores e teorias envolvidos, que não cabem nas delimitações teórico-metodológicos desta tese. No entanto, me permito inferir, sobre as tecnologias na atualidade, quer associadas ao instrumental de trabalho ou não, que, a exemplo do que Piketty (2014) destaca sobre o ideário marxiano, consubstanciado na máxima de que o desenvolvimento tecnológico não se traduziu no reino de felicidade geral, já que a Revolução Industrial e seus corolários não estavam trazendo, em sua época, a felicidade para o povo oprimido, mas concorrendo para oprimi-los ainda mais; agregando, também, a tese do autor em voga, de que hoje, apogeu do desenvolvimento tecnológico, tampouco se tenha chegado ao reino de felicidade geral prognosticado por Marx, então a(s) tecnologia(s) possui/possuem, sim, uma faceta muito ligada à violência, porque veicula as violências de vários tipos dissertadas com base em Pinker (2013), além de atuar no sentido de excluir, no campo do trabalho, os/as que não conseguem investir, tempo e/ou dinheiro, na sua formação continuada.

Continuando as ponderações sobre o programa CERTIFIC, de acordo com o documento supracitado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 13), pode se consubstanciar de diversas formas: através do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego); por exames nacionais da educação básica que visam à certificação escolar, tais como EJA (Educação de Jovens e Adultos), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); por intermédio dos perfis de capacitação profissional contidos nos catálogos profissionais de cursos técnicos; pela utilização do SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e

Tecnológica); e pela certificação via instituições da rede pública como o SNA (Serviços Nacionais de Aprendizagem, o qual abarca o SENAI, SENAC, SENAR e SENAT), além das instituições ofertantes de EPT (Educação Profissional e Tecnológica), ofertada com primazia pelos Institutos Federais, sendo que o município A, como disse, é de abrangência do IFSC.

Todavia, a forma como esse programa é implementado e funciona, na prática, por diversas vezes acaba se distanciando das necessidades latentes de vários/as trabalhadores/as, também do jovem colaborador. Tanto isso é verídico que o documento citado sobre o programa se ocupa da reestruturação do referido, pois, segundo nele consta, o programa estava atendendo/atingindo um número deveras pequeno de pessoas.

No domínio do IFSC, assim como também nas outras esferas ofertantes do CERTIFIC, precisa haver a observância a um projeto político e pedagógico que orienta como o programa funcionará, na prática. No IFSC, como disse, é necessário fechar uma turma de pessoas da mesma área e, até o presente momento, o programa reconhece as competências de padeiros, camareiras, garçons e auxiliares de cozinha. Sem contar que, por enquanto, o mesmo não está totalmente descentralizado, funcionando apenas em alguns municípios, onde essas demandas são previamente identificadas, sendo que, até então, o programa tem sido desenvolvido prioritariamente em Florianópolis e em alguns poucos municípios, com exceção da região oeste catarinense, onde nunca aconteceu o programa.

Essas especificidades do programa em nada auxiliam esse jovem. Se o mesmo optasse em frequentar algum curso via PRONATEC para obter a certificação de seu saber, não conseguiria ter sua demanda atendida, pois no momento não há, no município A e entorno, nenhum curso dessa natureza em andamento, salvo cursos de informática básica, que não é a necessidade específica do jovem.

A(s) instituição (ões) representantes do SNA, por sua vez, também não ofertam o curso com as características que o jovem necessita. E se ofertasse (m), o mesmo possivelmente não conseguiria cursá-los, por os mesmos apresentarem um currículo que contempla, ao menos, três meses de aulas presenciais. Na adjacência do IFSC, conforme enfatizei, o mesmo não oferece, por enquanto, certificação na área de informática e nem a oferece na região oeste catarinense, a qual o município A pertence. Mesmo que oferecesse o CERTIFIC na capital, considerando que o mesmo não consegue frequentar cursos profissionalizantes genéricos no município,

caso os mesmos existissem, muito menos conseguiria deslocar-se até a capital, considerando que a mesma se encontra a mais de quinhentos quilômetros de distância do município A. Mesmo diante da hipótese de ser formada uma turma de pessoas com as mesmas características desse jovem no município A, a dificuldade continuaria a existir, já que o programa prevê aulas presenciais, as quais o jovem tem dificuldade em frequentar porque não tem um horário determinado para trabalhar e, frequentar aulas, para ele, significa deixar de trabalhar e deixar de trabalhar designa perder oportunidades de obter sua renda. E, enquanto tais programas tiverem esse formato, continuarão a excluir pessoas como esse jovem, cuja necessidade premente seria ter seu saber verificado e atestado em abreviado período do tempo, o que não o impediria de trabalhar e ganhar seu dinheiro.

Por essa razão, penso que esses programas não deveriam visar a fechar turmas, mas sim atender aos trabalhadores e suas peculiaridades de formação de maneira individualizada, considerando cada caso como um caso único. Talvez você, caro/a leitor/a, pensaria que, ao emitir esse julgamento acerca do curso, eu estaria interpretando-o de forma desvirtuada/desconfigurada, por o mesmo objetivar ser uma política de formação continuada, como destaquei. Entretanto, acrescento que não deprecio, de forma alguma essa característica do programa. Longe disso. Apenas entendo que essa peculiaridade do programa – em si muito positiva, aliás – não pode excluir, de início, pessoas que, em primeira instância, precisam da certificação do saber que já possuem. Continuar ou não estudando, passando a ocupar outras deficiências pontuais de seu itinerário formativo é uma outra etapa, a qual deve ser tratada em seu tempo. A mesma, também, pode ser encarada como mais uma necessidade da matriz produtiva altamente tecnológica circunscrita no modo de produção capitalista, regulada, portanto, pela maquinaria capitalista, e não, propriamente dito, uma atenção para com os interesses e desejos do/a trabalhador/a. Dito de outro modo, a orientação desse programa atende mais ao setor produtivo e suas premências do que o(s) interesse(s) e a(s) vontade(s) do trabalhador, embora considerando que, em parte, poder continuar seu processo de formação lhe seja benéfico, porque permite a manutenção de seu posto de trabalho; não continuar, que deveria ser uma escolha pessoal, às vezes até nem tanto, porque alguns não continuam, a exemplo de nosso jovem, não porque não querem, mas porque a condição de seu trabalho impede por acabar influenciando na quantidade trabalhada e também na renda obtida, como acentuei.

O ideal, em relação a esse programa, seria a constituição de uma banca ou de bancas multidisciplinar (es) que trabalhassem de forma itinerante, deslocando-se para onde fosse necessário com o intuito de atender esses/as trabalhadores/as. Nas configurações atuais, tanto o programa CERTIFIC oferecido pelo IFSC, quanto às demais possibilidades de cursos por ele abarcados ou outros (poucos) cursos profissionalizantes existentes (ofertados pela iniciativa privada, por empresas do setor da informática) no município A e região, assim como as universidades, continuam a excluir os que mais deles precisam, pois, no caso específico deste jovem e, ousado afirmar, também de outros/as, sempre precisarão optar em trabalhar em detrimento de ocupar aquela parcela de seu tempo em busca da qualificação/certificação de seu (s) saber (es), porque o pouco de remuneração que deixam de ganhar enquanto estão nos bancos escolares cuidando de sua formação, fará muita falta para eles/as, fazendo com que sempre acabem optando pelo trabalho em detrimento da qualificação.

Ainda, no documento, encontra-se o seguinte texto:

A Rede CERTIFIC baseia-se numa cultura de educação de jovens e adultos com alicerce nas experiências acumuladas ao longo da vida e em saberes já adquiridos, fundamentais para a definição de estratégias de aprendizagem que conduzam à autonomia na construção de novos conhecimentos. Para tanto, é fundamental que se utilizem metodologias de avaliação participativa, significativa, **que respeite as características culturais e individuais dos trabalhadores.** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 15) (Grifo meu).

A parte por mim grifada contrasta como que realmente ocorre, já que, em processos centralizados e que visem a fechar turmas, embora atendam à tônica do programa que se quer de educação continuada, na realidade acabam por não atingir pessoas como o jovem colaborador, o qual não se encaixa nessas prerrogativas. Isso sem adentrar no fluxo pelo qual esse programa ocorre, o qual, segundo informação contida no documento, é burocrático e moroso, sendo que isso é tudo o que esse público não precisa, pois já vêm de processos de defasagem e exclusão via caminhos formais de escolarização.

Acrescento, por fim, que o documento, em sua página 30, prevê sensibilização do programa junto a empresários e sindicatos. Esse quesito, quando de forma complementar, vem a acrescentar no sentido de divulgar o programa. No entanto, mais uma vez ponho à prova a eficácia desta característica. Até que ponto os empresários – em grande parte, ávidos por maximização dos lucros e

minimização dos investimentos – estariam dispostos de fato a cooperarem nesse processo, encaminhando seus/suas trabalhadores/as a darem continuidade aos estudos interrompidos? Associo a cooperação de fato do empresariado à preocupação real com o crescimento do trabalhador tomada do ponto de vista integral, a saber, um aprofundamento vertical e horizontal nos conhecimentos incorporados, significando, portanto, um autêntico aumento de seu capital cultural, o que viria a proporcionar uma melhor colocação e remuneração no mundo e no mercado do trabalho, além de incidir no rol de conhecimentos gerais dos indivíduos, o que significaria, por conseguinte, um maior grau de politização e consciência de si e de seus direitos. Isso implicaria em pessoas mais exigentes, que, cientes da posição que ocupam no labirinto da maquinaria capitalista, poderiam vir a exigir mais do capital, o que poderia emperrar os movimentos rumo a sua propalação sub-reptícia. Pergunto: isso seria de interesse dos representantes do capital? Ou será que os mesmos encaminhariam para esses processos de formação apenas o quinhão de pessoas que lhes interessaria e nas condições que lhes fossem favoráveis, ou seja, quando fosse estritamente necessário que aquele/a trabalhador/a, seja por força de legislações que assim o exigissem, seja por inevitabilidades de determinados postos de trabalho, requeressem profissionais um tanto mais capacitados? De minha parte, sou mais propensa a crer na última assertiva, sendo que meu posicionamento está devidamente respaldado pela minha delimitação teórica a respeito do capitalismo e da maquinaria capitalista.

Enfim, divulgar esses programas unicamente junto ao empresariado pode não ser uma opção de publicação dessas oportunidades quando feita apenas junto a estes. Pode ser viável quando também junto a eles. Até porque, incorre-se no problema de não se atingir quem verdadeiramente precisa da oportunidade, quer por não divulgação e incentivo à participação desses processos por parte dos empresários (quando isso não interessa a eles); ou então quando essas pessoas que precisariam desse programa não estão inseridas no mercado formal de trabalho, que é o caso de muitos/as, os/as quais não estão sob a tutela de um empresário que, hipoteticamente, lhes colocaria a par destas oportunidades de formação. Esse é o caso de nosso jovem, que trabalha de forma autônoma e, logo, não está atrelado a nenhum empresário que lhe possa passar informações, sendo que, nesse(s) caso(s), esse modo de divulgação se apresenta falho.

No tocante à divulgação junto aos sindicatos, essa também, análoga à feita junto ao empresariado, pode ter suas fragilidades, principalmente diante da situação pela qual hodiernamente passam essas associações, as quais, em sua gênese, deveriam atender aos anseios de seus representados, os/as trabalhadores/as. O próprio Harvey (2011) se ocupa da temática, sustentando que os sindicatos vêm, progressivamente, perdendo sua força, significando, hoje, mais um braço do patrão do que uma força dos/as trabalhadores/as em favor de seus direitos e interesses no embate entre capital e trabalho. Sem alongar-se mais no tema, o qual é deveras amplo e pode/deve dar ensejo a outras pesquisas, assim como a temática dos programas de certificação, o qual aqui trato um pouco mais pormenorizadamente por interessar a esse estudo⁶⁴; mesmo assim, já me é possível deduzir que, via sindicatos, igualmente o programa corre o risco de não ser maciçamente divulgado a ponto de chegar aos que verdadeiramente dele precisam, o que, mais uma vez, é representado pelo jovem colaborador, o qual não é um trabalhador sindicalizado, destarte, essas orientações não teriam como chegar até ele por algum sindicato, já que não pertence a nenhum.

O discutido até então sobre o jovem me possibilita declarar, comungando com as minhas considerações acerca da violência simbólica em Bourdieu (2013) que o déficit de capital cultural deste jovem acaba atuando duplamente no sentido de não favorecê-lo nem no mundo do trabalho, tampouco, fora dele. O mesmo demonstrou ausência de informações, de aconselhamento, de um norte sobre como conduzir sua carreira/vida profissional e isso advém, inicialmente, da falta de alguém da família para fazê-lo, os quais, desprovidos também desta visão e de capital cultural, nem têm condições de atender o jovem. Duplamente, porque, desprovido dessas orientações, o jovem nem sempre terá condições de optar entre o que seria mais acertado em prol de sua carreira/vida, o que o joga ainda mais para a exclusão, pois precisa optar sempre pelo mais imediato em detrimento do que, no longo prazo, poderia vir a trazer-lhe mais vantagens. Explicando melhor, talvez o fato de deixar

⁶⁴ Aqui me reporto a Mário Osório Marques que, em sua notável obra “Escrever é preciso: o princípio da pesquisa” alude, inicialmente, que a constrói inspirado na personagem bíblica Rute – uma moabita, que se ocupava em colher as espigas de milho que caíam da cesta dos outros no momento da colheita. O autor se utiliza dessa imagem, pois explica que sua obra está centrada em pontos que os outros autores não mencionaram ou “deixaram cair da cesta”. Ouso dizer, aqui, que deixo algumas “espigas de milho”/ possibilidades de temas para futuras pesquisas, para que outros “agricultores”/ pesquisadores as colham, haja vista que minha “cesta”/delimitação do tema, não conseguiria abarcar com profundidade essa temática sem desbordar. Ou seja, fica, aqui, um convite/provocação a outros pesquisadores para que envidem essa(s) *vigem(s)*.

de atender a alguns clientes agora para poder investir esse tempo em sua qualificação, significaria, no longo prazo, uma posição um tanto mais confortável no mundo do trabalho e na vida. Porém, ante a precariedade/fragilidade de sua condição financeira e a de sua família, acaba sempre tendo de deixar a formação para o segundo plano, para um outro momento que nunca vem porque as necessidades imediatas de renda para pagar as contas e fazer suas aquisições – (“*Gosto muito de som! Invisto bastante em som! Gosto de tê coisa diferente do que a galera tem. Gosto de ser diferente, não igual a todo mundo! Ajudo também meus véio nas conta da casa.*”) – terminam por pendê-lo (e prendê-lo), sempre, para o lado do imediato, do curto prazo, caindo em um círculo vicioso de trabalho, não qualificação, exclusão.

Outro revés que pude comprovar no município A concernente ao trabalho e, mais especificamente, ao descaso do empresariado para com o/a trabalhador/a, particularmente para com os/as jovens, foi a negligência em relação aos EPIs (Equipamentos de Proteção Individual). Minha atenção foi despertada para o assunto de uma forma, diria, espirituosa, por um colaborador. Ao iniciar a entrevista, percebi que o mesmo estava com os olhos excessivamente vermelhos. Inevitavelmente, comecei a questionar-me o porquê ele estaria naquela situação, se estaria com algum problema de saúde, alguma alergia, ou, então, se fosse usuário de algum entorpecente e, naquele momento, estivesse sob o efeito do mesmo. O jovem se mostrou muito simpático e falante, contando com plena desenvoltura a sua história de vida e respondendo com ampla argumentação às perguntas pontuais que fiz. No entanto, eu não conseguia desviar o meu olhar de seus olhos intensamente vermelhos, a ponto de isso atrapalhar a atenção no que ele falava, já que o fazia de modo rápido, encadeando uma ideia a outra numa sucessão rápida de narração, descrições e argumentações. Em determinado ponto da conversa, creio que ele tenha percebido meu interesse pelos seus olhos vermelhos e fez uma pausa no que falava para dar uma explicação: “*Moça, sei que você tá olhando muito pros meus olhos e sei o que tá pensando. Outro dia, aqui na escola, aconteceu uma situação parecida. Uma professora me chamou pra fora da sala de aula e disse que eu podia me abri com ela, que ela era de confiança e que já tinha aconselhado outros rapazes na minha situação, que usavam droga. Então eu caí na risada e disse pra ela que não era o que ela tava pensando. Que meus olhos tavam vermelho porque eu trabalho em uma indústria de farinha e lá tem muito, mas muito pó mesmo. E aí, no*

fim do dia, meus olhos ficam assim. Acho até que meus olhos nem tem tempo de se recuperá. Ficam assim direto. Já comprei um colírio pra dá uma melhorada. No que comecei usá o colírio até que adiantô, mas, com o tempo, percebi que daí eles ficam, tipo, ressecado. Então eu tô sempre assim. Não é droga, não. Nunca usei droga e nem nunca vô usá.”

Em princípio, confesso que fiquei encabulada por, de certa forma, ser pega de surpresa pelo jovem, já que eu realmente havia cogitado a possibilidade de ele ser um usuário de drogas. Acho que corei. Mas, passado o suspense e o embaraço do momento da revelação, passamos a conversar sobre isso de forma desenvolta, como haviam sido a entrevista até então e como foi até o seu final. O jovem contou que seu patrão é muito “*mão de vaca*”⁶⁵, e que não costuma investir quase nada em proteção para os funcionários/as e que não é o único do local de trabalho que fica com os olhos naquele estado quase que de modo permanente. Assegurou, ainda, que não é a única empresa e empresário que age(m) assim no município e que, outros empresários e em outras áreas acontecem situações similares. Apontou a construção civil como de maior gravidade, pelo risco iminente de morte, sendo que já aconteceu casos na cidade de operários caírem de prédios em construção e morrerem ou ficarem gravemente feridos ou inválidos. Explicou que, em relação aos EPIs, existem três situações distintas no município: uma, o empresário não se preocupa com os mesmos e os funcionários/as acabam não usando; outra, o empresário, na maioria, por força de legislação específica, disponibiliza os EPIs, porém os/as trabalhadores não utilizam porque pensam que com eles nada vai acontecer ou então porque os equipamentos são desconfortáveis e/ou atrapalham a execução do trabalho, ou, ainda, por falta de hábito de usar e/ou esquecimento. E, uma última situação, bastante comum, segundo o jovem, os EPIs são disponibilizados, porém, em quantidade insuficiente, menor do que o número de funcionários/as, não tendo, portanto, para todos poderem utilizar.

O pronunciamento do colaborador sobre os EPIs demonstram, mais uma vez, elementos tangentes às tensões entre capital e trabalho, nos quais, novamente, os/as trabalhadores saem perdendo justamente pelo comprometimento de parte importantíssima de si, que é sua saúde ou então até sua própria vida. Em nome da maximização dos lucros, muitas vezes esses equipamentos não são disponibilizados

⁶⁵ Pão-duro, sovina, avarento.

aos/às trabalhadores/as, ou, quando são, o são em número insuficiente, comprometendo a eficácia da prática. E quando fornecidos, ainda, segundo a NR-32, que trata sobre tais equipamentos, menciona que cabe ao empregador não apenas oferecê-los, mas também fiscalizar e exigir o seu uso. Diante disso, empregadores falham, ainda, por não procederem essa fiscalização ou por fazê-la de modo brando, já que o jovem garante que há muitos/as que não utilizam os EPIs no município A e que nada acontece no sentido de reverter isso. E quanto ao/à trabalhador/a, existe duas possibilidades de compreensão da contenda: ou desconhece a importância do uso desses equipamentos; ou conhece e não dispensa a devida importância que o assunto merece e adota uma postura de desleixo diante do assunto, perante a qual, usar ou não usar o equipamento não faz diferença alguma para essas pessoas. É possível depreender, ainda, que o fato de o empresariado não levar a sério a questão, acaba autorizando comportamento semelhante dentre os/as trabalhadores/as, ratificando uma cultura de não cuidado de si, uma espécie de *laissez-faire*, um deixar as coisas acontecerem o que seja o que for ou o que *Deus* quiser, o que influi – negativamente – na constituição desses/as jovens, motivando-os a não prestar a devida atenção e importância ao que mais precioso possuem, que é a sua saúde e a si mesmos.

Sobre o fator renda, rememoro Piketty (2014), de que a mesma é dividida entre remuneração pelo trabalho – aos que precisam vender sua força de trabalho ao capital, que é o caso da totalidade dos/as colaboradores/as, tanto do município A, quanto do município B; e remuneração do capital, representada por juros, aluguéis, *royalties*, entre outras possibilidades, as quais são retribuídas ao capital, portanto, a usufrui, naturalmente, os detentores de capital, o que não é o caso da totalidade dos/das jovens pesquisados.

Nesse sentido, a renda do grupo familiar do município A, declarada pelos /as pelos/as jovens, se manteve em um valor aproximado de dois mil reais, variando, em alguns casos, para um pouco mais ou um pouco menos, para grupos familiares compostos de uma média de cinco pessoas, também com variações. Esse valor, destaque, está abaixo do cálculo feito por Piketty (2014), quando considerou que, se a produção mundial e renda fossem igualmente repartidas, cada habitante do planeta teria uma renda de setecentos e sessenta euros mensais, o que equivale, hoje, à aproximadamente dois mil e seiscentos e setenta e dois reais com sessenta e dois centavos, o que está abaixo do que Piketty revela ser a renda média da América

Latina, que é de dois mil e quatrocentos e oitenta e cinco reais. Portanto, a renda do grupo familiar dos/das jovens pesquisados/as do município A fica abaixo da estimativa de Piketty, tanto em sua conjectura relativa a uma suposta renda mundial, fruto de uma divisão igualitária da produção e da renda, como mencionei; quanto da renda média da América Latina.

Também é possível pensar essa renda tendo como parâmetro o salário mínimo vigente, de setecentos e oitenta e oito reais.⁶⁶ Fazendo essa conversão, a renda média do grupo familiar dos/as jovens do município A, pesquisados, ficaria em torno de pouco mais dois salários mínimos e meio, não se esquecendo da variação a mais ou a menos.

No tocante à remuneração que os/as jovens pesquisados do município A obtém/obtem pelo seu trabalho, a maioria absoluta deles declarou que a mesma é inferior ao salário mínimo vigente, com apenas dois casos em que a mesma fica um pouco acima. Isso revela que a situação dessas famílias e jovens em relação à renda já não é muito confortável, sendo que, tomando especificamente os/as jovens como foco da análise por suas remunerações, a situação piora ainda mais. Isso me autoriza a concluir que a remuneração dessas famílias, em questão, não é boa, contraposta à teoria enunciada, tampouco a dos jovens a seja, por se apresentar menor ainda.

Esses dados contrastam com a ideia do IDH relativamente alto dos dois municípios (recordo que o índice não varia muito entre um e outro, conforme anteriormente exposto) e aqui não farei distinção entre ambos em função de que, ao fechar os acordos com os/as jovens, eles aceitaram prestar tais informações apenas na condição de que eu me comprometesse a não revelar os municípios, por receio de melindres e possíveis represálias. Importa, pois o fato de que o alto IDH do município A, considerando, então, aqui, os dois como altos, não corresponde a um padrão de vida elevado no caso dos/das jovens pesquisados. O IDH é alto, mas esses/as jovens e suas famílias possuem uma renda baixa, más condições de trabalho e pouco capital cultural – o que interfere na possibilidade de uma formação mais expressiva e valorizada no mercado.

A questão de o indicador *à priori* tomado não corresponder exatamente ao que encontrei na prática em nível das pessoas propriamente ditas condiz com o que

⁶⁶ Conforme Decreto 8.381/2014.

Piketty (2014) considera, de que é mais adequado e correto analisar a desigualdade em níveis menores – blocos regionais ou pessoas, como de certa forma fiz – do que analisá-las por blocos continentais. Previno, ainda, de que uma generalização aqui, poderia se apresentar um tanto precipitada ou arriscada, porque uma renda média dos habitantes do município resultaria da média de todos, dos que ganham mais e dos que ganham menos. Diante disso, concluo que, se meus/minha colaboradores/as revelaram ter uma renda baixa, representado, obviamente, um grande grupo de pessoas em situação análoga; e o IDH do município é alto, então, presumo que, para elevar essa média chegando a um patamar alto do índice, precisa haver pessoas que têm renda muito acima dessa média baixa, para ser possível a elevação do indicador. Presumo, daí, que a desigualdade no município é uma realidade que precisa ser considerada. Isso, mais uma vez, equipara-se à tese defendida por Piketty (2014) em sua obra, de que as desigualdades vêm aumentando em nível mundial. E, finalizo, isso é gritantemente violento, porque excludente, agindo/interferindo de forma nefasta na constituição desses/as jovens por negar a eles/as não somente o acesso aos direitos humanos básicos, os quais teoricamente, lhes seriam assegurados, inclusive pela Constituição Federal; mas também por fazer com que se conformem, desde cedo, a uma realidade árida, onde prematuramente precisam já trabalhar, inculcando uma *hélix*⁶⁷ (BOURDIEU, 2013) de subserviência e abandono de si, pelo pensamento, desde pouca idade moldado, de que devem trabalhar duro, que precisam fazê-lo sob qualquer condição, mesmo aqueles que incluam pouca remuneração, condições adversas, insalubres e/ou perigosas de trabalho e impossibilidade de dispensar atenção à sua formação continuada.

No município B, o panorama muda em uma escala que poderia nomear de sensível para significativamente. A ênfase recai na informação contida no quadro 1, de que a totalidade dos/as jovens pesquisados/as trabalham. Ora, isso, em si, não seria atípico do município A, onde de dez jovens, oito trabalham e os que ainda não o fazem, estão buscando fazê-lo. O que destoia, no município B, é a razão pela qual a maioria desses jovens trabalha, razão esta, inclusive, que me fez buscar, também,

⁶⁷ A expressão diz respeito a uma forma de ser, de portar-se, de reagir a determinadas situações, marcada por um conjunto específico de características que a determinam, bem como de movimentos corporais e trejeitos que remetem à mesma.

outra escola como campo de pesquisa porque, recorde, estava recaindo em um padrão unidimensional de respostas.

Explicitando melhor, via de regra, dentre os/as pesquisados/as neste município, a maioria absoluta (exceto dois jovens) publicaram uma renda familiar bem superior à das famílias dos jovens do município A. No município B, nem um/a jovem declarou a família ter renda inferior a três mil reais, ficando em uma média de quatro mil reais. Isso, confrontando com o enunciado por Piketty (2014), anteriormente expresso, fica bem acima da suposta renda média mundial, acima da renda média da América Latina e, evidentemente, bem acima quando em equivalência em salários mínimos, aqui representando por aproximadamente cinco salários mínimos por família, que é quase o dobro de salários mínimos recebidos pelas famílias dos/as jovens pesquisados/as do município A.

A produção de dados foi iniciada na escola 2, sendo que os jovens que disseram a renda familiar ser menor, eram alunos da escola 3. Isso logo me remeteu a uma série de questionamentos, com os quais me ocupei por vários dias. Se esses/as jovens eram oriundos de famílias cuja renda era alta ou relativamente alta para o padrão que encontrei no município A, por que todos, invariavelmente, já estavam no mercado de trabalho há muito tempo, da mesma forma que no município A, desde os doze ou treze anos, em média? Por que esses/as jovens não estavam apenas estudando, já que, se a família tinha essa renda, hipoteticamente, não dependia da remuneração desses/as jovens para auxiliar no orçamento doméstico?

Novamente, paralelo às conclusões as quais cheguei no tocante à violência simbólica e institucional, sobre o papel exacerbado da religião, em particular na escola 2, atribuo também a ela a razão pela qual esses jovens já com tão pouca idade e, como disse, possivelmente sem o peso da necessidade imediata, já estariam no mercado de trabalho. Quando comentei sobre o assunto com o/a diretor/a da escola, o/a mesma logo justificou-me que *“Graças a Deus que começam a trabalhar cedo, daí aprendem o valor das coisas, o quanto custa a gente ter alguma coisa. Quando a gente consegue alguma coisa com sofrimento, dá mais valor. E o trabalho só faz bem pra gente. A gente também começou a trabalhar cedo, ainda mais novo do que eles começam hoje e ninguém morreu por causa disso, estamos todos aqui e, graças a Deus, a gente é pessoas de bem!”* O/a pedagogo/a da escola ratifica a linha de pensamento do/a gestor/a: *“Graças a Deus que quase todos trabalham. Enquanto tão trabalhando, não tão na rua se*

envolvendo com droga e já sabem o quanto é suado ganhar o dinheiro, que as coisa não caem do céu, não.”

Primeiramente, destaca-se, no discurso de ambos/as, a presença constante de *Deus*. Esse vocábulo, aliás, invariavelmente esteve presente nas falas de todos/as neste estabelecimento de ensino em todos os momentos da pesquisa. Em minha dissertação de mestrado (CAMILLO, 2013), utilizo-me do ideário de Weber (2001)⁶⁸, na qual o autor discorre sobre o (forte) papel da religião sobre a humanidade. Naquela ocasião, falava sobre ócio e trabalho docente, mais precisamente sobre a ausência do mesmo entre os docentes pesquisados. E a moral religiosa, maximamente a cristã, foi um dos fatores que muito influenciavam na questão do ócio, pois, várias religiões, como discuti no espaço da dissertação, têm o trabalho duro como uma virtude incontestável. A manutenção da vida, então, para essas religiões, precisa ser algo sofrido para ser de merecimento diante dessas divindades as quais seriam ávidas por sacrifícios. A ideia de deuses sequiosos por sacrifícios, aliás, é um ponto fartamente discutido por muitos autores, também Pinker (2013) que embasa esta tese, sendo que esse autor enfatiza que, em função disso, muitas violências foram cometidas e muito sangue foi derramado no decurso histórico da humanidade. Por isso que, dentre as pessoas cuja religião exerce um papel de centralidade em suas vidas, a ideia de que o pão deve ser obtido e comido com suor (já vi um trocadilho sobre isso, no qual o autor dizia que o prefere com manteiga!) é bem aceita e defendida com veemência. E isso fica explícito na fala do/a diretor/a quando diz que trabalhar cedo faz bem porque, com sofrimento, esses/as jovens desde cedo aprendem que a manutenção da vida precisa ser algo sofrido para agradar a *Deus*. O trabalho também é visto como um ingrediente fundamental para a constituição do que o/a gestor/a considera uma boa moral, já que declara que começou a trabalhar desde criança e hoje é uma pessoa de bem. Então, se esses/as jovens fizerem o mesmo, igualmente alcançarão uma moral boa.

O/A pedagogo/a deixa transparecer que corrobora com o pensamento recorrente do imaginário coletivo, discutido por Novaes (2003), de que os/as jovens não podem ficar com as mãos ociosas, pois isso seria algo perigoso e os/as afastaria do que considera uma boa moral, uma pessoa de bem. Então, trabalhar, a seu ver, é a melhor opção para ocupar essas mãos e mentes, que, longe das ruas e

⁶⁸ WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed., rev. São Paulo: Thomson, 2001.

de seus presumíveis “perigos”, estariam seguramente encaminhados a que considera como uma boa moral. Esses/as jovens não são imaginados em outros locais que não na dicotomia rua/trabalho. Na ideia deste/a ator escolar, ou estão trabalhando, ou estarão na rua “aprontando”. Ele/a, embora profissional da educação, não concebe esses/as jovens estudando, por exemplo, fazendo cursos exigidos pela racionalidade tecnológica e globalizada, na qual estamos tais como inglês, informática; ou até mesmo ocupando seu tempo com o ócio, o qual já de saída é associado como algo “perigoso” para os/as jovens.

Dentre os/as colaboradores/as, vários com aparência abatida e bocejando frequentemente no momento da entrevista, com sinais evidentes de cansaço, mostraram que a ideia defendida pelos/as atores escolares, apontada, já se encontra devidamente inculcada em sua constituição e visível em sua *héxis*. *“Graças a Deus que eu já trabalho e trabalhar é bom porque a gente aprende da onde que sai o dinheiro. Quando é sofrido, a gente dá mais valor.”*

Questionei-os/as sobre o fato de já terem uma rotina de adultos, dormindo em torno de seis horas por dia e se isso interferia ou não nos estudos, se sentiam ou não cansados. A resposta unânime foi que às vezes interferia, sim, nos estudos porque não tinham muito tempo de estudar fora da escola, nem tempo para fazer os trabalhos e tarefas escolares. Também confessaram sentir-se um pouco cansados, mas que tudo isso era algo de menor importância e o que valia mesmo era poderem trabalhar, poderem aprender o quanto é sofrido o valor das coisas e que isso os ajudaria a se tornarem pessoas de bem. O restante era menos importante. *“Estudá, a gente não tem muito tempo não. Faço o que dá aqui na escola e o resto a gente vai empurando com a bariga. Os trabalho também a gente faz como dá, como Deus permite. Mais vamo indo. O que importa é que a gente pode trabalhá, aprendê a vê da onde as coisa vem. Se eu tenho sono? Ah, tenho muito. Mais tomo um café forte, lavo a cara com água fria que o sono passa. Ter um trabalho compensa tudo.”*

A influência da religião é algo tão marcante, tão presente, que um colaborador que se classificou ateu, disse ter medo de revelar essa opção perante a sociedade e aos colegas para não sofrer recriminações e represálias. *“Sô ateu, não acredito em Deus não. Mas, tipo, fico na minha. Não saio por aí falando isso pra todo mundo ouví porque tenho medo. Medo de ser deixado de lado, medo até de apanhá. Porque sei de um cara aqui que quando disse que era ateu, começô a sê deixado de lado, não davam mais bola pro cara, as opinião dele não eram mais ouvida, o cara*

perdeu o emprego e teve de se mandá daqui, se não acho que passaria até fome. Não dá pra brincá com essas coisa aqui não, o pessoal não aceita. Ou tu é católico ou tu é evangélico pra sê bem visto. Se tu é de otras religião menor ou então é ateu, que nem eu, e se começá abri isso demais pros otros, tu vai tê problemas. Isso é certo que nem o dia e a noite. Pra senhora tê uma noção do que tô falando, lá no meu emprego, meu chefe é pastor evangélico. O cara é muito sarna. Incomoda todos os empregados convidando pra i na igreja dele e tal. Não respeita a religião dos outro, porque tem colega de tudo que é religião lá. Ele chega ao cúmulo de fazê a gente rezá todo dia antes de começá o serviço. Uma vez por semana a gente é obrigado a participá e rezá um culto na empresa. Fico loco com isso. Mais obedeço e finjo que tô rezando direitinho porque não quero ficá desempregado. Preciso do serviço. Um dia quase que eu estoro com ele. A genta tava no culto e eu tava com as ideia bem longe do que ele tava falando. Então ele chegô perto de mim, me botou as mão imunda dele na minha cabeça e começô a falá um monte de abobrinha, que eu tava pensando em Deus e tal, que tava se operando um milagre em mim. Fiquei loco da vida. Tava pensado nessas babosera coisa nenhuma. Tava sim pensando em esgoelá aquele traste. Mais me controlei. Mais eu tô procurando outro serviço, onde a encheção de saco por causa de religião é menor. Sei que aqui nessa merda de cidade isso tem por tudo. Mais não tê um chefe pastor já ajuda um pouco. Quando arumá outro serviço, caio fora.”

Se esses/as jovens já se encontravam no mercado de trabalho em tão tenra idade por forte influência do apego intenso à religião e se a família tinha uma renda relativamente alta em relação ao município A, fiquei vivamente interessada em saber o que faziam com a remuneração que recebiam em troca de seu trabalho. E, curiosamente, o que mais uma vez pode ser explicado pela moral religiosa, os jovens do município B ganham menos pelo seu trabalho do que os jovens do município A. Estes revelaram receber, como salientei, em torno de um salário mínimo, alguns um pouco mais (dois colaboradores, lembro), alguns um pouco menos. No município B, apenas um colaborador, que é trabalhador autônomo, disse ganhar mais de um salário mínimo mensal. Os/as demais ganham menos de um salário mínimo, variando de pouco menos para bem menos. Isso confirma a ideia (religiosa), de que não importa o quanto se ganha, pois o sujeito já seria agraciado por ter um trabalho, por sofrer com ele e aprender que a vida é sofrida e que obter as suas coisas com sofrimento é de mais relevância.

Um aspecto pertinente ao trabalho que no município B se destaca do município A é que a maioria dos /as jovens, salvo o que é autônomo, tem carteira assinada e está no gozo, portanto, dos direitos trabalhistas. Porém, o fato de declararem remuneração tão menor do que a dos/as jovens do município A pode ser um indício de que estão pagando um alto preço por isso. Isto é, por terem carteira assinada, lhes é pago bem menos de salário, conjeturo. Exceto poucos casos, também o uso dos EPIs parece ser mais observado no município B.

Retomando, sobre o que os/as jovens fazem com o dinheiro que recebem pelo seu trabalho no município B, indo ao encontro do ideário de Harvey (2011) acerca da demanda efetiva e consumo, considerando a condição peculiar que os leva a trabalhar, mais uma vez pude aproximá-la da questão religiosa. Alguns/Algumas contaram que, mesmo a família tendo renda suficiente, deduzindo disso que não precisariam ajudar no orçamento da casa, ainda assim são convocados a dar sua parcela de contribuição no orçamento doméstico, porque os pais julgam importante que eles saibam desde jovens o custo das coisas, o quanto custa a conta água, a conta de luz, a comida, ou seja, *“comerás o teu pão com o suor do teu rosto”*. Como não poderia deixar de ser, a presença incontestante da moralidade religiosa é de forte presença nessas famílias.

Um número significativo de jovens mencionou que, ou aplica todo o seu dinheiro na poupança ou; os que ajudam em casa, a outra parte é destinada a ela. Weber (2001) também alude ao importante papel da poupança entre as várias religiões, respaldando a ideia de que se deve poupar nesta vida, pois os verdadeiros gozos devem ficar reservados à vida eterna, à vida após a morte. Isso ainda incide no fato de que os/a jovens do município B se disseram pouco consumistas em relação aos jovens do município A, mesmo tendo em conta que esses precisam destinar uma quantia maior de sua remuneração para ajudar no orçamento doméstico já que, em sua maioria, as famílias dos/as jovens pesquisados possuem renda menor do que as mesmas do município B. *“Eu não fico comprando besteira não! Boto meu dinheiro na popança, que quando eu precisá, vô tê. Compro o que acho que é preciso. Compro minhas ropa, meus tênis, mas não muita, só o que precisa mesmo. Meu celular eu também compro, mas não sô muito ligado nisso, não fico toda hora trocando de modelo porque não precisa disso. Nunca me individei e nunca vô me individá porque meus pai me ensinaram que é muito feio a gente sê veiaço.”*

Em contrapartida, os/as jovens do município A se narram como muito consumistas – mesmo com menos dinheiro para gastar com suas próprias coisas em comparação com os/as jovens do município B – sendo que daqueles, vários/as elegeram o celular, ou o último modelo dele, como objeto de desejo, além de roupas, calçados e som. Dentre eles/as, muitos/as confessaram que já se endividaram por causa dessas aquisições, tendo até problemas mais sérios decorrentes disso com os órgãos protetores do crédito. As compras a crédito, por seu turno, são bem mais comuns dentre os /as jovens do município A que do município B, sendo que os últimos, em suma, dizem optar pela compra à vista. A *héxis* marcada pela religião dos/as jovens do município B os/as impede de serem consumistas, tampouco comprarem a prazo, pelo receio de não poder saldar com seus compromissos, o que macularia uma moral que, mesmo inconscientemente, é repassada pelos pais e defendida por esses jovens como boa – afinal, *“meus pai me ensinaram que é muito feio a gente sê veiaço.”*

Obviamente, em termos práticos – advinda de uma meticulosa análise financeira, econômica – a compra a crédito não se apresenta como algo vantajoso, sobretudo em um contexto de crise econômica pela qual o país atualmente atravessa, com as taxas de juros subindo e com previsão de elevarem-se ainda mais em um futuro próximo. Todavia, os diálogos não mostram em momento algum a referência a vantagens da compra à vista colocada em parâmetros financeiros, econômicos, mas posta, mais uma vez, como uma questão de moralidade. Ou esses/as jovens ainda não possuem elementos o suficiente para empreenderem essa análise nesses termos; ou então a mesma acaba ficando obnubilada pela influência extrema da moral religiosa.

Um caso que é digno de nota e que comprova o extremo no qual é levada a questão religiosa no município B, é encontrada em um colaborador e em sua revelação e reflexões sobre ela. *“Gosto muito de moto. Queria comprá uma, mais não tinha dinheiro pra isso. E em prestação não queria e não podia comprá porque meus pai não me dexam comprá em prestação. E eu queria muito a moto. Se eu fosse juntá o dinheiro pra comprá a vista, ia demorá muito, porque eu ganho pouco. E eu não queria esperá tanto tempo. Até nem sei se ia alcançá de juntá pra compra. Então meu pai me fez uma proposta. Ele comprava a moto pra mim à vista e eu ia pagando corrigido pra ele por meis, conforme era a prestação na loja. Então eu logo*

aceitei, porque queria muito a moto e meu pai ia me dá uma mão pra comprá ela. Então fizemo o negócio. Tô com a moto e tô pagando pro pai como combinemo.”

Confesso que fiquei estupefata com a história, pelo teor de pseudomoralidade que ela revela. Um pai obtendo lucros em cima de um desejo de um filho, talvez para puni-lo, mesmo que de modo inconsciente, pelo sua profunda vontade de ter a moto. Se pagar prestação não é algo que a família, ou, mais especificamente, esse pai, julgue adequado, correto, por que seria correto ele receber prestação, com juros, do próprio filho? Agindo assim, o pai demonstra relativizar sua própria moral. Comprar em prestação, na loja, não é bom, adequado, moralmente correto. Porém, não havia problema algum no fato de ele receber do filho prestação corrigida, o que o filho, ainda, considera um bom negócio, já que sua vontade de ter o bem que lhe proporciona prazer, a moto, o impede de pensar nesses termos. Nesse sentido, essa moralidade acirrada e incrustada nos valores cristãos denuncia-se frágil, corruptível, já que o ensejo de lucrar, embora condenado por essa mesma moral, termina por sobressair-se, mesmo que às custas do próprio filho.

Finalizando a presente seção, ante a necessidade de partir para outra parte da *viagem*, é hora de retomar a pergunta que me moveu até aqui, a saber, como as violências exógenas acontecem em face da maquinaria capitalista, tomada principalmente pela categoria trabalho e seus corolários, manifestadas nas narrativas dos/as jovens dos dois municípios. Recapitulo, então, que em relação a isso, os dois municípios apresentam quadros distintos. No município A, a renda das famílias dos/das jovens é menor do que no município B; ao contrário das remunerações dos/das jovens, que é menor no município B. Em ambos os municípios, os jovens começam a trabalhar muito cedo, em torno dos doze ou treze anos, até antes. No município A, os jovens precisam trabalhar, por conta da renda diminuta das famílias, mais para ajudar no orçamento doméstico, e, com o que sobra (quando sobra), para fazerem suas aquisições de objetos que precisam ou gostam. No município B, onde a renda média das famílias dos/as jovens pesquisados/as é maior, por marcante influência da religião e da moral religiosa cristã, os/as jovens são direcionados/as prematuramente ao mercado de trabalho também para ajudarem nas despesas da casa, não tanto por necessidade, já que a renda da família poderia muito bem dispensá-los de tal encargo; mas principalmente para que aprendam “o custo das coisas”, o quanto se sofre para se adquirir algo. O que sobra da remuneração destes/as jovens, bem como alguns/algumas poucos/as que são

liberados de ajudar em casa, no município B, aplicam o dinheiro que recebem pelo seu trabalho na caderneta de poupança, atitude esta também aconselhada pela moral religiosa.

Em ambos os municípios os/as jovens, conforme acentuei, são mal remunerados, no município A sobressai a questão da não observância, por parte do empresariado, dos direitos trabalhistas desses/as jovens e, tampouco de questões ligadas à segurança do trabalho, como o uso dos EPIs. O problema da qualificação profissional e da possibilidade da continuação da mesma pelos estudos se mostrou problemática, principalmente no município A. A religião, por intermédio da moral religiosa cristã, se mostrou como um fator de opressão sobre jovens oriundos de famílias cuja renda poderia permiti-los a levar uma vida mais tranquila, focalizando mais, nessa fase, os estudos; já que os mesmos são obrigados a já terem uma rotina de adultos, com pouco tempo para o ócio tomado em suas múltiplas dimensões, como o descanso (no município B, os/as jovens disseram dormir em torno de seis horas por dia); a diversão (os jovens do município A dispensam mais tempo e consideram vital o divertimento, principalmente nos finais de semana, enquanto que os jovens do município B disseram não ter muito tempo nem interessarem-se muito por isso, contando que no final de semana costumam ir à igreja, participar, esporadicamente, de algum almoço ou festa de família); e o desenvolvimento (nos dois municípios os jovens não dispensam muito tempo para os estudos, os cursos, enfim, para sua formação continuada).⁶⁹

Tais fatores, entrelaçados, apresentam-se como o instrumental hodierno da maquinaria capitalista e atuam sobre essas juventudes, manifestando-se violentos para com as mesmas, por obrigarem-nas a, temporãmente, já terem de assumir responsabilidades que seriam próprias da vida adulta, como a de terem de ajudar a sustentar a própria família, marcando profundamente sua constituição, sua *héxis*. O capital, por seu lado, representado, maiormente, pelo agir dos empresários, donos dos meios de produção dos dois municípios, sempre acaba por beneficiar-se do trabalho desses/as jovens, já que pagam pouco pelo mesmo e não observam as questões legais que deveriam nortear o item, sendo que suas condutas embaladas pelo lucro, ainda são reforçadas pelo que Bensaid recordou ser o ópio do povo, as religiões, no município B, refletida pela moral cristã.

⁶⁹ Em minha dissertação de mestrado apresento essa acepção de ócio, baseada nos 3 Ds de Dumazedier: descanso (estágio primeiro do ócio, elementar), diversão e desenvolvimento.

Desencobertos esses “lugares”, partirei, agora, para o desafio, que assumo, de responder ao meu objetivo geral, encadeando os três níveis de violências aqui dissertados, para deslindar por completo as relações que podem ser estabelecidas entre as violências na escola, sob a égide da maquinaria capitalista, tendo sempre em vista como estas influenciam nas constituições dos colaboradores/as, e elegendo algumas saídas – viáveis – no sentido de contê-las/minimizá-las, como prevê o PNE, em nome de uma educação de qualidade para todos, caso isso não seja recair em uma utopia excessivamente abstrata, inatingível.

4 CHEGANDO A UM DESTINO, PREPARANDO PARA NOVAMENTE PARTIR

Após o/a prezado/a leitor/a ter comigo permanecido durante a presente *viagem*, na qual vários lugares foram desencobertos – alguns novos, com características pitorescas; outros nem tanto, que se havia ouvido falar deles, seja com fartas descrições entusiásticas, seja por breves menções – na qual várias pessoas foram conhecidas, cada qual com suas peculiaridades e complexidades, elementos esses, envolventes, revelados por incessantes debates, ora marcados pela ânsia de falar, ora pelo receio de se expor, numa espécie de jogo de esconde e acha, anuncio que nos encaminhemos à parte final da jornada de perambulações.

Final, não porque não haja mais nada a visitar; mas, segundo havia já avisado no início desta aventura criadora, é preciso encerrá-la para logo afivelar-se para outras, deixando aqui registradas todas as impressões que tive e que me afetaram durante o percurso, viabilizando outras *viagens*: outras a esta *viajante*, contagiada pelo gosto da descoberta e que depois que saiu de seu *condado*, não quer mais parar; e também, como havia mencionado, a outros *viajantes*, para que essas singelas linhas – que traduzem tudo aquilo que se pôde experienciar, sorver, possa servir de rota provisória para outras *viagens*, outras aventuras, outros descobrimentos. Idem. Ibidem.

E esse final coincide com a resposta ao meu objetivo geral, traçado quando da tessitura do projeto, momento no qual pensava por que caminhos ir, ciente, porém, que os mesmos poderiam ser alguns tortuosos e sombrios, como o foram; outros vaporosos como um dia primaveril, desembocando, por muitas vezes, em bifurcações perante as quais precisava decidir, evocando sempre a presença da ética, para onde iria.

Vamos aos fatos. Propus-me a investigar as relações que podem ser estabelecidas entre a maquinaria capitalista e as violências na escola e como isso é percebido na constituição de meus/minhas jovens colaboradores, comprometendo-me em buscar algumas alternativas viáveis no sentido de conter/minimizar as violências na escola, haja vista a premência legal manifesta no PNE, no afã de contribuir para a qualidade na/da educação, como apregoa Abramovay (2003). Para responder à altura a essa desafiante questão, precisarei retomar os

desencobrimientos anteriores, os quais me permitiram responder aos objetivos específicos.

Inventariando as manifestações de violências que ocorrem nas escolas pesquisadas, tendo aporte principalmente o autor-gigante Pinker (2013), constatei, rememoro, que existem todos os tipos de violências, sejam elas consideradas como tal pelos/as colaboradores/as e demais atores escolares, seja vistas apenas como incivildades/pequenas transgressões ou ainda, via brecha da moralização, encaradas apenas como brincadeiras. Esta última é representada nas três escolas pesquisadas mais pela violência prática, instrumental, utilitária ou predatória, através de uma série de brincadeiras e apelidos que são comuns nas mesmas, onde os perpetradores as encaram como normais, banais, brincadeiras inocentes; sendo que os que se colocam como vítimas, dizem muito sofrer por causa delas.

A violência da dominação é de presença marcante nas escolas, representada sobremaneira pelos embates entre grupos e intermachos. A mesma é nefasta, lembro, por ter feito, inclusive, um colaborador interromper seus estudos pelas incessantes agressões que sofria, quer físicas, quer psicológicas; e, conjuntamente, espalhar o terror pelas instituições (especialmente na escola 2), edificando uma atmosfera de medo, pavor, pânico, contrária a que deveria ser um ambiente escolar enquanto *lócus* propício e garantidor da aprendizagem, da construção do conhecimento.

A violência por vingança, do mesmo modo, coabita nas escolas, seja movida por acontecimentos que se originam dentro dos estabelecimentos, seja por conflitos advindos do exterior e que acabam tendo as escolas como local de vazão, como as contendas sobrevindas com e pelo uso de entorpecentes, além de feridas abertas por relações amorosas e/ou familiares rompidas quando uma das partes não aceita o rompimento, como foi o caso da colaboradora que expus.

O sadismo ou alegria de causar dano intriga e apavora os/as colaboradores/as nas/das instituições pesquisadas, indo ao encontro do que discuti em meu capítulo de livro lançado sobre a violência patológica em Fromm (1965), sendo que segundo os/as colaboradores, para esses sujeitos perpetradores desse tipo de violência, parecem sentir autêntico prazer em prejudicar outras pessoas, não se importando com mais nada. *“O cara não tem nada a perdê, então pra ele tanto faiz, sabe que não vai conseguí muita coisa na vida. Tem uns cara aí, uns ainda tão na escola, otros já não tão mais que pra eles, tipo, tanto faiz, matá ou morê.”*. O

mesmo ocorre como as ideologias presentes nas escolas, as quais não permitem a livre circulação de ideias, mantendo jovens acudados/as, encerrados/as em si mesmo por receio de, ao se colocar diferentes delas, sofrerem retaliações, algumas chegando a serem graves.

Essas averiguações estão em consonância com as afirmações de Sposito (1998), de que as violências não atingem apenas escolas de periferia, haja vista que as três escolas pesquisadas não pertencem a esse lugar nos dois municípios, ao contrário, possuem uma localização central, inclusive a escola 1 e 2. Portanto, ainda em conformidade com a autora evidenciada, não há violências escolares somente em condições de miséria, haja vista que, nesta tese, confirma isso o fato de que dois municípios de IDHs relativamente alto as comportam, embora, em nível dos indivíduos propriamente ditos, o índice parece se portar de forma distinta, não correspondendo exatamente ao que, em um olhar mais superficial, parece ser, já que a diferença de renda entre os/as colaboradores/as e suas famílias nos dois municípios é bem diferente, não coincidindo, portanto, com o que preconiza o indicador, revelando, assim, desigualdades no grau dos sujeitos.

Desencobertos, esses tipos de violências narradas pelos/as colaboradores/as permitem também conhecer seus demônios interiores, sancionando, assim, o que Pinker (2013) informa, de que o fato de, primeiramente conhecê-los, é favorável para que se possa pensar em alguma estratégia de enfrentamento dos mesmos, imprescindível nos recintos escolares.

Recapitulando as violências em seu nível institucional ou simbólico, as mesmas ocorrem porque os indivíduos provenientes das camadas mais desfavorecidas economicamente da sociedade, o que corresponde aos/as colaboradores/as pesquisados/as, adentram a escola com déficit de capital cultural, o que faz com que, inevitavelmente, tenham problemas com o percurso escolar e com seu itinerário formativo, traduzidos por repetências, evasões ou, na presença de esforços grandiosos que permitam, enfim, concluir alguma etapa do processo de formação escolar, a aquisição de um diploma desvalorizado que não os/as auxiliará na inserção a um lugar, tanto no mercado de trabalho como na sociedade, que lhes garanta uma condição de vida mais tranquila.

As práticas escolares vivenciadas pelos/as colaboradores, entendidas aqui como toda e qualquer atividade desenvolvida nos estabelecimentos de ensino, desde aulas até outras atividades complementares/suplementares como palestras e

outros projetos desenvolvidos, são encaradas de forma dual pelos/as jovens e pelos/as dirigentes entrevistados. Para esses, essas práticas são supervalorizadas e contribuem terminantemente para a diminuição/contenção das violências nas instituições, além de se constituírem de instrumentos de excelência no sentido de auxiliar os/as jovens em suas necessidades de informação e direcionamento quando de seus dilemas. Aqueles/as, em oposição, significam essas práticas de modo bem distinto, já que, em sua maioria, sequer as reconhecem e/ou mencionam e, quando o fazem, realizam em uma acepção desdenhosa, sustentando que as mesmas não são de valor para os/as mesmos/as, pois, muitas vezes, mais uma ferramenta recriminatória, onde suas reais necessidades não são frontalmente levadas em conta e discutidas, mas tais atividades se transviam de salvadoras para eles/elas, quando na verdade não são assim consideradas, ao contrário, não agradam tampouco atingem esses/as jovens. O problema maior em relação a essas práticas, como assinalai, reside no fato de que as mesmas não são vindas dos/as jovens, ou seja, tais práticas são pensadas e decididas sem a participação deles/as nesses processos de tomada de decisão. Como não podem opinar, não se sentem parte delas e as referidas acabam por não contemplar aquilo que de fato os/as jovens gostariam/precisariam debater. Há, portanto, a ausência de um padrão democrático nas escolas, embora os/as gestores/as afirmem o contrário, o que vai ao encontro do que afirma Spósito (1998), igualmente sobre a percepção de falta de democracia nas escolas.

Ademais, no recorte pesquisado, tal violência, originária da instituição enquanto pertencente a um modo de produção por si excludente pelas razões aqui exaustivamente discutidas, é ainda asseverada pelo fato de que as escolas, pouco mais no município B e o estabelecimento 2, parecem não acreditar na educação como vetor de mudanças, prócer de emancipação e de autonomia, isto é, não acreditam no seu próprio papel como educadores, ao deslocar especialmente sua impotência em se lidar com as violências e demais problemas nos quais estão mergulhados para uma suposta falta de *Deus*, crendo que apenas a presença dele – já tão forte – seria capaz de alavancar melhorias; e não a educação, ferramenta com a qual trabalham cotidianamente.

Consoante às violências auscultadas, provenientes da variável exógena, ocorrentes pelas vias da maquinaria capitalista e verificadas por intermédio da categoria trabalho, que, como vimos, é o principal ponto nevrálgico do capitalismo,

sendo que para o mesmo continuar se recriando, se reinventado e superando as constantes crises que o assolam, sejam elas provocadas ou não (Harvey, 2011), é imperativo manter o trabalho – e trabalhador – domesticados; as mesmas são de farta ocorrência nos dois municípios pesquisados e marcam profundamente a constituição, a *héxis* dos/as jovens. Todos/as os colaboradores têm um contato muito prematuro com o trabalho, quer por necessidade de complementar o orçamento doméstico, quer pela necessidade de fazerem suas aquisições de objetos que o/a incluam nas culturas juvenis, quer, ainda, pela imposição de uma moralidade influenciada pela religião que vê com bons olhos o trabalho duro, o sofrimento, o comer o pão com o suor do próprio rosto.

Os representantes do capital nos dois municípios, por sua vez, recordo, são beneficiados da maneira pela qual os/as jovens se relacionam com o trabalho, porque começam a trabalhar muito cedo, são mal remunerados, não estão, em sua grande maioria, incluídos nos preceitos legais quanto aos direitos trabalhistas e não lhes são assegurados/as as condições de segurança no trabalho, quer através dos EPIs, e, menos ainda, por investimentos que diminuam condições propícias a acidentes e/ou desfavoráveis à saúde desses/as jovens trabalhadores/as. Tudo isso maximiza os lucros desses detentores do capital. Sem contar que a moral religiosa contribui para que os/as jovens do município B, mesmo em muitos casos sem a pressão da necessidade material, acabem por se submeter às mesmas cadências dos jovens do município A.

À vista disso, atinjo o clímax desta tese. Afinal, que relações podem ser estabelecidas entre a maquinaria capitalista e as violências escolares e como isso é percebido na constituição desses/as colaboradores jovens? Pelos desencobrimentos tidos, seria simplista afirmar/defender relações que se encaminharia para uma mão única, como, por exemplo, relações de causa/consequência. O modo de produção capitalista aqui representado pela maquinaria capitalista está revestido de extrema violência porque excludente, e a escola, sendo uma instituição formadora, de pessoas e de mão de obra, portanto, do/a trabalhador/a, que vai atuar nesse modo de produção excludente, que, para se perpetuar, precisa ter a sua mercê trabalho e trabalhador/a, situada – assim como as demais instituições, sejam elas concretas, como a própria escola, ou abstratas, como a religião (que se consubstanciaria, em sua concretude, pela(s) igreja(s)) na sociedade pautada pela maquinaria capitalista e seus ditames; posso afirmar – com os dados produzidos – que a maquinaria

capitalista possui estreita relação com as violências na escola e fora dela, embora não possa sustentar que a referida, única e diretamente, seja causa das violências escolares e que estas sejam consequências retilíneas daquela.

Infiro, sim, evocando Piketty (2014), de que tais análises sempre são mais aconselhadas de se empreender em unidades menores do que em blocos mais volumosos, pela inépcia de se poderem abarcar todos os fatores que sempre estão envolvidas nas diversas questões e que nem sempre são fáceis de captar, entender. Então, ao invés de perder-me em conjecturas no nível macro – até porque meus autores-gigantes já o fizeram, e bem feitas, diga-se de passagem – dedico-me a considerar as relações que podem ser estabelecidas entre as violências escolares e a maquinaria capitalista como uma rede, uma teia, diante das quais não é possível assegurar que as mesmas interagem apenas em um sentido, como declarei, mas em vários sentidos e isso pode agir de maneiras distintas no nível das pessoas. Porém, reafirmo: a maquinaria capitalista é revestida de violências, porque excludente. As escolas pesquisadas são palco de violências de todos os tipos, variáveis e níveis. Tais instituições, a exemplo das demais, como as religiões, co(existem) na maquinaria capitalista e, inevitavelmente, acabam, por compartilhar e irradiar valores semelhantes, leia-se, aqui, empedernidos de/pelas violências.

Evoco Meihy (2002), ao declarar que a(s) identidade(s) da(s) pessoa(s) – ou seja – sua constituição enquanto sujeitos – é dimensionada por polos plurais e multifacetados, já que os indivíduos transitam, concomitantemente, por vários deles e é, em menor ou maior grau, influenciado por cada um. No nível dos/as colaboradores/as, sustento que, entrelaçadas, as violências auscultadas estão em todos os polos examinados. Estão nas escolas, influenciando de forma perversa esses/as jovens, atuando em suas *héxis* através do medo, do acumamento, do temor e até do pânico. Em lugar de os/as jovens empreenderem seus esforços e energia na tarefa de (re)construir conhecimentos, empreendem-na em uma constante vigilância/vigília ao que, a qualquer momento, lhes pode acontecer, pois em qualquer tempo podem vir a sofrer violências, seja de qualquer tipo, nível ou variável. Portanto, a insegurança, o medo e, digo mais, a impotência, distingue, não apenas os/as colaboradores/as, mas também os demais atores entrevistados, já que admitem não conseguirem fazer um enfretamento eficaz às violências. Os/as jovens dizem que não têm a quem recorrer que vá efetivamente protegê-los das violências: a família é impotente, porque, nos casos discutidos, além de nada poder fazer no

sentido de resguardar os/as jovens das violências, muitas vezes são seus perpetradores/algozes. Professores são impotentes porque em muitos ensejos também cometem violências contra os/as jovens, sem contar que perderam sua posição de centralidade no processo ensino-aprendizagem, são representantes diretos junto aos/às jovens de uma escola que não lhes garante ascensão social, tampouco lhes promete oportunidade para tal e, por conseguinte, perderam a credibilidade perante as juventudes. Os/as gestores/as são impotentes e se declararam como tal porque não conseguem assegurar aos jovens uma escola livre de violências, vendo-se enredados na burocracia quando precisam dar encaminhamentos a casos mais graves de violências, já que declaram que os demais órgãos, como a polícia, o Conselho Tutelar e o Ministério Público, que lhes deveriam dar suporte, não o fazem efetivamente. Como também não acreditam em sua potência enquanto educadores, sequer na educação como força transformadora, acabam deslocando a questão para a necessidade de intervenção de *Deus*, como ocorre no município B.

Insegurança, medo e impotência, por parte da escola e da família, sinalam a *hélix* e a constituição desses/as jovens. Por parte da maquinaria capitalista, agindo neles/as por intermédio de sua relação com o trabalho, que é um local no qual muito cedo circulam, advém a opressão, a ausência de ócio, o acúleo pela necessidade, o abandono de si. Isso porque, por força de uma baixa renda familiar, via apelos do consumo ou ainda pela ação da uma moralidade religiosa, tais jovens adentram, cedo, no mundo do trabalho. Nele, experimentam toda espécie de agruras: veem-se impotentes, novamente, em lutar pelo que consideram seus direitos, já que fazê-lo pode significar perder a ocupação da qual tanto precisam e/ou sofrerem retaliações das quais não conseguem resguardarem-se. Pelas suas relações com a maquinaria capitalista representada pelo trabalho, esses/as jovens são desprovidos do ócio, tanto da elementar acepção do descanso, já que vários/as dormem em torno de seis horas por dia; quanto da diversão, já que não têm muito tempo livre para a mesma, tão salutar em todas as idades da vida, ainda mais na juventude; e do desenvolvimento, pois, na maioria das vezes sua(s) formação(ões) são preteridas em nome da urgência do trabalho e da remuneração recebida por ele. Abandono de si porque, principalmente no município A, seja por desinformação ou por negligência dos empresários ou dos próprios/as jovens, o simples uso dos EPIs não é observado dentre os/as colaboradores, pondo, muitas vezes, sua saúde ou até a própria vida

em risco. Reforço, aqui, que usar os EPIs não resolve as questões de segurança do trabalho e que isso é favorável à voracidade de lucro dos empresários locais, uma vez que, para resolver de fato e terminantemente essas questões, é imperativo investimentos no sentido de sanar o que causa riscos no trabalho, o que, naturalmente, requer mais investimentos do que somente disponibilizar os EPIs que no caso funcionam como um mero paliativo. Assim, o uso dos EPIs apenas desloca a questão. No entanto, até que movimentos mais significativos na direção de se resolver isso aconteçam – se é que acontecerão – se ruim com eles, pior sem eles.

Insegurança, medo, impotência, opressão, ausência de ócio, acúleo pela necessidade, abandono de si e entorpecimento. Eis um último fator a marcar a *héxis* e a constituição dos/as jovens, fator esse presente, nessa análise em específico, precipuamente dentre os/as jovens e também entre os demais atores entrevistados do município B. Entorpecimento porque, pela renda do grupo familiar, poderiam estar livres dos condicionamentos que cerceiam os/as jovens que, por força de um orçamento familiar diminuto, precisam ajudar a manutenção da família com a sua remuneração. Mas não o estão pela força da moral religiosa, que os condena às mesmas agruras dos demais jovens, impedindo-os do ócio e da atenção devida aos seus estudos, à sua formação. Nesse sentido, comungando com Weber (2001), reforço que a(s) religião(ões), por intermédio da moral religiosa, maximamente cristã, e de sua inculcação, é responsável por, mais uma vez, agir em sinergia com a maquinaria capitalista, pois coloca à disposição dos donos do capital, mão de obra abundante, barata e dócil, a qual trabalhará sem questionar nada, já que a moral a qual estão submetidos apregoa que o trabalho, preferencialmente recheado com uma generosa dose de sofrimento é agradável aos olhos de *Deus*. Portanto, as religiões, nesta tese, a moral religiosa cristã, a exemplo do que Weber aludiu quando da gênese do espírito capitalista, continuam a favorecer o capitalismo, aqui, a maquinaria capitalista, pois auxilia na domesticação de trabalho e trabalhador, e, como disse, mão de obra farta e dócil – domesticada – é de suma importância para a perpetuação desse modo de produção.

Tais fatores, concludo, estão fortemente imbrincados com as violências e moldam categoricamente a *héxis* e a constituição desses/as jovens pesquisados/as. Essas ilações culminam na seguinte tese: **as violências que ocorrem nas três escolas pesquisadas dos municípios de Xanxerê e Xaxim-SC possuem entrelaçamentos com as violências advindas da maquinaria capitalista,**

representada pela categoria trabalho e seus corolários, sobretudo pelas vias do *déficit* de capital cultural quando adentram a escola, haja vista que os/as jovens circulam nesses vários lugares, manifestando-se, profunda e negativamente na *héxis* e na constituição dos/as mesmos/as.

O *déficit* de capital cultural, o qual está presente na grande maioria dos/das jovens pesquisados/as é atribuído diretamente à maquinaria capitalista, já que, um indivíduo ou uma família, para poder acumular um certo capital cultural, precisa ter uma bom nível de escolaridade e estar incluído nos circuitos onde há forte presença de bens culturais como a leitura, o acesso à arte e à cultura em todas a suas manifestações. E as famílias que têm baixa renda, não conseguem inserirem-se nesse grupo, repassando aos/às jovens uma condição inicial desfavorável em relação a sua escolarização, já que, mesmo mediante à garantia legal de acesso a ela, não têm a garantia de o mesmo acontecer no tocante à permanência, ao sucesso e à obtenção de um diploma que permitirá atingir uma condição mais favorável no mundo do trabalho e na própria sociedade. Dessa forma, em um ambiente cultural fragilizado, agravado ainda pelo fato de que, no recorte pesquisado, as condições de acesso à cultura são muito incipientes, as famílias, logo, não possuem capital cultural, e os/as jovens, não herdando esse capital, não têm como adquiri-lo por conta própria, já que desde tenra idade precisam trabalhar, estando à mercê de violências em todos os lugares que circulam – desde, em alguns casos, da família, até a escola e o trabalho – sendo, portanto, profundamente marcados por essa condição. A mesma, embora não inevitavelmente, é terreno profícuo para a circulação e a prática das violências, já que, para indivíduos que não têm perspectivas de se sobressaírem de forma construtiva, positiva, afirmativa, a prática de violências pode ser uma alternativa escolhida.

E as famílias do município B que possuem, de acordo com o depoimento dos/das jovens, uma renda maior, similarmente não possuem capital cultural e, por força da moralidade religiosa cristã, sujeitam os/as jovens a muito cedo ingressarem no mercado de trabalho, subtraindo-lhes as chances de poderem dispensar mais tempo ao ócio, entendido como descanso, diversão e desenvolvimento, o que por si só é violento, além de exporem esses/as jovens prematuramente e sem necessidade às violências decorrentes da maquinaria

capitalista representada pelo trabalho, colocando-os/as, independente da renda maior, nas mesmas condições dos jovens do município A, prova de que o fato de o IDH dos dois municípios se apresentarem distintos, no nível dos/as jovens, essa diferença parece se diluir.

Contudo, recorro novamente a Meihy (2002, p. 73), onde diz que “A identidade, portanto, é um fator original redefinido mediante uma herança cultural submetida a situações desafiadoras.” Portanto, desafiada, estará sempre se (re) construindo. Essa afirmação de Meihy me autoriza a sugerir possíveis saídas, brechas de luz a esse problema, haja vista que o indivíduo não é algo acabado, estanque, mas sempre sujeito a constantes redefinições e reelaborações. Se assim não o fosse, inviabilizaria as considerações que farei. Acentuo, porém, que as identidades podem se modificar, se redefinir mediante situações desafiadoras. E aqui, profiro, transparecem, intrincadas, a força da educação como uma força transformadora e também a pertinência desta tese em inserir-se em uma tese em Educação.

Então, que dinâmicas (educacionais) poderiam agir no sentido de fazer enfrentamento às violências pesquisadas/levantadas, modificando a identidade, portanto a constituição desses/as colaboradores, e, arrisco, aqui, generalizar, também, de outros/as? Para responder a essa questão, busco, novamente, subsídios em Pinker (2013), mais especificamente no que ele denomina de anjos bons. Na acepção do autor, os anjos bons, longe de um entendimento calcado na possível associação à religiosidade⁷⁰ que o termo logo evoca, assim como os demônios interiores, anteriormente expressos seriam “faculdades psicológicas que nos afastam da violência e cuja força crescente ao longo do tempo pode receber o crédito pelo declínio da violência.” (PINKER, 2013, p. 767). E esses anjos bons são a empatia, o autocontrole, a moralidade e tabu e a razão. O autor adverte, no entanto, que na maioria das vezes a presença dos anjos bons afastam as pessoas

⁷⁰ Essa distinção de entendimento ancorado na religiosidade é confirmada, também, por outra definição que o autor, logo no início de sua obra, generosamente oferece. Ao invés de dividir as eras históricas em a.C. – antes de Cristo – e d.C. – depois de Cristo, como muitos outros autores fazem, independente de sua orientação religiosa, Pinker prefere usar as expressões A.E.C – antes da era comum – e D.E.C. – depois da era comum. As mesmas, embora mantendo as ideias de antes de Cristo e depois de Cristo, até porque, no meu entendimento, seria difícil, no caso de uma análise histórica baseada em outros autores que assim o fazem, como na seção inicial do livro que Pinker traz uma vasta análise da violência e de seu papel através da história, fazer uma ruptura total com a divisão dos períodos baseada na religião, ao menos é um movimento inicial no sentido de desvincular a ciência das crenças religiosas, precipuamente de religiões em particular – nesse caso, as cristãs – respeitando, assim, todas as religiões e orientações religiosas.

das violências; noutras, não conseguem fazê-las. Por isso, elas embarcam nesse final de *viagem* como sugestões possíveis, não como receitas infalíveis.

Quanto à empatia, a origem da palavra, derivou do termo alemão *Einfühlung* (sentir dentro). A ascensão do uso da palavra modificou um pouco seu significado através do tempo, aproximando-o de simpatia e compaixão, sentimento altruísta de se colocar no lugar de outrem, ver e sentir o mundo a partir dele/a. O primeiro sentido da empatia relacionava-se a algo mais mecânico; enquanto que a simpatia é que, com efeito, representa a evolução da empatia.

A empatia no sentido de contágio, mimetismo, emoções vicárias ou neurônio espelhos não é garantia do tipo de empatia que prima pela preocupação com o outro e refrearia possíveis práticas de violências. Essa seria a simpatia e funciona muito mais como efeito do que como causa. Tendemos a ser simpáticos com aquilo ou com alguém que conhecemos, temos afinidade, gostamos. Portanto, a simpatia depende da relação que se tem com o/a outro/a, a qual pode ser empática, neutra ou antipática.

A progressão da simpatia para além do que Pinker chama de seres *cuti-cutis* e nossos conhecidos, portanto, de pessoas que são do nosso círculo de relações de das quais gostamos se configura na hipótese empatia-altruísmo-simpatia, *à priori* expressa em relações comunais. Todavia, o autor questiona se a hipótese pode ser alavancada exogenamente, expressando a necessidade de um difusor geral de simpatia para que esse círculo possa ser ampliado e aja em favor da diminuição da prática de violências, o que pode funcionar também nas escolas.

A empatia encoraja o altruísmo. No passado, pensava-se que o homem era, em seu âmago, egoísta e apenas preocupava-se com seu próprio bem-estar. No entanto, Pinker (2013) alude que tais teorias vêm sendo repensadas, já que estudos e experimentos têm sido feitos e confirmam que somos capazes de nos alegrar com as vitórias dos outros, bem como ficarmos preocupados com os problemas, não apenas quando isso ocorre com pessoas de nosso círculo imediato, mas também além dele. Tal ideia pode estar no centro, por exemplo, da Revolução por Direitos, na qual passou a se olhar para as demandas de vários grupos marginalizados.

Pinker cita o fato de se popularizar as autobiografias como positivo no sentido de se sensibilizar as pessoas para a história do/a outro/a, para os pontos de vista do/a outro/a, no intuito de favorecer o despertar a simpatia e coibir violências, o que, de certa forma, também as pesquisas de história oral, a exemplo desta, o fazem. Por

outro lado, o autor amplia a ideia ao relativizar que “Uma coisa é simpatizar com um personagem em situação de necessidade, mas generalizar a simpatia para o grupo que o personagem representa é outra coisa diferente.” (PINKER, 2013, p. 785). Isto é, o autor lança uma sugestão de ação que pode agir em direção à ampliação da simpatia e do altruísmo para além de nossos círculos, que é a popularização das autobiografias, entretanto não garante que a mesma seja de plena eficácia para o que se propõe, numa demonstração de prudência quanto à ânsia por resultados predominantemente positivos, o que, ao contrário, conferiria ares de receituário para a recomendação.

A moralização, em grande parte, determina também o quanto conseguimos sentir simpatia pelos outros. O autor exemplifica com um experimento no qual foi pedido aos participantes o nível de simpatia por uma moça que, hipoteticamente, havia contraído o vírus da AIDS em uma transfusão de sangue e outra que igualmente havia sido contaminada, porém após uma temporada de sexo promíscuo, sendo que o mesmo comprovou que a primeira moça angaria muito mais simpatia do que a segunda. Isso demonstra o quanto é preciso livrar-se das ideologias, precipuamente as tóxicas, responsáveis pelo preconceito, pelo moralismo, pelo racismo, pelo machismo, pela xenofobia, dentre outros/as, abrindo, assim o caminho para que a pessoa consiga se permitir o sentimento de simpatia e altruísmo por alguém que não compartilha exatamente dos seus próprios valores eleitos.

O autor explica, porém, que, ao contrário do que as várias bíblias apregoam – seja em um entendimento denotativo ou conotativo – não é preciso chegar ao ponto de amar a todos indistintamente. Isso seria muito extenuante e o ser humano nunca conseguiria isso total e plenamente. Então, em lugar de amar os vizinhos e inimigos, conforme vaticina a bíblia, Pinker diz que isso não é necessário (nem possível), e que não matar nem cometer violências contra os vizinhos e inimigos, mesmo não os amando, já está de bom tamanho.

Em contrapartida, ouvir a história de uma pessoa que pertence a um grupo que repelimos e assumir sua perspectiva pode levar-nos a aumentar nossa simpatia por ela. Em um mundo cada vez mais conectado, onde as histórias dos outros estão cada vez mais ao alcance de todos – sejam elas reais ou fictícias – e genuinamente causem prazer a quem entra em contato com elas, a ficção pode ser uma forma de incrementar a simpatia das pessoas, agindo, assim, contra práticas violentas.

Para isso, ou melhor, para as pessoas poderem acessar essas histórias, entra em cena a premência das leituras e, sobretudo, das artes, representadas pelo teatro e pelo cinema. Pinker (2013, p. 788) diz que “A arte é a coisa mais próxima da vida; é um modo de amplificar a experiência e estender nosso contato com nossos iguais para além dos limites de nosso torrão pessoal.” Tal assertiva assume, aqui, uma posição de centralidade se encadeada com ações as quais a escola possa fomentar em direção de verdadeiramente diminuir as violências, já que um currículo onde essa orientação seja valorizada é passível de ser tecido. Contudo, chamo a atenção de que isso precisa ser resultado de um trabalho democrático – por isso da ênfase dada, no decorrer desta tese, para a gênese da democracia, principalmente chegando-se à democracia participativa, já que este trabalho de pesquisa confirmou que, nas escolas pesquisadas, as práticas escolares das quais os/as jovens participam são por eles/as significadas de forma negativa, especialmente por estarem ausentes de processo de elaboração das mesmas. E, sabendo-se disso, não tem por que se incorrer no mesmo erro, a não ser que, no fundo, a verdadeira intenção seja optar pelo ponto de vista de outros atores escolares, que não os autênticos destinatários do ato educativo, que são os/as alunos/as, o que já demonstrei ser contraproducente.

Em suma, no tocante à empatia, as pessoas, em geral, desejam ser vistas fazendo coisas aceitáveis. Isso pode incluir o comportamento altruísta, a simpatia, caminho este que pode impedir a prática de violências. E a escola, tendo a popularização das autobiografias por intermédio da arte como um dos caminhos possíveis, pode empreender esforços nesse sentido através de um currículo que beneficie o exercício de sua prática, agindo, assim, em favor da construção de uma cultura de paz nas escolas e também fora delas, pois, tal comportamento, quando incentivado, dificilmente será contemplado apenas no interior dos muros escolares, mas será vivenciado também na sociedade.

Outro anjo bom, expresso por Pinker, é o autocontrole. A violência é, e muito, uma questão de autocontrole. A parcela de autocontrole que se tem hoje pode ser atribuída a uma herança que nosso sistema nervoso conserva de nossos ancestrais, tempo em que as pessoas morriam muito cedo se comparadas com a expectativa de vida aumentada atualmente, e não valia a pena privar-se de algo no momento em favor de algo futuro, em nome de um amanhã incerto demais. Hodiernamente, em

face da ampliação da expectativa de vida, sempre ao se desvalorizar o futuro, acaba se fazendo más escolhas. E a escolha por praticar violências pode ser uma delas.

Juntamente com a inteligência, o autocontrole é essencial para uma vida próspera e bem-sucedida. Historicamente, as pessoas têm meditado sobre meios de se cultivar o autocontrole em alguns atos como:

Ulisses pôs seus marinheiros para amarrá-lo ao mastro e tapar seus ouvidos com cera para que não pudesse ouvir o canto sedutor das sereias e não lançasse seu navio contra as rochas. Em sua homenagem, as técnicas em que o indivíduo previne no presente o que possa fazer no futuro são às vezes denominadas ulissianas ou odisseianas. Existem centenas de exemplos. Evitamos fazer compras com o estômago vazio. Jogamos fora os brownies, ou os cigarros, ou a bebida, no momento em que não estamos loucos por eles, para que sejamos derrotados quando estivermos. Colocamos o despertador do lado oposto do quarto para não desligar e voltar a dormir. Autorizamos nosso empregador a investir parte do nosso salário em um fundo de aposentadoria. Evitamos comprar uma revista, livro ou *gadget* que irá distrair nossa atenção de um projeto profissional ainda incompleto... (PINKER, 2013, p. 811).

O autocontrole, ou a frequência dele, é modulado pelas mudanças na sociedade. Assim, em determinadas épocas, era encarado como um predicado ótimo. Em outras, era/é desprezado, visto como algo alienante. Pinker lembra de que, provavelmente nos anos 60 do século XX, quando aproveitar a vida ao máximo era considerada em grande proporção como uma virtude, o autocontrole, ao contrário, não era tido como uma qualidade essencial de uma pessoa.

O autor sustenta, ainda, que o comportamento violento pode ser herdado, além de depender enormemente do entorno. Diante dessa afirmativa, questiono: o que dimensiona hoje, tanto o nível macro aqui teorizado a partir de vários autores-gigantes, como o entorno pesquisado? A resposta, indubitavelmente, é a maquinaria capitalista. E o que a maquinaria capitalista permite entrever, relacionada ao entorno? Ora, diante das incertezas perante o futuro para a maioria que a mesma causa, reservando as benesses para quem já as tem, poderia levar as pessoas, isto é, os/as jovens, tanto os/as pesquisados como também os/as demais na mesma condição, a não esperar muito do amanhã, que é o posicionamento que eles/elas revelaram, já que, certamente, o amanhã será muito incerto para eles/elas. Isso poderia autorizá-los/las com mais intensidade às atitudes violentas.

Sem embargo, o autor também versa que o autocontrole se assemelha a um músculo, que se fortalece quando treinado, com a prática. Nesse sentido, praticá-lo seria salutar em nome da diminuição das violências e, mais uma vez, essa ação

pode muito bem ser incentivada pela escola por intermédio das práticas vivenciadas pelos/as jovens, o que, análogo à empatia, dependerá de uma construção coletiva, democrática, participativa. Como esmiuçar isso na prática? Como asseverei, não há receituários em educação, mas a mesma é semelhante a um enorme laboratório de testes, onde cada estabelecimento, levando em conta seu entorno, sua realidade, pode propor práticas que transgridam com os princípios da maquinaria capitalista e com as violências.

Adentrando as considerações sobre o anjo bom moralidade e tabu, Pinker afirma que o mundo tem moralidade até demais, algo que constatei nesta tese, representado, maiormente, por jovens que, em nome de uma moralidade amparada pela religião, começam a trabalhar, mesmo sem os fatores econômicos exigirem, muito cedo. Nesse caso, em nada a moralidade auxilia na diminuição de violências, ao contrário, respalda seu aumento.

Por outras vezes, normas morais podem inibir e servir de barreira a comportamentos violentos. O recuo do senso moral das esferas tradicionais da sociedade, como autoridade, pureza e orgulho desembocou em redução das violências. Trata-se, aqui, da tolerância para com as escolhas pessoais, desde que estas não firam o bem-estar alheio. Porém, saliento, no recorte pesquisado, é forte a presença desses valores tóxicos e pude os perceber fartamente nas falas e ações das pessoas, tanto dos/as colaboradores/as, quanto dos demais atores escolares entrevistados. A escola 2, mais uma vez é a maior representante deles. O/a pedagogo/a expressou com ênfase o orgulho que sentia por a escola ser, no passado, frequentada pelos filhos das elites locais e ainda conservar essa fama de que nela estudam “os melhores”. O saudosismo e o orgulho exacerbado da origem confessional também marcam seu discurso. Mais grave do que isso, porém, foi uma declaração muito infeliz, porque repleta de homofobia, feita. *“Sabe, nós tivemos aqui uma prática em favor dos jovens, que tratou sobre a sexualidade deles. A Senhora sabe que nessa idade eles ficam se bobiando entre eles, as meninas se dando beijo e os meninos se apertando as partes íntimas. Então, foi feita essa prática no sentido de orientar e prevenir esses jovens da homossexualidade, porque a Senhora sabe que muitos começam fazendo isso e acham que são homossexuais e já querem assumir isso, quando na verdade não são. Então acho que isso pode ser prevenido.”* Com essa declaração, o/a educador/a mostra uma forte intenção normalizadora da prática, porque se pretende “prevenir” os jovens da homossexualidade,

reencaminhando-os/as ao que se considera “normal” que é o ser heterossexual, numa espécie de cura do que seria o mal, o errado, entenda-se, a homossexualidade. Entendo que, na presença desses valores austeros, as violências têm um fértil campo para se disseminar, haja vista que a mentalidade do sagrado e do tabu, de acordo com o autor, pode emperrar iniciativas contra as violências. Se alguém considera algo sagrado, não abrirá mão do mesmo. Ao contrário, considerará a(s) violências(s) como algo legítimo para defendê-lo.

Por outro lado, moralidade e tabu podem ser de eficácia contra as violências. E o serão em uma condição peculiar, a qual vale a pena transcrever aqui com as próprias palavras de Pinker (2013, p. 854):

O senso moral humano nem sempre é um obstáculo à paz, mas pode sê-lo quando se dá rédea solta à mentalidade do sagrado e do tabu. Apenas quando essa mentalidade é redirecionada sob a égide de objetivos racionais ela pode conduzir a um resultado que se possa realmente ser chamado de moral.

Isto é, a moralidade e o tabu apenas podem ser legítimos quando calcados na **racionalidade**. E a escola, mais uma vez, deve ser a instituição de primazia no sentido de promovê-la, ao invés de engendrar ainda mais uma moralidade perniciosa, quando, principalmente, seus dirigentes creem e propagam valores assentados no preconceito, na discriminação, na homofobia (como mostrei), no orgulho (de ter sido uma escola confessional, que atendia as elites) e no machismo, todos eles perfeitamente autorizados pela moralidade religiosa cristã. A escola, efetivamente, precisa ser o local de combate a essa ou essas moralidades, fazendo, aquilo que ela precisa fazer, que é favorecer a reelaboração de conhecimentos ancorados no senso comum para uma versão mais científica e racional, vivificando, assim, um pensar e um agir fundamentados na racionalidade. Novamente, essa é uma escolha passível de ser feita pelas escolas, devendo esta, nesse caso específico, iniciar por profundas mudanças na mentalidade dos dirigentes, os quais precisam acreditar mais na própria educação como vetor de transformação do que na intervenção de divindades, sendo, mais uma vez, a presença da democracia participativa fortemente aconselhada, permitindo a livre circulação das ideias. Ademais, uma moralidade que condene a prática de violências é de interesse para que as mesmas declinem.

E, finalmente, por quais vias a aplicação da razão, o último anjo bom a ser aqui discutido, pode reduzir índices de violências?

A razão, sugere Pinker (2013), esteve presente quando a humanidade passou a, paulatinamente, desmistificar asneiras tais como a de que os deuses exigiam sacrifícios e de que mulheres bruxas transformavam homens em gatos. Pode também “desmistificar a asneira” de que se deve comer o pão com o suor do rosto e, para isso, tenha que se adentrar muito cedo no mercado de trabalho, deixando de lado todo o resto da vida, como os estudos (a formação), a diversão, coisas estas tão naturalmente associadas no imaginário coletivo à imagem das juventudes.

A razão anda lado a lado com o autocontrole, outro anjo explicitado, e atua contra as violências quando as pessoas fazem o cálculo mental para comprovar se algo vale ou não a pena ser feito.

A razão atua contra as violências quando ajuda as pessoas a encarar atos violentos como um problema a ser resolvido – ou um tabu – em lugar de encará-los como uma disputa a ser vencida.

Pinker (2013) compara, ainda, a razão a uma escada rolante. Não é preciso saber andar nela para subir nela e conseguir andar nela, porém, uma vez que fincamos o pé nela, acabamos subindo e andando mesmo sem o saber.

O autor demonstra haver ligações entre a aptidão do raciocínio, ou seja, o uso da razão com valores pacifistas. Isso ocorre, por exemplo, nos seguintes casos: pessoas que fazem mais uso da razão cometem menos crimes violentos; uma sociedade que faz mais uso da razão é mais cooperativa e menos violenta; pessoas que usam mais a razão são mais liberais e menos violentas, (o termo liberal, aqui, é usado no sentido de equidade e autonomia, não do sentido conservador do liberalismo clássico que vê com simpatia virtudes supremas como autoridade e pureza); quanto mais as pessoas usam a razão, são mais propensas em aceitar os benefícios do comércio e da cooperação, o que põe a violência de lado. E, enfim, o uso da razão colima com competências intelectuais e democráticas, pois há uma especulação entre teóricos de que uma democracia que funcione geralmente é encaminhada por pessoas que fazem uso da razão. E, na escola, isso poderia funcionar de forma similar, isto é, se a mesma se constituísse em um espaço democrático de tomada de decisões, pautado pelo uso da razão, muito provavelmente as violências continuariam declinando, assim como alude Pinker (2013).

A razão, como o principal anjo bom, é o maior responsável pela queda da violência nos últimos tempos, já que ela tem crescido com o aumento da educação e

dos outros anjos bons. A empatia, embora possa ser alargada, frequentemente é um sentimento que se restringe aos próximos. É a razão que nos instrumentaliza para expandir a empatia. O autocontrole, mesmo que possa ser treinado e fortalecido, é mais bem guiado pela razão, na realização do cálculo do que é melhor agora ou depois. O senso moral apenas é de valia quando perpassado pelo espectro do uso da razão. Fora disso, geralmente se liga a um conjunto de regras tribais, autoritárias e/ou puritanas. E a razão é reflexiva, está sempre se renovando pelo movimento contínuo do pensamento. Então, sempre há uma nova chance de repassarmos, repensarmos e alterarmos, se necessário, nossas atitudes. E isso é primordial quando o intuito é a diminuição de violências, sobretudo na escola, a qual deveria ser *lócus* privilegiado do uso da razão. E, se a razão é de tamanha importância para a edificação da paz, a educação, que a desenvolve, obviamente também o é na prevenção das violências, o que fortalece o fio que sustenta esta tese em educação.

Reitero, ainda, que os/as próprios/as colaboradores/as, quando os/as questionei sobre o que poderia se fazer para se diminuir as violências nas escolas e na sociedade, vários enunciaram que as pessoas precisariam ter mais informação e pensar mais no que fazem, ponderando sobre suas escolhas. Em outras palavras, os/as jovens consideram o uso da razão como antídoto para as violências, pois, mais informações, pensar mais sobre elas, fazendo ponderações sobre escolhas, não é nada mais do que o uso da razão posta em circulação. É o conceito funcionar.

E, enfim, pelas próprias palavras de Pinker (2013, p. 895), “O declínio da violência é um produto de condições sociais, culturais e materiais. Caso as condições (favoráveis) persistam, a violência continuará baixa ou cairá ainda mais; caso contrário, não.” Aqui novamente sobressai-se a saliência da educação, considerada um artefato cultural, na prevenção das violências. E sua garantia, bem como de sua qualidade e fato de ser acessível a todos, depende do lugar que é atribuído a ela pela maquinaria capitalista.

Adiciono, ainda, a validade, via projeto político pedagógico, de as escolas pesquisadas (também outras) fazerem escolhas racionais calcadas em marcos realmente democráticos, os quais levem em conta as situações de violências elencados, criando ensejos de enfrentamento baseados nos anjos bons.

Nessa direção, em conformidade com Sposito (1998), a escola, ou as escolas pesquisadas, estariam em busca de novos sentidos para a educação conseguir

atender as demandas das novas exigências do mundo do trabalho e do social, já que, ao que transpareceu, as mesmas (mais a 2) permanecem enraizadas em velhas práticas que não dão respostas satisfatórias aos novos apelos contemporâneos, dos quais o combate/controle/minimização das violências se impõe como prioritário.

Assim, em face das respostas dos jovens às escolas, alicerçadas nas violências, no retraimento e na indiferença, as mesmas precisam buscar novos sentidos, tendo em conta que a antiga finalidade de ascensão e socialização enfraqueceram. E esse novo desafio se apresenta na transformação das escolas em espaços democráticos de tomada de decisão como um possível contraponto às violências e à maquinaria capitalista.

Encerro, pois, essa *viagem*, com um fragmento de Abramovay (2003, p. 12), com o qual a autora faz menção à Constituição da Unesco: “Se a guerra nasce nas mentes dos homens, também nelas se pode e se deve construir a paz.” Escola e educação, considerando sua função dialética – de servir a maquinaria capitalista e, concomitantemente, pelas vias da democracia participativa, estabelecer contrapontos, possuem, indubitavelmente, um papel estratégico para tal, no recorte pesquisado e também além dele. Fica, pois, uma indicação de rota a outros/as *viajantes* que têm a coragem necessária para sair de si e embrenhar-se rumo ao desconhecido, retornando a si conhecendo-se melhor e reconhecendo-se já diferente, talvez mais racional, nas asas do(s) anjo(s).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: Unesco, 2003.
- ALBORNOZ, S. **Violência ou não-violência: um estudo em torno de Ernst Bloch**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1994.
- BECHARA, E. **Em defesa da gramática**. Revista Veja, nº 22, junho de 2011, pág. 21-24, 25.
- BENSAID, D. **Marx**, manual de instruções. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005-2006.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições Sociedade UNIPESSOAL, Lda, 2003.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- CAMILLO, E. J. **A ingerência da educação na edificação de uma sociedade menos violenta e garantidora dos direitos humanos**. In: GORCZEVSWSKI, C. (Org.). **Direitos Humanos e Participação Política**. 3 ed. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2012, v. III, p. 525-542.
- CAMILLO, E. J. **Elucubrações sobre juventude e cultura juvenil**. II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC – Instituto Federal Catarinense, *campus* Camboriú. Camboriú-SC, 2014. Disponível em: <http://ifc-camboriu.edu.br/seminario/anais/trabalho.php?id=28> Acesso em: 21 de junho de 2015.
- CAMILLO, E. J. **Ócio e trabalho docente: um estudo em Sobradinho - RS e municípios circunvizinhos**. Santa Cruz do Sul-RS: Edunisc, 2013.

CARRANO, P. **Juventude e Participação no Brasil** – interdições e possibilidades. *In: Democracia Viva – especial juventude*. Rio de Janeiro: IBASE, jan/mar 2006.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Org.). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau; FAPERJ, 2005.

CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DESHAIES, B. **Metodologia da Investigação em Ciências Humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed., rev. São Paulo: Global, 2006.

FROMM, E. **O coração do homem: seu gênio para o Bem e para o Mal**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1965.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSBAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOULE, G. **A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica**. *In: POUPART, J. e outros. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KANT, I. **À paz perpétua**. Porto Alegre: LPM, 1989.

LAFARGUE, P.; COELHO, T. **O direito à preguiça**. São Paulo: HUCITEC; UNESP, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

MARTINS, R. H. de O. **É tanta violência, é ação sem consciência**. Representações sobre a violência entre alunos do ensino médio. 2003. Tese – Doutorado em Sociologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2003.

MARX, K. **O capital – Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, Vol. I.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.

MELUCCI, A. **Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Certific**: documento orientador de reestruturação (documento em elaboração). 2013.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **NR 32 – Segurança e saúde no trabalho em serviços de saúde**. Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005. DOU de 11/11/2005.

NOVAES, R. **Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso**. In: FREITAS, M. V. e PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINKER, S. **Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 8.381, de 29 de Dezembro de 2014.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”** In: VON SIMSON, O. (org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.104, 58-75, 1998.

TERRÉ, D. **As derivas da argumentação científica**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

TOCQUEVILLE, A. de. **Igualdade social e liberdade política**. São Paulo: Nerman, 1988.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.