

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A repercussão da violência social no cotidiano escolar

Giseli Paim Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy

Porto Alegre, RS

2000

270551

Aos meus pais, Celmiro e Nelcy, pela
tranqüilidade e tempo necessários para o
momento de pesquisa, leituras e escrita. Pelo
amor e paciência.

Aos meus irmãos, Gilson e Gislaine, que
próximos ou distantes, sempre me deram
confiança, incentivo e carinho.

Aos moradores do Loteamento Cavahada, aos
alunos da Escola Neuza Brizola, razão desse
trabalho.

É chegada a hora de agradecer

Essa é, sem dúvida, uma parte da dissertação difícil de ser escrita, por dois motivos: porque demarca o 'fim' desta trajetória, e porque o espaço torna-se restrito para comportar, *a priori*, as palavras de agradecimento e reconhecimento a todas as pessoas que comigo compartilharam, de alguma forma, esse momento acadêmico.

À amiga Miriam, pelo incentivo nos momentos de dúvidas, pela paciência, pela acolhida e por sua inabalável amizade.

Aos amigos Fernando, Márcia e Anins, por entenderem a minha ausência e falta de tempo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade da realização desse projeto.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro, possibilitando a realização do Mestrado.

À Carmem Maria Craidy, que me conduziu academicamente com suas contribuições teóricas e metodológicas.

Aos funcionários da Secretaria do Pós-Graduação, pelo respeito, atendimento carinhoso e paciência.

Às professoras com as quais tive oportunidade de estudar, Malvina do Amaral Dornelles, Esther Beyer, Arabela Campos Oliven, Maria Helena Degani Veit e Carmem Maria Craidy, pelas suas contribuições e pelo diálogo acadêmico.

Aos colegas do Pós, aos amigos do Pós: Leticia, Débora, Álamo, Carmem, Olga, Marcos, Cristiano, Cristinne, Fernando, Jaqueline e aos tantos outros colegas que conviveram comigo nesses dois anos. Mestrado não é apenas pesquisa de campo, leituras, escrita, compromisso acadêmico. É também *happy hours*, viagens, festas, jantas, briques da Redenção. Em dois anos não exercemos apenas a capacidade teórica e metodológica, mas construímos uma relação de amizade que estendeu-se além dos muros da Universidade.

À Luciana, por presentear-me com sua amizade e carinho.

À Zuleika, mais que uma colega de Mestrado, pela amizade que transpôs os limites acadêmicos, com quem compartilhei momentos difíceis, alegres e compensadores dessa caminhada.

À equipe diretiva da Escola Neuza Goulart Brizola, funcionários e professoras, em especial, Ziza e Aline, pela acolhida, pelo carinho e pela possibilidade de realização da pesquisa.

À Cheril Wachholz, pela estética do meu trabalho, pela dedicação, cuidado e a interminável paciência para torná-lo visualmente mais belo.

Ao César Alberto Ruver, bolsita da 'sala dos computadores' que, com sua paciência e interesse, ajudou a resolver os tantos problemas que tentaram atrapalhar a digitação e revisão final do meu trabalho.

Costuma-se dizer que a árvore
impede a visão da floresta, mas o
tempo maravilhoso da pesquisa é
sempre aquele que o historiador mal
começa a imaginar a visão de
conjunto, enquanto a bruma que
encobre os horizontes longínquos
ainda não se dissipou totalmente,
enquanto ele ainda não tomou muita
distância do detalhe dos documentos
brutos, e estes ainda conservam todo
o seu frescor. Seu maior mérito
talvez seja mesmo defender uma tese
do que comunicar aos leitores a
alegria de sua descoberta, torna-las
sensíveis - como ele próprio o foi -
às cores e aos odores das coisas
descobertas. Mas ele também tem
a ambição de organizar todos esses
detalhes concretos numa estrutura
abstrata, e é sempre difícil para ele
(felizmente!) desprender-se do
embaralhado das impressões que o
solicitaram em sua busca
aventureira, é sempre difícil
conformá-las imediatamente a
álgebra ou então necessária a uma
teoria. Anos depois, (...) o tempo
passou, levando consigo a emoção
desse primeiro contato, mas
trazendo, por outro lado, uma
compensação: pode-se ver melhor a
floresta.

Philippe Ariès

RESUMO

A dissertação propôs analisar a repercussão da violência social no cotidiano escolar, a partir de uma pesquisa empírica. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, situada no Loteamento Cavallhada, zona sul da cidade. Tratou-se de uma pesquisa participante com alunos de Turmas de Progressão do I Ciclo, cujas idades variam entre oito a quatorze anos. Os procedimentos realizados foram observações dos alunos dentro e fora da sala de aula, entrevistas com pais, alunos e professores, bem como com algumas pessoas representativas da comunidade. A investigação propôs compreender como as diferentes manifestações da violência interferem - ou não - no cotidiano da escola, nas suas relações e no processo de aprendizagem. Diferentes autores, principalmente Elias e Arendt, deram aporte teórico para entender as concepções de violência dos pais, alunos e professores, assim como a relação que estes têm com a escola. Concluiu que a violência interfere na aprendizagem, mas não é o fator predominante no avanço – ou não – do aluno. Existem alunos que vivenciam situações de violência, mas, no entanto, conseguem progredir na escola, assim como aqueles que não progridem, nem sempre estão envolvidos com esse tipo de situação.

Palavras-chave: 1. Ensino e aprendizagem. 2. Cotidiano escolar. 3. Violência. 4. Situação Social. 5. Porto Alegre.

ABSTRACT

This dissertation analyses the repercussion of social violence in school routines, from an empirical research. This study was carried out in a municipal school, situated in a lot called Cavahada, southern region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. It's a participating research with students inside and outside classroom, interviews with parents, students and teachers, as well as with representative people in the community. This investigation proposes an understanding of how different manifestations of violence interfere - or not - with everyday school, its relations and the learning process. Different authors, mainly Elias and Arendt, are mentioned as theoretical support for our understanding of violence concepts by parents, students and teachers, and their relations with school as well. As a conclusion, we can say that violence interferes with learning process, but it is not the most relevant factor in the students' progress/non-progress. Some students experience violence situations and even so, they are able to progress in school, whereas others don't have contact with violence, but show poor progress in their school lives.

Keywords: 1. Learning process. 2. School routines. 3. Violence. 4. Social situation.
5. Porto Alegre.

SUMÁRIO

É chegada a hora de agradecer	IV
Resumo	VII
Abstract	VIII
Introdução	10
1. Cenários e Sentimentos	17
1.1 “Tudo começou com a Vila Cai-Cai”	18
1.2 A necessidade da mudança ... necessidade para quem ?!?!	24
1.3 O Loteamento Cavalhada. Idas e Vindas: quatro anos depois, o que mudou?....	30
2. A Construção da Escola	38
2.1 Escola Municipal Neuza Goulart Brizola: a concretização de um projeto político-pedagógico	39
2.2 Aproximando-se da escola: um olhar atento sob o cotidiano escolar	43
3. “Pra que serve a escola?!?! Porque é o futuro deles né?”	48
3.1 A relação com a escola e a relação com o saber	49
4. Falar sobre violência ... Mas que violência ?!?!?	67
4.1 A repercussão da violência social no cotidiano escolar	68
4.2 “Ir além ...”, pensar a questão da violência considerando a sua complexidade	111
Conclusão	141
Referências Bibliográficas	146

22,

Introdução

Por acreditar na relação existente entre a história pessoal de um pesquisador e as motivações teórico-metodológicas que o levam a uma determinada prática, busquei fazer um entrelaçamento de duas histórias acontecidas em tempos diferentes, mas que possuem, na sua essência, a justificativa de minha caminhada. Assim como diz a epígrafe, em que o historiador tenta, por sobre a árvore, enxergar a floresta, procurei, neste trabalho, indicar a possibilidade de entendimento da problemática da violência no cotidiano de uma escola municipal de Porto Alegre. A **visão global da floresta**¹ implicou em uma trajetória árdua e contínua que, porém, revelou-se compensadora.

Os anos transcorridos entre 1976 e 1998 talvez possam ilustrar uma caminhada que justifica, hoje, a realização deste trabalho. Há duas grandes motivações, intrinsecamente relacionadas, que levam o pesquisador ao desafio de um compromisso como é o da pesquisa. De um lado, são suas convicções teóricas e metodológicas; de outro, são suas vivências pessoais, que marcam e direcionam uma trajetória.

Em Abril de 1976: eu então com sete anos incompletos, em meio a uma sala de aula com aproximadamente trinta alunos, faço minha primeira prova bimestral da primeira série do Currículo por Atividades. Contrariando a professora que mandara pintar a arara do ditado com lápis de cor, o faço com canetinhas hidrocor, borrando o verso da folha do ditado. A professora, insatisfeita em xingar, pega a prova da minha classe e mostra aos outros alunos a falta de capricho e a **porcaria** que havia ficado, provocando uma crise de choro causada pela humilhação diante de meus colegas.

¹ Todas as palavras utilizadas ao longo desse texto que aparecem em negrito são grifos meus.

Em Novembro de 1998: observo Roberto², com treze anos, em uma sala de aula com aproximadamente oito colegas. Há três anos na mesma turma, repete um exercício de preencher a linha com as letras do alfabeto após relacionar palavras que iniciam com a letra correspondente. Conhecido por sua **incapacidade** de apropriar-se do conhecimento transmitido na escola, é rotulado como um **aluno-problema**. A professora comenta diante da classe que é uma pena ele não saber escrever e ler como o colega que fez, com êxito, uma atividade mais complexa.

As marcas daquela primeira série, agregadas as de séries subseqüentes, me direcionaram, na vida adulta, ao magistério e, posteriormente, em consequência das minhas indagações acerca da relação da criança com a escola, a um curso de Psicologia. Coincidentemente, o tema do trabalho de conclusão do Curso de Graduação fora **O reflexo da agressividade infantil nas relações interpessoais e sua interferência na aprendizagem**, pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, na qual eu trabalhava como professora de Currículo por Atividades.

Apesar de alguns percalços e desencontros, e depois de alguns anos trabalhando como voluntária em diferentes projetos com crianças residentes em vilas da periferia da cidade, encontro no Curso de Pós-Graduação a possibilidade de formalizar e legitimar minhas inquietações.

O ano de 1995 fora um ano determinante, uma vez que o trabalho voluntário em uma vila de Porto Alegre resultou na concretização de um projeto, em que o objetivo era tentar entender a relação que a criança residente na periferia da cidade estabelecia com a escola e com a sua aprendizagem. Tratava-se da vila Cai-Cai, situada entre a Avenida Beira Rio e o Rio Guaíba³. Era uma realidade de toda sorte

² Os nomes das pessoas utilizados ao longo deste trabalho são fictícios, de forma a preservar a identidade de cada um.

³ A vila Cai Cai ficava situada em uma faixa de terra às margens do rio Guaíba, rio que banha a cidade de Porto Alegre e que é altamente poluído, sendo impróprio para banho ou consumo. Estava localizada também às margens de uma avenida de movimento intenso, de acesso a alguns bairros da zona sul da cidade. A vila Cai Cai situava-se em frente à sede da FEBEM – Fundação Estadual do Bem-estar do Menor -, e às quadras de Escola de Samba Imperadores do Samba e Praiana, e próxima do estádio de futebol Beira Rio e seu ginásio de esportes. Além disso, ficava muito próxima ao centro da cidade e a alguns pontos turísticos da cidade, como o Parque Marinha do Brasil, Shopping Praia de Belas e Usina do Gasômetro. A área na qual estava era considerada de grande risco, por questões sanitárias, de moradia, de segurança, entre outras, como será explicitado adiante no texto.

de carências, contudo, com promessas de melhorias quando da mudança para um Loteamento na Avenida Cavahada, zona sul da cidade⁴.

Muitas foram as manifestações de resistências e contrariedades, mas os moradores se encontravam em uma posição na qual não havia escolha, só lhes restava mudar, deixando para trás seus barracos, animais, carroças, levando apenas seus pertences pessoais, roupas e alguns móveis, implicando em uma ruptura com o velho e com o conhecido, que foi vivida por muitos como violência, dentre as muitas violências presentes no seu cotidiano.

Na postura de pesquisadora, diante da problemática que escolhi abordar, me deparei com algumas rupturas⁵ que também estão presentes na prática do pesquisador: romper com o conhecido, com o familiar, distanciar-se, sem deixar, contudo, de se envolver. Distanciamento necessário para a construção de um objeto científico de pesquisa. Construção essa, da qual fala Bourdieu (1989), que se dá, antes de qualquer coisa, a partir da ruptura com o senso comum, com representações partilhadas por todos. O pré-construído está em toda a parte.

Ruptura com a idéia inicial de entender a relação da criança com a escola no processo de ensino-aprendizagem, que passou a ser percebida como algo mais complexo do que inicialmente fora pensado. Necessidade de percorrer os caminhos deste processo e tentar compreender como as diferentes manifestações da violência repercutem dentro da escola, interferindo - ou não - no seu cotidiano, nas relações que se dão dentro deste espaço escolar, e como, por sua vez, a escola lida com estas situações de violência, desempenhando um papel de reprodutora, produtora e/ou neutralizadora de tais situações.

No mês de Março de 1999: duas histórias se entrelaçam, a de quem obteve êxito na sua vida estudantil, e a de um menino que, pela sua história pessoal e

⁴ Este Loteamento está localizado entre o Morro do Osso, uma reserva ecológica da cidade, e a Avenida Cavahada, uma avenida movimentada que atravessa alguns bairros da zona sul. Situa-se distante do centro da cidade, cujo acesso necessita algum tipo de meio de transporte. O Loteamento Cavahada, como foi denominado, resultou da remoção de várias vilas, igualmente localizadas em áreas de risco, entre as quais a Cai Cai.

⁵ Embora haja uma proximidade textual entre as palavras **rupturas**, elas são utilizadas com sentidos diferentes, uma vez que são rupturas de natureza diferente.

escolar, carrega um rótulo, uma dúvida de talvez não saber muito bem o que faz na escola e para que servirá aquilo que **não consegue aprender**. O que demarca a diferença entre as duas personagens não é apenas o sexo, cor, raça, idade ou tempo, mas sim uma possibilidade - negada - de apropriação da capacidade criativa, de um capital cultural, de uma significação diferenciada do que é e para que serve a escola. A diferença também está na presença, cada vez mais constante, da violência simbólica (Bourdieu, 1989) ou material na vida dos alunos da escola pesquisada que, em geral, interferem no seu cotidiano escolar e substituem, muitas vezes, o uso da palavra e do diálogo, por formas de violência.

Foi a partir desta problemática, brevemente explicitada aqui, que realizei minha pesquisa de mestrado em uma Escola Municipal localizada no Loteamento Cavahada, a qual atende, em grande maioria, a alunos moradores do Loteamento, além de alguns alunos que moram em Unidades da FEBEM⁶ e bairros vizinhos. Esta escola possui uma proposta político-educacional que visa uma gestão desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Prioriza uma visão contextualizada do processo educativo, sustentado teoricamente e fundamentando a prática docente. Seu referencial teórico busca ser produto da construção coletiva dos indivíduos voltada para o interesse das classes populares.

Por outro lado, o cotidiano do Loteamento é marcado pela violência da ação das gangues oriundas das diferentes vilas que formaram o Loteamento e que disputam, ainda, o poder e o comando do tráfico. Essa **desorganização** interfere no cotidiano dos moradores e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

Foi, portanto, reconhecendo as limitações e dificuldades de um estudo desta proporção, que pretendi mapear a complexidade dos fatores relacionados às situações de violência que estão presentes no cotidiano escolar dos alunos.

No primeiro capítulo, **Cenários e Sentimentos**, busco contextualizar o cenário no qual faço a pesquisa. A escola Neuza Goulart Brizola foi construída por

⁶ Abrigos da FEBEM para crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos e/ou abandono, e não Casas para Infratores.

fazer parte de um projeto mais amplo que era o da construção do Loteamento. Este, por sua vez, foi construído, como já foi dito, em função da transferência de pequenas vilas localizadas em áreas consideradas de risco, a partir de uma pesquisa sócio-antropológica feita pelo DEMHAB⁷, e que norteou o processo de mudança da vila Cai Cai, e das demais vilas: Sanga da Morte, Tripinha e posteriormente Vila Pelin e Santa Bárbara.

Procuro fazer uma retomada histórica deste processo de mudança, o período de adaptação, os sentimentos de alguns moradores em relação às suas necessidades e perspectivas. Finalizo o capítulo tentando situar como está o Loteamento quatro anos depois da mudança. Reconstruo esse olhar a partir das minhas percepções, observações e principalmente dando voz a alguns moradores.

No segundo capítulo, **A construção da Escola**, explico mais detalhadamente o projeto político-pedagógico da escola e as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, considerando os problemas acontecidos no Loteamento com relação à violência, e que interferem nesse cotidiano e nas relações dentro da escola. Apresento também a forma como realizei a pesquisa: o tempo, os procedimentos e os instrumentos utilizados, os quais proporcionaram a minha análise acerca do tema.

No terceiro capítulo, *“Pra que serve a escola?!?! Porque é o futuro deles, né?”*, busco explicitar como é relativizada a importância da escola para os pais, alunos e professores. Tento entender que **futuro** é esse, ao qual os pais atribuem tanta importância e que justifica o fato de seus filhos estarem na escola. Procuro diferenciar, a partir de autores como Charlot, Lahire, Rossetti-Ferreira, que há uma relação que se estabelece com a escola e uma relação que se estabelece com o saber. O aluno pode estar motivado a ir para a escola, mas não necessariamente motivado a aprender a ler, escrever ou contar, pois a escola pode ter um outro sentido para ele. Tento ressaltar a importância de considerar a rede de significações que cada indivíduo constrói a partir das relações que estabelece com o outro e com o mundo, e

⁷ Departamento Municipal de Habitação.

como esse sentido da escola ao qual refiro, e o sentido de violência que nela acontece, estão diretamente relacionados a essas significações.

No quarto e último capítulo, **Falar sobre violência ... Mas que violência?!?!?!**, procuro mapear a complexidade desse fenômeno que está presente e cada vez mais visível na nossa sociedade; que está presente, de forma particular, no Loteamento, na escola do Loteamento, e nas relações que acontecem dentro e fora dela.

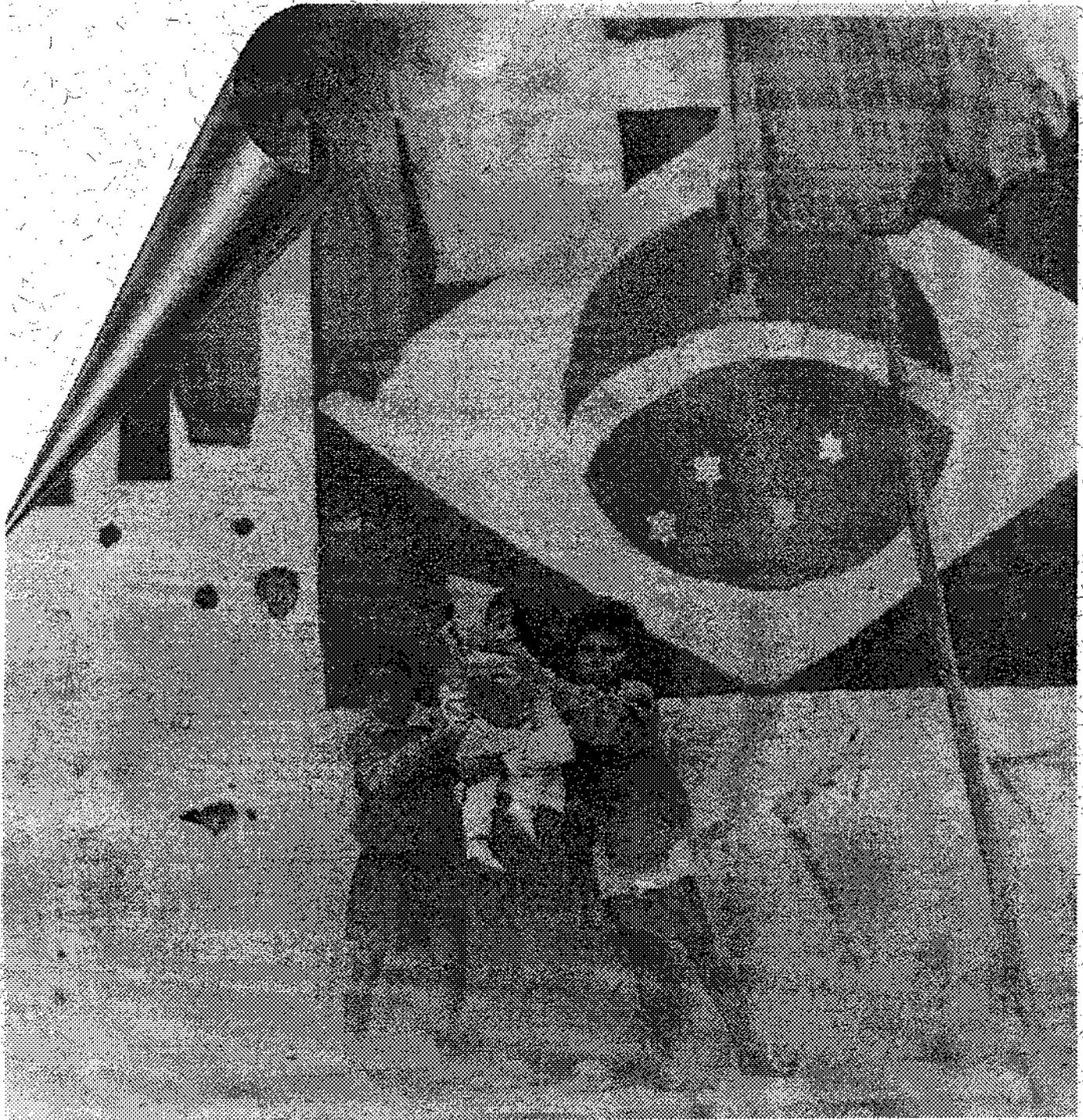
Procuro explicitar o que, de uma forma geral, os pais, alunos e professores pensam a respeito do que seja violência. Considero que os diversos autores que apresento na primeira parte do capítulo fornecem subsídios suficientes para analisar o fenômeno da violência na realidade pesquisada. Desta forma, sem desconsiderar a importância de suas contribuições, apresento possibilidades de análise a partir das falas dos entrevistados ou das observações realizadas no transcorrer da pesquisa. No entanto, encontro em Elias e Arendt, o fio condutor da minha análise principal, que é apresentada na segunda parte do capítulo, sem desconsiderar as contribuições dos outros autores trabalhados na primeira parte, e que oportuniza uma análise nem sempre coincidente, mas útil para demonstrar a complexidade do problema.

Busco, na conclusão, retomar essa caminhada de pesquisa, fazendo uma reflexão das minhas percepções anteriores ao início da coleta de dados, bem como das minhas impressões ao longo do trabalho. Escrevo sobre o que as observações e as entrevistas me mostraram, e sobre o que foi possível pensar a partir de cada capítulo escrito.

Considero o tema bastante atual, e é ilusório concluir de forma definitiva sobre algo de que necessitamos pensar constantemente. A dissertação de Mestrado encerra-se aqui, mas a convivência com a comunidade, o estudo sobre violência e a reflexão continuam.

O texto da dissertação está ilustrado pelas falas dos pais, alunos e professores e de outros moradores do Loteamento que complementaram minha observação participante realizada durante vários meses na comunidade. Minha

intenção foi **dar voz** às questões teóricas apresentadas ao longo do trabalho. Naturalmente, é importante considerar que as entrevistas foram dadas em um momento social e histórico específico. As idéias e opiniões das pessoas vão sendo construídas nas relações, no dia-a-dia, de acordo com as vivências de cada um. Busco, desta maneira, não utilizar as falas de forma determinista, em uma relação de causa-conseqüência, mas tento contextualizá-las em um momento histórico, social e cultural, e por isso as considero reveladoras e ricas para o entendimento da problemática que abordei nessa dissertação.



1 CENÁRIOS E SENTIMENTOS

1.1 “Tudo começou com a Vila Cai Cai”⁸

Vila, do latim *villa*, tem como alguns de seus significados,

uma povoação de categoria superior à de aldeia ou arraial e inferior à de cidade: conjunto de pequenas habitações independentes, em geral idênticas, e dispostas de modo que forme rua ou praça interior, por via de regra sem caráter de logradouro público: avenida (Ferreira, 1975, p. 1460).

Pela sua própria etimologia, já inclui uma significação de algo que é inferior, excludente, não pertencente a uma lógica formal de urbanidade de uma cidade. Pela sua constituição, passa a se caracterizar por ocupações ilegais, na sua grande maioria causadas por movimentos migratórios, marginalizadas social e geograficamente, pois normalmente estão situadas às margens da cidade, em áreas de risco, e são vistas como esteticamente inadequadas e incômodas.

A Vila Cai Cai não foi diferente em sua geografia e história. Geograficamente, estava localizada próxima ao centro da capital, à beira do Rio Guaíba, entre as margens do rio e uma avenida de grande movimento de acesso à zona sul da cidade, com fluxo de carros e ônibus muito intenso. Nas proximidades, no outro lado da avenida estão localizadas duas quadras de Escolas de Samba de Porto Alegre: Imperadores do Samba e Praiana, além da sede da FEBEM, o estádio de futebol Gigante da Beira Rio, seu ginásio de esportes Gigantinho, casas comerciais e o acesso a bairros de classe média e alta. De um lado da vila se estendia

⁸ Este item 1.1 contém dados e informações do documento cedido pelo DEMHAB que se intitula: **Vila Cai Cai: Resultados de Pesquisa e Propostas para o Trabalho**. Este documento é datado de Dezembro de 1993 e, de acordo com a Coordenadora da mudança para o Loteamento Cavalhada, fora a partir desta pesquisa, realizada junto às famílias residentes na Vila Cai Cai, que se pontuou quais seriam as condições básicas necessárias para a transferência das famílias. Permitiu também, definir o tipo de intervenção e traçar os procedimentos e combinações com os moradores.

a área do Estaleiro Só, hoje desativado. Do outro lado, uma extensão de área verde às margens do rio, que se estende até a Usina do Gasômetro, próxima também do Parque Marinha do Brasil e do Shopping Praia de Belas.

Historicamente, a vila Cai Cai foi formada por famílias, na sua grande maioria, oriundas do interior do Estado, e até mesmo de outros Estados⁹ que, na década de 70 e 80, migraram para a capital em busca de melhores condições de vida e trabalho. Encontraram na Vila Cai Cai um lugar para residir próximo ao centro da cidade, onde se ofereciam possibilidades de trabalho informal, biscates, recebimentos de doações, de modo a permitir a sobrevivência e permanência dessas famílias na capital, uma vez que depositavam nesta, expectativas e desejos de uma vida melhor.

No entanto, apesar da cidade ter crescido, as possibilidades de mercado de trabalho foram se estreitando, em decorrência da crise econômica do país e do Estado. A crescente urbanização da cidade tornou mais visível e menos desejável a presença da vila no seu local de origem, as campanhas de higienização e saúde pública detectaram problemas de doenças causadas, em parte, pela precariedade das moradias e pela proximidade com o rio Guaíba. O desenvolvimento fez com que um número cada vez maior de carros e ônibus passasse a circular nas ruas e, com isso, um número cada vez maior de acidentes de trânsito se tornasse visível. A construção de condomínios ou casas de classe média e alta demarcou o distanciamento entre pessoas que vivem na mesma região da cidade, enfim, seja por razões sanitárias, econômicas, políticas, sociais ou estéticas, o fato é que surgiu a necessidade da transferência da vila de seu local de origem.

A modernização, particularmente o crescimento das grandes cidades, afetou seriamente o sistema de valores e relações sociais. A expansão da economia de mercado, as migrações, a industrialização, a introdução de novas tecnologias e o florescimento de uma cultura de massas contribuíram para o aceleração dessas transformações (Velho, 1996, p. 16-7).

Em 1993, o Departamento Municipal de Habitação - DEMHAB, sob a Coordenação Social - CSO, realizou uma pesquisa sócio-econômica junto às famílias

⁹ A maioria das famílias entrevistadas é oriunda de Passo Fundo, São Borja, Santo Ângelo, Carazinho, Canguçu, Cidreira, e interior - não especificado - de Santa Catarina.

da Vila Cai Cai, a partir da qual fundamentou o projeto de mudança destes moradores para o Loteamento Cavallhada, construído na zona sul da cidade de Porto Alegre, próximo à reserva ecológica do Morro do Osso.

Um dos compromissos da gestão do DEMHAB, à época, era o reassentamento das famílias da Vila Cai Cai. Os questionamentos contemplavam as seguintes preocupações: como efetuar o reassentamento sem quebrar uma série de laços sociais, fundamentais para a sobrevivência daquela população? De que forma romper as relações de exploração degradantes que foram encontradas na Cai Cai? Como conciliar o deslocamento espacial e geração ou manutenção de renda? Como articular o discurso da mudança com as visões de mundo hegemônicas desta população? Responder ou tentar direcionar estas questões¹⁰ era considerado fundamental para o trabalho dos técnicos que seriam responsáveis pela mudança.

Nos dados sócio-econômicos que se tinha em 1993, mais de 75% das famílias da Cai Cai manifestaram interesse na mudança, pelos seguintes motivos, explicitados à época: as condições físicas da vila, entendidas em três aspectos: a insegurança do local das moradias - a rua e o rio -, a falta de saneamento, a sujeira da área e a precariedade das casas; a segurança de lotes regularizados, e a expectativa de mudança de alguns vizinhos, com os quais, eventualmente, as relações não eram boas.

O desejo de permanecer na vila foi manifestado por aproximadamente 18% da população da Cai Cai, pelas seguintes razões: emprego ou possibilidade de trabalho e noção de que seriam removidos para uma área suburbana, sem recursos e serviços.

De acordo com esta pesquisa, o número de pessoas por domicílio era pequeno, ou seja, mais de 50% dos domicílios tinha, no máximo, três pessoas. Isso foi um elemento importante na definição do projeto das casas no plano do reassentamento.

¹⁰ Estas questões foram caracterizadas em dois eixos: uma política de manutenção e geração de renda ou emprego, articulada com uma política de proteção ambiental.

Quanto à situação de trabalho, que representava uma preocupação na qualidade de vida pós-reassentamento, tinha-se aproximadamente 29% de pessoas da população economicamente ativa enquadrados num trabalho formal com vínculo. No entanto, em torno de 54% eram vinculados informalmente a situações de trabalho.

É evidente que não podemos associar diretamente formalidade à segurança, ou melhor, padrão de renda ou vice-versa. No entanto, no caso da Vila Cai Cai, é possível sugerir que a informalidade de relações no trabalho, em considerável parcela, está mesmo associada à precariedade (tanto econômica como social) (Porto Alegre, 1993).

Quase 20% das famílias trabalhavam com coleta de papel, o que significa dizer que possuíam uma dependência total ou parcial do papel, e mantinham sua sustentação econômica a partir das atividades daí decorrentes.

De acordo com esta pesquisa, foram identificadas redes de solidariedade e/ou conflito articuladas a partir de algumas instituições com significativa importância dentro da comunidade. Os dirigentes da Associação de Moradores foram caracterizados¹¹ como desorganizados, despolitizados - numa perspectiva mais global - e extremamente comprometidos com a manutenção de algumas relações de exploração ou rapinagem consolidadas na vila. Havia também a presença de duas igrejas evangélicas, de enfoque carismático, que procuraram incrementar suas atividades religiosas e assistenciais com o começo do projeto de reassentamento. Quanto às atividades econômicas, existiam quatro depósitos de papel, três bares, uma oficina mecânica e algumas casas com alguma fonte de renda e comércio esporádicos, bem como três famílias que tinham na pesca¹² uma de suas atividades de sustentação.

Além disso, as famílias residentes na vila Cai Cai podiam contar com a colaboração de diferentes pessoas da comunidade e instituições. A FEBEM providenciava assistência periódica às famílias e oferecia cursos de formação a algumas crianças e adolescentes. O DMLU¹³ largava restos de madeira para os

¹¹ Essa caracterização consta no Projeto de reassentamento já citado, elaborado pelos técnicos do DEMHAB.

¹² A pesca era realizada no rio Guaíba, rio que banha a cidade e que é altamente poluído, impróprio para banho e consumo.

¹³ Departamento Municipal de Limpeza Urbana.

moradores, uma vez que uma parcela considerável da população não tinha condições de comprar gás ou nem tinham fogão, sendo a madeira o principal combustível doméstico. O Estádio de Futebol Gigante da Beira Rio e outras atividades comerciais no entorno possibilitavam uma variedade de formas de captação de renda. A própria localização permitia a coleta de esmolas por parte das crianças e um fluxo razoável de doações espontâneas de alimentos e roupas, feitas por uma variada população.

A proposta de trabalho para o reassentamento foi fundamentada, desta forma, em dois eixos: geração de emprego ou renda e política de proteção ambiental. Como já foi referido, a população, caracterizada como despolitizada e desorganizada, aliada a uma extrema miséria, comprometeria as relações de parceria e cooperação no processo de reassentamento da vila.

Estava previsto, de acordo com os dados da pesquisa que, na transferência da vila Cai Cai, haveria uma quebra de renda nas famílias mais desvinculadas de empregos formais, sendo necessária a rápida criação de alternativas. Uma das propostas era a da criação de uma Usina de Reciclagem de Lixo para atender àquelas famílias que trabalhavam com coleta de papel, e de uma frente de trabalho que envolvesse um número significativo de famílias por um dado período, prestando serviços na urbanização do Loteamento, na implantação do Parque Morro do Osso, melhorias e limpeza dos bairros adjacentes, havendo a possibilidade de transformar-se em cooperativa, desde que houvesse organização comunitária adequada para isto.

Outra iniciativa era a organização de uma agência de empregos em uma parceria SMIC¹⁴-DEM HAB, com o objetivo de centralizar informações e desenvolver as potencialidades de captação de empregos da região. Paralelamente a isso, seria viabilizado um contato institucional com atividades já estabelecidas na região e próximos ao Loteamento, tais como o supermercado Zaffari e a Avipal S/A - Avicultura e Agropecuária, para tentar engajá-los na perspectiva de criar postos de trabalho para os moradores do Loteamento. Além disso, se manteriam as atividades comerciais já existentes dentro da vila Cai Cai, com a previsão de, inclusive, aumentar estas atividades.

¹⁴ Secretaria Municipal da Indústria e Comércio.

Estava previsto um comprometimento da Prefeitura, a partir de uma articulação FESC¹⁵-DEM HAB, com a manutenção mínima em termos de uma assistência material às famílias mais miserabilizadas, já que muitas recebiam ajuda, doações, esmolas de instituições e/ou pessoas físicas, e fora a Prefeitura o agente promotor desta mudança. Fazia parte deste projeto mais amplo, uma articulação com a SMED¹⁶, a realização de um projeto de educação e a criação de uma escola formal para as crianças e alfabetização para os adultos. A SMISS¹⁷ elaboraria um plano de trabalho que visasse as condições mínimas de saúde, do ponto de vista preventivo e curativo.

Quanto à política de proteção ambiental, esta estava prevista em conjunto com a SMAM¹⁸. Não deveria se restringir apenas a um trabalho de educação ambiental, mas abranger obras de urbanização, cercas e tudo que fosse necessário para proteger o Morro do Osso da devastação. *Se esperarmos um ano ou mais para implantarmos o Parque, com as famílias da Cai Cai já morando na área, certamente haverá um grau significativo de devastação* (Porto Alegre, 1993). Havia também a previsão da implantação de Cooperativas Habitacionais de classe média no pé do Morro do Osso, pois elas cumpririam um papel fundamental de ocuparem uma área intermediária entre o Loteamento e o Parque. Assim, evitariam o contato direto dos moradores da Cai Cai com o Parque, funcionando como um tampão; desta forma, os moradores da Cai Cai se relacionariam com o Parque somente dentro dos objetivos adequados de existência deste.

Tão logo a vila Cai Cai fosse deslocada, estava prevista, através da SMAM e do Projeto Guaíba Vive¹⁹, a urbanização e realização de obras de paisagismo no local, o que, de fato, fora realizado.

Essa pesquisa serviu de base para a transferência não apenas da Vila Cai Cai, bem como de outras vilas em condições semelhantes situadas na zona sul. Hoje, cerca de quatro anos após a mudança, outras vilas já se agregaram à Cai Cai no

¹⁵ Fundação de Educação Social e Comunitária.

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação.

¹⁷ Secretaria Municipal de Saúde.

¹⁸ Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

¹⁹ Projeto de despoluição do rio Guaíba e de urbanização das suas margens.

Loteamento. Conforme informações de técnicos do DEMHAB, fazem parte do Loteamento Cavalhada, além da Cai Cai, as vilas Sanga da Morte, Tripinha, Canadá, Vila Pelin e Santa Bárbara²⁰.

1.2 A necessidade da mudança ... necessidade para quem !?!?

O processo de mudança teve vários momentos: além da pesquisa preparatória já referida, aconteceram várias reuniões com os moradores, bem como visitas ao Loteamento, de modo que as pessoas conhecessem e fossem se familiarizando com o novo local de moradia. No entanto, as opiniões eram diversas, pois, para alguns, a mudança seria uma possibilidade de uma vida melhor, de proporcionar à família uma casa e escola. Ao mesmo tempo, existia uma grande insatisfação por se tratar de um local distante do centro, inviabilizando muitas vezes, as formas de sobrevivência, facilitadas pelo local, que muitos tinham como: o trabalho de papeleiros no centro da cidade, os recebimentos de doativos por pessoas que transitavam pelo local, a permanência dos filhos esmolando ou vendendo nas sinaleiras, possibilidade de trabalhar como guardador de carros em dias de jogos no Estádio Beira Rio, shows no Gigantinho ou atividades na quadra das escolas de samba Imperadores do Samba e Praiana, localizadas em frente à vila.

Esse projeto envolveu diferentes fatores e problemas e, certamente, não satisfaz aos moradores da vila em sua totalidade. Na verdade, a permanência destas famílias na Cai Cai era insustentável, tanto por questões sanitárias, geográficas, econômicas ou estéticas.

²⁰ De acordo com informações de técnicos do DEMHAB, foram transferidas 212 famílias da Cai Cai, 19 da Tripinha, 114 da Sanga da Morte, 12 da Canadá, 20 da Vila Pelin e 16 da Santa Bárbara, perfazendo um total de 393 famílias transferidas. Este número é, hoje, relativo, pois existe uma certa rotatividade no Loteamento, muitas famílias vendem ou trocam suas casas e saem do Loteamento, ou vão morar com parentes na mesma casa. Mas esse foi o número de mudanças previsto e realizado pelo DEMHAB, o qual corresponde ao número de casas construídas.

De qualquer forma, acredito que esta ambivalência seja natural, em função da ansiedade diante do desconhecido. Logo que se mudaram, as reclamações eram quase unânimes, porém, para aqueles que eram a favor da mudança, acreditavam que era só uma questão de tempo para se adaptar, outros diziam que era só uma questão de tempo para saírem dali e voltarem para a beira do rio, ou irem para outro lugar.

Das falas de alguns moradores²¹, podemos extrair algumas idéias e sentimentos em relação à notícia da necessidade da mudança:

Aí eu fiquei assim, bah! Se mudar, e ela [técnica do DEMHAB] dizia que as máquinas iam passar tudo por cima das casas depois, e aí eu ficava pensando, bah! Sair da minha casinha pra ir pra outra vila que eu nem conheço. Mais longe ainda, mais difícil né (...) os primeiros dias daqui a gente, eu sentia falta de lá, por que o serviço pra ele foi ruim, enquanto não tinha este galpão²² aí, bah! Ninguém queria dar serviço pra gente daqui (...) E até fome a gente passava. (Janete, ex-moradora da Cai Cai mãe de Carlos e Pedro).

O Loteamento está localizado em frente a vários condomínios de classe média e ao lado de um bairro de classe baixa. Na época da mudança, houve preconceito explícito em relação aos novos vizinhos, embora fossem tão cidadãos quanto os outros. Tornaram-se indesejáveis antes da mudança, foram indesejados após a mudança, é como se a única coisa que os identificasse e unisse enquanto pertencentes à mesma cidade fosse a sujeição a normas, regras e leis que ordenam uma cidade. O estigma de moradores da vila está instituído nessas pessoas, por mais que vivam agora em casas melhores, serão sempre vistos como os vileiros, maloqueiros e marginais. Algumas falas são reveladoras desse sentimento:

Eu gostava, eu adorava (...), mas o lugar assim era ótimo, era mais perto do supermercado, e farmácia, tudo mais perto né, pra arrumar serviço mesmo geralmente era mais fácil. Eu que geralmente trabalho, que não tenho lugar fixo né, às vez ia pro centro, às vez ia pra um lugar, às vez ia pro outro, pro centro era mais fácil né, já aqui tudo é mais longe. (...) Aí ela perguntou assim, óh, tá sobrando casas, quando eu vi eles tavam lá né, tinham que tirar que as nossas casas eram de risco né. Eram as mais.

²¹ A transcrição das falas utilizadas ao longo desse trabalho foi realizada com fidelidade, não tendo sido realizado nenhum tipo de correção ortográfica ou gramatical.

²² O galpão que Janete se refere é a Usina de Reciclagem de Lixo, construído dentro do Loteamento no início do ano de 1996, de forma a garantir emprego para aquelas pessoas que trabalhavam com a coleta de papel na vila Cai Cai.

que tavam mais em área de risco, bem no costado do muro. (...), eu fiquei faceira por que até ela estudava lá, e eu transferi pra cá ... (Carla, ex-moradora da Tripinha; mãe de Márcia).

Ah, nós achemo ruim por que ali nós tava no recurso né, se a senhora não tinha uma passagem, a senhora ia lá no Menino Deus²³, ia em algum lugar de a pé igual né, mas aqui, se a senhora não tem uma passagem, a senhora não pode ir, lá era tudo perto, um açougue, tudo é perto ali, pode ir a pé, aqui se a senhora não tem passagem não vai, e se vai pedir uma carona dum ônibus é capaz de apanhar do fiscal (Maria, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Roberto).

Olha, quando nós recebemos a notícia, pra nós foi brabo, né, por que que iam tirar nós de lá? E a gente queria saber tudo, aí fizeram a explicação, (...) lá na Cai Cai era tudo mais fácil pra gente, a gente não passava trabalho, eu não posso me queixar daqui, eu tô muito contente aqui, (...) mas só que negócio de dinheiro é só caído do galpão²⁴ (...) (Cláudia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Simone).

Uma das queixas dos moradores diz respeito ao tamanho das casas, independente se tinham uma casa boa ou precária. A construção das moradias foi fundamentada, no fato, já referido, de aproximadamente 50% das famílias da Cai Cai serem constituídas de três pessoas. No entanto, hoje, é muito difícil encontrar uma família com três pessoas. Além disso, muitos tinham casas com pátio, plantas, flores e animais. A opinião de alguns moradores está explicitada a seguir:

... vou ser bem sincero assim, não adianta eu dizer que não quero sendo que a maioria queria, mas é que o problema é o seguinte, é que no meio deles que tavam com probleminha de querer sair de lá, que tinham as casinha coberta com papelão e coisa e tal, eu no caso, eu tinha um bar, minha casa Deus o livre, só a cozinha onde a gente lidava lá, não quero exagerar, mas tinha 5 X 4, agora mede esta casa aqui que tu vai ver o tamanho dessa casa aqui (João, ex-morador da Cai Cai; pai de Marcos).

Eu não queria vir pra cá, eu gostava de lá, por causa que era mais liberado, as criança brincavam, agora aqui a senhora vê, não tem espaço pra brincar, as criança sai pra ali uns vizinho gritam, sai pra cá, não dá né, e a minha casa é pequenininha pra toda essa gente né (Jaqueline, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Rosana, Igor e Mário).

²³ Bairro de Porto Alegre, relativamente próximo do local onde situava-se a Cai Cai.

²⁴ Usina de Reciclagem de Lixo.

... nós tinha uma casa bem grande lá, inclusive metade das coisa que tinha dentro de casa nem foi trazida pra cá, não tinha espaço (Júlia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Larissa).

As formas de subsistência também foram preocupação para as famílias, embora, para alguns moradores, a mudança não alterava. Sua fonte de renda não dependia da reciclagem do papel, das doações ou da sinaleira, pois tinham emprego com vínculo, viviam do tráfico, ou tinham comércio ali. Segue alguns exemplos a partir das falas dos moradores:

Primeiro nós achemo chato, depois nós até que gostemo né, por que tinha tudo perto, lá eles tinham que atravessar a rua, ir pro colégio lá em cima, eu tinha medo das faixa que tinha que atravessar lá na Cai Cai (Daniela, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Adriano).

... pra quem vivia do papel foi ruim, pra mim já não era ruim, por que eu sobrevivia diferente, a distância não alterava tanto, mas pra muita gente foi ruim, muita gente saiu de lá e eles montaram a Reciclagem e eles tão trabalhando na reciclagem agora (Mauro, ex-morador da Cai Cai; pai de Rose).

Mas também tinham aqueles que se preocupavam com a distância e a possibilidade - ou não, de arrumar trabalho:

Eu da minha parte eu gostava, tá certo que era perigoso, não tinha água, não tinha luz nada, mas eu gostava por que ficava mais perto do centro né, lá eu trabalhava, mas com papel em casa, por que ele puxava os carrinho e eu escolhia em casa (Ana, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Rafael e Sônia).

A necessidade da mudança parece ter sido **provocada** nos moradores pelo poder público, representado pelo DEMHAB. Isso não significa que os moradores não percebiam que moravam em uma área de risco, que era perigoso, não tinha segurança, enfim, eles reconheciam a precariedade, acreditavam em alguns melhoramentos, mas não na mudança total:

Eu não acreditava que a gente ia se mudar, eu acho que uns quase quinze anos atrás, porque quando a mãe foi pra Cai Cai já tinha esse projeto de tirarem as casinha de lá por causa que o rio invadia né, até inclusive antes disso não enchia tanto as casa, e era poucas famílias, naquela

época acho que deveria ter umas vinte famílias, e daí tinha uma vila perto do Gasômetro, bem pra cá do Gasômetro, ali onde tem um matinho agora, ali era um lixão e era uma vila. Aquele pessoal daquela vila, eles fizeram despejo lá, inclusive até a Brigada uma vez botou fogo nas casinha, por que o pessoal retornou pra lá né, por que eles tiraram de lá, e não deram casa e o pessoal voltou pra lá e fez os barraquinhos de novo, a Brigada botou fogo nos barraco, foi aquela confusão, aí foi todo mundo parar na Cai Cai, aí foi que a Cai Cai ficou grande, por que veio aquele pessoal de lá, e nesta época eles já tavam com este projeto de tirar o pessoal e iam botar o pessoal no tal do Barro Vermelho, não sei onde fica, mas sei que é longe; bom, aqui já era o fim do mundo pra gente que morava lá perto do centro né, que lá a gente puxava carrinho, trazia o papel, pensa bem daqui ao centro puxar carrinho! Mas na primeira enchente que deu ali, por que fazia cinco anos que eu morava lá nunca tinha dado enchente, então era só aquele papo, vamo tirar, não vamo, vamo tirar, não vamo, aí na primeira enchente que deu, eu morava ali perto da dona Célia, aquela parte ali não era muito baixa, era alta, a minha casa, a água do rio, passou da cama, a água do rio veio até o barranco, sabe aquele barranco altão? Chegou até aquele barranco, então quem tinha casa bem pertinho do rio, ficou sem casa, por que a água levou embora, levou tudo né, aí que eles resolveram apurar isso aí, mas assim mesmo ainda passou uns oito, nove anos, que daí eles tiraram mesmo, fazia o que, uns dez anos já que eles comentavam esta história de tirar. A gente achava até que nem ia sair de lá. Como aquela vila que tinha mais pra cima ali no outro lado da faixa, aquele pedacinho que eles tiraram algumas casas dali, ali também, uma vez entrou um carro ali, numa casa; agora eles agilizaram esse negócio de tirar a vila de lá, não foi nem tanto por causa da água, sabe qual foi o problema? Naquela época que eu fui morar lá, não existia aquela faixa em cima ali, ih!, foi construída bem depois, uns quantos anos depois que a gente tava lá, então aquela faixa ali começou a matar as criança da Cai Cai, não era só criança, adulto também, morreu umas quantas, acho que umas dez criança naquela faixa, daí que eles resolveram tirar, depois que morreu um monte de gente que eles tiraram a vila, não foi pela água, foi mais pela faixa, entrou carro na casa do Aparecido, entrou carro na casa da dona Claudete, aconteciam os acidentes ali, os carros iam parar dentro das casas, mas aquilo ali não tinha proteção nenhuma, aquela pedrinha assim óh não segurava nada (Luíza, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Leila).

Mas, por mais que a senhora morasse perto do rio, a senhora vê, a senhora tem as criança, tem que mandar pro colégio, né, tem que atravessar aquela rua, muitas mães trabalhavam de doméstica, então tinha que deixar os filho sozinho em casa, criança é criança né? (Cláudia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Simone).

Sabe porque que nós achamo que a vila não ia sair de lá? Pelo seguinte, a gente pegava água numa fonte no outro lado da faixa, na bica, então de vez em quando a gente só ouvia aquilo [imita barulho de carro freando], o barulho de carro, subia lá em cima, era baldinho voando, os carro pegava o pessoal lá embaixo, aí iam tirar, iam tirar, iam tirar, não

tiraram coisa nenhuma, aí botaram água lá em cima na vila, aí vão tirar? Vão tirar nada, eles botaram água, eles legalizaram luz, entende, então a gente achava que não ia sair nada (Júlia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Lidiane).

Essas famílias eram reconhecidas e se reconheciam enquanto vila Cai Cai, Tripinha, Sanga da Morte e outras, e agora é muito difícil se reconhecerem enquanto Loteamento Cavahada, como uma unidade.

Esse sentimento está expresso não apenas na disposição física das casas dos moradores, mas nas atitudes das famílias, das crianças na escola e pelos professores. Além disso, essa fragmentação é a justificativa, para alguns moradores, da falta de participação comunitária, da desarticulação da Associação de Moradores, da competitividade e brigas pelo poder dentro do Loteamento, dos tiroteios e mortes acontecidos constantemente naquele cotidiano. Não há articulação, há um aglomerado de ex-vilas dividindo - e/ou disputando - o mesmo espaço físico.

A necessidade da mudança **despersonificou** essas famílias, que estão em busca, ainda, de uma identidade enquanto Loteamento, o que, visivelmente, é um processo muito longo e trabalhoso. É um processo que não depende apenas dos moradores, mas do apoio, técnico inclusive, dos órgãos públicos, cuja iniciativa criou a necessidade e promoveu a mudança.

A próxima fala talvez possa sintetizar os sentimentos vivenciados de uma forma geral a partir do processo de mudança, pois, apesar de alguns descontentamentos e conflitos, naturais em qualquer relação humana, existe o reconhecimento de que a mudança era inevitável. Velho (1996) refere que o conflito é um dado permanente na vida social. Só existe conflito porque existem pontos de vista diferentes. A diferença, ao mesmo tempo em que permite a vida social - porque permite a linguagem - por outro lado, ao possibilitar a comunicação, possibilita o dissenso, o conflito. Este existe o tempo todo, só que ele vai sendo negociado, soluções para o conflito vão sendo encontradas no cotidiano:

É, nos primeiro dias foi difícil né, mas depois a gente foi acostumando, que daí ele já tava empregado na firma tudo, agora no momento ele tá desempregado, agora tá só eu trabalhando, antes ele trabalhava. Ah!

aqui é bom né, pra mim é bom, não tem perigo nem nada, às vez tem esses tiroteio, mas isso é entre eles lá né, eu tô gostando daqui, tem que gostar não adianta, se eu pudesse, eu saía daqui, a vontade é de sair, de morar numa chácra assim, um lugar que não tivesse tanto perigo, tanto ... o meu sonho é morar numa chácra, ter um pátio grande onde as criança possam correr, brincar, seria melhor, mas fazer o que né, mas graças a Deus tem essas casinha aí, bah! (Ana, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Rafael e Sônia).

1.3 O Loteamento Cavallhada. Idas e vindas: quatro anos depois, o que mudou?

Apesar da iniciativa do DEMHAB visar proporcionar um espaço com melhores condições de vida para estas pessoas, o que se percebe quando se chega à comunidade é uma sensação de abandono por parte dos órgãos públicos. O que há na vila é uma Escola e uma Usina de Reciclagem de Lixo. Faltam creches, um programa de reflorestamento, uma Associação de Moradores organizada, segurança e o término da construção das casas em regime de mutirão²⁵. Muitos moradores se queixam que, na época em que moravam nas vilas, não precisavam pagar a prestação da casa, água ou luz, pois as construções eram ilegais e precárias, assim como o eram as redes de energia elétrica, de água e esgotos. Essas famílias pagam pela casa, hoje, uma taxa de R\$ 9,00, além de água e luz. Possuem uma Concessão de Direito Real de Uso, não podendo vender as casas, embora essa seja uma prática freqüente no Loteamento. Hoje, mesmo morando em uma casa de material, com água encanada, luz e rede de esgotos, alguns não dispõem destes serviços por falta de pagamentos, pois o nível de desemprego na comunidade é muito grande, necessitando doações dos próprios vizinhos, parentes ou outros.

Conversando com os pais, a maioria fala do sentimento em relação às dificuldades que passaram no início, do período de adaptação após a mudança, mas

²⁵ Essas foram algumas combinações feitas com técnicos do DEMHAB, à época da mudança, em 1995.

que, de uma forma geral, está melhorando. A partir de trechos de entrevistas transcritos abaixo, poder-se-á ter uma idéia da opinião de alguns moradores:

É, no início foi ruim, mas agora tá melhorando com esse galpão²⁶ ali. (...) é que ali tem às vez que dá bastante, tem às vez que dá menos, tem vez que dá pouco, graças a Deus que eu consegui uma ajuda ali da Assistência Social né, agora tem rancho, aí todos os mês eu pego rancho ali (Janete, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Carlos e Pedro).

Pra mim eu achei que tá bom, só o que é ruim é o ganho, entende, lá era mais fácil, e depois lá a gente tinha ajuda, ajudavam muito a gente (...) eu aqui, eu tive muita ajuda da CECOPAM²⁷, eles me deram uma força, eles me davam todos os mês, o vale transporte, me davam uma sacola de rancho (Cláudia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Simone).

Pra mim, eu nunca tive queixa de nada aqui, eu nunca me incomodei, nunca incomodei ninguém, aqui é bom de morar, pra mim é bom, só é muito longe do centro, o único problema é a distância que é muito longe das coisas (Maria, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Roberto).

... nunca incomodei ninguém ..., neste trecho fica explícito que, para viver bem no Loteamento, é preciso não se envolver com os assuntos que não lhe dizem respeito, desta forma, não se tem problemas e acaba-se acostumando com o cotidiano:

É, nos primeiros dias foi difícil, mas depois a gente foi acostumando, pra mim é bom, não tem perigo nem nada, eu tô gostando daqui, tem que gostar não adianta, graças a Deus tem essas casinha aí (Vânia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Andréia).

O que esses moradores relataram, porém, é a falta de privacidade, pois as casas são muito próximas umas das outras, o que desencadeia em uma intimidade **forçada**. Muitas famílias passaram a vizinhar com pessoas diferentes e, além da proximidade, as casas e o pátio são pequenos, assim, o espaço do brincar e do conviver ficaram reduzidos:

Deus o livre, fica um monte de gente ali né, cada um tem a sua peça né, mas é tudo emendado, mas cada um tem a sua pecinha, dá pra repartir, é

²⁶ Usina de Reciclagem de Lixo.

²⁷ Centro Comunitário Parque Madepinho.

complicado, por que é muito junto assim, às vezes a gente se incomoda por causa das crianças né, ninguém gosta, uns não gostam de barulho, já é difícil, criança não dá pra controlar (Sandra, ex-moradora da Sanga da Morte; mãe de Antenor).

É melhor só por que tem água, mas do contrário era bom se fosse uma casinha que tivesse assim um pátio, pra plantar uma cebola, uma coisa né, mas fazer o que, se tivesse mais espaço né (Regina, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Jair).

Morar aqui é bom, mas se eu pudesse eu mudaria pra um lugar mais calmo, mais tranquilo, onde não tivesse tanto perigo (Márcia, ex-moradora da Sanga da Morte; mãe de Fernando).

No caso aqui, se eu tiver um desentendimento com o meu vizinho, eu tenho que agüentar o vizinho, ou ele me mata ou eu mato ele, eu não posso vender esta casa e ir embora daqui, eu não tenho direito a escolher, eu não tenho direito a nada então, no caso eu quero aumentar a minha casa, então eu tenho que ir lá, falar com a fulana, lá onde eu tava, não interessa que fosse casa de madeira, material, ou de papelão, mas se eu quisesse aumentar ou desmanchar ou tocá-lhe fogo, eu não precisava falar com beltrano ou fulana, eu acho isso horrível, nós então estamos em moradia privada, (...) pô, e aí, onde é que tá o respeito com as pessoas, quer dizer, eu não tava na rua, e a minha casa lá não era porcaria (...) é bem como aparece na televisão, é que nem diz assim, eles mostram as coisas mais bonitas que tem no Brasil, mas o que acontece mesmo sério, eles deixam pra lá entendeu, e aqui é assim (João, ex-morador da Cai Cai; pai de Marcos).

Houve uma adaptação e acomodação ao novo lugar, o Loteamento deixou de ser um lugar desconhecido, estranho, para ser um lugar possível de se viver. Antes do Loteamento, fazia parte, naturalmente, da vida das pessoas, uma proximidade com a natureza. Era o rio, as plantas, as flores, as árvores, era o movimento dos carros e das pessoas, principalmente em dias de jogos de futebol ou ensaios nas Escolas de Samba. Era a cidade em movimento em torno deles. No Loteamento, o cenário é, no entanto, diferente, apesar da natureza do Morro do Osso; há condomínios de edifícios à frente, casas ao lado, menos movimento e um maior distanciamento da avenida. A poeira, o barro, o lixo, a sujeira ficaram mais visíveis, o que antes estava restrito a uma estreita faixa de terra, hoje está distribuído em uma grande área.

De acordo com o ex-presidente da Associação de Moradores, apenas no mês de Março de 1999 se criou, de fato, a Associação, sendo que a posse fora em Abril do mesmo ano:

O problema é que veio esses marginal tudo pra cá, se juntou tudo as vilas e é uma briga de poder, cada qual quer mandar, quer ver quem pode mais. Agora é que vai ter creche, mas do lado da escola e isso vai dificultar pros que não são da Cai Cai; vai ter clube de mães também (...), existe uma briga política pelo poder. O DEMHAB só conversa comigo, porque sabe que eu sou honesto. Eu sou filiado ao PT há anos. Teve uma reunião com o pessoal lá que eu exigi respeito, eu disse: 'eu quero respeito por que quem suja os pés de merda e barro pedindo voto sou eu', eu ajudei a criar a Associação lá na outra vila que eu morava, eles sabem como eu sou. Sempre trabalhei de graça, nunca pedi nada, mas quero respeito, sou pobre, mas sou um cidadão. (...) Eu entreguei por causa da pressão do segundo vice, que é do Proença, ele quer fazer política na vila, ele prometeu cesta básica pra população e diz que chamou a RBS por que o postinho não tinha atendimento, agora tu vê que irresponsável, prometeu cesta básica se sabe que não vai dar, esse povo aqui não precisa de assistencialismo, precisa de conscientização, precisa participar mais. Agora, na hora de ir nas reuniões aprovar as demandas pras melhorias aqui do Loteamento, ele não vai (...) as demandas foram votadas, mas tem que ir na reunião aprovar, senão perde (...) mas eu vou ficar em cima, agora vai ter a pavimentação nas ruas e mais quarenta casas, entreguei tudo pra ele, mas tenho cópia de tudo, no ano que vem vou me eleger para conselheiro por que o mandato dele vai até meio do próximo ano (...) essa Associação existe por que eu fui atrás, fiz toda a papelada, registrei em cartório, tudo, tudo, e não dá pra deixar assim, tem que continuar (Ricardo, ex-presidente da Associação de Moradores).

Algumas pessoas, com as quais falei, não fizeram referência à Associação. Porém, isto não significa que se consideram desarticulados ou desorganizados para conseguir melhorias. As pessoas estão esperando que as coisas mudem e que algo aconteça. De acordo com o relato acima, nas reuniões realizadas desde o início da gestão de Ricardo, só compareceram os membros componentes da Associação, apesar de suas visitas às casas dos moradores, com o intuito de ressaltar a importância de suas participações na vida comunitária.

O que é possível identificar em alguns desses discursos diz respeito à questão dos direitos humanos. Direito de ir e vir, de moradia, de saúde, de educação, de participação, direito de ter os direitos respeitados uma vez que eles existem.

Bobbio refere-se à complexidade dos direitos dos homens, principalmente no que diz respeito às condições de realização desses direitos. *Para a realização dos direitos do homem, são freqüentemente necessárias condições objetivas que não dependem da boa vontade dos que os proclamam, nem das boas disposições dos que possuem os meios para protegê-los* (Bobbio, 1992, p. 44). Para o autor, a efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana, sendo um problema que não pode ser isolado, para não comprometer sua compreensão e resolução.

Conforme Zaluar (1996), a Idade Moderna, durante a qual foram constituídos os Estados-nações, foi marcada pela luta em prol da afirmação dos direitos e das liberdades individuais em face do poder do Estado, da violência e da arbitrariedade. Essas liberdades afirmaram-se em torno da atividade econômica e da afiliação religiosa, duas áreas em que o poder senhorial e o da Igreja católica se excederam no período anterior. Como idéias abstratas, as liberdades foram centrais no pensamento dos séculos XVII e XVIII. Como bandeiras de luta, influenciaram nas diferentes formas de implementação política, institucional e social. Em uma referência a Bobbio, a autora refere que a conquista dos direitos de cidadania²⁸ foi também uma luta histórica pela efetivação na política dessas idéias abstratas. Para o autor (Bobbio apud ZALUAR, 1996), os direitos do homem, entendidos em uma visão cosmopolita²⁹, deixaram de referir-se exclusivamente ao homem genérico e passaram a proteger o chamado homem específico, tomado na diversidade de seu *status* social, com base em diferentes critérios de diferenciação: sexo, idade, etnia, religião.

Zaluar (1996) refere que, atualmente, ao se falar em direitos dos cidadãos, pensa-se imediatamente nos direitos sociais e individuais, garantidos pelos direitos civis e políticos do cidadão inscritos na Constituição. Contudo, na prática, estas conquistas de direitos abrem dois caminhos: em um deles há a garantia, pelo Estado,

²⁸ Para Bobbio, direitos de cidadania são os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais.

²⁹ Por visão cosmopolita dos direitos do homem, Bobbio entende como sendo aqueles que deixaram de ser exclusivos do cidadão, vinculados a uma ordem jurídica nacional determinada, e passaram a ser direitos da pessoa humana, independentemente de sua nacionalidade.

de que os direitos dos mais fracos³⁰ serão respeitados, mas por outro lado, há claramente a divisão social entre os que mandam e os que obedecem, abrindo a possibilidade de corrupção, desmandos e uso excessivo ou arbitrário do poder pelos que mandam.

A participação dos órgãos públicos é necessária para que essa garantia dos direitos possa ser preservada. Acontece que, muitas vezes, o que é direito assegurado pela legislação passa a ser confundido como uma obrigação paternalista dos órgãos públicos, de compensar as faltas da **população carente**. Os moradores do Loteamento não participam de reuniões da Associação de Moradores, por que existe um discurso, no qual muitos acreditam, que o Governo Municipal ou Estadual são os únicos responsáveis pelo provimento dessas faltas.

A própria história da mudança é uma história de passividade, no sentido de que os moradores não tiveram uma participação decisiva ou determinante em algum aspecto da mudança. O espaço físico, o tamanho, a distribuição das casas foram decididos pelo DEMHAB e apresentado a eles³¹. E essa história, de uma certa forma, se repete, uma vez que os moradores não consideram importante participar das decisões mais amplas que dizem respeito ao Loteamento, basta ter alguém que o faça. Pelo que pude observar, a escola procura, a partir da visão que tem da comunidade, trabalhar de forma a desenvolver uma atitude mais crítica nos moradores, de forma que eles percebam que as mudanças e melhoramentos do Loteamento dependem muito mais da mobilização deles do que da iniciativa dos órgãos públicos.

Por outro lado, para quem não mora no Loteamento, a desarticulação da comunidade é muito evidente. É a justificativa para a falta de melhorias e é a razão, por consequência, do super-investimento na escola como espaço de lazer:

³⁰ A autora considera como fracos, os velhos, mulheres, crianças, homens desarmados, mais fracos fisicamente, as minorias étnicas, religiosas e sexuais, categorias também mais presentes entre as vítimas de crimes.

³¹ Não pretendo aqui analisar e/ou criticar os procedimentos do Governo Municipal, atribuindo um juízo de valor quanto à iniciativa de transferir as vilas para o Loteamento. Minha intenção é situar histórica e culturalmente uma postura dos moradores do Loteamento em relação à não-participação nos assuntos que lhes dizem respeito.

Como é que eu sinto a escola? É o social, e o único social que tem aqui nesta comunidade no momento é a escola, até por causa dessa divisão, que eles não se organizaram enquanto grupo, enquanto Loteamento, como uma unidade só, como uma comunidade só, não tem o coletivo. Na pesquisa que a gente fez sobre moradia, pra trabalhar com eles a diferença do que era Loteamento, o que era bairro, o que era vila, muitos diziam e afirmavam assim: 'óh, aqui é a Tripinha, por que é o pessoal que veio da Tripinha, aqui é da Cai Cai, é a rua da Cai Cai, ali é a Sanga da Morte, e o Loteamento Cavahada são os edifícios ali. Então eles não se estruturaram ainda, eles estão se estruturando; se eles não se estruturarem, não se organizarem, eles não tem condições ainda de batalhar por coisas boas pra comunidade, até por que o tráfico também não se estabilizou, não tem um chefe, quando tiver um chefe de gangue como tem em tudo que é vila, como no Morro da Cruz, Restinga, que tem um só, por que aqui são oriundos, é um Loteamento de vilas que vieram de diferentes locais, então não tem nenhum chefe, então eles não se organizaram, dá muita rixa, muita rivalidade, muita morte, enquanto não fechar isso, eles não estão conseguindo se organizar, porque quando eles conseguirem se organizar, ter um líder comunitário, pra conseguir coisas pra comunidade, o único lazer, que não foi uma conquista deles mas foi um projeto da Prefeitura pro Loteamento onde tava previsto uma escola, o lazer é a escola (Marília, Professora da Escola).

Eu não vejo a comunidade como um todo, eu noto muita diferença dos que vem da Cai Cai e os que vem de outras vilas, como Sanga da Morte, Cristal, etc. Eu vejo assim, os da Cai Cai, eles tem muita resistência em estar aqui, eles se acham expulsos, na verdade, do seu lugar, e são pessoas com menos hábitos de higiene, de estudo, de cortesia uns com os outros, são pessoas que tem a agressividade como uma das primeiras respostas a qualquer frustração e decepção, algumas crianças ao menos, e as outras crianças eu vejo assim que não tem esse mesmo sentimento de serem expulsos, por que parece que de alguma forma eles pediram uma casa e essa casa foi dada, não é como o pessoal da Cai Cai, que tiraram eles da casa sem eles quererem, então por exemplo, o pessoal da Sanga da Morte, tavam querendo casa, então a Prefeitura veio e deu essas casas, a partir de uma coisa que eles queriam, mas também, eles não tão lá muito felizes, por causa dos tiroteios (Morgana, Professora da Escola).

De uma forma geral, a comunidade, no meu ponto de vista, é uma comunidade muito desarticulada, é uma comunidade que ainda falta aprender a participar e a se unir para reivindicar melhorias pros seus grupos, eu vejo assim a comunidade dividida, eu vejo a comunidade receptiva também ao trabalho da escola, ela talvez não valorize mais por talvez estar distante da escola, não se envolve muito, não vem muito na escola, apesar da escola estar aberta, da escola buscar, procurar os pais, eu vejo que os pais ainda não adquiriram aquela postura, bom, eu vou pegar junto, eu vou estar junto, eu vou estar próximo, mas eu acho que esse é um trabalho que tá começando, eu vejo assim, que o trabalho que a SMED fez, que a Assessoria Comunitária da SMED fez de ajudar o grupo a se organizar e estar dando esse empurrão, tem sido muito benéfico pra comunidade. Mas eu vejo que aos poucos isso tá deixando

de ser uma ação política, ação pública pra ser uma ação dos próprios moradores né, eu vejo por exemplo que o Galpão de Reciclagem, ele já adquiriu autonomia e iniciativa própria, agora, a Associação de Moradores é uma coisa que tá totalmente dissolvida, existem atitudes isoladas, iniciativas isoladas que não conseguiram ainda a participação, envolvimento e engajamento dos outros moradores, então existe essas atitudes isoladas, mas é como diz aquele provérbio, uma andorinha só não faz verão (Maura, Diretora da Escola).

Pelas condições do Loteamento, pela falta de espaços para a convivência social entre os moradores, pelas rivalidades e brigas pelo poder, a escola acaba sendo mais do que um espaço de sociabilidade e aprendizagem. Ela se torna uma referência e foco de outras significações para os alunos e seus pais e, por perceber isso, sente-se responsável em fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida da comunidade - até por que foi concebida para que proporcionasse essas condições. Apesar do risco de acabar sendo percebida como assistencialista, a escola busca oferecer uma boa alimentação para os alunos, roupas e calçados para os mais carentes. Procura parcerias com outras Secretarias Municipais e o Posto de Saúde, de forma a melhorar as condições sanitárias e ambientais dos moradores, além de tentar, através das atividades pedagógicas, promover condições de reflexão, integração, responsabilidade e autonomia frente a questões sociais, políticas e/ou comunitárias.



2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

2.1 Escola Municipal Neuza Goulart Brizola: a concretização de um projeto político-pedagógico

De acordo com o projeto de mudança para o Loteamento Cavahada, várias Secretarias Municipais da Prefeitura de Porto Alegre teriam participação nesse projeto, de modo a viabilizar a manutenção e permanência dessas famílias no Loteamento. A SMED, portanto, providenciou a construção de uma escola, que atendesse às crianças, adolescentes e adultos da comunidade.

A Escola Municipal de 1º Grau Neuza Goulart Brizola iniciou suas atividades somente com os professores e equipe Diretiva em Março de 1996, com estudos sobre a nova proposta por Ciclos de Formação³² na SMED.

O trabalho com os alunos começou no dia 08 de abril de 1996, em um galpão de madeira, próximo à Avenida Cavahada com seis turmas, aproximadamente 70 alunos, 14 professores, Serviço de Orientação Escolar e Pedagógica e 3 funcionários. No ano de 1996, o primeiro Complexo Temático³³ fora **Reassentamento: um movimento migratório das vilas Cai-Cai, Tripinha e Sanga**

³² A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, perder a noção das exigências da aprendizagem referentes ao período em questão (MEC, 1995 in PORTO ALEGRE, 1996, p. 11).

³³ O termo Complexo Temático sugere semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam à criação, à produção e ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque se torna necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação *indivíduo-realidade contextual* (Porto Alegre, 1996).

da Morte para o Loteamento Cavalhada. A equipe de professores da escola era assessorada pelos técnicos da SMED na caminhada rumo ao Complexo Temático. Neste período se deu a construção do primeiro prédio da nova escola. Em 1997, já havia ocorrido a mudança para o novo prédio, o número de alunos, professores e funcionários aumentou. Nesta época, eram 13 turmas, 230 alunos, 36 professores e 5 funcionários. Os outros dois prédios começaram a ser construídos e foram concluídos no final do ano de 1997. Neste ano, o tema da segunda pesquisa de campo para a realização do 2º Complexo Temático fora **Organização Social e Comunitária do Loteamento Cavalhada.** Em 1998, os números continuaram aumentando, eram 42 professores, 365 alunos e 12 funcionários. Foi iniciado o trabalho com o 3º Ciclo e uma turma de Jardim de Infância. No início de 1999, a escola atendia a um número de 443 alunos, sendo aproximadamente 372 do Loteamento, e em torno de 56 de bairros vizinhos, além de alunos residentes em unidades da FEBEM.

A escola possui uma proposta político-educacional³⁴ que visa um movimento dialético de ação-reflexão-ação, sendo concebida como uma instituição social que se insere em um contexto mais amplo do que o contexto puramente acadêmico. Um contexto sócio-político-econômico-cultural do qual a escola não está dissociada, sendo expressão dos seus avanços e recuos, contendo, inclusive, uma face conservadora e outra progressista e todas as demais contradições sociais. Nesta visão de currículo processual, a Rede Municipal de Ensino propõe a estrutura de três Ciclos de Formação³⁵, tendo cada ciclo duração de três anos, o que amplia para nove a escolaridade básica obrigatória de 1º Grau.

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico. Esses princípios não podem se tornar cristalizados pois, à medida que os educandos chegam aos objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem.

³⁴ Fonte: Porto Alegre (1996).

³⁵ Para um maior detalhamento sobre a relação entre a estrutura curricular por ciclos e as faixas etárias, ver Porto Alegre (1996), p. 13-25 e 59-64.

De acordo com a concepção da Escola Cidadã³⁶, o ensino está organizado por Complexos Temáticos nos Ciclos de Formação. Estes pressupõem uma visão de totalidade e abrangência, através do olhar particular de cada área do conhecimento, olhar esse que rompe com o conhecimento fragmentário. A avaliação do aluno, neste processo, é concebida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Estas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, dos educadores, do coletivo no Ciclo e mesmo na escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Essa abordagem leva-nos a propor que a avaliação não fique centrada no educando e no seu desempenho cognitivo, mas que seja um re-olhar sobre o conjunto da escola, pois as situações de aprendizagem e produção de conhecimento não são responsabilidades de apenas um dos segmentos da comunidade escolar (...). Isso aponta para a necessidade de compreender a avaliação como uma ação humana concreta e contextualizada, portanto, inserida no cotidiano da escola (Porto Alegre, 1996, p. 28).

Além disso, o conhecimento seria um processo humano, histórico, incessante de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório. Teria origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza, seria uma ação humana atrelada ao desejo de saber.

³⁶ A concepção de Escola Cidadã é o resultado de um processo de discussão realizado com o conjunto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a qual é entendida como espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa que: garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno; seja gratuita, laica e pluralista; voltada para o trabalho das classes populares uma vez que estas têm sido historicamente excluídas dos bens produzidos pela sociedade como um todo; propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; viabilize a descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação com o governo/escola como descentralização das responsabilidades da busca de soluções; contribua, através de objetivos estratégicos e articulados com outras organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia; oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; que tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania; que busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural (Porto Alegre, 1996, p. 35).

De qualquer forma, a proposta da Escola Cidadã procura respeitar a caminhada de cada sujeito de um determinado grupo. Entende que esta é uma aprendizagem necessária e fundamental em uma vivência dentro de uma perspectiva interdisciplinar, sendo necessário eliminar as barreiras que se criam entre as pessoas para o estabelecimento de uma relação dialógica. Na interdisciplinaridade ter-se-á uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que possibilitará o diálogo entre os interessados, proporcionando trocas generalizadas de informações e de críticas contribuindo para uma reorganização do meio científico e institucional a serviço da sociedade e do homem.

O projeto político-administrativo-pedagógico deverá emergir do todo, dentro de uma visão contextualizada do processo educativo, sustentado teoricamente, fundamentando a prática docente. O seu referencial teórico deve ser produto da construção coletiva dos indivíduos, voltado para o interesse das classes populares. Propõe-se um projeto pedagógico onde o currículo esteja historicamente situado e culturalmente denominado, que seja um ato político, que objetive a emancipação das camadas populares. E a escola aparece, neste contexto, como o espaço destinado à socialização do saber sistematizado, saber que tem caráter permanente e que resiste ao tempo. A escola deve efetivar a distribuição social do conhecimento dentro de um projeto emancipador, destruindo a hegemonia do saber dominante informando intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de um mundo dessas classes.

A proposta educacional possibilita, em teoria, a participação dos segmentos da escola. Busca um processo pedagógico centrado na realidade e demandas dos alunos. A partir dos fundamentos da Escola Cidadã, é possível perceber que ela está inserida em um contexto social cuja filosofia é a de participação, da escola para todos, da inclusão ou não-exclusão, da significação da escola para a comunidade escolar a partir de seus próprios interesses e vivências.

2.2 Aproximando-se da escola - um olhar atento sob o cotidiano escolar

O ato de **passar** pela comunidade antes de chegar à escola pesquisada aconteceu em dois sentidos: o primeiro é de ordem geográfica, pois a escola está situada no Loteamento e para chegar até lá é preciso passar pelas ruas e casas. O segundo sentido é simbólico, foi preciso conhecer a comunidade, um pouco de sua história para entender os processos e relações que se estabelecem dentro da escola.

Foi essa proximidade que me permitiu tomar conhecimento de alguns fatos ocorridos desde a construção da escola. As falas e histórias mais manifestas tratavam da violência física, entre as crianças, associada a inúmeras faltas³⁷, e por uma disputa de poder, de território, que desencadeava tiroteios na comunidade, mas que, de uma certa forma, atingia a escola, seja pelo medo que os professores sentiam, seja pelas balas perdidas, ou seja pelas ameaças sofridas.

É notório também que o que acontece na comunidade atinge, de forma direta ou indireta, o cotidiano da escola:

... eu acho que o professor é um mediador, alguma coisa consegue, um pouquinho, e ele [aluno] tem uma história, ele não passa só na escola, ele tem a história de vida dele (...) tem vezes que, dependendo do que aconteceu na comunidade, principalmente depois de final de semana, depois de um feriadão, que muitos ali passaram sem comer, que vivenciaram situações de violência, da Brigada, dentro da família, eles vem super agitados, vem com fome, vem agitados, passaram mais tempo em casa, e o que que tem nessa comunidade pra fazer, o que que tem de social? A escola. Por isso que a gente encontra muita dificuldade por que eles querem fazer o social o tempo todo ... (Marília, Professora da Escola).

... eu acho que de certa forma, eles meio que se sentem em casa na escola, eles tomam mais posse da escola, é deles, eles tem mais liberdade pra agir dentro da escola, e eu não acho que isso seja ruim, por que as crianças acabam se inserindo na escola, tanto é que às vezes eles trazem as lutas de fora aqui pra dentro, e até por que tem poucas crianças de

³⁷ Falta de educação da população, de hábitos de higiene e cortesia, de cuidados básicos com a saúde, comida e outras.

fora do Loteamento, então acaba sendo um prolongamento da comunidade (...) tanto é que a gente tem que trabalhar sempre assim, o fato deles se sentirem a vontade tem o aspecto positivo e o aspecto negativo, o aspecto positivo é que eles conseguem se expressar com mais liberdade, com mais autenticidade, mas o fato negativo é que muitas vezes eles não reconhecem os limites mesmo, então eles agem de uma forma diferente, então todas essas coisas normais de escola tem que ser negociadas com eles, por exemplo, ficar na sala de aula, ter hora para comer, brincar, trabalhar, fazer o mesmo que os outros ... (Morgana, Professora da Escola).

É visível uma certa interação das situações de violência que acontecem na comunidade e na escola, pois esta representa um espaço onde as relações de poder e atos de violência podem acontecer. A comunidade leva para dentro dos muros da escola suas problemáticas familiares, pessoais, entre vizinhos - característicos da esfera privada e doméstica - assim como a reprodução da organização do tráfico, da violência e das relações hierárquicas estabelecidas fora da escola.

Foi importante identificar também, além dessa violência descrita inicialmente, o que havia além dessas falas. Para tanto, em uma tentativa de mapear a população da pesquisa, realizei, nos meses de Novembro e Dezembro de 1998, conversas informais com os professores e alunos, no período do recreio, no refeitório, em um passeio realizado no final daquele ano em um sítio na cidade de Porto Alegre. Foram realizadas observações dos alunos durante os jogos de futebol e em alguns momentos na sala de aula. Acredito que este contato informal foi importante para estabelecer um vínculo necessário para o desenvolvimento da atividade.

As visitas à escola ocorreram em uma frequência de duas a três vezes semanais, no período da manhã, das 8 horas às 12 horas e em algumas tardes esporádicas, no horário das 13 horas e 30 minutos às 16 horas aproximadamente. As observações foram registradas em um diário de campo. No ano de 1999, dei continuidade às visitas, no entanto, em uma frequência maior: quatro vezes por semana. Os fatos observados foram igualmente registrados em um diário de campo.

Esses meses de trabalho auxiliaram na definição de alguns procedimentos metodológicos. Observei as duas Turmas de Progressão³⁸ do Primeiro Ciclo da escola, no período da manhã, com a mesma frequência, ou seja, quatro vezes por semana, de segunda à quinta-feira, das 8 horas às 12 horas, alternando as observações nas turmas, na tentativa de identificar, dentre outros aspectos subjacentes, o relacionamento destes alunos entre si, com o professor, com a escola, com os funcionários, as brincadeiras realizadas na sala de aula e no recreio. As observações compreenderam os meses de Novembro e Dezembro de 1998, e Abril à Setembro de 1999, sendo que as visitas à escola continuaram até o mês de Dezembro de 1999, com a frequência de duas vezes por semana, normalmente terças e quartas-feiras, das 8 horas às 12 horas. Para fins de complementação da coleta de dados, realizei entrevistas abertas com os professores das turmas, alunos e seus familiares, com o presidente da Associação de Moradores e representante da equipe diretiva anterior.

Na tentativa de desvendar o processo de interação entre a violência social e o cotidiano escolar escolhi pesquisar as Turmas de Progressão, por considerá-las representativas dos mais variados problemas encontrados na Escola em relação a questão da violência no cotidiano escolar. São alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo estas, justificadas pelos professores e pais, como problemas de relacionamento e/ou comportamento. Alguns destes têm atividade definida no tráfico de drogas, que é uma realidade presente na comunidade. Suas histórias pessoais e escolares são muito semelhantes, sendo representativas para a elaboração das categorias necessárias para a análise do problema.

³⁸ As Turmas de Progressão visam atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizam aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas por cada um dos educandos que estiverem nesta condição. As Turmas de Progressão terão uma organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo. Isso significa que os educandos que estiverem nas Turmas de Progressão poderão avançar para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos, e para tal, o coletivo do ciclo em que se encontram os educandos esteja ciente, em concordância com sua progressão e em consonância com o sistema de avaliação proposto no presente documento. Fonte: Porto Alegre, 1996.

Schwartz; Schwartz apud HAGUETTE (1999) consideram importante a presença constante do observador participante no contexto observado, assim como a interação face a face:

Para nossos fins (grifos no original), definimos a observação participante como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por esse contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito ou pouco tempo na situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integrante da estrutura social, ou ser simplesmente periférica com relação a ela (Schwartz; Schwartz apud HAGUETTE, 1999, p. 71).

Comecei, dessa forma, a observar a escola sem tempo determinado para finalizar as observações, considerando que o transcorrer da pesquisa indicaria o momento da saturação dos dados. Penso, assim como diz Velho (1978) que, para se conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade, é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. Contudo, cabe ter sempre presente que este tempo razoavelmente longo ao qual refere-se Velho, precisa ser adaptado a uma realidade de tempo destinado à realização do Mestrado. Além disso, como o próprio autor considera, a necessidade de pôr-se no lugar do outro e entender as vivências e experiências do grupo a ser estudado exige um mergulho em profundidade que não necessariamente é delimitado em termos de tempo.

É preciso que o pesquisador esteja sempre atento às necessidades que a pesquisa demandar. Assim, poderá possibilitar um melhor entendimento das questões sociais, econômicas, culturais, históricas que envolvem a questão da violência, e desvendar de que forma a violência está presente nesta rotina escolar e como interfere na mesma.

A pesquisa é, conforme Bourdieu (1989), uma atividade racional, mas que tem o efeito de aumentar o temor e a angústia. E a construção do objeto e a eficácia de um método de pensar nunca se manifestam tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes. A pesquisa é uma coisa séria e difícil para se tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor. Para o autor, a construção do objeto é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por uma série de correções, de emendas chamadas, conforme o autor, de ofício, isto é, um conjunto de princípios práticos que orientam as opções decisivas.



**3 "PRA QUE SERVE A ESCOLA?!?!
PORQUE É O FUTURO DELES NÉ?"**

3.1 A relação com a escola e a relação com o saber

As observações realizadas no transcorrer da pesquisa permitiram mapear algumas idéias que as crianças e suas famílias têm da importância da escola, apesar de existir um discurso unânime em acreditar que a escola é importante para proporcionar um futuro melhor para seus filhos. Um futuro melhor é entendido, muitas vezes, como a possibilidade de arrumar um emprego em uma loja, supermercado ou em um banco, e não trabalhar de doméstica, pedreiro ou papelheiro:

Eu acho bom, daí eles vão aprender né, eu, como não estudei nunca na vida, eu quero que eles aprendam a ler pelo menos. (...) A gente quando crescer pode ter um serviço mais melhor né, tem estudo, a gente que não tem estudo, não arruma serviço bem dizer né? (Vanessa, mãe de Eduardo).

... o que eu posso dar pros filhos é estudo, por que é o futuro deles né, por que hoje em dia, o cara que não estudar, que não tem estudo, ele padece, hoje em dia quem tem estudo, ele já tem uma estrutura, ele já dá mais pra um serviço, já é um degrau a mais né, por exemplo, igual eu, eu não tenho estudo, o que eu posso pegar um serviço aí é de pedreiro, ou de servente, mas outra coisa eu não posso, (...) daí lá um dia eles vão saber por eles mesmo, vão saber que o estudo é bom, não precisa tá cavocando, ou pegar no pesado, e aí eles podem ter um futuro melhor (Vilson, pai de Elaine).

É importante por que é melhor pra eles né, não pra mim, por que isso aí é o futuro deles. (...) pra pegar um serviço bom, um serviço melhor, pra ver se eles né, tenham alguma coisa, sejam alguém na vida, por que hoje em dia, a gente não tendo estudo não é ninguém na vida, pra pegar um serviço e tudo, eu pelo menos não tô pensando em mim, eu penso neles, por que senão não tinha botado nenhum no colégio, por que hoje em dia pra botar no colégio a gente gasta com roupa, é calçado, é isso, é aquilo, no fim dá tanta despesa que no fim a gente até né, não dá nem vontade de botar né, mas tu vê, eu faço um esforço, me esforço pra botar eles por causa disso, pra aprender a ler e escrever (Carla, mãe de Márcia).

Por que eles vão estudar, vão aprender ler, vão aprender tudo né, quando crescer vão arrumar um serviço, carteira assinada, se não estudar, não arruma serviço em lugar nenhum, por que quem vai querer, (...) sem carteira eles não pegam ninguém, tem que ter o estudo, pode arrumar um serviço num hospital, numa loja, num supermercado, precisa ler né? (Bernadete, mãe de Sérgio e Gerson).

Pra aprender né, aprender a ler, depois mais tarde é pro bem deles mesmo, (...) eu gostaria que eles estudassem bastante e pegassem um serviço bom, que não fosse de doméstica, essas coisa de babá, uma lojinha, qualquer coisa né, não precisa ser muito alto por que a gente não pode né, não digo um doutor coisa assim já não dá pra gente, por que a gente é pobre né, os estudos são caros (Fátima, vó de Aírton).

... se vocês não estudar, até pra pegar numa obra tem que preencher ficha, e outra coisa, se não tiver pelo menos o segundo ano, saber escrever e ler pra preencher uma ficha, tu vai ter que ler o que tá escrito ali, qual é o nome da mãe, do pai, o teu nome, que cidade tu nasceu, tu vai olhar aquilo ali, é como tá olhando pra uma parede como essa aí, não tem nada escrito, vai ser assim entendeu, (...) tu já pensou ter que cavar um chão duro com picão, ter que encher uma pá com barro, gruda assim, é difícil de tirar, bah, aí tu vai ver o que é ruim, encher aquelas paviola de areia com cimento pesado, pra botar na betoneira, 8 horas por dia, ninguém agüenta isso, se vocês estudam, ao menos pega um servicinho bom, e talvez amanhã depois eu consiga que vocês pegam na Prefeitura pra trabalhar, até mesmo lá na Secretaria de Esportes, por que onde eu trabalho não é um serviço de matar ou um serviço puxado né, tchê (João, pai de Marcos).

A relação com a escola, no entanto, não é uma relação apenas com uma instituição abstrata, mas sim com um estabelecimento, com uma turma de alunos e com professores (Charlot, 1996, p. 90):

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática. Mas quando a sociologia desconhece a função específica da escola de transmissão do saber, ela analisa uma instituição que previamente se esvaziou de sua substância e corre o risco de cair num relativismo impotente.

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo, questiona seus modelos, suas expectativas de vida, de futuro, da imagem de si

mesmo e das relações com as figuras parentais. O estado inicial de uma situação é caracterizado por uma pluralidade de elementos heterogêneos: sexo, origem étnica, amigos, história anterior, imagem de si mesmo, identidade pessoal e social, competências sociais, cognitivas, de linguagem, expectativas e projeções no futuro, modelos de referência, entre outros. *Cada um desses elementos faz mais ou menos sentido para o indivíduo, são mais ou menos ligados aos outros (...). O peso de cada elemento e a configuração da constelação podem mudar no próprio curso do processo...* (Charlot, 1996, p. 51).

A metodologia usada pelo autor em uma de suas pesquisas³⁹ procura investigar não o que o aluno aprendeu, mas o que mais faz sentido para ele naquilo que aprendeu. A partir de uma atividade realizada nas turmas com os alunos, a qual visava fazer um levantamento do que haviam aprendido no ano de 1999, as respostas foram, basicamente, que eles tinham aprendido a ler e escrever, Educação Artística, Educação Física e passeios. Contrariando um senso comum que afirma que os alunos têm muito mais facilidade para a matemática na escola por que isso faz parte de suas vidas, em nenhuma fala apareceu a aprendizagem da matemática como relevante no ano escolar deles. Por um lado, é possível pensar que, na opinião dos alunos, a escola é importante para aprender várias coisas, mas não aquelas que dizem respeito à sua vida cotidiana. Há coisas que o mundo do trabalho, a convivência com os amigos ensinam, não sendo papel da escola fazê-lo. Da mesma forma acontece com a educação sexual. Na opinião de muitos alunos e pais, não é papel da escola ensinar sobre sexualidade, pois isso se aprende em casa ou com os amigos. O fato da maioria dos colegas da escola serem os mesmos amigos de fora dela, faz pensar que existe uma separação simbólica entre o que é da escola e o que não é, entre o que é função dela ensinar e o que não é. Por outro lado, o que os alunos consideram importante, ou o que tem um significado em suas vidas escolares, não tem a ver com o mundo do

³⁹ Charlot e sua equipe realizaram uma pesquisa em uma escola secundária de periferia e em uma escola de clientela mais favorecida. A pesquisa concentrou-se no significado que a escola tem para os alunos e no próprio fato de aprender. Além de entrevistas semi-dirigidas aprofundadas, foi realizada também a aplicação de inventários de saber, criados pela equipe, melhorados aos poucos, e cuja idéia básica foi fazer um inventário de saber, assim como se faz um checkup de saúde ou revisão de automóvel. Fonte: Charlot, 1996.

trabalho imediato, pois está na esfera do social, da diversão, da convivência e da perspectiva de um futuro melhor.

As razões do pouco aproveitamento do filho na escola, ou o fato do filho estar em uma turma de Progressão, quase sempre é associado a causas individuais, sejam neurológicas, psicológicas ou até hereditárias, ou externas à família. Esta não se considera responsável pelas dificuldades do filho, ao contrário, **faz tudo o que pode, ou tudo o que a escola pede**, para se eximir da responsabilidade. Feito todos os exames, não é mais culpa da família que o filho não aprenda, a culpa é da escola que não ensina, do filho que não gosta ou **não dá para o estudo**, ou ainda por causas mágicas: alguma bruxaria que fizeram por maldade ou por vingança.

De acordo com Patto (1982), a disseminação da idéia de patologização das dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola pode ser facilmente observável, e isso interfere não apenas na vida escolar - o que por si só já seria bastante grave - mas em todo o desenvolvimento da personalidade, da auto-estima, do auto-conceito. O reducionismo biológico pretende que a situação e o destino de indivíduos e grupos possam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais.

Os motivos do pouco aproveitamento escolar não incluem qual é, de fato, o sentido da escola para o aluno, e qual a relação que este tem com o saber:

... pra Simone nós fizemos todos os exames, o colégio pediu, todos os exames foi feito, então na Simone não encontraram nada, mas ele [o irmão], eu tenho a desconfiança que ele tinha que ter alguma coisa, mas a Simone, eu não posso lhe dizer o que que essa guria tem que não aprende, por que ela estudava lá na Cai Cai, nós viemos embora pra cá, ela estudou na CECOPAM no que abriu esse colégio, a gente pôs ela no colégio, ela tem aula, tem laboratório, agora parece que tá mais assim, tá aprendendo, ela aprendeu a fazer o nome dela (Cláudia, mãe de Simone).

... as duas [irmãs de Roberto] tiveram cinco anos no colégio professora, não por falta de ajuda, não por falta de nada, por que elas iam na escolinha lá em Passo Fundo, elas iam na escolinha, não aprenderam nem a escrever o nome (Maria, mãe de Roberto).

... já fiz todos os exames necessários, os médicos garantiram que não é absolutamente nada, o problema dele é preguiça, é falta de atenção, ele

aprende quando quer, não entendo por que ele tá com doze anos e não aprendeu ainda, não sei se o problema é dele ou da escola, acho que é mais dele, agora tá começando a deslanchar, agora já escreve, já lê, mas é quando quer (Márcia, mãe de Fernando).

... os exames a escola pediu por que achavam que ele tinha problema, então que era bom fazer um tratamento com psicóloga e pedagoga (Ester, mãe de Ronaldo).

O Marcos foi sempre doente, eu fiz tratamento com ele um bom tempo, ele tinha um problema, muito acelerado ele era, fiz exame, ele tomava aqueles remédios pra tranquilizar ele um pouco, aí ele dormia, ele ficou uns seis mês no hospital por problemas. soro-na cabeça, ele tem alguma coisa não fisicamente, ele é doente assim (João, pai de Marcos).

Uma baixinha de cabelo curto disse, olha, o Silvio não tá acompanhando os outros, só quer correr rua, toda hora pede pra ir pro banheiro depois não volta, eu tô sendo uma babá pro Silvio, (...) aí ela mandou eu encaminhar ele pra uma psicóloga, neurologista, que ele era muito nervoso, do eletro deu que ele tinha uma pequena perturbação, o neurologista disse que ele era muito nervoso. a psicóloga disse que tudo era preguiça do Silvio, que o Silvio sabe tudo, que é inteligente, sabe tudo, um pouco é preguiça do Silvio não aprender ler e escrever (Vera, mãe de Silvio).

O Vagner que tem um probleminha, não sei. eu acho que ele herdou de mim isso aí da infância, bah, no começo assim foi uma briga pra eu aprender ler né ... eu nasci no interior. aí minha mãe dizia: 'bah, mas não pode', aí chegou uma época: 'até que enfim ele aprendeu alguma coisa, meu Deus do céu', a mãe até dizia pra mim 'fizeram alguma bruxaria, feitiçaria pro meu filho, por que não pode, não pode', e aí agora o Vagner, eu não sei o que que acontece, eu até disse pra mulher: 'bah, nós até tinha que ver isso aí, quem sabe a gente leva ele num esquema aí pra ver o que tá acontecendo né com a mente dele, se alguém não ..., é que sempre tem uma maldade né ... (Januário, pai de Vagner).

A escola tem, na opinião de alguns pais, a função social de preparar para a vida. É lugar de aprender valores, não só aprender a ler e escrever para conseguir um trabalho melhor, mas aprender a discernir o que é melhor ou pior para a vida, o que é certo ou errado. Assim, de uma certa forma, também é delegada à escola a responsabilidade do filho seguir o caminho errado, se tornar um mau sujeito, por que aprendeu na escola os maus exemplos:

... esse meu rapaz [irmão de Simone] que tá no mutirão, ele tem problema, ele não aprendeu, ele é um guri assim, ele é muito rebelde, ele não é agressivo com a família em casa, sabe, mas ele é uma pessoa que não tem juízo (Cláudia, mãe de Simone).

... ele era daqueles grosso assim sabe, meus filho não vão em baile, não vão no colégio também; não, ele não deixava ninguém estudar, na época dele, ele dizia assim que iam pro colégio iam se engalinhá, essas minha mais velha aí nunca estudou, por que ele não deixava, não deixava a guria arredar pé pra nada sabe, ninguém dos meus filhos estudavam na Cai Cai, daí ele dizia assim, não, os meu filho não vão, não vão estudar por que vão pro colégio vão vim com filho na barriga, eu não podia dar contra, mas a senhora sabe que às vez, talvez ele tivesse com a razão, por que daí elas tudo foram estudar depois que ele morreu, mas aí começaram a ir no som e tudo, daí eu deixei né, as coitada nunca tinha ido no som, a minha guria mais velha levou, meu Deus, levou a primeira vez no tal de Semsação⁴⁰ ali, não queriam mais parar, daí saíram, daí voaram as trança, mas não faziam coisa que era errada sabe, e a Tânia, aí eu botei ela no colégio, o que que aconteceu? Tá com a barriga nos ouvido, tá com um baita barrigão, foi pra lá, cheirou loló, se dormiu com uma turma lá do tal de Rui, não sei quem, com uns gurizinho que tem lá, vizinha do céu, era altas hora da madrugada, uma hora, duas horas da madrugada eu andava correndo naqueles mutirão atrás da Tânia, ela e a Cristina, a moreninha que é prima dela, correndo pra lá e pra cá, talvez o pai dela tivesse razão, enquanto tavam burro aí nos canto, andavam só dentro de casa, ajudava no serviço, larguei lá pro colégio, meu Deus, se misturou com aquela gentarada ... (Jaqueline, mãe de Rosana, Igor e Mário)⁴¹.

Como já foi dito, o futuro para esses pais é, muitas vezes, a possibilidade dos filhos conseguirem um emprego melhor, em um supermercado, loja ou banco. Do contrário, terão que ser papeleiros, servente de obras ou doméstica. Ao mesmo tempo, o presente imediato vem, na maioria dos casos, interceder neste tempo futuro. A escola é importante, mas se a necessidade de sobrevivência for maior, não haverá problemas que o filho falte à escola para pedir esmolas no centro da cidade, vender lichinha de unha, ou trabalhar de outra forma. É a realidade concreta que determina a

⁴⁰ Semsação é uma cervejaria localizada próxima ao Loteamento.

⁴¹ Jaqueline é mãe de doze filhos, dentre os quais três estão na escola e participaram da pesquisa: Rosana, Igor e Mário. A filha referida neste fala, Tânia, estudava até o ano de 1998, estava matriculada em 1999, mas não frequentou a escola. A sobrinha, Cristina, também participou da pesquisa; não vive com Jaqueline, dorme nas casas inacabadas do mutirão, mas quando está doente ou precisando de alguma proteção, passa alguns dias com a tia. Cristina foi matriculada na escola pela tia e frequentou as aulas até aproximadamente o mês de Outubro de 1999.

prioridade na vida dessas pessoas, a percepção de futuro existe, mas está distante demais para ser prioritária, o palpável está no aqui e agora.

A escola, contudo é, de acordo com Charlot, uma instituição social e é impossível para ela negligenciar sua função de preparar a criança para a vida social. *A escola não é politicamente neutra, é verdade; mas os fatos sociais tampouco o são* (Charlot, 1979, p. 213).

Pensar o papel da escola é pensar que ela, inevitavelmente, assume diferentes significados para todos os que estão implicados neste processo. Ir à escola é entrar em uma certa ordem do simbólico. A criança vai à escola, de acordo com Charlot, para ver seus amigos, nem sempre para aprender. A escola sempre faz sentido para a criança, mas não implica que este sentido tenha a ver com a aprendizagem propriamente dita:

A escola serve pra aprender a ler ... quem não tá na escola, não aprende; eu queria ser professora, mas tem que aprender a ler e escrever pra poder ensinar os alunos (...) aqui o colégio não é todo riscado por que a diretora não deixa ... (Ângela, aluna).

... quem não tá na escola, não aprende: a escola aparece como lugar exclusivo do saber, como se apenas se aprendesse na escola. Como já foi referido, a partir das falas, percebe-se uma diferenciação entre o que pertence à função da escola e o que não pertence, entre o que deve ser ensinado na escola e o que não deve. No entanto, também se aprende fora dela, na convivência com os outros, na vida cotidiana. A escola é por excelência, o lugar de aprender, mas não significa que seja sua função exclusiva. Isso, no entanto, não fica explícito nas falas dos alunos, para os quais a escola é o lugar de aprender:

Estudar é importante pra trabalhar, saber ler e saber as coisas, a escola serve pra estudar, ler, escrever, fazer continha, ir nos passeios (Simone, aluna).

É pra nós aprender, pra estudar, pra ler, pra quando nós crescer, nós poder ficar grande, poder trabalhar, eu queria ser médico, por que médico é bom, ele ajuda as pessoas ... (Airton, aluno).

Aqui as professoras são boazinhas e os colegas também, eu gosto de aprender, por que a gente aprende a ler e escrever e fazer alguma conta também (Elaine, aluna).

Serve pra aprender a ler e escrever, pra gente ser alguma pessoa na vida, (...) se eu não tivesse na escola eu ia ser burro analfabeto, não ia saber ler nem escrever, aqui é legal por que a gente joga bola (Adriano, aluno).

Eu gosto da escola às vez, quando eu tô calmo eu estudo, mas quando eu tô brabo não, quando eu quero ficar em casa dormindo a mãe não me deixa, eu sempre tenho que vir pra aula, a escola é legal, tem recreio, eu sempre venho pra brincar, serve pra estudar também, pra trabalhar e pra quando eu ser grande ser alguma coisa (...) quando a gente ser grande, vai lá pra arrumar serviço daí eu quero ver, eles pedem pra assinar uma folha lá e a gente não sabe ler e como é que a gente vai assinar (...) eu sou esperto; burro ou não burro, eu sou esperto (...) ser burro é não saber ler nem escrever; mas pode ser esperto, mesmo sendo burro, por que daí é só usar a memória, e do contrário também, um esperto pode ser burro, é só usar o cérebro (...) a escola é legal às vez, dá pra se divertir, mas às vez não dá (Marcos, aluno).

De acordo com essas falas, a escola serve para **aprender para poder trabalhar**, no entanto, algumas crianças já trabalham no centro, seja vendendo lichinha de unha ou outras coisas, seja pedindo dinheiro. O trabalho ao qual se referem é o formal, de carteira assinada, com vínculo empregatício, e não o que fazem, pois isso seria para ajudar a mãe, ou para evitar as más companhias do Loteamento:

... pra aprender a ler e estudar, pra trabalhar, eu quero trabalhar num banco, por que daí fica arrumando uns papel lá, e tem que saber ler, como é que vai pegar uns papel pra assinar se não sabe ler?! (Mário, aluno).

Gosto da escola, pra aprender a ler e escrever, pra depois poder saber ler, depois tu vai num lugar e não sabe ler, é capaz até de se perder, eu não me perco, eu já sei ler os ônibus, a gente aprende a se educar também (Rafael, aluno).

Eu gosto daqui, por que aqui tem café da manhã e almoço e lá na outra escola não tinha, lá só tinha café da manhã, é legal estar na escola por que a gente aprende a ler e escrever, pra quando a gente arrumar um trabalho pra assinar os papel. Eu quero ser policial, por que eles prendem os cara que assaltam né, a escola ajuda a ler e escrever, os que

não tão na escola ficam burro por que não aprendem nada (Antenor, aluno).

A questão é qual o sentido que tem para a criança o fato de ir para a escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar. A escola tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes, obter sucesso, estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela (Charlot, 1996).

A escola, na maioria dos discursos, tem uma importância pela possibilidade de, nela, se aprender a ler e escrever, mas para que? Normalmente as respostas concentram-se em um futuro distante, *para quando eu crescer, eu poder trabalhar, ter um futuro melhor, arrumar um bom serviço* (Fernando, aluno). Muitas vezes, é possível encontrar nos discursos um outro sentido da importância da escola: ela é importante por que *tem comida, o almoço é gostoso, o recreio é legal* (Antenor, aluno), explicitando o que tem maior proximidade com o desejo e com as necessidades cotidianas dos alunos.

Charlot, quando diferencia a relação com a escola e com o saber, define a relação com o saber como *uma relação de sentido, e portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber* (Charlot, 1996).

Pode acontecer de um aluno não ver sentido na escola, isso provavelmente fará com que ele não estude e se deixe levar pelos colegas. No entanto, o sentido se constrói também na própria escola através de suas atividades, embora um aluno possa ser desmobilizado em função daquilo que nela vive. A mobilização na escola depende da mobilização em relação a ela, do sentido que o aluno dá ao fato de frequentá-la. *Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente* (Charlot, 1996). A fala seguinte poderá ser ilustrativa do sentido que é atribuído por alguns alunos ao fato de ir à escola:

... Artes ... por que é legal, a gente aprende a fazer casinha, as coisas, pega os papel; eu gosto dos dois, na Educação Física eu gosto mais de jogar bola. É legal, por que a gente joga bola ... Jogar bola e brincar na sala. Eu gosto também de desenhar ... e só ... gosto de incomodar ... é

legal incomodar, pra deixar a professora irritada. É legal. (...) Acho que isso não atrapalha, se a professora briga, aí eu sento e começo a escrever, espero ela acalmar e daí começo de novo. Incomodar é uma brincadeira (José, aluno).

A pesquisa de Charlot (1996), permitiu obter resultados que mostraram que os alunos podem estar mobilizados em relação a outras coisas que não à escola; esta faz sentido, mas de uma maneira que esse sentido não pode propiciar uma mobilização em relação a ela. O aluno pode se sentir interessado por uma determinada disciplina ou pelos colegas. Além destes, há os que desqualificam a escola, depositando maior importância na **vida real** e na vida profissional. A questão seria então saber quais são as mediações que se estabelecem entre a escola e o futuro:

Pra mim é uma grande coisa, jamais ele vai querer trabalhar onde eu tô trabalhando, eu acho que eles tem que pensar que eles tem um futuro melhor pela frente, não aonde eu tô, por que eu estudei, mas não aproveitei meu estudo né, que que adiantou meu estudo onde eu tô trabalhando: numa Reciclagem de Lixo, né, não é feio, não é mal, né, até me orgulho de tá trabalhando ali, eu acho que agora que eles tão numa geração mais avançada, eles já vão querer mais alguma coisa lá pra frente, eu tô sempre dizendo pra ele, tu não quer trabalhar onde a mãe tá, estuda bastante, aprende que daí tu vai achar um lugar melhor pra ti né (Sandra, mãe de Antenor).

Por que um dia eles podem arrumar uma profissão boa né, se formar numa profissão boa, que hoje em dia tem que ter estudo né, pra arrumar um serviço, que hoje em dia tão exigindo até segundo grau cada vez mais, então pra mim, é importante o estudo para eles né (Vera, mãe de Silvio).

As falas dos pais e dos alunos mostram, de uma forma geral, a idéia de uma relação mágica com a escola, para se ter um futuro melhor é preciso frequentá-la, mas isso não implica, no entanto, aquisição de saber:

Esse meu filho lá de Passo Fundo [irmão de Roberto], ele insiste, ele diz que a gente tem que insistir, por que sem insistir não consegue nada, ele insistiu, ele diz que teve um ano fora do colégio por que não tinha dinheiro pra pagar o colégio, aí depois conseguiu e entrou no colégio de novo. Ah, ele insiste, ele vai insistir até conseguir ... eu acho, eu na minha opinião devia de conseguir, insistir e ficar até o tempo que dá ou até aprender ... (Maria, mãe de Roberto).

Na realidade, a grande maioria dos alunos, está potencialmente mobilizado em relação à escola, isso é possível observar pelas suas falas e de seus pais. *Por que aprender? Por que estuda na escola? Para ter uma boa profissão, um bom futuro, uma boa vida* (Charlot, 1996, p. 56).

Charlot (1997) afirma que aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde é dito quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema é elaborado no próprio movimento onde eu me construo e sou construído pelos outros, que é longo, complexo e jamais acabado, e que se chama educação. É uma produção de si por si, que só é possível com a mediação do outro e com sua ajuda. Ninguém pode educar-me se eu não consentir de alguma maneira, se eu não colaborar. Uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não se investe pessoalmente no processo que o educa. Da mesma forma, eu não posso educar-me senão em uma troca com os outros e com o mundo. Além disso, toda a educação supõe o desejo, como força que alimenta o processo, a criança só pode construir-se por que o outro e o mundo são humanos e desejáveis. A partir das falas das professoras, é possível perceber a tentativa, algumas vezes bem sucedida, de tornar a escola mais agradável e desejável:

... eles somem por um tempo, mas a gente vai atrás, a gente busca informação, a gente visita, a gente tem ido nas casas, nas instituições, e esse aluno retorna e ele continua, a permanência do aluno de Progressão tem sido muito boa em termos de frequência, e em termos de aprendizagem depende do professor que trabalha com a turma, se o professor tem formação, é comprometido, se o professor é interessado, se o professor criou vínculo, esse aluno progride, se o professor não tem esse perfil de professor, infelizmente esse professor fica, e os alunos não tão avançando (Maura, Diretora da Escola).

... eu acho que a avaliação é contínua e é professor e aluno também, se tu for avaliar cada caso, eu tinha o Rafael que era meu o ano passado, copiou o ano passado inteiro, só copiava, ele tinha um bloqueio emocional sério, por que lá na Cai Cai ele botou fogo na casa, ele era bastante introvertido, não falava, não levantava a cabeça, ele já vinha de uma história de progressão, já era o segundo ano de Progressão, esse ano é o terceiro, o ano passado o Rafael só copiava, esse ano o Rafael já tá incomodando, ele já tá mais espertinho, mas ele já tá lendo, ele tem conceito de número, e ele já tá alfabético na palavra, um silábico-

alfabético; o Elias que era meu no ano passado, ele é do Odila, ele foi pro Odila por maus tratos, ele era uma criança mais apática, claro que eles tem um ritmo deles né, eu acho que uma coisa não acontece sozinha, eu não faço milagre, ninguém faz milagre, é um processo deles também, eu acho assim, que o professor é um mediador, alguma coisa consegue, um pouquinho, mas ele tem uma história ... (Marília, Professora da Escola).

... por exemplo, eu vejo que na matemática, eles enxergam muito mais utilidade que a própria alfabetização, por causa do dinheiro e tudo, agora por exemplo, eu tô querendo trabalhar a questão do valor relativo do números né, valor posicional dos números, e é uma dificuldade, por que como eles não percebem a importância entre ver a diferença entre duas unidades e duas dezenas, como eles não percebem essa importância, então eles tem muita resistência em aprender certas coisas, enquanto eu trabalho adição e subtração em termos concretos, eles até vão, se envolvem e aprendem, só que quando a coisa se torna mais abstrata, por mais que eu use material concreto, por que eu trabalho dezena e unidade com material concreto, mas se torna uma coisa assim não tão visivelmente útil, imediatamente pra eles, daí eles já tem resistência em aprender aquilo, é a mesma coisa sobre alfabetização, muitas vezes assim, eu tenho também que suscitar neles o desejo de aprender a ler, mostrar como aprender a ler é importante, então eu trabalho muito contando histórias pra eles, pra eles terem o desejo de contar histórias, lendo rótulos de embalagens, lendo outros tipos de texto, até aquela vez que eu trouxe um filme que eu não sabia que era legendado, no final das contas eu acho que foi bom, por que eles viram assim, 'bah, tem certos filmes que eu se eu não souber ler, eu não vou conseguir entender', eu acho assim, é mais um trabalho; estimular, incentivar o gosto pela leitura é trabalho de todo professor, mas aqui na escola tem que começar mais de baixo, tem que começar mais na base, por que até em relação à escrita, às vezes eles dizem 'ah, a gente vê o ônibus pela cor', e aí tu tem que mostrar pra eles que não só pela cor, enquanto muitas crianças entram querendo aprender a ler, aqui não ... (Morgana, Professora da Escola).

Na sociedade em que vivemos, onde o acesso a empregos depende de um certo nível de escolaridade, é natural esperar da escola uma possibilidade de um bom emprego e de uma vida melhor. A relação cotidiana com a escola é particularmente frágil, na medida em que aquilo que se ensina na escola não faz sentido em si mesmo, mas somente para um futuro distante.

Elias refere que existe um caráter simbólico do tempo, onde a forma dominante da comunicação humana é a que se efetua por meio de símbolos sociais. Todo indivíduo aprende a se comunicar na língua de seu grupo, a qual se torna

integrante de sua personalidade. A criança só se torna um ser social ao se integrar num grupo, seja através do aprendizado da língua ou da assimilação de regras de controle das pulsões e dos afetos que são próprios de uma civilização. *Isso é necessário não somente com vistas à coexistência com os outros, mas também em prol das necessidades da existência individual, do acesso à condição de indivíduo humano e da sobrevivência* (Elias, 1998, p. 19).

A linguagem, na opinião de Charlot (1996), teria também um papel fundamental, que seria o de dar o estatuto de ser ao saber, é o modo de existência do saber como objeto, a linguagem não constitui o saber, mas este se constitui através de uma atividade específica.

Para Craidy (1996) a linguagem, inerente a todo ser humano, seria definidora da humanidade. E a escrita aparece, portanto, como uma forma de linguagem que se aprende em condições e circunstâncias dadas. Desta maneira, a questão da alfabetização não é um fenômeno apenas escolar. Para a autora, *a língua escrita se constrói historicamente como tecnologia do espaço, do tempo e da constituição do sujeito, e como tal, formaliza as relações pessoais e sociais* (Craidy, 1996, p. 40).

O tempo e o espaço têm significações diferentes em grupos sociais diferentes, e o sujeito só se constrói como identidade nas e pelas relações sociais. Não é apenas na história da humanidade que a língua escrita desempenha o papel da tecnologia do espaço, do tempo e da constituição do sujeito, mas também na história de cada sujeito concreto,

... da utilização de agendas e programações (...), são inúmeras as formas de utilização da escrita para a organização da vida e do pensamento das pessoas. Assim, a escrita permite formas novas de interação pessoal à distância, permite a reflexão sobre o próprio pensamento registrado e um nível de abstração que dificilmente se pode alcançar na linguagem oral (...) (Craidy, 1996, p. 40).

A escrita, para a autora, gera novas formas de cultura, ela produz novas formas de organização social. A escrita desempenhou historicamente diferentes funções, ora ligadas à administração e à organização burocrática, ora à religião, ou ao comércio.

Há a força de uma demanda inscrita na rede de relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola. A diversidade de práticas familiares mostra que, o que se passa na família, são processos articulados com outros processos. Os processos de mobilização escolar se enraízam também no psiquismo:

Pra umas deu mais resultado aqui, agora pra esse aqui não adiantou, não adiantou nem um lugar, mesmo assim eu fico insistindo que ele tem que ir no colégio, é que faz falta pra ele, amanhã depois ele precisa arrumar um serviço, né, não dá pra trabalhar, vai ter que trabalhar no duro, no pesado, e às vez nem no pesado não pega um serviço sem saber ler e escrever. Pra varrer rua precisa de estudo (Maria, mãe de Roberto).

... eu tenho a impressão assim, se eu tivesse estudado mesmo né, se meus pais tivessem me dado estudo eu acho que eu não tava no que eu tô agora, na situação que eu tô agora, por que uma pessoa quando tem estudo se torna mais fácil até pra trabalhar, por que se a senhora não tem estudo ninguém quer, fica sem trabalho (Cláudia, mãe de Simone).

Ah, pra mim é bom as criança estudar, eu por exemplo, eu não aproveitei o meu estudo, não aproveitei por que não quis, não aproveitei estudar, terminar pra compensar, pegar numa firma, essa coisa, eles vão seguir a vida deles, por isso que eu tento que eles estudem, pra pegar um bom serviço, ser alguém né, pelo menos não vão ter que tá empurrando carrinho de papelão, essas coisa, eu digo pra eles, se vocês estudar, vocês vão pegar num banco, bem quentinho, um dia que tá frio, vocês tão trabalhando num banco, não tão se judiando né, eu digo, chega teu pai que sem estudar, tinha que puxar papelão, trabalhar pesado, até o Rogério diz, olha, vocês tem que estudar, eu estudei até a 4^a. série e tenho que trabalhar nas obras (Jaqueline, mãe de Rosana, Igor e Mário).

... se Deus quiser, eu quero que todos façam uma faculdade pra ter uma vida melhor do que a gente tem, né, então o estudo é o mais importante de tudo, acho que uma herança que a gente pode deixar pros filhos é o estudo (Ester, mãe de Ronaldo, não residentes no Loteamento).

Charlot (1996) refere que o capital cultural transmitido pelos pais a seus filhos mostra a impregnação cultural, a atenção dada à linguagem, o projeto explícito de uma transmissão de conhecimentos e de valores cultivados que não deixam de ter efeito na relação dos jovens com o saber e com a escola. Além disso, outros processos de mobilização e desmobilização escolares estão presentes na história familiar e escolar dos alunos. Para o autor, não basta pensar a história cultural dos jovens das famílias populares em termos de capital cultural, mas sim, em termos de mobilização em relação à - e na - escola. *As histórias escolares são histórias repletas de encontros e acontecimentos, e nenhum processo, nem mesmo a articulação de processos, pode esgotar sua singularidade* (Charlot, 1996, p. 58).

A relação com o saber é uma relação social, além de ser uma relação singular, pois exprime as condições sociais de existência dos indivíduos, e porque essas condições e suas expectativas em face ao futuro e à escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade.

Para Lahire (1997) é importante entender que a significação que o aluno atribui à escola não tem relação imediata com a escolaridade dos pais. O autor, retomando Bourdieu, amplia suas reflexões, e trabalha em uma perspectiva semelhante à de Charlot, que é da relativização do capital cultural transmitido pelos pais. Lahire cita que, a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua transmissão. Porém, nem sempre isso acontece, pois as pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente de socializá-la, nem sempre tem tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam transmitir alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições rentáveis no sentido escolar, de maneira regular, contínua e sistemática.

Podemos observar também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuem de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao escolar ou à criança letrada no seio da configuração familiar. Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou

um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor (Lahire, 1997, p. 343).

De qualquer forma, na maioria das vezes, acontece que os pais apostam na escola como sendo um canal possível e viável para poder garantir um futuro melhor para seus filhos, com mais dignidade, profissionalmente mais promissor, pois almejam um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado e mais valorizado do que o deles.

Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence, o sujeito não é também o resultado das influências do ambiente, pois um símbolo, um acontecimento só irá influenciá-lo se fizer sentido para ele. (Rouchex apud CHARLOT, 1996).

Lahire (1997) acredita que as ações, reações, comportamentos da criança são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente entre elas e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações intrafamiliares. Os traços de personalidade da criança não aparecem em um vazio de relações sociais: são, na verdade, o produto de uma socialização passada, e também de forma de relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados.

A consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através de múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro. Ela é, portanto, social por natureza, e não porque seria influenciada⁴² por um meio social, um ambiente social. (Lahire, 1997, p. 349).

De acordo com Rossetti-Ferreira, a imaturidade do ser humano ao nascer lhe impõe uma dialogia como possibilidade de sobrevivência, e o vínculo afetivo que se estabelece a partir dessa dialogia garante seu prosseguimento. *A inserção em uma cultura e em um grupo social acaba por completar a incompletude nas e através das interações com o meio físico, social, ideológico e simbólico.* (Rossetti-Ferreira, 1997a, p. 2). Para a autora, a questão biológica oferece possibilidades de

⁴² Todas as palavras utilizadas ao longo desse trabalho em negrito e itálico são grifos originais do autor.

desenvolvimento, mas é a capacidade de dialogia, o simbólico e a linguagem que vão fazer a diferença nas relações do ser humano. O meio assume, dessa forma, uma importância significativa no desenvolvimento do indivíduo.

Tornar-se pessoa é (...) um processo que vai se construindo através das/nas interações, envolvendo tanto os recursos internos da criança como as condições externas, dadas pelo ambiente físico e social (...). O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. (...) Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptados pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações (Rossetti-Ferreira, 1997b, p. 8).

Neste processo vão sendo construídos os conhecimentos, a linguagem e a própria individualidade dos vários parceiros de interação. Para a autora, a constituição física do sujeito, definida a partir da carga genética que herdou, é transformada e atualizada pelas significações que os sujeitos e seus parceiros lhe atribuem, fundamentadas nas concepções da cultura. Essas vivências irão fundamentar, por exemplo, como o sujeito se veste, o que come, suas posturas e atitudes. Através da interação com os outros, o indivíduo terá o mundo a sua volta organizado por regras e códigos simbólicos, diretamente ligados a um determinado momento e contexto sócio-histórico e aos recursos de que dispõe. *Torna-se assim uma pessoa que reflete a época histórica e o grupo social em que vive, embora nesse processo construa também suas características individuais e únicas (Rossetti-Ferreira, 1997c, p. 368).*

É necessário refletir, a partir da pesquisa realizada no Loteamento, sobre a complexidade que envolve o tema da pesquisa que me propus a estudar. Tentar compreender as situações de violência nesta comunidade e nesta escola, implica pensar de que forma as redes de significações foram se constituindo na vida destas pessoas, bem como a relação com o saber e a relação com a escola. Se é na interação com o outro que o sujeito se constitui, também é na interação com o outro que constrói seus valores, seus significados acerca do mundo. E, se é na interação com o outro que o indivíduo se constrói, também é nessa interação que as situações de violência se manifestam. Embora, na fala dos pais, haja um discurso de que a violência se identifique ou se manifeste através do bater, brigar, espancar um filho,

ofender com palavras, na realidade, o que é considerado violência em alguns lugares, não o é em outros. Em casa os pais têm o direito de **educar** o filho, por isso bater não é violência: é educação e limite. Na escola, o filho tem a obrigação de respeitar o professor, então o que o professor falar ou fizer não é violência: o aluno mereceu.

As pequenas histórias do cotidiano vão mostrando o quanto a percepção das pessoas em relação ao mundo e às coisas que nele acontece vão sendo construídas em um momento histórico e social, e mediados pelas interações e significações que vão se constituindo ao longo da vida do indivíduo.



**4 FALAR SOBRE VIOLÊNCIA ...
MAS QUE VIOLÊNCIA ?!?!?!?**

4.1 A repercussão da violência social no cotidiano escolar

A proposta da Escola Municipal pesquisada, enquanto Escola Cidadã, ilustra a iniciativa de aproximar a instituição escolar e a comunidade, e repensar uma relação diferenciada com a escola, na tentativa de romper com uma estrutura educacional excludente, onde os alunos possam encontrar, na escola, uma razão para lá permanecerem, além de projetos pedagógicos que atendam às suas demandas.

Apesar desses objetivos, a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o contexto no qual está inserida, é marcada por situações tanto de violência simbólica como material, normalmente inscritas nas atitudes e palavras de professores e funcionários.

Para fins de ilustração, posso citar exemplos ocorridos na escola, a partir de observação direta ou de falas de professores:

... a diretora⁴³ pegou o dinheiro do passeio de final de ano e trocou os bancos de lugar, o telhado, enfim, usou o dinheiro das crianças para 'reformar' a escola (Ivani, Ex-professora da Escola).

... desce daí senão vou chamar a tua mãe (Daniele, professora da Escola).

... só mesmo brincando com tanta desgraça (Nilda, professora da Escola).

... tem mais é que levar pau mesmo para ver se pára de incomodar (Miriam, professora da Escola).

⁴³ A diretora referida na fala foi uma interventora escolhida pela SMED, que assumiu a escola no período de transição entre o **abandono** da antiga equipe diretiva devido a ameaças de morte e a posse da equipe diretiva que seria eleita no final daquele ano de 1998, período que compreendeu os meses de Setembro a Dezembro aproximadamente.

... esse já sabe ler e escrever, já está alfabetizado. Pena que o Roberto não está assim, mas tu vais conseguir, né Roberto?! (Samanta, ex-professora da Escola).

Por estes exemplos percebe-se a falta de credibilidade, de confiança e respeito pelos alunos, por sua problemática social, por suas diferenças e individualidades. Não é possível um diálogo com o aluno, é preciso chamar a sua mãe, a expectativa dos alunos no passeio não é importante, nem o seu lazer e integração, os consertos da escola são prioritários. A presença constante do aparelho celular, da chave do carro em cima da mesa na sala de aula ou na cintura das professoras, pode ser entendido como uma expressão de violência simbólica, uma vez que deixa demarcado o espaço social que cada personagem ocupa na sociedade de consumo, demarca a diferença, o distanciamento, a exclusão de uma classe sócio-econômica a qual não pertencem e dificilmente pertencerão, apesar da escola representar para muitos deles a expectativa de ser uma alternativa de melhora de vida.

Mas, para falar de violência na escola e/ou comunidade, é preciso investigar que tipo de violência está se referindo. Na opinião dos pais, a violência, de uma forma geral, está quase sempre relacionada à violência física, mas que traz, na sua essência, relações de poder. Alguns exemplos abaixo são ilustrativos:

Violência?! Acho que é apanhar, dar nos outros, dizer nome (Janete, mãe de Carlos e Pedro).

É agredir, bater, surrar, essas coisas (Ana, mãe de Rafael e Sônia).

É essa implicância gratuita, não deixarem os filhos irem pro colégio, bater sem motivo, é o que tá acontecendo nas ruas, assalto, morte, das pessoas acharem que podem mais por que tem mais, irem para o colégio armado (Márcia, mãe de Fernando).

Não sei, briga eu acho que é desentendimento, é uma coisa normal entre eles, violência é na rua, essas coisa que dá, de se brigarem, de se atacarem, mas na rua (Fátima, vó de Airton).

Por vezes aparecem opiniões que relacionam as situações de violência à criminalidade. É como se fossem uma coisa só, não há uma diferenciação entre o que tem um caráter criminal, punível legalmente e o que não tem:

Essas crianças que usam arma, gostam de vingança, e não pode ver uma pessoa quieta e já ficam implicando (Regina, mãe de Jair).

É espancar um filho, ou então o que a gente vê nas ruas, que as crianças vão assaltar uma pessoa, em vez de levar o que a pessoa tem, ainda mata a pessoa, só de maldade, pra mim isso é violência, entrar dentro da casa de uma pessoa, pra roubar e judiar das pessoas que tã ali dentro ou matar uma pessoa (Ester, mãe de Ronaldo).

Violência é isso que tá dando, estupro de criança, é pai batendo, é isso que tá virado hoje, né (Susana, mãe de Silvana).

Essa coisa que aconteceu nos EUA⁴⁴, que coisa horrível né, vender drogas na escola, eu acho horrível, por que os alunos não tem mais segurança na escola, às vezes entre os alunos dá rolo, isso aí é brabo, o Eduardo já veio machucado de lá. disse que deram uma pedrada (Vanessa, mãe de Eduardo).

Violência de pais dando nos filhos, tiroteio, eles não se importam nem com criança que tá na rua, não se importam se matam criança com bala perdida (Januário, pai de Wagner).

Quando o índice de crimes, especialmente os violentos, atinge um patamar muito elevado, o medo e a insegurança ameaçam a qualidade de vida e a relação de convivência entre as pessoas.

A sociedade brasileira parece ter atingido um estágio de fragmentação do espaço urbano, com a proliferação de condomínios fechados para a **proteção** das classes altas e médias, e formação de guetos de populações criminalizadas, para as quais a violência é, muitas vezes, um modo de ganhar a vida e viver socialmente. (Tavares dos Santos, 1995).

⁴⁴ Vanessa se refere aos diversos homicídios acontecidos nas escolas dos EUA, amplamente divulgados nos noticiários de televisão.

Velho (1996) refere-se que, tanto na reprodução social como na mudança e na ruptura, a violência física⁴⁵ é uma possibilidade sempre presente relacionada com as formas de dominação que apresentam níveis diversos de legitimação. Uma das principais características das sociedades complexas é a natureza do seu processo de diferenciação que se tornou particularmente agudo no mundo moderno contemporâneo, sendo a desigualdade social, uma das diferenças associadas diretamente à produção de tensão e conflito. O Estado moderno desenvolveu-se em meio ao confronto entre valores holistas e individualistas. As relações entre as grandes casas da aristocracia européia com o poder central nascente caracterizam, de modo exemplar, uma forte oscilação entre esses dois pólos. É aí também que se elabora progressivamente a noção de cidadania imbricada à consolidação de um espaço público onde indivíduos interagem e negociam politicamente.

O autor enfatiza a característica limite de permanente tensão entre valores hierarquizantes e individualistas, associada a uma extrema ambigüidade em relação à atuação do Estado. Em qualquer cultura ou sistema social, para que exista a possibilidade de negociação, é necessário que haja uma noção minimamente compartilhada de justiça⁴⁶, sem a qual corre o risco de anomização da vida social. Pode haver desacordo em relação à efetivação e implementação da justiça, mas a idéia de que esta exista como valor comum é essencial para a continuidade da sociedade. Uma das variáveis fundamentais para se compreender o crescente aumento da violência da sociedade brasileira não é apenas a desigualdade social, mas o fato de esta ser acompanhada de um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente os éticos, nos sistema de relações sociais.

De acordo com Zaluar (1996) em sua análise das relações humanas, desde as sociedades tribais até as sociedades modernas, a violência não surge na história da

⁴⁵ Para Velho, a violência não se limita ao uso da força física, mas à possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que, de início, associa-se a uma idéia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição da vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro. A própria noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta se efetiva através da dinâmica das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito. Para o autor, a negociação da realidade, a partir das diferenças, é consequência do sistema de interações sempre heterogêneo e com potencial de conflito.

⁴⁶ Justiça aqui entendida por Velho como um conjunto de crenças e valores que dizem respeito ao bem-estar individual e social, e não como Judiciário.

humanidade porque, na verdade, sempre esteve entre os homens, sempre existiram manifestações de violência e destruição por parte dos homens contra seus semelhantes. A autora destaca que os homens sempre se entenderam através da linguagem - símbolos, signos e palavras - sendo esta um substituto dos dentes, punhos, facas, pistolas e metralhadoras. Assim, a idéia do bom selvagem, solidário, igualitário e comunitário é equivocada, pois a violência entre os homens sempre existiu.

Na realidade, o uso da linguagem não chega a ser suficiente para a total substituição das facas, pistolas e metralhadoras. Podemos entender essa idéia de Zolner de um ponto de vista histórico, fazendo parte do processo civilizatório, do qual refere Elias (1994), em que, devido a um controle social, os homens foram utilizando outras formas de se comunicar e negociar seus conflitos, que não necessariamente apenas pelo uso da violência.

De uma forma mais específica em relação à violência dentro da escola, a essência dos conceitos não modifica muito, a violência na escola está representada pelas brigas, pela agressão verbal, entre outras manifestações:

Na escola, a gente não vê, a gente ouve as pessoas falar que eles brigam muito e tal, mas eu acredito que é coisa de piá, de criança (...) eu acredito na violência dentro de uma escola quando começa já da parte grande, um guri de 15 pra cima, já não é mais criança né, aí já é violência mesmo. pô, entrar com uma faca, entrar com um revólver dentro da escola (Mauro, pai de Rose).

Eu acho que essa coisa de ameaçar, de dar chute, até mesmo um beliscão assim de maldade, um ponta pé, ou dizer coisas que machuquem aquela criança (Marlene, mãe de Ângela).

Esse negócio de vender droga num portão do colégio, eu acho que isso aí é uma coisa que a polícia deveria tomar conta e ter guarda ali pra parar um pouco com isso (Vera, mãe de Silvio).

As falas acenam para uma tendência a considerar como violência tudo o que é agressão física ou o que está relacionado às brigas e mortes que acontecem na vila, aos tiroteios causados pelas brigas entre gangues das antigas vilas, pela disputa de território e poder dentro do Loteamento. Mas há as que apontam também para uma

violência simbólica, seja por parte dos órgãos públicos, seja como uma constatação da estrutura da sociedade e do lugar que ocupam:

A violência tem vários tipos né, um cara que é violento, normalmente de explodir né, a violência ela parte de várias maneiras, a violência aqui dentro da vila, fora da vila, em geral. Eu acho que dentro da vila, a violência continua o mesmo que tava, não mudou nada, só tiraram a porcaria e as mosca continua né, flutuando, pra mim continua a mesma porcaria, até eu imaginava quando nós ia vir pra cá, que ia haver uma tirada sabe, umas cabecinha, umas dez assim pra ficar bom isso aqui, aqui dentro da vila, aí que tá o problema, o sem-vergonhismo tá aí também, na coisa, que sabendo quem é quem, aí poderia acontecer, não, vamo pegar o Jorge, o Paulo, o Pedro, o fulano, a fulana, tá, vocês incomodam? Então vamo arrumar um lugarzinho pra vocês, vamo tirar vocês daqui, nós queremos melhorar a vila, vamo melhorar então, como eles dizem, o sol nasce pra todo mundo, então deixa pegar o sol em todo mundo né, sabe como é que é, dá um tiroteio aqui, outro ali, o sol nasce pra todo mundo, uma bala nasce pra todo mundo também, quem não tem nada a ver às vezes toma um balaço pelas costas, (...) bala perdida, mas que mata né. (...) Agora tá mais calmo, tá mais calmo, eles tão matando um só por final de semana (João, ex-morador da Cai Cai; pai de Marcos).

Sabe que tem muita gente, que não tem óia, já digo, nem dinheiro, toca de uma criança ficar doente, pra levar no médico, isso que é o problema aqui, e outra coisa que também se torna ruim aqui, lá a gente tinha pátio, e aqui não, aqui é só um pedacinho, aqui o meu tá grande assim porque é meu e da minha guria, é dois, eu tinha arvoredos, eu tinha flor, folhagem, olha eu queria que a senhora visse, eu tinha árvore, sombra, coisa mais linda onde é que eu morava, e aqui não tem ... (Cláudia, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Simone).

Sabe o que que eu tava dizendo? Quando eles projetaram essas casa eles achavam que pobre não lava forro de cama, por que não cabe um cobertor dentro daqueles tanque, é uma tristeza! É, os tanque é bem pequeninho. É verdade, é uma coisinha assim, eu acho que eles pensam que pobre não lava roupa (Luíza, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Leila).

Quando nós fomos pra ali, só tinha uma casa, nós temo até fotografia. Ih!, os brigadiano queriam tirar nós no primeiro dia ali, meu Deus do céu, andavam a cavalo né, queria tirar nós dali, a gente dizia que não tinha pra onde ir nem nada, daí as irmã vieram ali e conversaram com eles, aí eles deixaram nós ficar ali, 'ah!, mas isso não pode se tornar uma vila', claro que se tornou mesmo né, todo mundo que vinha ficava ali né, perguntava pra nós, nós dizia 'oh, não é nosso, pode ficar né' (Jaqueline, ex-moradora da Cai Cai; mãe de Rosana, Igor e Mário).

A partir de toda a complexidade que envolve as relações e suas significações que elas estabelecem, penso que as situações na escola e no Loteamento podem ser compreendidas por Proponho, desta forma, mapear o posicionamento de diferentes sujeitos, para os quais seria possível uma análise de dados.

★ Tavares dos Santos (1995) refere que a violência consistiria em um dispositivo de poder,

no qual se exerce uma relação específica com o outro, mediante o uso da força e da coerção. Isso significaria estarmos diante de uma modalidade de prática disciplinar, um dispositivo que produz um dano social, ou seja, uma relação que atinge o outro com algum tipo de dano (Tavares dos Santos, 1995, p.232).

★ Podemos falar também da violência que consiste em um ato de excesso presente nas relações de poder.

Os processos de violência efetivam-se em um espaço-tempo múltiplo, recluso ou aberto, instaurando-se com justificativas racionais, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, simbólica ou física. (...) Entretanto, no dispositivo da violência, aparecem também linhas de fraturas, o que possibilitaria a passagem a outros dispositivos e a outras práticas: a emergência de lutas sociais contra a violência poderia representar uma dessas linhas de fratura no dispositivo da violência (Tavares dos Santos, 1997, p. 164).

De acordo com o autor, este tipo de situação lembra que a violência urbana realiza-se mediante formas de violência difusa e generalizada que atormentam o cotidiano das populações das grandes cidades. Isso parece explicar-se pela segregação social e espacial das populações, pelo aumento do desemprego e pelo recurso a soluções diretas resultantes do descrédito do aparelho policial, como mostram os linchamentos em periferias urbanas.

O autor utiliza o termo cidadania dilacerada ao se referir ao dilaceramento do corpo, da carne, à crescente manifestação da violência física na sociedade contemporânea, a qual compromete as próprias possibilidades da participação social.

Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder - do nível macro, do Estado, ao nível

micro, entre os grupos sociais - vêm a configurar a violência social contemporânea (Tavares dos Santos, 1995, p. 231).

É na interação social que irá se dar a manifestação de um poder, legitimado por uma norma social, configurando uma forma de controle social. Como consequência, instala-se uma inegociabilidade em função da ação coercitiva de um agente sobre o outro, e porque o que está em jogo é a condição mínima de sobrevivência - material ou simbólica - daquele que é atingido pela violência. O autor aponta uma série de elementos fundamentais na definição da violência:

A noção de coerção, ou de força supõe um dano que se produz em um outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia. Envolve uma polivalente gama de dimensões materiais, corporais e simbólicas, agindo de modo específico na coerção com dano que se efetiva (Tavares dos Santos, 1993, p. 288).

A afirmação de um dano supõe a aceitação das normas sociais vigentes, próprias de cada sociedade em um período histórico determinado, logo, há de se considerar a violência como um fenômeno cultural e histórico.

A prática da violência vai se inserir em uma rede de dominações, de vários tipos - econômica, de classe, gênero, etnia, por categoria social, ou a violência simbólica - que resultam na fabricação de uma teia de exclusões, possivelmente sobrepostas (Tavares dos Santos, 1993, p. 289).

É possível pensar a violência a partir da ótica de Tavares dos Santos. Para esse autor, a estrutura social é atravessada por relações de poder, onde estão presentes também as relações de dominação definidas por relações étnicas, de gênero e culturais entre categorias e grupos sociais enquanto indicadores para o entendimento da presença de práticas violentas na escola.

A simples presença de alguns alunos na escola já é suficiente para determinar o comportamento de outros, ou porque são crianças e/ou adolescentes ligados a alguma gangue, ou por que são parentes ou amigos destes. Existe também uma hierarquia entre as antigas vilas nesta relação. Quem era da Cai Cai impõe mais

medo e/ou respeito aos que não eram. **Os da Cai Cai**⁴⁷ são vistos pelos moradores de outras vilas como aqueles que batem, que brigam, que não querem estudar, e que impedem os outros de freqüentarem a escola ou de se concentrarem nos estudos:

Ah, é isso que tavam fazendo, aqueles lolosentos, um dia pegaram uma cadeira e quase mataram o Mário, deram uma pesada no peito do Mário, enchiam de pedrada, as criança ficaram mais de um mês sem ir à aula (Jaqueline, mãe de Rosana, Igor e Mário).

Agredir os colega de colégio, que tão tudo ali, que eu acho que eles não deveriam ser agressivos com os outros, brincar uma brincadeira sadia, não essa brutalidade que tá acontecendo dentro do colégio (Sandra, mãe de Antenor).

Entre os alunos mesmo que brigam, um dá ponta pé no outro, um outro dá um tapa na cara do outro, isso aí eles seguido tão me contando, isso aí já cria uma violência, já se criam com aquilo e já aprende dali (Ana, mãe de Rafael e Sônia).

Quando os outros brigam com eles e eles brigam com os outros, que no colégio eles tem que se dar bem um com o outro, que eles tão na mesma aula ali, e ninguém é melhor que ninguém, todo mundo é igual né (Márcia, mãe de Fernando).

A presença dos olheiros⁴⁸ em frente à escola diariamente impõe medo e o controle das relações, tanto entre a comunidade e a escola, quanto dentro desta. As relações que se constituem no Loteamento a partir dessa realidade de medo e controle, interferem na possibilidade de maior coesão da comunidade como um todo, o que dificulta, de uma certa forma, a participação comunitária, fazendo com que haja um super investimento na escola, referência da vivência do social.

O tema violência abre um leque de abrangência, uma vez que esta é manifesta em diferentes linhas de realização,

... apresenta uma visibilidade por vezes de modo demonstrativo, vem a ser acompanhada por uma enunciação; vale dizer, sempre uma violência é antecedida, ou justificada, prévia ou posteriormente, por uma violência simbólica, que se exerce mediante uma subjetivação pelos agentes sociais envolvidos na relação (Tavares dos Santos, 1995, p. 232).

⁴⁷ Normalmente é assim que os ex-moradores de outras vilas se referem aos ex-moradores da Cai Cai.

⁴⁸ Pessoas ligadas ao tráfico que, dentro de uma hierarquia, cuidam e controlam o movimento no Loteamento.

Quanto à violência simbólica, Bourdieu refere que é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando reforço de sua própria força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo Weber, para a *domesticação dos dominados* (Bourdieu, 1989).

Muitos são os fatos ocorridos na escola que servem como exemplos de violência simbólica. Alguns alunos, principalmente os que eram da Cai Cai, pela sua presença ou olhar determinam o comportamento dos outros. Várias foram as situações observadas no recreio ou em sala de aula, onde os professores pediram ajuda - e em algumas vezes não era preciso pois os próprios alunos tomavam a iniciativa de fazê-lo - para controlar o comportamento de outro aluno, para separar uma briga dentro ou fora da sala de aula, para mandar um aluno ficar quieto ou para decidir a rotina do dia. Um exemplo disso é uma situação acontecida em sala de aula, no momento inicial da aula, em que as atividades do dia são combinadas. Neste dia, a maioria dos alunos queria jogar futebol, no entanto, havia alunos que queriam ficar na sala brincando com jogos, bastou um simples olhar de contrariedade de um aluno, ex-morador da Cai Cai, vizinho e amigo de alguns traficantes, para que a minoria mudasse de idéia imediatamente e, dessa forma, todos **decidiram** descer para jogar futebol.

Mas não é apenas nas relações entre os alunos que a violência simbólica se manifesta, a percebo em algumas situações de tolerância dos professores em relação aos alunos. O fato de acreditarem que é preciso dar mais espaço para as brincadeiras e jogos - pois os alunos não têm condições de se concentrarem por muito tempo, por que não têm limites, hábitos, educação - são formas de ver a comunidade e os alunos, e trabalhar de modo que fique implícito o distanciamento cultural e social.

Foucault refere-se à questão da microfísica do poder, ou seja, de uma rede de poderes que permeia todas as relações sociais, marcando as interações entre os grupos e as classes como forma de entender os fenômenos da violência.

O autor considera que o sujeito está imerso em complexas relações de poder, além de relações de produção e de significação. É fundamental compreender o que significa sujeito para Foucault:

Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por consciência ou autoconhecimento de si mesmo. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (Foucault, 1995, p. 235).

As análises do autor mostram como o indivíduo é produzido através de mecanismos de poder, sejam institucionais ou não. Superando a concepção de poder tradicional, puramente repressiva, o autor mostra como o poder atravessa todo o tecido social, compondo a realidade em uma articulação entre poder e saber. Não se lida com a idéia de poder como algo estático, detido por uns e utilizados por outros, em um sentido de violência onde uns são os algozes e outros as vítimas.

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo da possibilidade ou se insere no comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil; amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (Foucault, 1995, p. 235).

O poder para Foucault (1992), sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro, não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui. O interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As reações de poder são, antes de tudo, produtivas. Em um jogo de poder está sempre inscrito um dispositivo, estando sempre ligado a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam, são estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. Foucault explicita o que considera dispositivo:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. (...) O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, (...) entre esses elementos,

discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (Foucault, 1992, p. 244).

Foucault (1995) considera poder como um modo de ação sobre a ação dos outros no seu sentido mais amplo, onde se inclui um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre *sujeitos livres*, enquanto *livres* e só na medida em que são livres. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas, mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar.

Pela ótica de Foucault, também é possível verificar alguns movimentos de micropoderes no Loteamento, um deles é a Usina de Reciclagem, que é vista como um grupo que já adquiriu autonomia e que exerce - ou pode vir a exercer - influência sob a comunidade. De acordo com o ex-presidente da Associação, os funcionários da Usina de Reciclagem, principalmente a presidente, são tão sérios e interessados quanto ele, no que diz respeito às preocupações com as melhorias e demais assuntos da comunidade, e não queriam que ele abandonasse a Associação:

Quando eu larguei a Associação, o pessoal do Galpão não queria por que o pessoal lá é sério, eles também queriam as melhorias pra comunidade, o pessoal lá é do meu favor (Ricardo, Ex-presidente da Associação de Moradores).

A Luciana já me colocou a par do teu problema, eu vou fazer o possível, eu vou utilizar esse abaixo-assinado lá no DEMHAB; se eu achar que tu precisa ir, eu ligo pra Luciana, a Luciana vai te avisar, como a Luciana me procurou, eu vou tentar te ajudar tá ⁴⁹ (Técnica do DEMHAB, assessora do Mutirão, em conversa com Eloísa).

⁴⁹ O assunto tratava de uma situação que aconteceu aproximadamente no mês de Março de 1999, em que o ex-presidente da Usina de Reciclagem pegou o dinheiro da quinzena que deveria ser pago aos trabalhadores, e saiu do Loteamento abandonando a sua casa. Diante disso, Eloísa, filha de Maria e irmã de Roberto, ocupou a casa e ficou residindo lá. No entanto, o ex-presidente havia voltado ao Loteamento e queria sua casa de volta. Além da atual presidente, Luciana, dar parte na polícia do roubo, tomou a iniciativa de ajudar Eloísa junto ao DEMHAB, de modo que ela permanecesse residindo onde estava. Luciana providenciou, junto aos trabalhadores, um abaixo-assinado em que denunciava o roubo e o abandono da casa pelo ex-presidente, e foi a mediadora entre o DEMHAB e Eloísa.

A própria **desorganização** das gangues também pode ser considerada como manifestações de micropoderes, cujas ações refletem no cotidiano da comunidade na escola:

O problema é que hoje em dia falta respeito por parte da juventude, ali na escola, se alguns professores mandam bilhetes são capazes até de morrer, falta respeito, falta limite, falta educação por parte dos pais, se eles aprendem em casa, vão repetir lá na escola (Márcia, mãe de Fernando).

Em uma certa manhã do mês de Dezembro de 1999, apareceu pichado na parede do Posto de Saúde, a seguinte frase: **Os Cai Cai no poder**. O Posto de Saúde não está situado dentro do Loteamento, como acontece com a Escola e com a Usina de Reciclagem, embora esteja ao lado do Loteamento e atenda aos moradores. A questão é que, escrever uma frase deste tipo fora do Loteamento, implica deixar demarcado a luta pelo território, pressupõe uma tentativa de impor respeito através do medo, e explicita o poder capaz de atravessar os limites do Loteamento que os da Cai Cai acreditam ter.

Zaluar (1996) também oferece subsídios para uma análise das situações de violência que acontecem no Loteamento. De uma forma mais geral, faz uma retomada histórica sobre a questão, desde as relações nas sociedades tribais até a sociedade moderna, comprovando que a violência sempre existiu nas relações entre os homens, por que na verdade sempre esteve dentro deles.

De acordo com a autora, nas sociedades tribais, por exemplo, não havia divisão de classes sociais, logo, não havia exploração econômica ou do trabalho do homem pelo homem, nem o Estado, nem o poder privado do senhor ou instituições que dividissem a sociedade entre aqueles que mandavam e aqueles que obedeciam. Como não havia um Estado, cada um, nas sociedades tribais fazia justiça pelas próprias mãos, no entanto, havia regras sociais bem determinadas. Dentro da tribo, os grupos de parentesco ou as divisões sociais eram considerados equivalentes. Nem mesmo nestas tribos existia consenso e igualdade. Cita, como exemplo, o acúmulo de regalias aos guerreiros que forjou uma divisão social e política, pondo em perigo a

sua organização social baseada no equilíbrio de poder entre seus segmentos. Esclarece ainda que existiam ...

diferenças marcantes entre sexos, diferenças entre as classes e os grupos de idade, diferenças de prestígio entre pessoas, diferenças de tamanho, local de moradia e de riquezas entre os grupos de parentesco. Tudo isso cria possibilidades de que tensões venham a explodir em conflitos, aliás, bastante comuns dentro das tribos (Zaluar, 1996, p. 10).

A autora diferencia os conflitos dentro e entre as tribos, sendo que os conflitos dentro das tribos eram resolvidos através de comunicação e acordos internos de modo a não eclodir manifestações de conflitos. Já os conflitos entre tribos implicavam relações de inimizade, desconfiança ou rivalidades. No entanto, existiam também situações de paz e trocas culturais⁵⁰ mútuas. Quanto mais trocas houvesse entre as tribos, menor a possibilidade de guerra.

Essa é uma dinâmica nas relações que proporciona uma outra forma de convivência que não pela violência. Onde há diálogo, onde há participação, as práticas de violência vão, aos poucos, se atenuando ou dissolvendo. Isso é pouco observado nas relações que se dão no Loteamento e, talvez por perceber isso, a escola se preocupe em proporcionar esses espaços: DIÁLOGO

... de se dar conta de que eles podem mudar sua vida, o seu destino, que eles podem crescer tendo uma maior visão, um maior clareamento, discernimento das coisas que acontecem em relação, tanto a sua classe, quanto a sua família, as suas relações com seus filhos, acho que a escola contribui com isso. Eu vejo que a escola tem transformado a comunidade, mas é uma coisa meio lenta, não é uma coisa de curto prazo, é uma coisa que a gente vai colher frutos, eu acho que a gente vai ver né, uma transformação maior, mas a longo prazo, não tão imediato ... (Maura, Diretora da Escola).

Apesar da inexistência de exploração ou dominação, também nas sociedades tribais, Zaluar (1996) refere que dependendo da idade, sexo e da tribo dos prisioneiros, estes poderiam ser objetos de torturas ou mutilações, antes de serem devolvidos para seu grupo, bem como poderiam servir para incentivar o intercâmbio cultural entre as tribos.

⁵⁰ Estas trocas culturais as quais se refere Zaluar incluem o intercâmbio de idéias, símbolos, rituais e práticas sociais.

Ao descrever os conflitos entre as diferentes tribos na América e Europa, Zaluar salienta que as guerras que nelas aconteciam não produziam a destruição e o número de mortos a que estamos acostumados no mundo moderno; no entanto, fez surgir diferentes maneiras de pensar a morte, os mortos, a violência e o mal. Para algumas tribos, por exemplo, os mortos eram aqueles que vinham para levar os outros, os inimigos que levavam os vivos; para outras, os mortos eram como deuses, logo, o fato de matar e comer os inimigos mortos seria uma forma de superar a condição humana e tornar-se um deus. Desta forma, a violência se explicaria de acordo com as crenças e hábitos de cada tribo.

* Não podemos esquecer que, de fato, as concepções de violência das pessoas dependem de suas crenças e são demarcadas cultural e historicamente.

Já dentro de cada tribo, os conflitos eram diminuídos através de negociações - casamentos, atividades de pesca e caça - enfim, por meio de laços sociais que tentavam conter os conflitos mediante rituais esporádicos e negociações cotidianas. O princípio era sempre evitar que as desavenças se alastrassem por toda a tribo ou que a morte de uma pessoa fosse vingada pela morte de outra pertencente à família do assassino (Zaluar, 1996, p.19):

Não existe, pois, entre eles, a idéia de crime derivada de uma lei escrita, válida para todos. Existe, sim, a idéia de um mal causado a outrem como retribuição a um mal anterior, impedido de eternizar-se somente pelos processos de negociação.

As sociedades humanas, inclusive algumas primitivas desenvolveram outras formas de evitar que a capacidade destrutiva do ser humano ameaçasse destruir a sociedade. O sacrifício de animais ou pessoas inocentes - muito comuns nas civilizações grega, egípcia, inca ou asteca - servia para selar a paz entre os que estavam em conflito. Desta forma, o sacrifício de um inocente era justificado pela necessidade de se isentar de todo o mal existente. Zaluar exemplifica, no plano religioso, o sacrifício de Jesus Cristo na tentativa de salvar a humanidade de todo o mal; e, no plano político, a invenção do Estado e suas instituições de pena e castigo, como forma de apaziguar a vingança pessoal e de pequenos grupos.

CASTIGOS, OCORRÊNCIAS

Velho (1996) cita que, na sociedade brasileira tradicional, onde a desigualdade e exploração existiam sob as mais diversas formas, de algum modo, identificava-se um sistema de reciprocidade. A patronagem permitia a existência de expectativas culturais compartilhadas. A modernização, particularmente o crescimento das grandes cidades, afetou seriamente estes sistemas de valores e relações sociais.

A expansão da economia de mercado, as migrações, a industrialização, a introdução de novas tecnologias e o florescimento de uma cultura de massas contribuíram para o aceleração dessas transformações. Neste processo, as ideologias individualistas ganharam terreno, diversificou-se o campo de possibilidades sócio-culturais e, de um modo geral, cresceram as alternativas e escolhas quanto a estilos de vida. Sem dívida, categorias oprimidas e diversas minorias passaram a ter mais reconhecimento e presença na sociedade, mesmo que, freqüentemente, tenham que, por isso, pagar um preço elevado. A difusão dos valores individualistas, em geral, significou um enfraquecimento nas normas tradicionais de dominação associadas a uma visão de mundo hierarquizante (Velho, 1996, p 17).

Embora a tensão social sempre estivesse presente, com eventuais irrupções de violência, tendiam a predominar acordos e negociações que diluíam a ameaça do confronto físico. À medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos face a face, a violência física foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano.

VIOLÊNCIA - Marca do cotidiano

O limite entre o que é natural e o que não é, entre o que faz parte das relações entre as pessoas, entre o que é direito, transita livremente entre as concepções de cada um sobre o mundo e as relações que as pessoas estabelecem:

E no contexto de escola, a nossa comunidade é muito violenta, eu sempre escuto isso e sempre percebo assim a escola como um lugar onde as pessoas são violentas, as pessoas se tratam de forma violenta, eu vejo assim que a violência é uma forma, é uma maneira de viver das pessoas aqui do Loteamento, uma maneira como as pessoas reagem e vivem com ela como se aquilo fosse uma normalidade, eu tô escutando o homem bater na mulher, na minha vizinha e as pessoas passam a acreditar que aquilo ali é uma coisa normal, que é uma coisa rotineira, se tornou tão rotineira que faz parte do dia a dia, do cotidiano, e eu tenho uma outra visão, de que a violência não é uma coisa diária, normal, nem tem que ser uma coisa que eu conviva diariamente, e eu tenho esse choque do

O que cada 1 pensa sobre as coisas

meu conceito de violência com o conceito que as pessoas tem (Maura, Diretora da Escola).

Zaluar refere que, nas sociedades estatais modernas, a reciprocidade e a vingança existem na concepção de retribuição, seja nos presentes de aniversário, na concepção popular de justiça, no sistema penal moderno, baseado na prisão, ou seja nos sistemas de previdência social.

Assim, é possível dizer que os aspectos mais violentos e irracionais encontrados na sociedade tribal também estão hoje presentes, em formas ainda mais perversas, nas sociedades ditas modernas, marcadas por profundas desigualdades sociais (Zaluar, 1996, p. 21).

A autora reflete que o sentimento de apoio a chacinas, o de fazer justiça com as próprias mãos, de vingança contra presidiários pobres é atrelado a um sentimento de vingança imediata em uma sociedade complexa que já perdeu os rituais e as instituições das sociedades primitivas e que não conta com seus meios de controle social nem mesmo com seus meios informais de negociação. Da mesma forma, a preocupação com o território, interesses econômicos, uso de armas de grande poder de destruição, seja em nível macro ou em menor escala, está atrelado a lutas constantes, a guerras intermináveis e a uma necessidade de afirmar um controle fictício do ponto de vista legal, pois o território defendido tão ferozmente é, na verdade, público, isto é, de todos.

A autora analisa que, entre as sociedades primitivas e as sociedades com Estado, em que a justiça tem por base algum acordo entre as regras de negociação de conflitos, existe uma variabilidade de sociedades que não estão relacionadas apenas a questões econômicas, mas também a questões políticas. Surge aqui, a exploração de camponeses que não só trabalhavam para si e para sua família, como também para sustentar seus senhores, através do pagamento de impostos. Eram considerados pertencentes a uma cultura, sociedade e economia parciais, uma vez que não eram autônomos. Isso os levou a um estado de conflito com os habitantes das cidades, posteriormente chamados burgueses, pois, como grupo inferior e inculto, precisavam dos nobres, funcionários e párocos para fazer a mediação com as esferas superiores e para obter a salvação.

Em várias destas sociedades, o interesse do senhor aparecia como mais importante do que o interesse do povo. Havia uma espécie de fusão entre o público e o privado, representados na figura do senhor. Isso acontecia até mesmo naqueles países já constituídos por um governo central, onde a riqueza do monarca se confundia com o poder do senhor (Habermas apud ZALUAR 1996).

Não havia uma polícia com a função pública de proteger as pessoas. A proteção era privada, assim como a guerra. A liberdade individual não era tão importante, pois a lealdade unia todos. Quando alguém era denunciado, era sua casa que era atingida, não a sua liberdade individual (Ladurie apud ZALUAR 1996). No entanto, em alguns países europeus, a lealdade ao senhor não funcionava tão bem, pois passou a existir uma disputa de poder entre os nobres ou aqueles mais próximos ao senhor ou rei, dependendo do tipo de sociedade. Desta forma, os conflitos eram resolvidos através da luta armada ou pela guerra (Elias; Pirenne apud ZALUAR, 1996).

Quando o código de honra e lealdade aos superiores, especialmente ao rei, não funcionava tão bem, era a violência que predominava. Os impulsos, as inclinações e os desejos não tinham restrições ou constrangimentos, o que dava margem a uma violência desregrada (Elias; Chesnais apud ZALUAR, 1996). Por isso, na Idade Média, as cidades e vilas eram como fortalezas onde as pessoas refugiavam-se quando a violência era muito grande. Nestas vilas, dependendo do país e da época, quem mandava era a Igreja, a grande responsável pelo estabelecimento da lei canônica, que era sagrada e estava fora de discussão.

Não havia polícia nesses tempos. o que não quer dizer que não houvesse controle ou repressão. (...) As vilas foram descritas, assim, como locais em que as pessoas evitavam falar o que pensavam; (...) (Ladurie apud ZALUAR, 1996, p. 28).

As sociedades medievais eram sociedades de guerreiros, mas as relações entre estes e os demais, e os significados atribuídos à morte e à violência eram bem diferentes nas sociedades tribais de guerreiros. Apenas no final da Idade Média, com

a introdução de hábitos, de um maior autocontrole, da idéia de civilidade⁵¹, de novas instituições que foram surgindo ou aperfeiçoando-se, essa relação começou a mudar. A própria idéia de morte passou a ser diferente daquela advinda do prazer de matar e guerrear. A morte adquiriu então o significado do macabro, do horrível e do maléfico (Huizinga apud ZALUAR, 1996). As possibilidades de negociação de conflitos, criadas dentro ou na esfera de influência dos tribunais, tornaram-se condição para a prevenção da violência.

Por causa das guerras constantes entre feudos e reinados, a Idade Média foi um período onde a subdivisão de territórios e a impossibilidade de união entre as diferentes unidades políticas foi marcante. Nos países em que a Igreja católica foi muito poderosa e influente junto aos reis, como na Espanha e Portugal, os tribunais religiosos que funcionavam nas cidades desenvolveram um sistema peculiar de fazer a justiça, que ficou conhecido como inquisitorial. A vida humana valia muito pouco neste período, e não havia preocupação com a obtenção de provas e evidências de crimes, desta forma, os acusados acabavam mortos na fogueira.

Na sociedade moderna, de acordo com a autora, figuram os criminosos que, para alguns, passaram a encarnar o mal absoluto. Por isso muitas pessoas confundem os condenados com o demônio e imaginam que, se forem eliminados por vingadores e exterminadores, o mal desaparecerá.

A expectativa de muitos moradores de que, no momento da mudança para o Loteamento, os traficantes ficariam **de fora**, exemplifica essa idéia de acreditar que se eliminado o mal, personificado em algumas pessoas, este desaparecerá. Em uma determinada segunda-feira, do mês de Agosto, o fato mais comentado na escola entre as crianças, era a morte de um homem que havia acontecido no Loteamento, na noite anterior. Durante o momento inicial da aula, dois alunos conversavam:

Rafael: *Bah! 'sora', ontem mataram um cara lá em cima.*

Silvana: *É, ele era amigo do meu tio, foi o Celso que matou.*

Rafael: *Bah, guria, tu falou o nome dele, não pode.*

⁵¹ Zaluar se refere à civilidade como um código de comportamento, mais disseminado na população que substituiu o restrito código cortês, privilégio ou prerrogativa de uns poucos em raras ocasiões e de alcance tão limitado.

Silvana: *Ah, só a 'sora' escutou, e todo mundo sabe quem foi que matou mesmo, mataram ele 'sora', por que diziam que ele passava a mão na bunda das gurias.*

Ontem de noite mataram um homem, por que ele passou a mão na bunda da guria ... Diz que deram um tiro na testa dele, dizem que morreu (Daniela, mãe de Adriano).

... é, ontem o coitado do homem, acho que é mentira, o homem não passou nada de não em bunda de ninguém, tá certo que ele já teve preso na cadeia e tudo, isso aí eu acho que eles queriam matar o homem mesmo, não gostavam do homem, bem aqui assim, bem na cabeça (Bernadete, mãe de Sérgio e Gerson).

Embora o motivo da morte possa não ter sido concretamente esse, o fato é que o tal homem que morreu era conhecido como o estuprador da vila, isso dito inclusive pelas professoras. Obviamente, as interpretações em relação aos motivos que envolveram essa e outras mortes que acontecem constantemente no Loteamento são diversos, no entanto, há um discurso de que é necessário eliminar o mal, resolver o problema, nem que para isso, seja necessário eliminar fisicamente a pessoa que o está representando.

* { *A civilidade, que faz parte da vida moderna e acompanhou o desenvolvimento das cidades, parece estar ameaçada mais uma vez. Hoje, em muitas cidades do mundo, os comportamentos agressivos, sem freios, e a falta de respeito aos outros voltaram a ser marca da vida cotidiana. Por isso mesmo tem-se uma crise de ordem pública e um crescimento inegável da violência (Zaluar, 1996, p. 36).*

Nos tempos modernos, com o advento da industrialização, houve muitas mudanças: a mudança no sistema produtivo, o surgimento de novas classes sociais, novos conflitos, bem como novas maneiras de preveni-los ou controlá-los. No lugar da força bruta e da coragem na conquista do território, a valorização agora é do operário fabril, com habilidades manuais e disciplina. A família perde o caráter totalizador, não é mais a unidade econômica, ritual, jurídica e afetiva de antigamente.

* { O indivíduo é responsabilizado e punido pelo crime que cometeu, diferentemente do que acontecia nas sociedades tribais, onde a punição era direcionada para a sua casa ou suas coisas.

A propriedade individual de bens, inclusive de terra e de dinheiro, expandiu-se no mercado. A liberdade econômica foi importante para os que pretendiam enterrar a ordem senhorial, no entanto, foi acompanhada por outro tipo de luta: das liberdades políticas, construídas a partir da idéia de direitos individuais do cidadão. Surgiram os Estados-nação da forma que conhecemos hoje e o mundo transformou-se rapidamente.

As nações modernas não têm apenas várias classes sociais. Elas também abrigam diferenças étnicas, religiosas, de opções sexuais, raça, gênero, idade e de pensamento. Para Zaluar,

as liberdades e os direitos individuais são o que, de fato, permite entendimentos e acordos possíveis em meio a muitas diferenças sociais e culturais dentro de um mesmo país, ou possibilita a extensão da capacidade de negociação e entendimento a tantas pessoas estranhas umas às outras (Zaluar, 1996, p. 39).

Para Velho (1996), a natureza do individualismo na sociedade brasileira vem assumindo características tais que a tornam palco de um capitalismo voraz com uma dimensão selvagem, relegando a segundo plano as referidas preocupações com equidade e reforma social. A incapacidade específica do poder público em gerir e atender às necessidades básicas de uma população pobre, em acelerado crescimento acentua mais ainda este quadro, agravado pela conivência da polícia com a criminalidade.

Shirley (1997) refere que a hostilidade com relação à polícia enquanto instituição cria barreiras psicológicas que impedem a busca de apoio fora da comunidade. É generalizada a idéia de que no Brasil, a lei é de difícil aplicação e que a informalidade é a melhor forma de resolver as disputas. A possibilidade dos moradores da vila desenvolverem uma afeição a alguns líderes de gangues é real, apesar de discordarem de suas ações. O sentimento que tem por eles é personalizado: a polícia é perigosa, mas o policial pode ser bom vizinho.

Shirley chama a atenção para alguns pontos sobre as atividades de gangues em Porto Alegre, uma vez que tais atividades são semelhantes no restante do Brasil:

A distância e a hostilidade da polícia em relação à comunidade indica que as gangues são a única força organizada e armada da vila (...); Como são ameaçados constantemente pela polícia e por outras gangues, contar com o apoio local é um grande mecanismo de defesa. O grande medo da população é que haja uma ruptura do equilíbrio de forças locais que possa provocar uma guerra entre as gangues com uma conseqüente desintegração da comunidade e violência generalizada. Têm poder econômico. O comércio de drogas gera lucros tão grandes que podem ser distribuídos com a comunidade e com a polícia (Shirley, 1997, p. 220).

No Loteamento, as gangues estão ainda em disputa pelo poder. O que o autor refere em relação ao medo da população quanto a uma ruptura e desequilíbrio nas forças locais é o que, de uma forma inversa, a comunidade está vivenciando agora, pois ainda não houve um equilíbrio, e a desintegração da comunidade e manifestações violentas em decorrência disso existem concretamente.

Durante a pesquisa foi possível, também, observar e escutar algumas falas e reações dos alunos e até mesmo dos pais em relação à polícia. As crianças falam que *a polícia aparece na vila só pra fazer de conta que tá trabalhando, pois pegam um cara qualquer, levam pra delegacia e soltam. Depois à noite vem pra comprar drogas* (Roberto, aluno). Ou então que *deveria existir posto policial no Loteamento, mas eles já cansaram de pedir, pois se tivesse posto haveria mais respeito* (Cristina, aluna).

Ao mesmo tempo em que alguns moradores - principalmente aqueles que mantém um certo distanciamento dos **bandidos** - apostam na segurança da polícia, aqueles que são vizinhos ou amigos dos traficantes acham a polícia tão corrupta e bandida quanto os bandidos da vila, e merecedora de descrédito.

Essa idéia de que a polícia é ineficaz e que cada um precisa se defender ou resolver seus problemas do seu jeito é exemplificado pela fala das crianças e pais:

Já fizemos um monte de abaixo-assinado aí, não sei para quê. se a polícia não bota um posto, falta segurança para nós. eles fumam, andam armado a qualquer hora e a gente não pode fazer nada (Sandra, mãe de Antenor).

... fizeram um abaixo-assinado, pegaram o nome de todo mundo pra ter um posto de polícia. ia organizar a bagunça. os cara andam desfilando

de arma na cintura, tu vem lá longe e já vê os cara sentado puxando fumo, de dia e a qualquer hora (Douglas, pai de Silvana).

... eu queria ser policia, mas aqueles que andam nos mato, que vivem em aventura, os soldados, esses policia são chatos, eles pegam os ladrão e dão-lhe pau, tinha que conversar ... (Adriano, aluno).

Eu quero ser motorista de táxi, e andar com dois revólver na cintura, que com dois revólver assim, quando os ladrão vim assaltar eu pego (...) por que os brigadiano não fazem nada ... se o ladrão vim, eu faço que vou pegar a carteira ali, joga uma carteira falsa pra ele, ele vai olhar e eu dou-lhe um tiro nele (...) Eu ia atirar pra matar, claro, se eu atirar pra brincar eles me matam primeiro, mas não ia me acontecer nada, por que eu ia voltar pro meu ponto de táxi e ficava lá parado, ia por uma maquiagem na cara e os brigadiano não iam me reconhecer ... (Marcos, aluno).

Os cara levam aquele lá só para dizer que tão trabalhando, mas é só o tempo dele chegar na delegacia e voltar. Ih! Eles são sem-vergonha 'sora', de noite são os primeiros a voltar pra comprar droga (Cristina, aluna)

Velho (1996) oferece também uma reflexão sobre o descrédito no sistema policial. Para o autor, a sociedade brasileira é complexa, heterogênea e diferenciada. A crescente cultura de massa não a homogeneizou, mas constitui uma referência bastante generalizada. O apelo ao consumo atinge setores maiores da população, inclusive aqueles que não tem meios para realizá-lo. A falta de *conformismo* em função do contraste entre a vida pobre e a riqueza que vêm na televisão e na vida real, provoca excessos que contrariam a visão tradicional de reciprocidade.

A falta de uma política social efetiva, com o desinteresse das elites e a falência do poder público, são fatores fundamentais para este quadro maior de desesperança. Ou seja, não se identifica um sistema de trocas entre categorias sociais que sustente, minimamente, as noções de equidade e justiça. Assim, sem os benefícios, mesmo que limitados, da sociedade tradicional hierarquizada e sem os direitos de cidadania de uma sociedade democrática e moderna, fica-se no pior dos mundos (Velho, 1996, p. 22).

Quando a sociedade é desigual, continua a existir uma discriminação básica no sistema policial e jurídico, que identifica mais facilmente como criminoso o delinqüente oriundo das classes populares. No Brasil, essa desigualdade social se dá

tanto pela distribuição de renda desproporcional como também pela má informação e desconhecimentos sobre os direitos do cidadão e o acesso à Justiça.

A partir das falas transcritas abaixo, podemos perceber o quanto, muitas vezes, esse preconceito em relação à criminalidade e classe social ou etnia está internalizado nas pessoas. São falas de mães, cujos filhos estudam na escola do Loteamento, mas moram em bairros vizinhos:

... esses tempos meu marido tava em casa e entraram dentro de casa, aí meu marido pegou o carro e saiu atrás, e eles entraram ali né [se referindo ao Loteamento], inclusive um colega do serviço do meu marido que mora ali nos blocos em frente, eles assaltaram dali, olha, a primeira vez foi um horror, eles fizeram horrores com a família, foi um trauma, eles botaram o revólver na cabeça do filho dele. Olha, ele começa a contar, ele chora, já é a quarta vez que eles assaltam ali, no mesmo, ele mora aqui descendo a faixa, perto ali da vila (...) Eu acho que o Ronaldo tem medo, ele fala tanta coisa, acho que um pouco é medo, tanto que ele diz né, que quando os guri provocam ele, ele não faz nada pra revidar porque ele tem medo que depois os guri vão marcar ele, não sei o que, eles vão fazer alguma coisa também (Ester, mãe de Ronaldo).

O Silvio às vez chega em casa e diz 'mãe, eu não quero mais ir naquele colégio, aquele colégio é ruim de ir, eles pegam tudo as coisa da gente, brigam com a gente, diz palavrão', às vez ele nem quer ir nesse colégio, tá de saco cheio de ir nesse colégio. Já roubaram um moletão dele, já roubaram a pasta dele, até o moletão também, um moletão dele é um moletão cinza meio preto assim, tinha três botãozinho de golinha, levaram, 'cadê teu moletão?', 'ah, um guri sarará me tirou' diz ele, eu conheço o guri né, mas como é que eu vou chegar, é capaz de me dar [bater] o guri né, aí eu disse deixa pra lá mesmo né (...) o Silvio não quer nem ir às vezes pro colégio, 'mãe, tô cheio daquele colégio, aquelas gurizada nojenta' diz ele. Aqui no Violeta [Escola Estadual de 1º Grau] é tudo mais ou menos assim social, sabe, é gente social, não é gente baixa, no colégio desse outro meu filho, é só gente boa, crianças boas assim, de classe sabe, e lá no Silvio é tudo assim né (Vera, mãe de Silvio).

Adorno (1994) situa um tipo de violência que é a caracterizada como a violação dos direitos humanos, ou seja, em uma sociedade moderna e democrática, através de seu segmento politicamente organizado, isto é, o Estado, e de um de seus principais instrumentos, isto é, o Direito, deve assegurar os direitos fundamentais da

pessoa humana⁵². E o que o autor considera grave é o fato de constatar que no Brasil, em uma sociedade que se considera moderna, em desenvolvimento, nem sequer assegura os direitos mínimos e fundamentais da pessoa humana.

No Brasil tradicional, não só o colonial, mas o independente também, durante a vigência do regime monárquico - uma sociedade predominantemente rural, convivendo com diversos conflitos, como os ligados à propriedade, ao monopólio do poder, à raça - tínhamos uma sociedade que resolvia os conflitos, de um modo geral, pelo emprego da violência. A violência era um comportamento considerado rotineiro e institucionalizado.

Após o período imperial, o que se esperava era que, com a emergência da sociedade capitalista e, sobretudo, com o advento da forma republicana de governo, se instaurasse uma era marcada pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento social, pelo progresso técnico e pela consolidação de um governo estável, regido por leis justas e pactuadas e pela existência de instituições modernas e capazes de introduzir o país no compasso das nações civilizadas. Neste contexto, acreditava-se que a violência seria coibida, quer dizer, instaurar-se-ia, efetivamente, o império da lei sobre os costumes e teríamos como resultado um processo de pacificação social. O que constatamos, no entanto, é que a violência permanece imbricada tanto no funcionamento de nossas instituições - família, trabalho, escola, polícia e prisões - quanto nos padrões de relações intersubjetivas vigentes. Continuamos resolvendo nossos conflitos através da violência. A História do Brasil é, sob um certo aspecto, uma história social e política da violência. O mais grave é a aceitação por parte da opinião pública de que certos problemas e conflitos no interior da sociedade sejam resolvidos com mão forte.

Tudo isso leva a crer, de acordo com o autor, que a democracia que se estabeleceu no Brasil não assegurou, contudo, que os cidadãos tenham garantido sua

⁵² Por direitos fundamentais da pessoa humana, o autor considera o direito à integridade física, contra ameaças, tortura, maus-tratos de um modo geral; o direito de igualdade de todos perante a lei, independentemente das diferenças de classe, etnia, cultura, procedência regional ou qualquer outra distinção; e o direito à liberdade, não apenas a liberdade de opinião, de pensamento, de expressão, de convicções políticas e religiosas, mas também a liberdade no sentido de que o indivíduo não esteja sujeito à vontade de outra pessoa, mas sim que possa ser efetivamente autônomo. Assim, o Estado deve respeitar não somente as liberdades individuais, mas também as públicas.

integridade física, sua liberdade e igualdade. A grande parte da clientela com a qual os educadores trabalham nas escolas, não tem seus direitos mínimos assegurados. Existe uma descrença nas instituições que, em princípio, deveriam oferecer segurança e justiça.

Alguns moradores tentam atenuar as situações de desrespeito nas quais, muitas vezes, estão envolvidos, por estarem sujeitos à vontade de outras pessoas; isso é comum em um contexto de trabalho, uma vez que vivemos em uma sociedade onde o índice de desemprego é grande. A relação entre patrão e empregado é, *a priori*, uma relação de poder assimétrica, em que um manda e o outro obedece, mas não precisa ser, no entanto, uma relação de violação dos direitos dos cidadãos:

Olha, lá onde eu trabalhava antes desse serviço agora, era a casa de um juiz, então eles não queriam que a gente fosse uma empregada, eles queriam que a gente fosse uma escrava, uma máquina, e tudo eles botavam defeito no serviço da gente, só por que tinham dinheiro. Ah!, eu cansei de discutir com ele, como por exemplo, o dia que o homem tava reinando, a gente que pagava o pato. Ah!, mas eu abria a minha boca, eu dizia pra ele: 'Eu preciso de trabalho, eu não preciso de escravidão, eu não tenho nada a ver com seus problemas, e os seus problemas é lá e eu aqui; e outra coisa, o senhor é juiz lá no tribunal, aqui o senhor é um homem comum da sociedade, o senhor é o patrão, eu sou a empregada, se o senhor conhece lei, o senhor sabe do que que eu tô falando, e se o senhor quer respeito, eu também quero, eu não só quero como preciso desse respeito', Ah!, mas eu falava! (...) 'Eu vou ter medo por que? O senhor não é meu dono, não é meu proprietário, eu sou sua empregada, se o senhor acha que eu não sirvo, o senhor me manda embora' (...) às vezes ele me chamava pra nós conversar no escritório né, eu e ele né: 'O que que tem que não lhe agrada aqui?'. 'Em primeiro lugar doutor Aldo, não gosto de comer guisado, não gosto de comer massa todos os dias, não gosto de comer arroz e feijão, eu não como nem na minha casa, eu sou pobre, mas vou comer de segunda à segunda arroz e feijão' (...) a nossa comida, pros empregados, era arroz, feijão, massa e guisado; galinha, costela, essas carne, as outras comidas nós não podíamos comer, ele controlava tudo, tudo (Márcia, mãe de Fernando).

Para Adorno (1994) a questão da violência no Brasil é, antes de tudo, um problema também da cultura política do país, isto é, o problema do modo pelo qual nossa sociedade estabelece culturalmente as relações de poder. Vivemos em uma sociedade, na qual as relações de poder são assimétricas, isto é, de um lado estão os

que têm muito poder⁵³ e, de outro, uma imensa maioria praticamente desprovida desse poder. A violência é hoje não só o mecanismo de submissão e sujeição dos indivíduos - homens, mulheres, adultos, crianças, brancos e negros - mas, sobretudo, uma linguagem da vida social. Essa linguagem se expressa no modo pelo qual encaramos como deve funcionar a ordem em nossa sociedade, como essa ordem deve ser justa.

Outra perversão da cidadania, de acordo com Zaluar (1996), é aquela pensada quanto aos aspectos dos deveres, predominantemente na concepção do contribuinte, o que paga os impostos e o que cumpre a lei, assim como a cidadania concebida exclusivamente de exigências, sem o contraponto do esforço conjunto, da cooperação e do respeito mútuos. Para a autora, isso revela que a idéia de cidadão brasileiro nascido livre, em posse de seus direitos e deveres civis ainda não foi incorporada à cultura política disseminada na população brasileira.

Na interação constante com as instituições oficiais e com os debates letrados que mobilizam a opinião pública, os brasileiros não aprenderam os significados e as práticas dos direitos civis, primeiras conquistas da cidadania no mundo. (...) A grande injustiça ainda é com o brasileiro nato mas considerado racial e socialmente inferior. São seus direitos civis, e não os direitos humanos invocados para proteger os excluídos da nacionalidade, que não estão sendo aqui implementados (Zaluar, 1996, p. 52).

A autora refere também à questão do negro, nos dando exemplos, a partir de vários autores, do quanto os escravos eram vítimas de torturas e maus tratos, e o quanto eram isentos de qualquer tipo de direito civil, sendo uma propriedade privada do senhor. Este tinha pleno poder de maltratá-lo sob proteção legal, isto é, os próprios senhores, a uma certa época, faziam suas próprias leis e ficavam desta forma isentos de qualquer tipo de punição pelos maus-tratos.

De acordo com dados históricos, os escravos não eram tão passivos quanto conta a história oficial, e foi devido a suas lutas e revoltas que algumas conquistas foram possíveis, dentre elas o direito de comprar sua alforria. Aqueles que não

⁵³ Poder aqui entendido, pelo autor, não apenas como poder político, mas também como poder da sociedade em geral.

conseguiram juntar o suficiente recebiam ajuda de outros escravos, através das irmandades que se formaram. No entanto, dizem alguns autores que a alforria era um grande negócio entre o escravo e o patrão, tornando-se uma transação cara, e não um ato generoso do patrão em relação ao seu escravo. Durante esta época, o modelo liberal inglês serviu de inspiração para a manutenção da ordem pública, ou seja, os cidadãos ativos tomavam para si a responsabilidade de manter a ordem e fazer justiça. Pouco a pouco isso foi mudando e, com a criação da figura do chefe de polícia, formou-se um sistema centralizado e mais repressivo. Essa mudança representava também a diminuição do monopólio da violência exercida pelos senhores dentro de suas propriedades. No seu lugar tentava-se montar o monopólio da violência pelo Estado.

Apesar da dura realidade a qual foram submetidos, o estigma de vadios e desclassificados persistiu, e foi a solidariedade dos grupos religiosos, dos vizinhos, das irmandades e das juntas que marcou a primeira fase da vida urbana dos negros, dos mestiços e dos brancos pobres. O racismo, porém, sempre existiu no Brasil e persiste até hoje. A autora expõe que,

o passado de trabalho árduo dos escravos em todos os setores da produção foi esquecido para que o mito da propensão à vadiagem de pessoas de cor se firmasse. Esse mito ainda hoje é invocado para explicar a prosperidade do Sul do país, para onde foram a maioria dos imigrantes brancos, e a pobreza do Norte, onde está a maior parte dos brasileiros miscigenados (Zaluar, 1996, p. 66).

Não havia Estado forte nem na Colônia, nem no Império, nem nas primeiras décadas da República, pois as forças policiais ou não tinham alcance em algumas áreas, ou não tinham autonomia suficiente para contrariar os fazendeiros e agir dentro da lei. O sertão nordestino vivia em um isolamento que favoreceu o estado de guerra entre os domínios.

Ao contrário do que acontecia nas sociedades tribais, as piores lutas davam-se entre famílias conhecidas e entre vizinhos. Eram senhores de engenho, fazendeiros, vaqueiros, *cabras* e jagunços na busca do inimigo. Não eram considerados criminosos, mas pessoas que lutavam por suas famílias, seus protetores e sua honra (Souza apud ZALUAR, 1996). Em meados do século XIX, os

cangaceiros eram considerados bandidos sociais e não ladrões vulgares. No século XX, isso mudou: aqueles cangaceiros pertencentes a famílias menos poderosas, eram obrigados a tornarem-se um *fora-da-lei*, adotando o modo de vida dos bandoleiros. Viviam agora de doações ou pequenos roubos de modo que pudessem manter suas vidas de nômades. Os mais corajosos e ambiciosos encontravam no crime e na violência meios de acumular riquezas e ascender socialmente.

Zaluar analisa que a ação da polícia e da volante na época do cangaço era injusta e ajudava a criar um clima de desforra. Os coiteiros, que ajudavam os cangaceiros, eram os principais alvos. Aqueles mais poderosos não eram atingidos, pois políticos e governantes precisavam de seu voto influente. Os mais humildes eram alvo de perseguição sistemática. Enfim, a semente em que todos se transformaram foi a semente da violência, que na cadeia interminável da vingança contra os inimigos, alimentou mais violência.

A abolição da escravatura e a proclamação da República mudaram a vida das cidades brasileiras. Houve um crescimento muito grande das mesmas e a população se diversificava cada vez mais: além dos ex-escravos que se mudaram do campo para a cidade, também os imigrantes vindos de toda a Europa chegavam para se instalar nas cidades: eram pessoas com as mais diversas ocupações, idades, rendimentos, local de moradia, com ou sem família. Havia um grande número de desempregados e trabalhadores sem a organização profissional dos artesãos de cidades européias e, uma vez que os empregos nas fábricas e empresas foram reduzidos, um clima de competição entre brasileiros e estrangeiros ficou estabelecido. Desta forma, os brasileiros que não conseguiam trabalho, passaram a chamar mais a atenção da polícia na virada do século, em função da preocupação em manter a ordem pública e moral da sociedade. Eram justamente os brasileiros (em geral negros e mulatos) os rotulados de vadios, enquanto os estrangeiros continuavam sendo considerados bons trabalhadores. Quando estes eram presos, o motivo da prisão era por desordem e não vadiagem (Fausto apud ZALUAR, 1996).

A população aumentava, as habitações tornavam-se escassas, os cortiços começavam a aparecer, assim como as reformas urbanas para limpar os centros das cidades e obrigar o povo a se comportar urbanamente. Como alternativa, as favelas

surgiram e cresceram depressa (Moura apud ZALUAR, 1996). Na República, começaram a se fazer leis proibindo tudo, leis que nunca *pegaram* porque ninguém as cumpria (Carvalho apud ZALUAR, 1996).

Os negros e mulatos acabaram realizando preferencialmente pequenas profissões, onde podiam ser seus próprios patrões e impor seus próprios horários e regras. Isso porque, na época da escravidão eram eles os que trabalhavam - e não os brancos - e assim desenvolveram habilidades e conhecimentos técnicos das profissões artesanais urbanas, mas eram sempre os brancos os escolhidos e, além disso, os negros também tendiam a recusar não tanto o trabalho, mas a disciplina imposta pelo patrão (Chaloub apud ZALUAR, 1996).

Com as reformas urbanas vieram novas leis que regulamentavam o trabalho autônomo e criavam muitas dificuldades para os artesãos negros que trabalhavam na rua. Alguns tentaram outros tipos de trabalho, mas nem todos conseguiram e passaram a viver de expedientes diversos. Alguns foram atraídos pelo jogo, pela prostituição, pela cafetinagem e por outras ocupações marginais que ficam sempre na fronteira com o crime (Zaluar, 1996).

Nos primeiros meses da República, a polícia prendia muito e parte da população apoiava, achando que, desta forma, a cidade ficaria limpa e livre da desordem e do crime. Os mais visados eram os capoeiras que, nesta época, serviam desde capangas de homens poderosos até guarda-costas de políticos em comícios. No entanto, líderes grevistas, presidentes de sociedades de operários e trabalhadores também eram presos como capoeiras, geralmente jovens entre 18 e 23 anos que praticavam capoeira. Após muita repressão, os capoeiras perderam o domínio nas ruas da cidade, não mais comandavam a ordem e a desordem. Somente anos depois a capoeira ressurgiu como esporte, dança e luta brasileira. Os músicos foram também importantes na cidade; saídos de bairros populares, suas festas eram igualmente reprimidas, isso porque o que preocupava o governo era a separação rígida entre trabalho penoso e regular e o ócio. Não entendiam que compor, tocar ou cantar músicas para o povo era uma forma de trabalho, mesmo que alegre e criativa. Os sambistas, no entanto, nunca foram reprimidos como os capoeiras. O samba evoluiu e as festas concentraram-se no carnaval (Salvatore apud ZALUAR, 1996). Os

sambistas foram adquirindo respeito e fama, mas somente mais tarde se compreendeu a importância econômica e cultural desta arte que transformou-se em indústria.

O jogo foi outro foco de repressão da polícia, no entanto sem sucesso, pois envolviam muitos comerciantes que eram absolvidos pelos juizes. A repressão às contravenções tinha como objetivo separar o trabalho da vagabundagem. De acordo com Zaluar,

não se considerava a educação a maneira mais eficaz de preparar a população para as novas profissões na indústria e no comércio nem as várias religiões o melhor meio para discutir as questões morais da vida urbana. A República apostou na polícia para mudar a sociedade violentamente. Não era uma democracia. Por isso é que se diz que, naquela época, a questão social foi considerada uma questão de polícia. Em todo o país (Zaluar, 1996, p. 93).

A exclusão da cidadania efetuada na República não teve exceções no Brasil. Os privilégios foram mantidos em todos os grandes centros do país, com um controle social repressivo para os brasileiros pobres e com a liberdade econômica, pouco controlada na aplicação de leis e de regulações de órgãos governamentais, para os que enriqueceram.

A urbanização acelerada a partir da década de 50 fez surgir grandes regiões metropolitanas e muitas cidades médias no interior do país, acentuando os problemas de habitação, trabalho, saúde, educação, bem como os de controle social e vigilância policial. O Brasil tornou-se um país de economia diversificada e moderna, mas com instituições e tradições políticas e jurídicas antigas e com as piores distribuições de renda. O problema da criminalidade violenta nas cidades brasileiras não pode ser reduzido a causas econômicas apenas, ela pertence a uma cadeia de causas e efeitos entrecruzados, que não podem ser descartados.

A violência, para Zaluar (1992), além de piorar a qualidade de vida das famílias, piora também as condições dos hospitais e escolas do país. Os hospitais públicos e conveniados - que atendem um número altíssimo de vítimas de acidentes e crimes violentos - sofrem com a falta de verbas decorrentes não apenas da limitação

das verbas federais disponíveis, como também das fraudes da rede de hospitais do país.

No setor urbano da população, durante a década de 80, as famílias muito pobres passaram a recorrer ao trabalho infantil e juvenil para complementar a renda familiar. Como consequência das políticas públicas falhas durante a década, muitas crianças e jovens permaneceram fora da escola, apesar do crescimento da rede escolar em todo o país. O quadro oferecido pela própria violência urbana, já estabelecida durante os anos 80, fechou o circuito baixa escolaridade/baixos salários/atração pelas quadrilhas, pois também afastou da escola os alunos pobres ⁵⁴.

Como exemplo do quanto é difícil romper esse ciclo do trabalho infantil como complementação da renda familiar, segue uma fala que ilustra tantos casos que ainda acontece no Loteamento. Sabe-se que há muitas crianças que trabalham com seus pais no centro da cidade, outros estão nas sinaleiras vendendo frutas ou pedindo esmolas, motivos pelos quais não freqüentam as aulas regularmente:

... daí eu tive problema, por que o meu piá tava na sinaleira, né, aí elas vieram saber, eu falei a verdade, por que quem fala a verdade não merece castigo; eu digo, eu tenho esse monte de filho como a senhora sabe, né, se é pra ir pegar uma coisa da senhora, né, roubar, então que chegue e diga, não, eu tô passando trabalho, eu quero, a senhora me ajuda? né. do que roubar, aí o meu piá tava na sinaleira, eu não tinha da onde tirar, né, aí a minha nora, essa aqui me levou, por que eu não sabia nada aqui, me levou lá na CECOPAM, eu falei com a Elisete, com a Assistente Social, eles me deram uma força, eles me davam todos os mês, o vale transporte, uma sacola de rancho, eu ia buscar lá ... (Luíza, mãe de Leila).



Quando a taxa de crimes chega a um patamar muito elevado, conforme Zaluar (1996), o medo da população e a insegurança ameaçam a qualidade de vida.

As pessoas trancadas em suas casas deixam de se organizar, participam pouco das decisões locais e convivem pouco entre si. O resultado disso é o desrespeito generalizado pelas regras de convivência social.

⁵⁴ Guimarães e Paula (1992), a partir de sua pesquisa, dizem que a escola, que deveria ser o lugar da possível ascensão social, reproduz o mundo da violência. E as famílias, por sua vez, estão impotentes para conseguir que os filhos *sejam alguém* na vida. Mas a escola continua sendo importante como o lugar para aprender a ler, escrever, contar, obedecer, ter alguma disciplina para qualquer trabalho, seja no mundo do crime, ou no do jogo do bicho, ou mesmo no mundo do lazer.

No Loteamento Cavahada não se encontra espaços formais⁵⁵ de convivência, os moradores reclamam muito da rivalidade entre as ex-vilas, e essa relação é cada vez mais demarcada pela violência dos tiroteios; com isso, as famílias cada vez menos convivem entre si.

A relação com a rua é, de fato, complexa: ao mesmo tempo que a rua é um lugar de brincar, de fazer amizades, espaço de socialização, também é o espaço de perigo, em que as relações de tráfico se dão, onde se pode sofrer más influências dos vizinhos ou correr o risco de ser atingido por uma bala perdida em função dos tiroteios e brigas que podem romper a qualquer momento. Passando pelo Loteamento, é possível perceber a diferença da relação que cada família estabelece com a rua de acordo com a vila de origem. É muito comum ver as crianças oriundas da Cai Cai transitando pelo Loteamento, brincando nas ruas, se **apossando** dos espaços; já as crianças que são provenientes de outras vilas, que não a Cai Cai, brincam em um espaço bem mais restrito, nas suas ruas e em frente às suas casas. Essa relação, contudo, não é determinista: não são apenas as crianças da Cai Cai que brincam mais nas ruas do Loteamento, até porque a maior ou menor circulação dos moradores é permeada pelas relações de vizinhança e amizade que cada um mantém.

No entanto, as **outras** ruas, ou seja, as ruas dos bairros e do centro da cidade, nem sempre apresentam o mesmo perigo que as ruas do Loteamento. A rua não é perigosa quando se trata do **espaço para trabalhar**: os pais que não deixam seus filhos brincarem no Loteamento por que é perigoso, permitem que eles trabalhem nas sinaleiras ou no centro da cidade:

Não deixo ir pra rua, eu não deixo ir pra rua, no pátio assim, brincam um pouquinho ... mas de noite eu não deixo. O que sai pra rua é esse meu piá, mas assim mesmo nós prendemo ele, que eu não quero que ele saia (...) Dá muita mistura assim, eu fui criado num sistema assim, eu me criei na colônia né, e eu quero criar meus fio como eu fui criado, bem educado sempre, o que eu puder ensinar eles eu ensino, se algum dia eles pegarem alguma coisa errada, então é por conta deles, por a minha

⁵⁵ Como espaços formais me refiro a praças, Associações, Clubes de Mães e outros espaços convencionais de convivência presentes na nossa sociedade.

*peessoa ou pela pessoa da mãe deles, nós todo dia damos conselho. O fio é assim, assim, assim, assado (Wilson, pai de Elaine)*⁵⁶.

... mas eu, quando eu não faço faxina, eu vendo lichinha de unha no centro, e eu levo tudo eles, eu já falei pro juizado, 'ah, mas criança não pode trabalhar', eu disse: 'olha senhor, eu não sei, mas eu no meu filho, quem manda sou eu, e eu levo eles pra lá, por que se eu deixar eles na vila, eles vão fugir tudo, vão pro mato, vão caçar, vão pescar ...', já pensou eu lá vendendo lichinha, quando via tinha um filho morto! (...) aí eu vendo as lichinha, eu compro aquelas lichinha de unha, a senhora sabe né, eu compro e dou, óh!, tu vende 5, tu vende 5, tu vende 5, de tarde nós vamos embora, nós temo o nosso dinheiro, todo mundo vamos vender, aí eu fico parada também vendendo sabe, e eles vendem e vem óh mãe, tá aqui, então tá, agora eles querem vender, querem fazer dinheiro para comprar um vídeo game, mas quando tá chovendo assim não né, por que daí ninguém compra (...), eu não sei se eu tô com a razão, por que se eu deixar eles tudo atirado aí, por que o meu marido vai trabalhar né, tem lolosento, tem lá aquele mutirão ... (Jaqueline, mãe de Rosana, Igor e Mário).

Para Adorno (1994), o medo constitui hoje um componente essencial da **personalidade urbana**. Em princípio, qualquer espaço, seja público ou privado, pode ser objeto de insegurança. A insegurança perpassa os mais diferentes planos da existência coletiva.

O silêncio que demarca o medo de algumas famílias e/ou alunos fica ilustrado através de algumas falas, como por exemplo:

... a gente não escuta nada, não vê nada, não sabe de nada. (Douglas, pai de Silvana).

... mas eu já tentei sondar ele disso, esses dias eu andava meio desconfiada que alguém andava fazendo alguma coisa pra ele na escola, 'alguém andou batendo em ti na escola Ronaldo? Alguém tá falando alguma coisa que tu não tá gostando? Tu fala pra mãe', 'Não, não é nada, não é nada', eu não consegui tirar nada dele; eu sempre digo pra ele, 'Tu tem que brincar, e participar da Educação Física também junto com os colegas, só não te envolve em outras coisa né', isso aí eu disse pra ele, de repente até sei lá, eu não conheço o pessoal, eu sei que tem muita gente boa ali, como tem muita gente também que não vale nada, daí como é que tu vai saber? Por que a criança é aquilo que ela vive, o ambiente que ela vive, o ambiente que ela vive é o que ela vai ser, é

⁵⁶ Este fala é de um pai que tem seis filhos, a mais velha já é casada e não mora com eles, o filho não estuda e vende pequenos objetos no centro. As outras duas meninas vendem lichinha de unha com a tia no centro. Embora em nenhum momento da entrevista tenha aparecido este dado, esta informação foi confirmada, posteriormente, em uma conversa informal.

muito difícil uma criança que tem um ambiente horrível, que o pai rouba, usa droga, que vai ser uma criança natural, uma criança perfeita, é muito difícil, normalmente ela vai puxar pro lado né, então eu digo: 'Procura não te envolver fora da escola se eles te convidar' (Ester, mãe de Ronaldo; não residentes no Loteamento).

... até do colégio desse meu outro filho eu até não me preocupo tanto, eu me preocupo mais com o colégio do Silvio, por aqui tudo é social ali, as classe sabe, a classe é média, tudo direitinho, mas agora a classe do Silvio que eu acho que, eu conheço aonde moravam aquela gente, primeiro moravam ali perto do rio, então eu já conheço aquelas coisa tudo né, não precisa falar muito né, tu não vai mostrar pra ninguém né? (Vera, mãe de Silvio; não residentes no Loteamento).

Tanto no senso comum como no discurso de algumas autoridades públicas e até mesmo de certos segmentos intelectuais, esse estado de *anomia social* se deve à baixa escolaridade da população brasileira. De acordo com Adorno (1994), afirma-se que a maior parte das crianças e adolescentes, desprovidas de amparo escolar ou expulsas da escola, acabam delinquindo. Não estando nas escolas, encontram-se nas ruas, vagando, estabelecendo contatos com estranhos, vivenciando modos de vida estranhos à experiência infantil, adquirindo hábitos pouco compatíveis com o metodismo e regularidade da vida social moderna.

O autor fala em socialização incompleta, cujo efeito é desequilibrar o curso regular da formação do caráter e da identidade de jovens. A inserção precoce de jovens no mercado de trabalho, o afastamento progressivo da constelação familiar, a evasão escolar, a descoberta da rua como espaço de realização social concorrem para exacerbar e ampliar potencialidades e capacidades cuja maturidade se espera da vida adulta e, em contrapartida, para reprimir energias próprias à fase infantil da existência.

De acordo com Zaluar (1996), um dos nós da questão é a crise de valores que se segue às profundas mudanças ocorridas na nova situação urbano-industrial. O enfraquecimento dos laços de lealdade e dependência entre pais e filhos, bem como o enfraquecimento de seu correspondente mapa de valores ou de símbolos, não foram compensados pelo aparecimento de um novo mapa para guiar os caminhos dos jovens. Falta nessa ideologia, portanto, a noção de direitos, que implica a aceitação

da palavra, do argumento, da vontade dos outros. Trata-se, então, da visão do indivíduo isolado, atomizado, sem vínculos sociais com seus iguais.

Em uma subcultura criminosa que marca o espaço exclusivo da masculinidade - o campo da guerra - o uso da arma de fogo, o primeiro assalto, a primeira morte são como rituais de passagem que marcam a entrada do menino no mundo dos homens. Na cultura dos trabalhadores, as mulheres têm participação ativa e papéis marcantes, não caracterizando esta cultura como viril, como o é no caso do crime. Os bandidos não são líderes nem heróis para os trabalhadores, são seus *outros*. Diferem em estilo de vida, valores, posses, relações com as mulheres, com o trabalho. Quando bem-sucedidos, os bandidos são como os ricos, mas vivem em guerra e morrem cedo (Zaluar, 1992).

A questão da relação com os bandidos demarca um/o limite nas relações de convivência. No Loteamento, de acordo com alguns moradores, a percepção é exatamente essa, da qual fala Zaluar: quem vive do crime e/ou do tráfico são os *outros*; a convivência é possível desde que os códigos sejam respeitados - códigos de silêncio, de lealdade, de cumplicidade - é o **saber conviver** como muitos explicitam a partir de suas falas:

Os cara falaram aí que acalmou agora porque a maioria dos cara que fazem bolo aí tão tudo preso. Imagina depois que sair da cadeia que vem pra cá de novo. Mas sempre tem uns né solto aí, tinha um dia, um cara brincando com o Artur ali armado na cintura. É, os cara andam desfilando de arma na cintura, em pleno dia, usam negócio de droga na frente das criança assim (...) Aquele morro ali em cima óh!, tu vem lá longe tu já vê os cara tudo sentado puxando cigarro (...) Que futuro as criança vão ter olhando isso aí. Que também a gente fica, às vez a gente tá dentro de casa ... vem um cheiro de maconha, que não dá pra agüentar, aqui atrás só mora maconheiro. Cada um fica na sua morando em vila assim, a gente se dá bem, é aquilo né, tu viu mas faz de conta que não viu nada, se tu viu e vai falar alguma coisa, tu tem filho, mulher, eles vão querer se vingar depois (...) Quando vem a policia eles entram em qualquer casa, eles vêem o carro da policia na esquina assim, eles correm pra qualquer casa, se tu tá com a porta aberta eles se enfiam pra dentro de casa e se tu não mandar eles entrar, eles botam um revólver na tua cara. A gente educa as criança aqui dentro de casa. Eu, por mim, as criança passam o tempo todo brincando dentro de casa, pra rua eles não vão ... (Douglas, pai de Silvana).

Ah! Isso aí a gente já tá acostumado, por que lá na Cai Cai também tinha (...) quando dá tiro assim é mais na parte da noite, e daí já tão tudo em casa, graças a Deus (Ana, mãe de Rafael e Sônia).

A escola, de sua parte, tenta trabalhar com o aluno de forma que ele tenha conhecimento das conseqüências de suas escolhas futuras:

Eu acho que a escola oportuniza aos alunos, uma maior possibilidade de escolha, e uma escolha consciente, sabendo os efeitos dessa escolha na vida deles, até por que eles vivem na violência. convivem com pessoas que roubam, com pessoas que cheiram loló, que traficam, então a gente conversa a respeito disso e na hora de escolher 'tu vai escolher, se tu escolher ser um traficante, tu sabe conseqüentemente onde é que tu vai parar, se tu escolher trabalhar numa loja, honestamente, não vai ficar rico nem nada, mas tu vai saber ler, vai saber escrever, vai ter uma profissão, é uma outra oportunidade de escolha, mas a escolha é tua, quem vai sofrer as conseqüências do que tu escolher é tu mesmo, quem vai sofrer mais é tu', eles sabem né, eu converso. o que que é bom, o que que não é ... (Marília, Professora da Escola).

Acredito que a escola tem um compromisso social de trabalhar com o conhecimento sistematizado, historicamente construído, só que esse conhecimento só vai adquirir importância pra criança enquanto isso fizer parte da vida dela, mas a escola também tem um compromisso com o aluno, além desse compromisso social que seria o de repassar tudo que a humanidade construiu, ela tem um compromisso com o aluno, de favorecer a vida dele, a vida pessoal dele, de fazer com que ele entenda melhor a sua vida, que ele entenda melhor a sua realidade, que ele consiga agir de forma mais adequada na sociedade, ter mais autonomia, ter consciência dos seus direitos, dos seus deveres também ... pra que eles reconheçam aquilo como algo de valor e, ao mesmo tempo, ver que a visão, que a própria visão da história deles, da realidade deles seja ampliada. Eu acho que a escola, sem dúvida, não está acertando 100%, eu acho que a escola teria muitas coisas ainda pra melhorar, mas eu também acho que entre as escolas que eu conheço, é uma escola que se preocupa em se adaptar a sua situação, que tem um esforço de ver como é a sua realidade, a sua comunidade e procurar fazer; em outras palavras, pode não ser uma escola ideal, mas pra esta comunidade ela é ainda umas das melhores (Morgana, Professora da Escola).

... [saibam] que elas podem escrever a sua história, com as suas próprias idéias, necessidades, interesses, mas mediado pela educação, por um maior clareamento, por uma maior visão de mundo, de onde elas estão né, não é só por que elas são pobres, por que elas são filhas de papeleiros que elas não podem, é pra ampliar esse horizonte, de que elas podem ser outra coisa, de que elas podem escrever a sua história, eu acho que essa noção assim os pais não tem, eles se acomodam nessa posição assim, eu sou miserável, o meu destino, a minha vida é pedir,

meu destino é alguém me dar. e não eu fazer, eu mudar, eu ir à luta
(Maura, Diretora da Escola).

O *ethos* da masculinidade, apesar de expressar a visão tradicional do lugar do homem e da mulher na sociedade, vincula-se também ao horizonte significativo do individualismo. Esse individualismo é moderno na medida em que não se baseia nas relações pessoais de lealdade e dependência na organização social, mas, sobretudo, na relação do indivíduo com sua ação. A adesão dos bandidos aos valores do individualismo moderno não pode, tampouco, ser entendida como oposta aos valores do cidadão brasileiro comum. É que, na sociedade brasileira, especialmente nas elites dirigentes, os valores culturais do individualismo e da moralidade rompem, de fato, com as lealdades pessoais e a dependência que constroem as ações individuais (Zaluar, 1992).

A associação entre pobreza e violência acabou por formar, de acordo com Zaluar, as idéias básicas da população sobre a política institucional e social considerada adequada em tal situação, visto terem impacto sobre algumas políticas sociais. No entanto, o crescimento da violência nos anos 80 tem relação não apenas com as mudanças ocorridas no país, mas, sobretudo com as transformações ocorridas internacionalmente no mundo do crime, assim como as peculiaridades dos sistemas jurídico-penal e policial brasileiro. O tráfico de drogas não era um problema social no país até o final da década de 70, quando a cocaína começa a ser negociada em larga escala, seguindo as novas rotas escolhidas pelos cartéis colombianos e pela máfia ítalo-americana.

A consolidação do crime organizado no País fora responsável pela proliferação crescente do número de assaltos nos últimos anos. Não se trata de assaltar apenas para ter acesso aos bens de consumo valorizados na nossa sociedade, que simbolicamente demarcam nossas posições sociais. Trata-se de assaltar para se conseguir o dinheiro cada vez mais necessário para a manutenção do comércio e da engrenagem que mantém o crime organizado.

Uma engrenagem que vincula o bandido pobre a certos policiais pela corrupção, que o aprisiona à quadrilha pela lealdade devida, que o submete à hierarquia da organização, que o usa como condenado sem

juízo e como bode expiatório e que o faz pagar com sua própria morte os crimes dessa gigantesca rede organizada, a qual ele próprio desconhece, deixando os poderosos chefes impunes (Zaluar, 1994, p. 12).

Barreto (1992) defende que, tanto a crise da educação quanto o crescimento da violência no país, têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentando-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas. A partir da leitura de uma das obras de Arendt⁵⁷, o autor explica como as mudanças radicais nos meios de produção, a cultura de massas e o fracasso da chamada *educação progressista* levaram a um impasse no sistema educacional da sociedade industrial. O fenômeno assume proporções alarmantes tanto nos países subdesenvolvidos quanto nos países ricos. A crise educacional foi gerada no ventre de uma crise cultural mais complexa e, na maioria dos casos, rompeu em violência. Perdeu-se o elo da tradição, que assegurava a transmissão de conhecimentos técnicos e, principalmente, dos valores fundantes da vida em sociedade.

O sistema educacional absorveu e foi modificado por mudanças na esfera do político e do social. A idéia clássica de autoridade, originada da relação pai para filho, professor e aluno, como modelo para a explicação e o entendimento da autoridade política sofreu profundas alterações nas últimas décadas. A perda de autoridade que começou na esfera política acabou afetando a esfera privada e, por esta razão, a autoridade foi contestada em primeiro lugar na família e na escola. A crise educacional é, portanto, uma crise política. A fala de uma moradora talvez possa ser ilustrativa dessa problemática:

O problema é que hoje em dia falta respeito na juventude, respeito aos mais velhos ... ali na escola, se alguns professores mandam bilhetes são capazes de até morrer, falta respeito, falta limite (...) Ali, eles não conseguem distinguir o que é respeito, o que é medo, e quem manda e quem obedece, apesar que a escola ali ela tem as regras dela, eles aprendem, a professora ensina, explica tudo direitinho, eles sabem as regras, só que a coisa é muito solta, tu vê, se uma professora puxar a orelha de um aluno, Deus o livre, ela é suspensa. e no nosso tempo não tinha essas bobagens, essas besteiras, a professora era a autoridade maior, a diretora então Deus o livre, se a gente chegava ir pra secretaria, meu Deus, aquilo ali era o fim do mundo, hoje em dia não, hoje em dia eles mandam a professora em tudo quanto é lugar, e fica por

⁵⁷ A obra citada pelo autor está em inglês. Transcrevi aqui tal como no original: Arendt, Hannah. *Between Past and Future*. Nova Iorque. Meridian Books, 1961, p. 178.

isso mesmo, e Deus o livre a professora repreender, aí ela não presta né, as coisas mudaram demais, os jovens mudaram demais ... (Márcia, mãe de Fernando).

A análise das origens da sociedade moderna mostra, por sua vez, como foi em torno da escola que se desenvolveram as instituições políticas e sociais do Estado moderno. Foi através da escola que os pobres ascenderam socialmente no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Esse entendimento do papel da educação serviu para que a sociedade liberal e democrática, construída a partir dos séculos XVIII e XIX, entendesse essencial garantir educação para todos, para que fossem asseguradas a liberdade e a igualdade entre os homens (Barreto, 1992)⁵⁸.

No Brasil, exclui-se da escola os que não conseguem aprender; do mercado de trabalho os que não têm capacitação técnica, porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar; e, finalmente, exclui-se do exercício da cidadania esse mesmo cidadão porque não conheceu os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa.

Zaluar (1994) comenta que o aumento do desemprego toma proporções alarmantes no momento em que afasta o trabalhador de qualquer tipo de assistência social provida pelo Estado e o coloca na categoria de criminoso e, enquanto tal, é tratado. Mas o desemprego é particularmente grave para os mais jovens e menos qualificados. Com o rebaixamento real do salário dos trabalhadores de baixa qualificação, os pais de família tiveram que recorrer a serviços de biscates ou horas

⁵⁸ O pensamento político e social deste século desenvolveu, conforme Barreto, uma linha de reflexão peculiar sobre a questão da violência, onde esta é entendida não como um fator de atraso ou exclusão social, mas como uma saída para a crise da sociedade industrial e capitalista. Do ponto de vista político, as chamadas teorias da violência atribuíam à democracia liberal a responsabilidade da ineficiência e corrupção a que estavam condenados os governos liberais e democráticos. Dentre essas teorias destaca-se a desenvolvida por Sorel no início do século, que procura resgatar a verdadeira importância da violência na história da humanidade. Sorel marcou o século XX com suas idéias, ao defender que seria a decadência e não a violência a maior ameaça para a sociedade. Considera assim, que muitos dos limites morais e legais que procuram conter a violência são somente máscaras para esconder a inércia da sociedade e, também, para encobrir a violência latente no uso da força legal. Outro importante analista do pensamento contemporâneo, Weil procurou mostrar como a violência contemporânea é irreduzível ao discurso. Para o autor, a porta de entrada da violência na cultura, foi a negação do diálogo como fonte de conhecimento e entendimento entre os homens. A recusa dos caminhos da razão e o uso da violência aparecem em formas e níveis sociais e políticos os mais variados. Encontra-se no exercício do poder público, autoritário e ilegítimo; na negação do pluralismo de idéias e interesses da sociedade civil e na imposição de cânones morais e culturais.

extras, ou então contar cada vez mais com a ajuda da família, inclusive dos filhos menores, para a manutenção de uma renda mínima que garantisse a sua sobrevivência, recurso utilizado também nas famílias chefiadas por mulheres:

... vocês não querem ajudar a mãe? Todo mundo vai vender lichinha ...
(Jaqueline, mãe de Rosana, Igor e Mário).

... eu vou pro centro e vendo lichinha, a gente toma xingão das pessoas
(Mário, aluno).

... não, eu não vendia lichinha, eu tirava o meu sapato e pedia pra comprar um chinelo, quem vendia era o Igor e o Mário e as minhas duas irmãzinhas, eu não gosto de vender lixa, é muito difícil, as pessoas não param, pensam que a gente vai roubar (Rosana, aluna).

A violência urbana, para Zaluar, é entendida pelo indivíduo em função do lugar que cada um ocupa na sociedade, do local onde mora, dos meios de comunicação que escolhe para obter informações, enfim, cada um forma a sua concepção de violência a partir de suas vivências. A convivência com os que optaram pela vida criminoso é inevitável, mas a experiência da violência é diária e constante, e vai muito além daquilo que se delimita como o mundo do crime. Ela perpassa hábitos diários da vida familiar, está presente nas rotinas da opressão de classe, seja na presença do aparato policial que se comporta de maneira caracteristicamente repressiva diante da população pobre, seja pelo quadro de miséria que desfila sempre pelas ruas e casas de seu bairro, ou pela imagem construída por certa imprensa do criminoso e do crime, vinculando-o sempre a esta população pobre (Zaluar, 1994).

Mesmo os jovens que conseguem frequentar escolas e cursos profissionalizantes têm que enfrentar mais tarde a inadequação destes à realidade da maquinaria usada nas fábricas de tecnologia avançada existente no país, bem como as barreiras colocadas pela atual legislação ao trabalho do menor e ao candidato a serviço militar. Os membros das classes populares deixam de tornar-se trabalhadores porque sua própria condição de pobres ameaça e amedronta aqueles que poderiam dar empregos. É um círculo vicioso que opera como um obstáculo efetivo à obtenção

de emprego e como um mecanismo psicológico poderoso na construção de sua identidade.

A violência não é uma coisa própria da nossa época ou sociedade. Em todas as sociedades e épocas ocorreram ações que podem ser caracterizadas como violentas, já que apelam para o uso da força bruta ao invés de apelar para o consentimento. O que varia são as formas de manifestação e as regras sociais que a controlam.

Zaluar (1994) refere que tornou-se moeda corrente considerar a privação cultural uma extensão direta da privação material. Ser pobre é também não possuir o nível educacional necessário para o comportamento político adequado à democracia. O nó da questão está na própria postura diante da pobreza.

Para a autora, o vazio do processo socializador dá-se em outro registro nas classes populares. Os filhos, no contexto urbano, deixaram de ser um investimento para o futuro e passaram a ser um peso, tanto maior quanto mais pobre e populosa a família e quanto mais ausente o pai. A diminuição da presença do pai quer por abandono, quer por indiferença moral e psicológica, significou um acúmulo das funções maternas, apontada, na maioria das vezes, como responsável pela moralidade da família. A escola é diretamente atingida, porque as práticas violentas estabelecidas pelas quadrilhas já estão dentro dela e os seus alunos cada vez mais afetados pelo fascínio exercidos pelos seus chefes. A autora aponta também o Estado como responsável pelo aparecimento deste vazio educacional, decorrentes da tentativa de moralização por meio da separação rígida entre trabalho penoso e o ócio, e da repressão às formas de expressão cultural dos brasileiros negros e mulatos, assim como a detenção dos classificados como vadios e desordeiros.

Zaluar (1992) aponta para a problemática da proposta pedagógica e de formação escolar ou profissional, as quais debateram-se, nos anos 80, com inúmeras ambigüidades e inconsistências devido à ausência de um concepção integrada ou mesmo coerente de cidadania. Tudo indica, de acordo com a autora, que a utopia popular construída na insegurança dos anos 80, no que se refere à justiça, é a idéia de uma nação de trabalhadores: a mesma ideologia familiar que leva à exigência do

trabalho do prisioneiro, como forma de pagar pelo seu sustento, e que afirma os direitos do contribuinte - portanto, do cidadão - acabou por destroçar um outro direito social deste: o de educar seus filhos em escolas públicas a fim de melhorar as condições de vida e de emprego, para o que contribui a precariedade do sistema escolar público. Em seu lugar, restou a emergência em encontrar trabalho para eles, mesmo que de baixa qualificação, apenas repetindo movimento que já ocorre nas famílias pobres (Zaluar; Valladares apud ZALUAR, 1992). Essa relação provisória e instrumental com a escola, que deixou de ser vista como a geradora de valores sociais ou de projetos familiares, também em virtude da constatação de que *o que vale é o conhecimento*, teve outras várias conseqüências.

No entanto, o que antes era atribuído à evasão escolar: o fato dos conteúdos escolares estarem muito distantes da realidade do aluno e não suprirem as suas necessidades, não caberia, a princípio, como justificativa de evasão para a proposta de Escola Cidadã que a escola Neuza Brizola tem, pois a proposta pedagógica é toda **voltada para o aluno, sua realidade e seus interesses**, porém, mesmo assim, ele, às vezes, não permanece na escola:

... os alunos de Progressão, eles tão vindo, os casos que acontece assim de saída, de sumiço, são ligados a problemas familiares, a dificuldades específicas ligados à família ou de instituição, no caso dos alunos ligados à FEBEM, que tem esses problemas, mas eles voltam, eles somem por um tempo, mas esse aluno retorna e ele continua; (...) em termos de aprendizagem, acho que depende do professor que trabalha com a turma, se o professor tem formação, é comprometido, se o professor é interessado, se o professor criou vínculo, esse aluno progride, se o professor não tem esse perfil, infelizmente esse professor fica e os alunos não estão avançando (...) as crianças pequenas, do I Ciclo e alguma parte do II Ciclo, eu vejo muito encantamento pela escola, a escola como espaço prazeroso, um espaço desejante, agora, eu vejo a postura dos alunos do III Ciclo, que são os jovens numa situação assim de 'não tô nem aí se eu tô estudando ou não', eu acho que isso é um problema que a gente tem que combater e enfrentar e tentar achar soluções dessa menos valia da educação, por que eu vejo por exemplo alunos largando a escola por que arrumou um bico de fazer caixa pra pêssego na Vila Nova, então ele larga a escola durante um tempo, por que surgiu isso aí, eles tão ganhando R\$120,00 por mês, então tem muitos jovens que o mercado de trabalho, que a necessidade de inclusão no mercado de trabalho afasta da escola, e eu vejo isso mais no adolescente masculino, do que na adolescente feminina, por que a menina, moça, ela larga a escola por que descobriu a sexualidade, ela engravidou, ela transou, ela beijou, daí ela engravidou e saiu da escola, e o rapaz ou por que 'ah, não tô nem aí', essa postura de rebeldia, ou por que o mercado de trabalho tá

chamando; isso é um problema que a escola enfrenta, né, da evasão, do aluno sair por esses motivos, a sexualidade, a violência e o mercado de trabalho; e os pequenos, ficam encantados, por que gostam, por que a escola é lúdica, por que a escola tem brinquedo, a escola é colorida, a escola é limpa, a escola é bonita, é afetuosa, os professores se dedicam, então eu vejo assim essa diferenciação entre as faixas etárias, nos Ciclos (Maura, diretora da escola).

A realidade é muito complexa, os fatores que interferem no cotidiano escolar são inúmeros e é inegável o reflexo dos acontecimentos históricos, sociais, econômicos que aparecem nas relações estabelecidas no Loteamento e, conseqüentemente, na escola.

Os diversos autores enfatizam enfoques teóricos diferenciados que contribuem de várias formas para a compreensão do problema, ainda que, em minha análise, me identifique mais com Elias e Arendt, pretendo explorar também a contribuição de outros.

4.2 “Ir além ...”, pensar a questão da violência considerando a sua complexidade

A idéia de considerar a complexidade que envolve o tema da violência no cotidiano escolar, surge justamente por acreditar que o indivíduo, ao se constituir através das relações com os outros, constrói, a partir destas, seus significados, seus valores e conceitos, sendo que essas relações se dão em contextos sociais, históricos e culturais (Rossetti-Ferreira, 1997a) que também vão se transformando e constituindo-se a partir de um processo de construção da civilidade (Elias, 1994).

Elias oferece uma possibilidade para se pensar a questão da violência a partir de uma reflexão acerca do processo de civilização. Para o autor, o controle da violência está vinculado a uma configuração social definida pelo conceito de civilidade, pelo processo de eliminação da violência - ou atos de violência - através de um maior autocontrole das paixões e dos medos (Elias apud TAVARES DOS SANTOS, 1993).

... essas emoções de fato têm, em forma *refinada*, racionalizada, seu lugar legítimo e precisamente definido na vida cotidiana da sociedade civilizada. E isto é muito característico do tipo de transformação através do qual se civilizam as emoções (Elias, 1994, p. 200).

Elias (1994) acredita que a estrutura emocional do homem é um todo, constituído de instintos de diferentes orientações e funções⁵⁹, os quais se complementam e se substituem, compensando-se mutuamente. Formam uma espécie de circuito no ser humano, um sistema parcial dentro do sistema total do organismo. Sua estrutura é ainda obscura, mas não há dúvida que sua forma socialmente impressa é de importância decisiva para o funcionamento tanto da sociedade como dos indivíduos que a compõem. Assim, o autor refere a uma *pulsão agressiva* relacionada a uma função pulsional particular dentro da totalidade de um organismo, e que mudanças nesta função implicam em mudanças na estrutura da personalidade do indivíduo.

O processo civilizatório pressupõe a passagem de uma situação globalmente definida em termos da hetero-violência a uma situação definida em termos de auto-violência. O indivíduo deve, neste caso, controlar a sua agressividade e exercer sobre si mesmo um processo de auto-controle de modo que não se reverta o processo civilizatório (Elias apud TAVARES DOS SANTOS, 1993).

Retomando a história dos costumes do século XV, Elias refere que, àquela época, os instintos e as emoções eram liberados de forma mais livre, o que na nossa sociedade se tornou mais controlado, moderado e calculado, onde tabus sociais atuam no tecido da vida instintiva como forma de autocontrole. O autor chama a atenção para a conexão entre a estrutura social e a estrutura da personalidade, salientando que não havia poder central suficientemente forte para obrigar as pessoas a se controlarem. À medida que o poder de uma autoridade central crescia, a modelação das emoções e os padrões da economia dos instintos foram mudando lentamente: ... *a reserva e a consideração mútua entre as pessoas aumentavam*,

⁵⁹ O autor refere a alguns destes instintos como a necessidade de escarrar, da fome, dos desejos sexuais e de impulsos agressivos, sendo que na vida, estes instintos não podem ser mais separados do que o coração do estômago ou o sangue no cérebro do sangue nos órgãos genitais, uma vez que se complementam.

inicialmente, na vida social diária comum, e a descarga de emoções em ataque físico se limitava a certos enclaves temporais e espaciais (Elias, 1994, P. 62).

Este controle, exercido através de um poder externo, vai sendo convertido, de acordo com Elias, em autocontrole, sendo que as atividades mais animais, antes consideradas naturais nos costumes do indivíduo, passam a ser consideradas vergonhosas, necessitando de uma regulação da vida instintiva e afetiva. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que o controle imposto ao ser humano espelha-se também dentro dele e que não ocorre de forma pacífica.

Observar as crianças na hora do recreio ou no refeitório remete a uma reflexão acerca do que Elias refere: a escola trabalha de modo que as crianças comam de **forma civilizada**, reprimindo comportamentos considerados **animalescos** e, ao mesmo tempo, justifica que tal comportamento está associado à falta de hábitos da família ou à falta de comida em casa.

*... um padrão individualizado de hábitos semi-automáticos se estabeleceu e consolidou nele, um **superego** específico que se esforça por controlar, transformar ou suprimir-lhes as emoções de conformidade com a estrutura social. (...) Essas autolimitações, que são função da visão retrospectiva e prospectiva instalada no indivíduo desde a infância, em conformidade com sua integração em extensas cadeias de ação, assumem em parte a forma de um autocontrole consciente e, em parte, a de um hábito automatizado. Tendem a uma moderação mais uniforme, a uma limitação mais contínua, a um controle mais exato das paixões e sentimentos, de acordo com o padrão mais diferenciado de entrelaçamento social (Elias, 1993, p. 203-4).*

Um outro exemplo pode ser extraído de um diálogo de sala de aula presenciado no início do ano de 1999:

Bah! 'Sora', a senhora parece um brigadiano olhando assim pra gente, controlando se a gente tá fazendo as coisa. Ih! A Marília mandou uma brigadiana aqui pra gente! (Marcos, aluno).

É possível observar o quanto o desejo de brincar ou conversar pode ser inibido pelo autocontrole a partir da presença ou atitude de alguém, desencadeando uma reação quase que automática; fora da escola, as atitudes também podem estar sujeitas às relações de convivência que cada um estabelece no Loteamento.

Para Elias, *o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem civilizado* (Elias, 1994, p. 13). Esta idéia já sinaliza a importância de considerarmos o contexto no qual as situações estão envolvidas, além da complexidade dos fatores que levam uma determinada sociedade a agir dessa ou daquela forma e constituir seus conceitos e pré-concepções acerca de tudo o que se passa com os homens.

Em um contexto mais específico, há entre os moradores e entre os alunos, atitudes e comportamentos que são considerados **incivilizados**, de acordo com as regras da sociedade moderna, mas que funcionam dentro de uma lógica que nem sempre é coincidente a regras padronizadas.

Um exemplo pode ser ilustrado com o que os pais pensam a respeito do que é **educar**: o que, à primeira vista é, para a maioria das pessoas, uma forma agressiva de educar, para muitos pais é a forma mais adequada de fazê-lo:

... mas eu sempre estou dizendo pra ela ... eu prometo ela né, se fizer arte eu fecho ela dentro do banheiro (Carla, mãe de Márcia).

Agora essa aí dá, essa aí vorta e meia 'pá', um tapa na cara larga, às vez eu não deixo surrar né, uma vez eu deixo surrar que às vez, tu não pode também deixar, às vez é preciso dar uns, agora esses dias ela pegou uma mangueira queria surrar tudo eles, 'ah!, pai, pai, não me deixa apanhar', eu peguei eles, aí ficaram no sofá tudo agarrado em mim, aí uma correu pra casa da minha irmã, aí essa aqui foi lá buscar, peguei ela e trouxe, era a Elaine, aí não bateu, aí eu disse, 'óia, outra vez que vocês tornarem fazer, desobedecer tua mãe, o pai não vai acudir mais, eu vou deixar que ela bata, se vocês teimarem em fazer de novo, aí eu apanhar vocês. Agora, se vocês for bem direitinho, obedecerem, fazer o que nós dissemo, aí eu nunca vou deixar vocês apanharem, mas vocês tem que obedecer, se vocês não obedecer, daí eu vou deixar vocês apanhar', assim que eu digo sempre pra esse meu guri mais véio, não sei quantas vez eu livre de surra, agora se tu não me obedecer, aí eu vou deixar a tua mãe te surrar e o pai vai surrar também, e vocês sabem que o pai dá uma pancada forte (...) (Wilson, pai de Elaine).

Esse ali, até chavear eu já chaviei ... Chaviei e deixo, o dia todo chaveado, com as mãos pra trás, deixo ... uma vez eu fui levar uma amiga minha no Conselho ela queria entregar o guri dela porque não podia mais com a vida, um pouquinho mais velho que este meu pequeno, daí diz que dá-lhe pau né, 'mas o porrete não adianta pra criança', mas lá no

Conselho, o Conselho disse, 'mas você não pode surrar', eu disse 'dough-pau, eu dou, se precisar chavear. chaveio, se precisar deixar dentro do banheiro, quero ver qual é que vai dizer que não', se pegarem fumando maconha, ou roubando, ou assaltando, daí vão né ... eu surro mesmo, 'ah!, mas vai presa', 'pode me prender, porque eu surro e dough-pau' e se eu não fizesse assim pra esta meu guri, já tava perdido, se muitos pais fizesse como eu faço, como nós fizemo aqui, muitas das crianças que eu conheço aqui, tariam dentro de outra situação (Valéria, mãe de Elaine).

Elias (1994) considera que o ser humano não nasce civilizado e o processo civilizador individual é uma consequência do processo civilizador social, e destaca a importância que a mudança nos sentimentos de vergonha, delicadeza, desagrado e medo exercem neste processo. Para o autor, há uma relação entre as mudanças na estrutura da sociedade e as mudanças na estrutura do comportamento e da constituição psíquica.

Até porque, como já foi dito, o ser humano se constitui nas relações com o outro e com o mundo e, enquanto tal, age de acordo com uma época, uma sociedade e uma cultura.

O conceito de civilização, no entanto, refere-se a uma grande variedade de fatos, como por exemplo, o nível tecnológico, científico, os costumes e idéias religiosas, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos, ou seja, civilização não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais. Na França e na Inglaterra, por exemplo, onde a sociedade desempenhou um papel muito importante no desenvolvimento global da nação, as tendências de comportamento também tiveram igual importância, e a idéia de que as pessoas devem se harmonizar entre si e nem sempre dar vazão às suas emoções reaparecem com grande frequência. Gradualmente, cresce a estima pela cortesia, a importância dada à boa fala, à eloquência da linguagem, às convenções de estilo e às formas de intercâmbio social. *A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir* (Elias, 1994, p. 62).

De acordo com o autor, o termo civilização:

... absorve muito do que sempre fez a corte acreditar ser - em comparação com os que vivem de maneira mais simples, mais incivilizada ou mais bárbara - um tipo mais elevado de sociedade: a idéia de um padrão de moral e de costumes, isto é, tato social, consideração pelo próximo, e numerosos complexos semelhantes. Nas mãos da classe média em ascensão, na boca dos membros do movimento reformista, é ampliada a idéia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade. O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que ainda era bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio - esse processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (Elias, 1994, p. 62).

Em 1530 Erasmo de Rotterdam escreve um tratado chamado *De civilitate morum puerilium*⁶⁰. Este autor delimita toda a faixa de conduta humana, as principais situações da vida social e de convívio, além das questões mais elementares e sutis das relações humanas. Rotterdam não foi o primeiro a interessar-se por estas questões, pois estas já eram preocupações dos homens da Idade Média, da Antigüidade greco-romana, e de civilizações anteriores assemelhadas. Elias procura enfatizar que não é sua preocupação identificar o *começo* do processo civilizador, e nem que esse processo acontece de uma maneira linear, contudo, mostra o quanto o conceito de civilização foi se modificando ao longo do tempo, interferindo na mudança no comportamento social e individual.

A civilização (...), é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos - (...) - atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento (Elias, 1994, p. 73).

As pessoas que comiam juntas de maneira costumeira na Idade Média, por exemplo, tinham entre si relações diferentes das que vivemos hoje, no que diz respeito ao nível de consciência, clara, racional, pois sua vida emocional revestia-se de uma diferente estrutura e caráter. Tanto a sociedade como as maneiras estavam em transição, as pessoas passaram a encarar as coisas com mais diferenciação, isto é, com um controle mais forte de suas emoções.

⁶⁰ Da civildade em crianças. Tradução no original.

Mais tarde, a tendência cada vez mais freqüente das pessoas observarem a si e aos demais é um sinal de que toda a questão do comportamento estava assumindo um novo caráter, isto é, as pessoas se moldavam às outras mais do que na Idade Média. Em decorrência disso, o senso do que fazer ou não para não ofender ou chocar os outros se torna mais sutil e, juntamente com novas relações de poder, o imperativo social de não ofender os semelhantes torna-se mais estrito, em comparação com a fase precedente. *Mas são inconfundíveis a mudança de tom, o aumento da sensibilidade, a observação humana mais apurada e a compreensão mais clara do que está acontecendo* (Elias, 1994, p. 92).

No século XVIII, aumenta a riqueza e com ela progredem as classes médias. Pouco antes da Revolução Francesa, intensificou-se ainda mais a tendência da aristocracia socialmente em declínio a fechar-se. A compulsão para penetrá-la ou imitá-la aumenta e os círculos clericais tornam-se os divulgadores dos costumes de corte. A Igreja torna-se um dos mais importantes órgãos da difusão de estilos de comportamentos pelos estratos mais baixos. Frases, palavras e nuances são corretas por que os membros da elite social as usam e são incorretas porque são usadas por inferiores sociais,

... dentre todos os argumentos racionais que poderiam ser apresentados para a escolha de expressões, o argumento social, de que algo é melhor porque é o usado pela classe alta, ou mesmo por apenas uma elite dela, é sem dúvida o mais importante (Elias, 1994, p. 121).

O padrão social ao qual o indivíduo teve que se conformar por restrição externa foi reproduzido, mais ou menos suavemente no seu íntimo, através de um autocontrole que opera mesmo contra os desejos conscientes. Desta forma, o processo sócio-histórico de séculos, no curso do qual o padrão do que foi julgado vergonhoso e ofensivo foi lentamente elevado, reencenou-se em forma abreviada na vida do ser humano individual. Elias destaca ainda como a ansiedade foi despertada nos jovens, a fim de forçá-los a reprimir o prazer, de acordo com o padrão de conduta social, mudando com a passagem dos séculos. No entanto, o padrão que está emergindo na fase atual de civilização caracteriza-se, de acordo com o autor, por uma diferença entre o comportamento dos adultos e das crianças. Essas teriam que, no espaço de alguns anos, atingir o nível de vergonha e nojo que demorou séculos

para se desenvolver. *A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos* (Elias, 1994, p. 145). A criança que acaba não atingindo o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada, no mínimo, insuportável e, em conseqüência, excluída. O modo como são compreendidos varia de acordo com os modelos historicamente mutáveis da formação dos afetos.

Quem não mora no Loteamento, tem a idéia de que, quem mora lá **não presta, não são grande coisa**, ou então de que **não tem chance de mudar o destino: filho de pobre, pobre é; filho de bandido, bandido é**. O comportamento das crianças que foge ao padrão social, que vai sendo construído no processo civilizatório, é considerado animalesco, agressivo, mas não deixa de ser, a partir da concepção de Elias, uma incivilidade. Crianças escarrando, arrotando, soltando gases, cuspidando: certamente essas atitudes possuem um significado a partir do contexto em que acontecem, mas não podemos esquecer que esses já foram comportamentos aceitáveis e praticados em épocas anteriores, não sendo considerados repreensíveis. Contrariando esse senso comum determinista, há aqueles que, apesar de conviverem com bandidos, não se sentem influenciados de forma negativa:

... ele é muito tirano no colégio, mas tenho certeza que roubar ele não rouba (...) a diretora esses dias abriu a boca perto de todo mundo lá, negócio da tesoura, eu tenho certeza. olha ele é tirano, ele briga, ele irrita, mas roubar ele não tem esse vício (...) ele pode brigar, ele é brigão, ele é gritão, é tudo, mas isso ele não faz (Maria, mãe de Roberto).

Nós moremo no meio dos ladrão assim, ladrão mesmo, assaltante de banco, morei no meio deles mas nunca mexi em nada de ninguém (...) Moram tudo aqui em volta de nós, moram tudo aqui do lado, um mora aqui, o outro morava aqui mas foi embora (Roberto, aluno).

O processo civilizador não segue uma linha reta. Em todas as fases ocorrem numerosas flutuações, avanços ou recuos dos controles internos e externos. Desta forma, o processo civilizador, pela transformação e aumento das limitações que

impõe às emoções, é acompanhado permanentemente por tipos de libertação dos mais diversos.

Da mesma forma que as mudanças nas relações de poder, a ascensão social de outros grupos sociais exigiu novas formas de controle dos impulsos em um nível intermediário entre os previamente impostos aos governantes e aos governados, de modo que esse fortalecimento da posição feminina na sociedade implicou (...) uma diminuição nas restrições aos seus impulsos e um aumento das restrições nos dos homens. Ao mesmo tempo, forçou ambos os sexos a adotar uma autodisciplina nova e mais rigorosa em suas relações recíprocas (Elias, 1994, p. 183).

Além disso, com o avanço da civilização, a vida dos seres humanos ficou cada vez mais dividida entre uma esfera íntima e uma pública, sendo aceita como natural. E, à medida que essa transformação vai ocorrendo, também muda a estrutura da personalidade. *As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole (Elias, 1994, p. 189).* Ao passo que Freud caracteriza estas proibições como uma ação do superego na tentativa de reprimir os impulsos inconscientes que comprometem as atitudes socialmente aceitáveis do ego, Elias coloca que o código social da conduta grava-se no ser humano e se torna elemento constituinte do indivíduo, e isso muda com o código social de comportamento e a estrutura da sociedade.

Embora em uma linguagem semelhante à de Elias, Freud faz uma distinção do que considera pulsão de agressão e como esta se instala e se manifesta no indivíduo. Para Freud, as privações constituem o âmago da hostilidade para com a civilização.

Freud (1969b) acredita que, o fato de tantas pessoas assumirem a estranha atitude de hostilidade para com a civilização, está associada à existência de uma longa e duradoura insatisfação com o estado de civilização então existente, e que nesta base, se construiu uma condenação dela ocasionada por certos acontecimentos históricos específicos. O autor propôs, em primeira definição, dividir os impulsos em sexual e de autoconservação. Após abandonar esta idéia, por considerá-la insatisfatória, formulou a questão dos aspectos pulsionais da vida mental dos seres humanos, presumindo a existência do sexual e do agressivo. A pulsão sexual,

conforme Freud, dá origem ao componente erótico das atividades mentais, enquanto a outra gera o componente puramente destrutivo.

Em todas as manifestações pulsionais normais ou patológicas participam o sexo e a agressão. Para o autor, a agressão representa um impulso básico, inato que constantemente instiga o homem a comportamentos agressivos; a questão levantada por Freud é até que ponto do desenvolvimento cultural do homem, este conseguirá dominar a perturbação causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição.

O autor afirma que a agressividade consistiria na forma que toma uma parte da pulsão de morte, quando - ao não se introjetar como culpabilidade ou não se sublimar - passa a se dirigir para o exterior, adquirindo visibilidade.

... ambos os instintos [de vida e de morte] seriam conservadores no sentido mais estrito da palavra, visto que ambos estariam se esforçando para restabelecer um estado de coisas que foi perturbado pelo surgimento da vida. (...) ambos os tipos de instinto estariam ativos em toda partícula de substância viva ... (Freud, 1969a).

Os perigosos instintos de morte são tratados no indivíduo de diferentes maneiras: em parte se tornam inócuos por sua fusão com componentes eróticos, em parte são desviados para o mundo externo sob a forma de agressividade, enquanto que em grande parte continuam, sem dúvida, seu trabalho interno, sem estorvo. Quanto mais um homem controla sua agressividade, mais intensa se torna a inclinação de seu ideal à agressividade contra seu ego (Freud, 1969a).

A violência, a partir desta leitura da teoria de Freud, seria uma parte da pulsão de morte - a parcela da agressividade não reprimida pelo superego e nem introjetada como culpabilidade, tampouco sublimada como criação - que se dirige para um outro, com o recurso à força ou à coerção, de modo a causar dano físico ou simbólico.

As atitudes de algumas pessoas poderiam ser entendidas, desta forma, como aquele instinto que não foi reprimido ou canalizado para uma atitude socialmente aceita. O que faltaria nesse entendimento é o que Elias acrescenta em relação ao

controle das emoções em virtude do processo civilizador, que interfere no comportamento das pessoas.

Alguns exemplos seriam ilustrativos, a partir da leitura de Freud, de como o homem externaliza essa parcela de agressividade não reprimida pelo superego:

Valdomiro: *Sai negão.*

Roberto: *O cara não se encarnou mais em ti negão?*

Valdomiro: *Que cara?*

Roberto: *Aquele louco lá.*

Valdomiro: *Mas se encarnar, vai tomar um balaço no meio dos corno. Ele vai vim folgar aqui, óh, vai levar um oitão na cara dele.*

Aquela muié comprou o lençol e disse pro pai dela, pro marido dela que comprou por R\$ 1,50. Ela foi e pagou o R\$ 1,50 e disse pra mim, 'não, de tarde o meu marido chega, vai trocar o dinheiro ali e aí te dá', e nada do dinheiro, e já tava perto da outra quinzena e nada do dinheiro, digo, 'mas eu vou matar essa muié, por causa de R\$ 1,50 eu vou matar ela', daí eu cheguei no pai dela, na mãe dela, digo 'óh, é assim, assim, assado, se ela não me pagar quem puder mais chora menos, ela me mata ou eu mato ela', ele disse que ela tinha dito que tinha comprado por R\$ 1,50, eu disse 'mentira dessa sem-vergonha, não era dinheiro pra tirar a vida de uma pessoa ou tirar a minha vida, mas na merda que a gente tava' ... (Valéria, mãe de Elaine).

No entanto, Elias refere que a agressividade é, como os demais instintos, condicionada pelo estado adiantado da divisão de funções, pelo aumento na dependência dos indivíduos entre si e face ao aparato técnico. Para o autor, ela é condicionada por inúmeras regras e proibições que se transformaram em autolimitações e, por ter sido tão transformada, refinada, civilizada como todas as outras formas de prazer, sua violência imediata e descontrolada aparece apenas em sonhos ou em explosões isoladas que são explicadas como patológicas.

A liberação das emoções durante a Idade Média não foi mais desinibida do que em períodos anteriores das Grandes Migrações, por exemplo, mas o foi em comparação com os tempos modernos, onde a crueldade e a alegria com a destruição e tormento de outros, tal como a prova da superioridade física, foram colocadas sob um controle social cada vez mais forte, amparado na organização estatal.

Explosões de crueldade não excluíam ninguém da vida social. O prazer de matar e torturar era grande e socialmente permitido. Até certo ponto, a própria estrutura social impelia seus membros nesta direção. *A pilhagem, a guerra, a caça de homens e animais - todas estas eram necessidades vitais que, devido à estrutura da sociedade, ficavam à vista de todos. E assim, para os fortes e os poderosos, formavam parte dos prazeres da vida* (Elias, 1994, p. 191). O guerreiro da Idade Média não só amava a guerra como vivia dela e passava a sua juventude preparando-se para isso. No entanto, julgavam-se cristãos autênticos e suas vidas eram saturadas de idéias e rituais tradicionais da fé cristã. A escala de valores era diferente da que existia para os religiosos, nada os impedia de matar, pois isso era parte de sua função social, atributo de sua classe, motivo de orgulho. Os instintos e as emoções eram liberados de forma mais livre, mais direta, mais aberta do que o foi mais tarde. A intensidade de religiosidade, beligerância ou crueldade parece, hoje, contraditória, pois tudo é mais controlado e moderado, e os tabus sociais mergulham de uma maneira mais fundante na vida instintiva como forma de autocontrole. No entanto, àquela época, a religião, a crença e a onipotência punitiva ou premiadora de Deus nunca tiveram em si um efeito civilizador ou de controle das emoções.

Nesta sociedade não havia poder central suficientemente forte para obrigar as pessoas a se controlarem. Mas se nesta região ou naquela o poder de uma autoridade central crescia, se em uma área maior ou menor as pessoas eram forçadas a viver em paz entre si, a modelação das emoções e os padrões da economia dos instintos lentamente mudavam. (...), a reserva e a consideração mútua entre as pessoas aumentavam, inicialmente na vida social diária comum. E a descarga das emoções em ataque físico se limitava a certos enclaves temporais e espaciais. Uma vez tivesse o monopólio da força física passado a autoridades centrais, nem todos os homens fortes podiam se dar ao prazer do ataque físico. Isso passava nesse instante a ser reservado àqueles poucos legitimados pela autoridade central (...) e a números maiores apenas em tempos excepcionais de guerra ou revolução, na luta socialmente legitimada contra inimigos internos ou externos (Elias, 1994, p. 199).

Essas emoções ganharam um lugar definido na vida cotidiana da sociedade civilizada, isto é, aparecem de forma refinada e racionalizada em atitudes socialmente aceitas, como por exemplo, os jogos esportivos. Esta transformação diz respeito à passagem de uma manifestação ativa e freqüentemente agressiva para um

prazer passivo e controlado de assistir, o que já é inculcado na educação e nas regras de condicionamento dos jovens. *É altamente característico do homem civilizado que seja proibido por autocontrole socialmente inculcado de, espontaneamente, tocar naquilo que deseja, ama ou odeia* (Elias, 1994, p. 200). Desta forma, os divertimentos criados pela sociedade para seu prazer materializam um padrão social de emoções, dentro do qual todos os padrões individuais de controle das mesmas são contidos.

De uma forma geral, é possível encontrar em nossa sociedade uma admiração irrestrita por jogos e brincadeiras consideradas violentas, mas, no entanto, socialmente aceitas. De uma forma específica, no Loteamento Cavalhada, é possível observar que, nas relações estabelecidas principalmente entre as crianças, as brincadeiras que possuem uma conotação violenta para as pessoas que não participam desse dia a dia, para eles seria apenas diversão.

A sociedade foi se modificando, as pessoas foram exercendo um maior autocontrole das suas emoções, buscou-se alternativas de expressar os sentimentos que antes eram externalizados de forma mais liberada e, da mesma forma, as pessoas foram encontrando formas diferentes de lidar e demonstrar essas emoções.

O que hoje é considerado errado, ruim, violento, nem sempre o foi, pois é preciso levar em conta o momento social, histórico, e a própria sociedade, suas crenças e modo de vida. De acordo com Elias não podemos, contudo, entender a realidade a partir de uma linearidade pois, na realidade, são processos de mudança que vão acontecendo nas relações humanas.

Muito do que a sociedade moderna instituiu como atos de violência, não os são para determinadas pessoas e grupos. Pode ser, para alguns, uma forma de expressão, de inclusão ou de laços afetivos. Porém, é preciso reprimir, classificar como incivilizado, anti-social, patológico e encontrar meios de combater e civilizar esses atos e quem os pratica, para que passem a ser mais aceitos, dentro de uma padronização da sociedade moderna. Em meio a essas restrições e imposições, os valores e as relações foram se alterando.

Essa reflexão pode ser ilustrada pela descrição de três tipos de brincadeiras que tive a oportunidade de presenciar ou tomar conhecimento. A primeira brincadeira descrita - a brincadeira do beijo - foi presenciada em sala de aula; a segunda - a brincadeira do verdinho - foi descrita por professores e alunos e presenciada parcialmente na hora do recreio; a terceira - a brincadeira do osso - foi descrita pelos alunos:

Presenciei a seguinte cena:

Susete começou a brigar com Gerson na sala de aula dizendo que não ia beijar ninguém. Vanusa e outros colegas disseram que não tinha **não querer**, descruzou os dedos e pronto, tem que beijar. A brincadeira consiste nisso: um aluno decide que a brincadeira está valendo e escolhe quem vai participar. Todos têm que ficar com os dedos cruzados, o tempo todo, independente do que vão fazer: ir ao banheiro, comer ou escrever; quem é pego com os dedos descruzados sofre a punição que é beijar na boca alguém escolhido pelo líder da brincadeira, seja menino ou menina. Gerson disse que Susete tinha descumprido as regras, e a punição era beijar quem eles escolhessem. Quando questionado da obrigatoriedade de fazer algo que não quisesse, a professora deu um exemplo:

Samanta: E se eu inventasse uma brincadeira e como punição tu tivesse que tirar a calça aqui na frente de todo mundo?

Gerson: Ah, 'sora' eu tirava!

Samanta: E eu tenho o direito de exigir que tu faça uma coisa que tu não queres fazer?

Gerson: Ah! 'sora', se é para tirar, eu tiro (...) Ao menos não é a brincadeira do verdinho.

A brincadeira do verdinho consiste no seguinte: alguém determina que a brincadeira está valendo. Os que são escolhidos a participar precisam procurar e ter consigo alguma coisa ou folha verde. Se alguém é pego sem o verdinho, a punição é apanhar dos outros participantes. Por ser muito violenta, a brincadeira foi proibida na escola, embora uma vez eu estivesse no recreio e escutasse Álvaro dizer: Tá valendo o verdinho, quem tá com verdinho ... Algumas crianças saíram correndo pegar um folha, tentei sair atrás, mas os perdi de vista.

Na brincadeira do osso, cada participante, ou cada grupo, fica de um lado, atrás de uma linha traçada no chão. A cada vez, um tem o direito de jogar e tentar acertar o osso do colega que está posicionado atrás dessa linha. Para cada acerto, ganha-se o direito de bater no colega. Não tive a oportunidade de presenciar essa brincadeira; ela apenas foi relatada por alguns alunos, como uma **brincadeira muito legal que eles brincavam**.

Zaluar (1992) retoma algumas idéias de Arendt comentando que a autora, atendo-se às sociedades ocidentais clássicas e modernas, não confunde a estrutura piramidal hierárquica do autoritarismo, baseada na obediência ao superior e, portanto, na desigualdade entre um nível e outro inerente à hierarquia, como outras formas de poder baseadas na coerção. O autoritarismo como forma de governo basear-se-ia numa apropriação, pelo Estado, desta estrutura hierárquica e holista da sociedade, apoiando-se na desigualdade entre os níveis e tendo ainda um corpo de leis ao qual se deve obedecer. A autoridade, baseada em legitimidade tradicional, exclui a utilização de meios violentos e coerção; fundamenta-se em um consenso social sobre quem deve ser obedecido, em que espaços e por meio de que valores e regras. Por um lado, onde a força é usada, a autoridade fracassou; por outro lado, esta seria incompatível com o uso da argumentação para persuadir ou dialogar, que operam na igualdade entre interlocutores. Por isso Arendt fala de uma crise de autoridade no mundo moderno. Durante o século XX até mesmo essas autoridades tradicionais do mundo privado ou da sociedade civil estariam desaparecendo, destruídas pelas novas formas de governo, em especial o totalitarismo (Arendt apud ZALUAR, 1992).

A partir da fala que segue, há uma idéia de falência da autoridade paterna. Os pais não conseguem mais lidar com os filhos, então é preciso, na tentativa de superar essa crise de autoridade, recorrer a **instituições ameaçadoras**, como colégios internos, FEBEM ou Conselho Tutelar, uma vez que estas têm uma representação de algo perverso ou de caráter negativo:

Quando a coisa tá demais eu falo assim. 'o colégio ou a Febem'. Tratamento vip né. [risos] Sério. colégio ou Febem, mas pensa bem, eu não tive muito estudo, alguma coisa eles vão ter que ser na vida, até lixeiro hoje tem estudo, eles não vão querer isso. eles querem ter carro,

morar em apartamento, então eles tem que estudar, por que sem estudo eles não vão ser nada. Eu ameaço, ou o colégio, estudar mesmo, ou a FEBEM, agora até que eles tão bem (Rosângela, mãe de Rose).

Por isso que eu digo assim, eles começaram a responder pra gente com palavrão esse negócio, palavrão assim de baixo calão precisa ver, por isso que eu falo em colégio interno pra eles, que lá no colégio interno, pelo menos eles tão em cima deles lá, eles ensinam mesmo, só vem fim de semana pra casa, pelo menos saem com ensino e formados, 'tu tem que ir pro colégio estudar Silvana, tem que prestar atenção pra ser alguém na vida', e o Douglas fala pra ela assim, 'é, tu tem que prestar atenção Silvana, tu quer ser alguém na vida, tu tem que estudar bastante' e daí o Douglas assim, 'depois vem o Conselho Tutelar aí, incomoda a gente por causa de vocês' (Susana, mãe de Silvana).

Zaluar (1992), a partir das colocações de Arendt, refere que houve uma inversão do sentido do termo autoridade. A palavra não está mais reservada para os mais velhos, para aqueles que na esfera privada ou doméstica, legitimamente têm a função de educar os mais novos. Está mais relacionada às autoridades do Estado, os políticos ou policiais. No Brasil, aparentemente, o modelo de autoridade tradicional, hierárquica e desigual serviu para montar o aparato institucional republicano, independentemente ou não de continuar nas estruturas hierárquicas da sociedade, as quais não eram reconhecidas por esta autoridade estatal repressiva, que tendia igualar a todos diante das suas imposições, ou ignorante da sua cidadania, cujos direitos não chegavam a ser instituídos nas relações entre a sociedade e o Estado. Restou, portanto, o uso cada vez maior da força bruta no seu braço mais próximo das pessoas comuns - a polícia - para segurar esta estrutura piramidal e sem legitimidade social, isto é, que não mobiliza as estruturas de significação dos membros da sociedade.

*Numa inversão do arranjo clássico, aqui o público invadiu o privado e apossou-se de seu mecanismo de obediência e respeito para encobrir uma forma coercitiva e violenta de dominação política. No Brasil republicano, a autoridade tornou-se farsca. O termo **autoritário** passou a fazer sentido nesta situação de uso indevido do termo **autoridade** para camuflar um poder não mais derivado do valor moral do superior hierárquico que acumula as funções educativas, na medida em que servem de exemplo para as gerações seguintes, e a função de governar, o que se aplica tanto aos que fazem parte do poder executivo, quanto à classe política e as elites (Zaluar, 1992, p. 39).*

Esse sentimento de inversão de autoridade também é verbalizada pelos pais para justificar alguns dos problemas presentes na sociedade moderna, que diz respeito à violência:

O problema é que muitas professoras têm medo dos pais, tem muitos pais que botam medo, e tem muitos pais que se tu dá uma suspensão, dá uma suspensão pro filho, uns até ficam feliz da vida, ficam em casa, botam os filho a pedir, e outros vão ali, e são capaz de dar uns tapa nas professoras (Luiza, mãe de Leila).

... eu tinha uma professora, que se eu fizesse alguma coisa, ela, 'pá' na minha orelha, e me botava de castigo, e ela dizia assim, 'óh! conta pra tua mãe, que eu vou lá contar pra ela', bah! e eu rezava que ela não fosse contar por que daí eu apanhava mesmo, às vez ela ia, às vez ela não ia, ela me poupava, ou então ela mesma tomava as providência dela e eu tinha que ficar quieto e agüentar por que se eu reclamasse pra mãe, ela não precisava nem vir falar por que daí eu apanhava, então assim, óh, não tinha papo, agora mudou, agora esses piá aí retrucam as professora, eu não retrucava, se eu retrucava era pior né, Deus o livre, eu canso de dizer pra eles, olha, se a professora aqui puxar as orelha de vocês, dar um puxão de cabelo, dar um beliscão em vocês aí, pra mim isso aí não é nada, não adianta nem vocês virem se queixar por que daí que vocês vão apanhar de mim, e a mulher diz assim 'ah, mas de mim também', daí eles dizem, 'ah, mas ela não pode dar em nós por que não sei o que, por que o Conselho Tutelar vai processar ela', pô, tá aí, foram inventar isso aí, e agora eles se baseiam nisso aí, é os Recursos [Direitos] Humanos, é o Conselho, eu acho que assim óh, já que tão educando, já que tão dando a educação pra aprender a ler e escrever, pra amanhã depois ser um cidadão no meio do povo né, da cidade onde mora, eu acho que não tinha, não tem por que, 'não, tu vai fazer isso, vai fazer isso', pega pela orelha, 'não, fica ali e acabou e deu', né, a hora que saiu do portão pra fora daí sim, é com os pais ou a mãe, mas do portão pra dentro, né, toma as providência, um puxão de orelha não vai matar uma criança, um beliscão não vai matar ninguém, se fosse por isso então eu não taria aqui, taria morto ou taria todo torto, mas não, graças a Deus que não sou ladrão, não sou traficante, não sou nada, trabalho, se não acontecesse isso, talvez não taria vivo hoje, seria mais um aí na vida perdido (João, pai de Marcos).

... o que eu e ela falamos pra eles não adianta sabe, eles dizem palavrão pra gente, uma monte de coisa, por isso que eu já acho melhor colocar num colégio interno sabe, lá pelo menos as professoras controlam eles (...) Essa vida que a gente vive, essas drogas, essas coisas, um matando o outro (...) Lá pro lado do Partenon⁶¹ tem o colégio Murialdo, não sei se tu conhece, lá pra aqueles lado tem bastante internato, eu conheço um monte de gente sabe que estudaram ali, se formaram, e fim de semana vem pra casa (Douglas, pai de Silvana).

⁶¹ Bairro de Porto Alegre.

Botassem de castigo os que bagunçavam eu acho que melhorava um pouco, ali, em uma semana, um dia é aula de dança, outro dia é aula de arte, não que artes não seja importante, a gente ainda pode amanhã depois, pode ser até um artista né, mas é dança, capoeira toda hora, pracinha toda hora, quinta-feira, a criança vai pro colégio, em vez de estudar, vem pra casa 9:30 e de tarde sai às 15:30. Quando eu estudei era diferente, de 30 em 30 dias era sabatina, aí tinha que fazer, aí que tirasse de 8 pra baixo. Hoje em dia tem muita regalia. Eu acho que esse Ciclo que complicou mais (...) e essas bagunças que acontece ali, isso atrapalha muito, porque aí a criança não vai ficar com o sentido de aprender, ela vai ficar preocupada com aquela pessoa que ela encrencou no colégio, isso existe ali dentro do colégio, então tinha que separar as turmas, passa uma pra de manhã, a brigona, passa pra de manhã, a outra fica de tarde, eu acho que isso tem que mudar, porque eu não sei se a senhora falou com o pai do Getúlio lá em cima. o Getúlio é um menino que tá no colégio aqui, mas já foi ameaçado por esses grupos que tem aí, ele vai pro colégio, esses guri que não querem nada com nada já ameaçaram ele de revólver e tudo, e aí a senhora me diz como é que o menino vai se concentrar no que tá fazendo na sala de aula com o sentido lá na rua, se vai apanhar, não sei o que. falta mais firmeza da parte das professoras, elas são muito legais, mas falta mais firmeza em tratar os alunos (Mauro, pai de Rose).

... eu não sei, talvez se disseram que ele tá cheirando esses lolô, talvez seja mesmo, por que eu senti diferença nele sabe. muito gurizada. O meu marido não sabe ainda, ele só dá castigo, deixa dentro de casa, mas não adianta, acabam fugindo. Não prende por muito tempo, ele se dá com os guri aqui, isso que é ruim, eu já tentei. já fiz de tudo; tinha uma senhora que eu trabalhei 10 anos com ela, ela sempre me falava que criar filho assim na vila é muito difícil, crescendo é muito difícil. mas se ele tivesse cheirado mesmo acho que ele ia mentir, acho que ele não ia falar a verdade né, mas também se ele anda com criança que cheira, aí ... por que ele até podia tá só junto né, não sei o que a gente vai fazer, eu não boto a mão no fogo por ele senão queima (Daniela, mãe de Adriano).



Arendt (1994) define que a violência está presente quando a obediência ou a submissão se impõe através de instrumentos, que não a palavra. Violência distingue-se de poder por ser mera relação meios e fim, em que os meios garantem a obtenção do fim. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desapareição do poder. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo.

Onde não há espaço para o diálogo e para a convivência, a violência é utilizada como forma de relação.

Arendt (1981) comenta que somente a pura violência seria muda, uma vez que o uso da palavra seria capaz de substituí-la. O homem, por ser um sujeito político, tem, conforme a autora, a capacidade de resolver situações por meio de palavras e persuasão, sem ser necessário o uso da força e violência. Nas condições da vida humana, a única alternativa do poder não é a resistência (...), mas unicamente a força que um homem sozinho pode exercer contra seu semelhante, e da qual um ou vários homens podem ter o monopólio ao se apoderarem da violência.

Arendt (1994) refere que, quem quer que tenha pensado na história e na política não pode ficar alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido escolhida como objeto de consideração especial. *Isso indica o quanto à violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos* (Arendt, 1994, p. 16).

É impressionante perceber a maneira como a sociedade atual lida com a questão da violência e que formas tenta encontrar para solucioná-las. Normalmente as explicações são relacionadas à classe social mais baixa como decorrência do desemprego, acesso a armas e drogas e falta de educação, ou então são individualizadas, personificando de uma maneira patológica as justificativas ao ato violento. Isso, de uma certa forma, faz com que a questão da violência seja percebida de uma maneira cada vez mais banal e rotineira, sendo aceita como natural e fazendo parte do cotidiano da vida das pessoas.

Arendt lembra que poucas armas poderiam fazer desaparecer todas as outras fontes do poder nacional em poucos instantes. Os países pobres são muito menos vulneráveis do que as grandes potências justamente por serem subdesenvolvidas, e a superioridade técnica pode representar muito mais um ônus do que uma vantagem. O que Arendt faz pensar a partir disso é numa reversão nas relações entre poder e violência, assim, o poder não pode ser medido em termos de riqueza, uma riqueza em excesso pode erodir o poder, e que a prosperidade é perigosa para o poder e o bem-estar das repúblicas.

Quanto mais a violência tornou-se um instrumento dúbio e incerto nas relações internacionais, tanto mais adquiriu reputação e apelo em questões domésticas, especialmente no que se refere ao tema da revolução (Arendt, 1994, p. 18).

Para a autora, a proliferação de técnicas e máquinas, além de ameaçar certas classes com o desemprego, ameaça a existência de nações inteiras e de toda a humanidade. Os homens podem ser manipulados por meio de coerção física, da tortura e da fome, e suas opiniões podem formar-se arbitrariamente em função da informação deliberada e organizadamente falsa, mas não através de *persuasores ocultos*, como por exemplo, a televisão, ou quaisquer outros meios psicológicos em uma sociedade livre.

A crença irracional do século XIX no progresso ilimitado encontrou aceitação principalmente por causa do desenvolvimento das ciências naturais, as quais desde o surgimento da época moderna, têm sido consideradas ciências universais e, portanto, poderiam ansiar por uma tarefa infinita na exploração da imensidão do universo.

Poder, para Arendt, é um instrumento de dominação, enquanto este deve a sua existência a um instinto de dominação. A autora retoma Bertrand de Jouvenel quando este escreve que um homem sente-se mais homem quando se impõe e faz dos outros um instrumento de sua vontade, o que lhe dá um prazer incomparável.

É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e este apoio não é mais que a continuação do consentimento que trouxe a existência das leis. Para a autora, a partir de um governo representativo, supõe-se que o povo domina aqueles que o governam. *Todas as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; elas petrificam-se e decaem tão logo o poder vivo do povo deixa de sustentá-las* (Arendt, 1994, p. 34). Uma das distinções entre poder e violência que a autora faz, diz respeito ao ato de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência pode operar sem eles, por que se assenta em implementos.

Arendt trabalha com palavras chaves, que considera fundamental distinguir: poder, vigor, força, autoridade e violência. Palavras que possuem a mesma função e

indicam os meios pelos quais o homem domina o homem, mas que, no entanto, não são estanques e se confundem no mundo real, do qual são extraídas.

O *poder* corresponderia à habilidade humana para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência na medida que o grupo conserva-se unido. O *vigor* inequivocamente designa algo no singular, individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. A *força* indica a energia liberada por movimentos físicos ou sociais, embora seja freqüentemente usada como sinônimo de violência. A *autoridade* pode ser investida em pessoas, em cargos ou em postos hierárquicos da Igreja. Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeam, nem a coerção nem a persuasão são necessárias. Conservar a autoridade requer um respeito pela pessoa ou pelo cargo. A *violência* distingue-se pelo seu caráter instrumental. Ela está próxima ao vigor, uma vez que os seus implementos e todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo.

Seja o exemplo da Brigada Militar que colocou fogo nas casas como forma de evitar que os moradores formassem uma vila, como Luíza contou, seja o exemplo dos alunos que batem nos outros decidindo quem pode freqüentar a escola, na verdade, cada um utiliza seus instrumentos, explicitamente violentos ou não, para encontrar seus objetivos.

Existe uma lacuna entre os meios de violência possuídos pelo Estado e os que são possuídos pelo povo. Para Arendt, esta lacuna *sempre foi tão imensa que as melhorias técnicas dificilmente fazem qualquer diferença* (Arendt, 1994, p. 39).

Jamais existiu governo exclusivamente baseado na violência. Mesmo o domínio totalitário precisa de uma base de poder, mesmo a organização mais despótica não se ampara em meios superiores de coerção enquanto tais, mas em uma

organização superior do poder. *Homens sozinhos, sem outros para apoiá-los, nunca tiveram poder suficiente para usar da violência com sucesso* (Arendt, 1994, p. 40).

Assim, o poder é a essência de todo o governo, a violência não. A violência é instrumental e, como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada. A própria estrutura do poder precede e supera todas as metas, de forma que o poder é a própria condição que capacita um grupo de pessoas a pensar e agir em termos das categorias de meios e fins. O poder não precisa de justificação, ele precisa de legitimidade. Já a violência pode ser justificável, mas nunca legítima.

Por exemplo, parecia ser hábito quase tradicional do cavaleiro, enraivecendo-se, socar a esposa no nariz até o sangue correr. Nas primeiras fases da história do Ocidente, que possuiu, predominantemente, uma economia de escambo ou troca, eram escassas as probabilidades de se estabelecerem governos estáveis em grandes Impérios. Reis conquistadores podiam subjugar enormes áreas pela força das armas e mantê-las unidas por algum tempo, graças ao respeito que sua espada infundia.

A estrutura da sociedade, contudo, ainda não permitia a criação de uma máquina suficientemente estável para administrar e manter unificado o império, com emprego de meios relativamente pacíficos, durante extensos períodos de paz. Resta mostrar que processos sociais tornaram possível a formação desse governo mais estável e, com ele, obrigações muito diferentes por parte dos indivíduos (Elias, 1994, p. 84).

Houve momentos na história em que as mudanças aconteceram até mesmo na estrutura da sociedade, onde a violência substituiu o poder para atingir um fim. Certamente, nestes casos, o poder estava ausente.

Poder e violência normalmente aparecem juntos, embora sejam distintos. O poder seria o fator primário e predominante. A violência não depende de números ou opiniões, mas de implementos que amplificam e multiplicam o vigor humano. A

violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é o poder (Arendt, 1994, p. 42).

O domínio pela pura violência vem da onde o poder está sendo perdido. Considerando que a impotência gera violência, politicamente, o ponto é que, com a perda do poder, torna-se uma tentação substituí-lo pela violência, e esta violência, por si mesma, gera impotência. Onde a violência não mais está ancorada pelo poder, a conhecida inversão dos meios e fins faz-se presente: os meios de destruição determinam o fim, com a consequência de que o fim será a destruição de todo o poder.

A partir das falas e observações, é possível visualizar o quanto a **ordem** é estabelecida no Loteamento a partir de um controle **disfarçado**, porém real. Essa ordem é quebrada quando os movimentos das gangues se direcionam para a rivalidade e luta pelo território e poder. Quando este poder é ameaçado, parte-se para a violência. O poder ainda transita entre as gangues, por isso é preciso lançar mão de meios violentos para conseguir mantê-lo consigo.

Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder. Isso implica ser incorreto pensar o oposto da violência como a não-violência; falar de um poder não-violento é de fato redundante. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo (Arendt, 1994, p. 44).

Arendt (1994) questiona as teorias que apresentam a violência como bestial ou irracional. Quanto à primeira, o comportamento violento estaria relacionado a uma reação natural, a agressividade enquanto um impulso instintivo, representaria o mesmo papel funcional, no âmbito da natureza, que os instintos sexuais e de nutrição no processo vital do indivíduo e da espécie, que seriam ativados por necessidades corporais prementes ou por estímulos externos. A falta desta provocação estaria ausente nos instintos agressivos, de acordo com o entendimento de Arendt, o que os

conduziria à frustração, e este recalque da agressividade causaria o bloqueio da energia cuja eventual explosão seria perigosa. Assim, a violência sem provocação seria natural, *se ela perdeu a sua rationale, basicamente a sua função na autopreservação, tornou-se irracional, e esta é supostamente a razão pela qual os homens podem ser mais bestiais do que outros animais* (Arendt, 1994, p. 46).

Por outro lado, há quem diga que é o uso da razão que nos torna perigosamente *irracionais*, pois esta razão é propriedade de um *ser originariamente instintivo*. Os homens fabricaram as armas que os liberaram das restrições naturais, sendo uma atividade mental complexa. Assim, a ciência é chamada para curar os efeitos colaterais da razão, por meio de manipulação e controle dos nossos instintos, uma vez que tenham desaparecido as suas funções de estímulo vital. O padrão de comportamento é derivado de outras espécies animais, nas quais a função dos instintos vitais não foi destruída por meio da intervenção da razão humana. Assim, a distinção entre homem e fera não é mais a razão, e sim, a ciência, o conhecimento destes padrões e técnicas. *De acordo com esta visão, o homem age como uma fera se recusa a ouvir os cientistas ou ignora as suas últimas descobertas* (Arendt, 1994, p. 47).

Na opinião de Arendt, no entanto, não há dúvida de que é possível criar condições em que os homens são desumanizados, mas isso não quer dizer que eles se tornem animais. O ódio pode ser irracional ou patológico, mas o mesmo vale para outros sentimentos humanos. O ódio não é uma reação automática à miséria e ao sofrimento, ele aparece apenas onde há razão para supor que as condições poderiam ser mudadas, mas não o são.

Reagimos com ódio apenas quando nosso senso de justiça é ofendido, e esta reação de forma alguma reflete necessariamente uma injúria pessoal, como é demonstrado por toda a história da revolução, em que, invariavelmente, membros das classes altas deflagravam e depois conduziam as rebeliões dos oprimidos e humilhados (Arendt, 1994, p. 47).

Recorrer à violência frente a situações ultrajantes é sempre extremamente tentador em função da imediatidade e prontidão. Há situações em que apenas a própria prontidão de um ato violento pode ser um remédio apropriado. No entanto, isso não significa que seja permitido desabafar. A questão é que, em certas circunstâncias, a violência - o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as conseqüências - é o único meio de reequilibrar as balanças da justiça.

Neste sentido, o ódio e a violência pertencem às emoções naturais do humano, e extirpá-las não seria mais que desumanizar o homem, apesar de que atos em que o homem faz justiça pelas próprias mãos, entrem em conflito com as constituições das comunidades civilizadas, seu caráter antipolítico não significa que eles sejam inumanos. A ausência de emoções não causa nem promove a racionalidade. O ódio e a violência tornam-se irracionais quando são dirigidos contra substitutos e isso corresponde a certas atitudes irrefletidas na sociedade. O depoimento que segue talvez possa ilustrar o que Arendt refere:

Olha, aquela vez que eu matei, mas na foi na minha defesa, o cara que matou o meu irmão, eu sofri muito mas, graças a Deus, Deus viu que eu era inocente mesmo né, eu saí absolvido, com cinco juri, fui absolvido. Eles me deram 25 tiros né, de revólver. Mas era tiro assim que, bah! Tu se apavorava, era tiro assim que tu não sabia de que lado vinha, e eu me rolava, aí eu fui obrigado né, a dar um tiro, aí dei um tiro no joelho do cara e um outro tiro nesta parte aqui, dei dois tiro só (...) Esse meu irmão foi matado com um tiro, um tiro de 22 ainda. É, esperaram ele do serviço, ele ia passando no bar assim, e um cara, 'ôh gordo, quer tomar uma cerveja', daí quando ele se virou assim, o cara tava atrás com o revólver, aí pegou bem embaixo da mamica esquerda dele, mas a bala não foi o que matou ele, porque deu derrame interno, porque ele pesava 115 kg, não pegou no coração, a bala não foi o que atingiu ele, ele morreu por que deu derrame interno, a bala 22 caminha e a primeira coisa que o cara tem que pegar, é enfiar o dedo naquela cisura, abrir e virar a pessoa de bruço e fazer massagem, a pessoa dura 48 horas. Eu sabia, mas na hora tu fica ... Quando eu passei por ele assim correndo, eu me lembrei na hora, né, de vortá e avisá essa aqui, que daí eu ia chegar e ia enfiar a faca, ia cortá ele e daí ia mandar eles tirá e fazer massagem, e daí eu olhei o cara ia indo uns 30 metro na frente correndo, daí eu digo cá comigo, eu vorto, se eu não pego o cara, o meu irmão morre e ele fica vivo, e eles eram assaltante, eram de onze, aí digo, 'sabe o que, Deus que sabe', daí, peguei, aí ele subiu numa grade assim ele tinha um cabelão cumprido e ele tava chapado, tinha fumado maconha, não sei quantos grama de cocaína também, daí quando ele subiu assim, eu juntei ele pelo cabelo, quando eu juntei ele pelo cabelo assim, ele

virou e mexeu no revólver, mas daí na mesma hora, baixei ele assim e já passei a faca nele, passei a faca e já sai rolando. Sabe quantos crime eles tinham vizinha? Eles tinham 19 crime de assassinato, até que tinha cinco policial que eles mataram, e tinha 19 assalto de mão armada ... O sargento da Brigada foi que me deu cobertura, o sargento da Brigada, chegou e disse, 'óh, Wilson, assim, assim, assim', que eles tinham atirado no filho dele, e ele que pegou e me levou pra Alvorada, que me guardou 45 dias (Wilson, pai de Elaine).

É a aparência de racionalidade, muito mais do que os interesses por trás dela, que provoca o ódio. Valer-se da razão quando a utilizamos como uma armadilha não é racional, assim como usar uma arma em defesa própria não é irracional. Embora a eficácia da violência não dependa de números, pois um homem com uma metralhadora pode dar conta de centenas de pessoas bem organizadas, por exemplo, é, contudo, na violência coletiva que vem à tona seu caráter mais atrativo.

A violência, sendo instrumental por natureza, é racional à medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la. E posto que, quando agimos, nunca sabemos com certeza quais serão as consequências eventuais do que estamos fazendo, a violência só pode permanecer racional se almeja objetivos de curto prazo. Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública. (...) ... a violência é a única forma de assegurar que a moderação seja ouvida (Arendt, 1994, p. 57-8).

A violência é utilizada por obter respostas mais imediatas, tendo por isso, um caráter instrumental; o diálogo, muitas vezes, não tem tão curto alcance como a violência.

A violência seria a arma mais da reforma do que da revolução. A prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas provavelmente a mudança seja para um mundo mais violento. Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo. Para a autora, a centralização do poder causa o ressecamento ou esgotamento de todas as fontes autênticas de poder no país.

Arendt (1994) faz uma reflexão acerca da impotência do poder, demonstrando o quanto isso pode ser contraditório, através de um exemplo: ao mesmo tempo em que a nação norte-americana contribuiu para a ciência moderna fazendo com que uma viagem à Lua tornasse algo possível e seguro, é impotente para acabar com uma guerra em um dos menores países do Planeta, o que é desastroso para todos os envolvidos. É como se tivéssemos caído sob o encantamento de uma terra de fadas que nos permite fazer o *impossível*, sob a condição de que percamos a capacidade de fazer o possível, que nos permite realizar façanhas fantasticamente extraordinárias, de não mais sermos capazes de atender adequadamente às nossas necessidades cotidianas.

Não sabemos aonde estes desenvolvimentos podem nos conduzir, mas sabemos, ou deveríamos saber, que cada diminuição no poder é um convite à violência - quando menos já simplesmente porque aqueles que detêm o poder e o sentem escapar de suas mãos, sejam eles os governantes ou os governados, têm sempre achado difícil resistir à tentação de substituí-lo pela violência (Arendt, 1994, p. 63).

A tentativa de Elias (1994) é revelar os processos históricos concretos que mostram o quanto o tempo foi gradualmente transformando o exercício da força que era privilégio de um número de guerreiros rivais para a centralização e monopolização do uso da violência física e de seus instrumentos. Com isso, o aparelho que modela o indivíduo, o modo de operação das exigências e proibições sociais que moldam a constituição social e, acima de tudo, os tipos de medos que desempenham um papel em sua vida são radicalmente mudados.

De acordo com Elias, é preciso discernir que o processo de evolução entre estruturas individuais e sociais não é algo incidental ou *meramente histórico*. Isso porque essas estruturas evoluem em uma inter-relação indissolúvel. Os homens tornaram-se civilizados, sem necessariamente isso implicar que seja melhor ou pior, com valor mais positivo ou negativo. No entanto, a mudança nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais.

É importante compreender que no século XX, de acordo como autor, as nações se provocaram mutuamente, numa rivalidade constante para impor a sua predominância a nações menos desenvolvidas, mais do que qualquer outro período da história. O grau e o ritmo reais do progresso da ciência e da tecnologia neste século excederam por margem considerável os ocorridos em séculos anteriores. A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. As pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem como pluralidade, como configurações.

Se quisermos compreender o processo civilizador, temos que permanecer conscientes dessa polifonia da história de um ritmo de mudança que é lento numa classe e mais rápido em outra.

A violência, às vezes, possui um caráter instrumental como forma de se conseguir o que deseja: é como se estivesse internalizado no inconsciente das pessoas, os meios mais **eficazes** de se conseguir o que quer. No diálogo entre dois alunos, que estavam **brincando** na hora do recreio isso pode ficar mais claro:

Sônia: *Pára Marcos!*

Marcos: *Que que foi, não enche.*

Sônia: *Eu vou falar pro meu pai. ele vai te bater de novo, ele já te bateu.*

Marcos: *Ih! Aquele desdentado, eu pego ele, ele que venha me bater eu pego meus oitão, boto na cintura, quero ver se ele chega perto, é só mostrar pra ele que ele já se caga todo.*

Mesmo que este diálogo possa não representar uma cena real que tenha acontecido, está no imaginário dessas e certamente de outras crianças e adolescentes, a maneira mais eficaz de **resolver os problemas**.

E, da mesma forma que a criança atribui um caráter instrumental à violência, também o faz, de uma certa maneira, com a escola. A violência é o instrumento para se conseguir algo, assim como a escola também serve para algum objetivo, seja para aprender a ler, escrever, para se divertir, ou seja para o **futuro** deles. No entanto, a relação com esse tempo futuro é bem particular nessa comunidade.

Elias oferece uma reflexão acerca da noção e percepção que as pessoas têm em relação ao tempo.

Nas sociedades desenvolvidas parece quase uma evidência que um indivíduo saiba sua idade. É com assombro e, às vezes, até com um aceno dubitativo da cabeça, que descobrimos que existem, em sociedades menos avançadas, homens incapazes de dizer com precisão qual é sua idade. Na medida em que o patrimônio de saber compartilhado por um grupo não inclui o calendário, é difícil, com efeito, determinar o número de anos que se viveu (Elias, 1998, p. 10).

Muitas crianças e adolescentes não sabem, com precisão, sua idade ou data de nascimento, nem mesmo alguns pais lembram ao certo a idade dos filhos ou o ano em que nasceram:

O Rafael é o mais velho, o Rafael tá com 11, 12, é 12, é tanto filho que eu até me perco, só olhando no registro deles, mas é o Rafael, depois a Sônia, depois vem a Nilda, depois vem o Alessandro, depois a Janine, a Janaina e o Eduardo, e esse que eu tô esperando. (...) Pelas minhas conta eu já entrei pros nove (Ana, mãe de Rafael e Sônia).

Olha, no começo era isso, ele tava alterando a cabeça dele, eu vou ver o que a doutora vai me dizer agora no dia 30, por que faz tempo que não dá, a última vez, foi esse ano que deu, não me lembro, foi aqui um dia de noite, mas faz tempo, faz uns dois mês já (Maria, mãe de Roberto).

Em todas as casas que entrei, pude observar a presença de fotos nas paredes santinhos, relógios, mas em nenhuma parede vi um calendário. É como se a marcação do tempo não tivesse tanta importância. Muitas crianças ainda perguntam e se atrapalham com os dias da semana e meses do ano, não demonstram saber - nem ser importante saber - a seqüência dos meses, e que dia é o seguinte.

Uma professora havia comentado em uma certa ocasião que uma aluna, grávida de seis meses não sabia informar o tempo de gravidez, e perguntava à professora: *quantos dias falta para amanhã?* (Samanta, aluna).

Eles sabem informar que há dias que não tem aula - sábado e domingo - e, para alguns, esses são dias que não tem comida em casa, ou que a comida não é tão boa e farta como a do colégio, ou por que é dia de ir à igreja, ou por que é dia de tiroteio e morte no Loteamento; ou seja, os acontecimentos servem de referência para

perguntas relativas ao **quando**. O tempo, dessa forma, *é antes de tudo um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem* (Elias, 1998).

Isso não os faz mais ou menos capazes, mais ou menos integrados, embora vivam em uma sociedade que gira incessantemente em torno do tempo, submetida às suas lógicas e disciplinada para viver dessa forma, mas os faz viver em uma lógica diferente das pessoas que vivem condicionadas a horários, a compromissos diários; a relação de dependência com o tempo que é menos rígida. As suas condições de vida determinam uma outra seqüência na ordem de prioridades, o futuro tem uma dimensão muito mais próxima, o futuro muitas vezes é depois do almoço, ou amanhã, ou na próxima semana, e não dali a tantos anos. Essa relação com o tempo altera também, no meu entender, a relação de significação com a escola. A escola é importante para o futuro dos filhos, mas o presente imediato da falta de comida, da necessidade de trabalhar faz com que a chegada ao futuro se distancie cada vez mais, o futuro não está relacionado diretamente à idade, o importante é que o filho aprenda alguma coisa para melhorar um pouco de vida através de um emprego melhor do que os pais têm ou tiveram, não importando, necessariamente, a idade com a qual vá aprender.

Conclusão

Quando cheguei na escola Neuza Goulart Brizola, antes de começar a pesquisa, estava certa de que o aluno **não aprendia** por problemas relacionados a situações de violência. Constatei que estava errada, ao menos em parte. A violência interfere sim, quando, muitas vezes, o aluno não pode freqüentá-la, em decorrência das brigas ou rivalidades em função do tráfico drogas. Mas não é só isso. Na escola ele tem: vaga, alimentação, respeito, os conteúdos tem a ver com a sua realidade, enfim, todas aquelas coisas nas quais se acreditaram um dia, serem a razão da evasão ou problemas na aprendizagem, estão presentes. Mas então, onde está o problema? Está, também, fora da escola: na sociedade, nas relações familiares, sociais, de amizade de cada pessoa, está na significação que a escola tem para o aluno e para seus pais, está nas necessidades imediatas de cada família.

A violência está, de fato, presente no cotidiano, mas ela não é determinante no processo de aprendizagem, há a baixa auto-estima dos alunos, os rótulos que são dados pelos pais e professores, e que fazem com que acreditem que não são capazes. Há também, o pouco investimento na aprendizagem e na escola, em decorrência da necessidade de entrar para o mercado de trabalho dentre outras coisas e, na percepção desta enquanto espaço possível do social, do lazer - e nem tanto como espaço de aprender.

Quando iniciei o primeiro capítulo da dissertação, acabei revisitando algumas lembranças e reconstituindo, em parte, a história do Loteamento. Achava necessário situar o local onde estava realizando a pesquisa. Porém, ao contextualizá-lo, descobri, a partir de algumas histórias, muito mais do que uma descrição física: expectativas, frustrações, sentimentos, desejos e violência. Pequenos fragmentos de

histórias que foram ajudando a compor a realidade na qual realizaria a pesquisa e entender as situações de violência dentro dessa realidade específica.

Encontrei pessoas que vieram do interior para a capital em busca de uma vida melhor, de melhores oportunidades de trabalho, pessoas que tiveram que abandonar seus próprios estudos para trabalhar, e que muitas vezes, acabam vendo a possibilidade de sua história passada se repetir na vida de seus filhos.

A escola tem, sem dúvida, um sentido para as crianças e seus pais, mas, no entanto, nem sempre esse sentido está associado ao desejo de saber. Ela é, muitas vezes, a extensão da casa de alguns alunos, é o lugar de aprender a ler, escrever, contar, mas é também o lugar de conviver com os vizinhos, é o lugar de aprender **coisas ruins**, é o lugar da diversão e dos passeios. A escola é importante por que é para o futuro deles. Só que esse futuro está atrelado ao sentido que lhe é atribuído. O aluno pode estar motivado a ir para a escola, mas não necessariamente motivado a aprender a ler, escrever ou contar; esta pode ter um outro sentido para ele (Charlot, 1996). E, assim como a escola, as situações de violência também são vivenciadas de formas diferentes, complexas, conforme a história, a cultura, e as relações se constituem.

No cotidiano escolar também há violência, mas esta é, muitas vezes, disfarçada por uma violência difusa que se produz no Loteamento, seja ela simbólica ou material. Penso que a escola, pelo seu papel, pela sua função, pelo sentido que tem para cada um, acaba **permitindo** que essas situações de violência aconteçam.

Alguns pais reclamam da falta de tema de casa e o excesso de passeios que os filhos têm na escola. Por outro lado, esta procura estar aberta, fazer com que os pais participem, estejam mais presentes, valorizem mais a escola, mas há pais que sequer conhecem o sistema de Ciclos de Formação. Eles costumam fazer comparação com a escola seriada, considerando que, no sistema por Ciclos de Formação, o ensino está **mais solto**. A escola está próxima fisicamente, mas há um distanciamento simbólico entre ela e a comunidade.

A escola procura priorizar o diálogo, tenta trabalhar de forma diferente, mas é comum ver alunos na Secretaria **pensando o que fizeram de errado**. A representação que as crianças têm ainda é a do estilo tradicional. As crianças cobram dos professores posturas mais tradicionais como por exemplo, colocar de castigo, levar para a Secretaria ou Diretoria.

Ao percorrer os vários autores trabalhados neste texto, constatei que há muitas possibilidades de entendimento da problemática a qual me propus estudar no início da dissertação. Perguntava, anteriormente, como as situações de violência exerciam uma interferência no cotidiano da escola, constatei que elas estão presentes e a escola tenta, por sua vez, trabalhar de forma a atenuar essas situações.

As relações que as pessoas estabelecem umas com as outras irão determinar as suas significações. A escola acaba tendo, portanto, uma significação instrumental assim como a violência; é o meio mais eficaz de atingir seus objetivos, por isso se torna tão atraente.

E essa significação, por exemplo, pode ter seu sentido desviado, se aparece um casamento na vida do aluno. Estar casado, constituir família, ter filhos e casa para cuidar e manter é responsabilidade demais para ser dividida com os estudos, independente da idade; não importa que a escola fique em segundo plano, até por que na maioria das vezes esses casamentos iniciam em função de uma gravidez. Muitos pais referiram que, se não fosse o casamento, teriam estudado mais ou aproveitado melhor o que havia sido aprendido. E muitos filhos, de alguma maneira, sofrem a influência dos pais, pois aos quinze, dezesseis anos, engravidam e/ou casam e largam a escola. Essa preocupação com o ensino, contudo, volta a aparecer mais adiante, quando alguns sentem a necessidade de participar de um curso de educação para jovens e adultos.

A linguagem utilizada pelos pais, normalmente, vem carregada de ofensas e humilhações aos filhos, mas nem sempre é percebido dessa forma. Mãe e pai têm direito de educar, logo, o que fazem não é violência. Foi muito frequente escutar os pais utilizando, em situações cotidianas, formas de tratamento como: **vocês parecem uns bicho, crianças ordinárias, vagabundo, porca**, entre outras.

A crise de autoridade é outro fator influenciador neste processo, pois como aborda Zaluar, a partir de Arendt, houve no Brasil, uma inversão de autoridade, o que antes era reservado à família, à escola, hoje está dissolvido no institucional, seja no Estado ou seja nas micro-organizações, como as do tráfico, por exemplo.

Os pais expressam as dificuldades que tem em educar seus filhos, em dar conta de todas as influências às quais os filhos estão sujeitos em função das relações que estabelecem fora de casa. Na tentativa de tentar resgatar essa autoridade, lançam mão, por exemplo, de ameaças para fazer com que o filho estude ou frequente as aulas. Ameaças como dizer que, se o filho não estudar, seu destino será a FEBEM, ou terão que chamar o Conselho Tutelar.

O processo civilizatório desencadeou um processo de auto-regulação das emoções e sentimentos e, em contrapartida, acompanhou o desenvolvimento histórico e social nas sociedades; a crise de autoridade foi sendo difundida nos diferentes contextos sociais, os direitos de alguns cidadãos passaram a ser desrespeitados. Ao mesmo tempo em que houve um auto-controle das emoções dos seres humanos, estes passaram a se utilizar de mecanismos e formas socialmente aceitas de expressar sentimentos violentos. A entrada das drogas e armas, cada vez mais presentes em situações que envolvem violência, foram definindo uma outra face naquilo que um dia já foi natural nas relações entre os homens, ou seja, comportamentos violentos, resoluções violentas para conflitos que poderiam ser resolvidos com diálogo ou negociação.

A escola do Loteamento tenta trabalhar formas de diálogo, de negociabilidade, de maneira que as situações de violência sejam atenuadas. Tenta neutralizar as situações que acontecem dentro da escola; buscar de outras Secretarias da Prefeitura a participação e parceria de modo que a situação de saúde, educação, segurança, e de oportunidades de trabalho sejam melhoradas.

Buscando entender o significado dos problemas de aprendizagem, percebi que não estavam só na escola, mas também na realidade social e nesta, ocupam lugar as relações de violência. Ainda que não estabeleça uma relação linear entre violência e aprendizagem, há correlações que se evidenciaram na análise.

A violência é complexa e implica diferentes abordagens. Concluí, ainda que de forma provisória, que há inter-relações entre violência social e escola. A remoção da Vila trouxe fenômenos violentos que se acrescentaram aos já existentes, como a luta pelo poder entre as vilas.

A disputa pelo território desencadeia situações de violência constantes no Loteamento, são mortes no final de semana, são os tiroteios, enfim, talvez **os da Cai Cai**⁶² tenham mais poder do que imaginem ter, seja porque há uma tendência a que dominem o tráfico, seja por serem mais numerosos, mas o fato é que a Cai Cai é uma referência para os que são de outras vilas e, ao mesmo tempo que existe o preconceito, existe também o medo.

A violência interfere, mas não impede a aprendizagem como no caso de alunos bem sucedidos, com bom aproveitamento escolar, apesar das situações violentas que vivenciam. Há alunos que sofrem situações de violência, ou que ficam algum tempo sem ir à escola por problemas de brigas entre colegas, mas, no entanto, conseguem progredir, assim como os que não progridem nem sempre estão envolvidos por esse tipo de situação.

A dissertação encerra-se, mas não a reflexão. Assim como a epígrafe apresentada no início do trabalho, busquei enxergar além da visão geral da floresta. Acredito que consegui percorrer alguns caminhos, mas que é preciso continuar a caminhada.

⁶² Como já foi referido no Capítulo 4, nota 47, normalmente é assim que os ex-moradores de outras vilas se referem aos ex-moradores da Cai Cai.

Referências Bibliográficas

- * ADORNO, Sérgio. Violência, um retrato em branco e preto. In: ALVES, Maria Leila; MARTINS, Angela Maria; GROBAUM, Elena. *Violência, um retrato em branco e preto*. vol. 21, p.17-26, São Paulo : 1994.
- * ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1981. 338 p.
- _____. * *Sobre a violência*. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994. 114 p.
- BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo : Cortez, 1992. 136 p.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro : Campus, 1992. 217 p.
- BOURDIEU, Pierre. * *O poder simbólico*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989. 312 p.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica, realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro : Zahar, 1979 : Isolamento escolar e alienação.
- _____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 97, p. 47-63 São Paulo : 1996.
- _____. *Du rapport au savoir – éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997. Traduzido por Artes Médicas.
- CRAIDY, Carmem Maria. *O analfabetismo do menino de rua como produção simbólica da exclusão social*. Tese (Doutorado). Porto Alegre : UFRGS, 1996.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador - uma história dos costumes*. Rio de Janeiro : Zahar, 1994. Vol. 1. 277 p.
- _____. *O processo civilizador - formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro : Zahar, 1993. Vol. 2. 307 p.
- _____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro : Zahar, 1998. 165 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Editora Nova Fronteira, 1975. 1499 p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1992. 295 p.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS H.; RABINOW P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro : Forense, 1995. 299 p.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Rio de Janeiro : Imago, 1969b. Vol. XIX : O ego e o id e outros trabalhos.

_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro : Imago, 1969a. Vol. XXI : O futuro de uma ilusão e o mal estar na civilização.

* GUIMARÃES, Eloísa e DE PAULA, Vera. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo, Cortez : 1992, 136 p.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis ; Vozes, 1999. 224 p.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo : Ática, 1997. 367 p.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1982. 354 p.

Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Departamento Municipal de Educação. *Ciclos de Formação: proposta politico-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre : 1996, vol. 9 : Cadernos Pedagógicos.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento Municipal de Habitação. *Vila Cai Cai: resultados de pesquisa e propostas para o trabalho*. Porto Alegre : 1993. Polígrafo.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significados. Ribeirão Preto : USP. 1997b. Texto digitado.

_____. *O meio interacional em transformação pelas novas tecnologias*. Ribeirão Preto : USP. 1997a. Texto digitado.

_____. *O tornar-se humano*. Anais da 49^o. Reunião Anual da SBPC. 1997c. Vol. I, p. 368-371.

SHIRLEY, Robert W. Atitudes com relação à polícia em uma favela do sul do Brasil. In: *Tempo Social*. São Paulo : USP. Vol. 9. Maio/97.

- ★ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. O muro da escola e as práticas de violência. In: *Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis : Vozes. 1995.
- _____. A violência como dispositivo de excesso de poder. In: *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Porto Alegre : Vol. 16, n. 2, Mar/93.
- _____. A arma e a flor- formação da organização policial, consenso e violência. In: *Tempo Social*. São Paulo : USP, Vol. 9, Mai/97.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro : Zahar. 1978.
- _____. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro : FGV. 1996. 367 p.
- ✕ ZALUAR, Alba. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro : UFRJ. 1994. 280 p.
- _____. *Da Revolta ao crime S/A*. Rio de Janeiro : 1996. 128 p.
- _____. Nem líderes nem heróis: a verdade da história oral. In: ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo : Cortez. 1992.. 136 p.