

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ PAULO RIBEIRO DE LIMA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E MÍDIA IMPRESSA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE
A REALIDADE VIVIDA E O DISCURSO DOS JORNAIS.**

**NITERÓI
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUIZ PAULO RIBEIRO DE LIMA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E MÍDIA IMPRESSA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE
A REALIDADE VIVIDA E O DISCURSO DOS JORNAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA

**NITERÓI
2008**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

L732 Lima, Luiz Paulo Ribeiro de.
Violência escolar e mídia impressa: uma comparação entre a realidade vivida e o discurso dos jornais / Luiz Paulo Ribeiro de Lima. – 2008.
227 f.
Orientador: Maria de Fátima Costa de Paula.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
Bibliografia: f. 216-221.

1. Mídia. 2. Violência – Rio de Janeiro (RJ). 3. Violência escolar – Rio de Janeiro (RJ). I. Paula, Maria de Fátima Costa de. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.78098153

LUIZ PAULO RIBEIRO DE LIMA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E MÍDIA IMPRESSA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE
A REALIDADE VIVIDA E O DISCURSO DOS JORNAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de junho de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª. MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA (Presidente – UFF)

Prof^º Dr. GIOVANNI SEMERARO (UFF)

Prof^º Dr. REUBER GERBASSI SCOFANO (UFRJ)

Niterói
2008

A todos aqueles que, tendo seus direitos desrespeitados, são julgados como incapazes, violentos e perigosos, e por isso são despotencializados do que seus algozes chamam de humanidade.

AGRADECIMENTOS

A Wilson pelo carinho e dedicação durante todo este tempo.

A minha orientadora Professora Maria de Fátima da Costa de Paula, por perceber as possibilidades deste trabalho e pela infinda paciência nas orientações, sempre precisas e seguras.

Ao professor Giovanni Semeraro por suas aulas e por aceitar fazer parte de minha banca.

Ao professor Reuber Gerbassi Scofano por trazer um olhar externo e impregnado de Filosofia.

A professora Adonia Antunes Prado por ter apontado questões em suas aulas e principalmente em meu Exame de Projeto.

A professora Cecília Coimbra pelo que estudou e escreveu sobre o Complexo do Alemão e também por suas indicações valiosas no Exame de Projeto.

A Jeanette que mesmo longe esteve sempre presente, pois foi uma das primeiras a acreditar em mim, neste trabalho e por sua amizade.

A Luiza Maia Medeiros, mas que diretora, alguém que atua por um ideal construindo uma grande escola.

A Isaura por todo apoio e demonstração de amizade e carinho, e por toda a segurança na condução de um “navio” chamado Ceará, me possibilitando fazer esta viagem.

A Luciana por sua atenção e paciência em dar novos rumos a este trabalho através de suas precisas intervenções.

A Mônica por suas vírgulas, pontos e travessões, mas acima de tudo carinho e amizade.

A Luciane que viu e reviu o texto, oferecendo sempre um sorriso no momento certo.

A Margot, que espontaneamente, se engajou neste trabalho, sempre de braços abertos e abraços fraternos.

A Clara Rosa, Aparecida e Lorena, por compreenderem as necessidades especiais de um professor.

A todos os alunos das escolas pelas quais passei, e que tanto me ensinaram.

Aos companheiros de trabalho sempre dispostos a ajudar.

“Chamo mau e desumano a isso: a todo esse ensinamento do único, do pleno, do imóvel, do saciado, do imutável.”

(Friedrich Nietzsche).

“...há linhas de fuga, há singularidades atrevidamente sendo construídas; há, enfim, vida pulsando nos mais diferentes territórios, por mais estigmatizadas, rotuladas, desqualificados ou mesmo negados. Há rupturas sendo produzidas por mais microscópicas, pequenas e invisíveis que sejam.”

(Cecília Coimbra)

RESUMO

Esta dissertação investiga a relação entre a violência nas escolas públicas e o discurso da mídia impressa, em quatro jornais de grande circulação da cidade do Rio de Janeiro – O Globo, Jornal do Brasil, O Dia e Extra. As duas escolas investigadas localizam-se no entorno do Complexo do Alemão, considerado um dos bairros mais violentos da cidade do Rio de Janeiro. Foi realizada pesquisa de campo, através de observação do cotidiano escolar, entrevistas com alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, para verificar como a escola se apresenta para estes personagens, o que os mesmos consideram como violência no interior e no exterior da escola. Durante o período de 2006 e 2007, acompanhamos também a visão que a mídia produzia da região e da escola pública. Assim, a pesquisa foi de caráter qualitativo, comparando a imagem da escola pública retratada nos jornais com os discursos e práticas dos sujeitos que foram surgindo ao longo das idas a campo. Para embasar teoricamente esta pesquisa, utilizamos três autores – Nietzsche, Foucault e Deleuze que orientaram e possibilitaram uma discussão rica dos dados empíricos. Concluímos, então, que a mídia cria e reforça a imagem das classes perigosas – aquelas compostas por moradores de favelas e do seu entorno – e da escola pública violenta e ineficaz, do ponto de vista da formação. Porém, este discurso da mídia, com o qual nos confrontamos, não corresponde à realidade concreta das escolas investigadas.

Palavras-chave: Mídia, Violência e Violência escolar.

ABSTRACT

This thesis investigates the connections between the violence in the printed media speech, verified in four big circulation newspapers in Rio de Janeiro – O Globo, Jornal do Brasil, O Dia and Extra. The two schools are situated close to the a place called Complexo do Alemão, one of the most violent neighborhoods of Rio de Janeiro. The field research, done through the observation oh the scholar day-by-day activities, interviews with students, teachers, educational coordinators and principals, to verify how the school presents itself to these characters, which they themselves realize as being violent inside and outside the school. During the years of 2006 and 2007, we followed the view that the media had from this neighborhood and also from the public school. Therefore, this research was considered to be qualitative in nature, comparing the image of the Public School shown in the newspaper with the speeches and the practice of whoever appeared during the field research. To have this research theoretically based, we have used three different authors – Nietzsche, Foucault and Deleuze – who directed and enabled some consistent discussions of the empiric data. Our conclusion is that the media creates and reinforces the image of the dangerous classes – those ones composed by the inhabitants of the shanty towns and its surroundings – and the violent and ineffective public school, concerning the formation. However, this media speech we face doesn't correspond to the real world of the schools we have investigated.

Key words: media, violence, violence in the school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA	18
3 O QUE É VIOLÊNCIA?	32
3.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR	35
3.2 VIOLÊNCIA OU INDISCIPLINA	37
4 REFERENCIAL TEÓRICO: NA GENEALOGIA ESTAVA NIETZSCHE	53
4.1 FOUCAULT, PARA PENSAR A REALIDADE	66
4.1.1 Vigiando, punindo e controlando	67
4.1.2 O Poder	76
4.1.3 Foucault para a mídia	80
4.1.4 A Pesquisa como dinâmica com o pensamento foucaultiano	80
4.1.5 A Governamentalidade	81
4.1.6 Da Governamentalidade ao Biopoder	85
4.2 O PENSAR DELUZIANO – A BUSCA DO NÃO LUGAR	90
5 ENTENDER A MÍDIA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA	97
5.1 A ESCOLA	97
5.2 MÍDIA E SOCIEDADE	99
5.2.1 O jornal impresso	103
5.3 IDENTIDADE, ESCOLA E VIOLÊNCIA NOS JORNAIS	106
6 PENSANDO A HISTÓRIA DO COMPLEXO DO ALEMÃO	118
6.1 UMA HISTÓRIA NÃO LINEAR DAS FAVELAS	128
6.1.1 O Complexo em partes	129
7 DROGA, VIOLÊNCIA E MÍDIA: UMA HISTÓRIA RECENTE	136
8 TERRORISMO, GUERRA, BARBÁRIE, DITADURA E REMÉDIO: SINÔNIMOS DE TRÁFICO	143
9 A ESCOLA PÚBLICA DE RUIM A VIOLENTA	158
9.1 AS ESCOLAS E O COMPLEXO DO ALEMÃO	158
9.2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA	165
9.3 VIOLÊNCIA E COTIDIANO ESCOLAR	172
9.4 ESCOLA PARTICULAR E ONG'S – SOLUÇÕES A ESCOLA PÚBLICA.....	174
9.5 OBSERVAÇÕES DE CAMPO	180
9.5.1 Dados sobre a violência	181

9.5.2 Escola, Mídia, Controle	183
9.5.3 A escola disciplinar e de controle	184
9.6 COLÉGIOS VIOLENTOS – O TODO PELA PARTE	187
9.7 O DISCURSO DESQUALIFICADOR	190
9.8 ENTRE O REAL E A FICÇÃO	192
10 A ESCOLA OBSERVADA	197
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
APÊNDICE	222
ANEXO I	223
ANEXO II	227

1 Introdução

O aumento da discussão sobre a questão da violência nas últimas décadas está intimamente ligado ao processo de democratização e de cidadania, vivenciado no Brasil, sobretudo a partir de 1980.

Esta violência vem sendo destacada pela mídia e é objeto de estudo em várias áreas de conhecimento, sendo um tema sentido pelas pessoas em seu cotidiano, fazendo parte do imaginário social, onde os sujeitos se vêem englobados, muitas vezes sem percepção deste fato.

Todos os dias, jornais estampam situações de violência nas grandes cidades do mundo, marcando cotidianamente que vivemos uma “violência urbana”, como se esta fosse algo inerente às cidades.

Apontam-se “culpados” estampados com fotos, algemados, corpos mortos espalhados pelo chão e, inúmeras vezes, a culpa já está estabelecida, pois são pessoas que moram em locais denominados como “perigosos” e a estas são atribuídas culpas¹, mesmo infundadas. Não há, para estes locais uma investigação. Lá estão os bárbaros modernos que não desejamos conhecer.

O problema da violência, atingindo a escola e a sociedade, se relaciona à questão das mortes violentas (homicídios, suicídios e acidentes) que envolvem a faixa da população de 15 a 19 anos, no Rio de Janeiro, e que a partir da década de 80, segundo Zaluar e Leal (2001), vem aumentando muito. Sendo esta uma faixa etária que é freqüentadora da escola pública. Entendendo que a violência ocorre para além dos muros da escola, mas é trazida para a vivência no meio escolar, onde alunos e professores são seres sociais, o aumento da mesma faz, então, com que a sociedade passe a pensar também nesta questão dentro do espaço escolar.

Este tema vem crescendo de importância no cenário nacional, atendendo a diferentes grupos e a distintos interesses, não podendo aqueles que estão no cotidiano da escola abdicar de pensar esta questão.

Criando-se a imagem de classes violentas e perigosas na atualidade, deparamo-nos com a perpetuação da idéia da violência relacionada aos grupos mais pobres, o que

¹ ALMEIDA, Denise.; FILHO, Jaime Gonçalves. Mais uma bala perdida com endereço certo na Penha. – Polícia invade o Morro da Fé para remover barreiras, troca de tiros com traficantes e pedreiro acaba ferido. Comandante do 16º BPM diz que tiro não partiu de seus policiais. Jornal do Brasil, 9/10/07.Cidade, p.A9.

vem sendo feito no Brasil há muito tempo, estando este fato intrinsecamente ligado à formação da sociedade brasileira.

Inicialmente, tivemos o domínio e o extermínio dos índios, seguido da escravidão negra. Esta mão-de-obra compulsória teve parte de seu controle realizado através da violência física e/ou psicológica. Posteriormente, a violência se refletiu nas fábricas, com os segmentos mais pobres das cidades, dentre elas, aquelas que estavam relacionadas ao processo de urbanização, como cita Oliven (1982, p.13): “Com a formação de uma força de trabalho urbana livre, o recurso à violência se torna uma constante.”

Hoje às escolas – principalmente as públicas – aparecem no imaginário social e nos jornais como locais violentos e aos poucos vai se moldando a imagem de que elas possuem esta violência também intrínseca a sua constituição.

É importante que se marque que o nosso entendimento de imaginário social vai de encontro ao de Ferreira (1992, p.17), que afirma ser este “[...] um conjunto coordenado de representações, com uma estrutura de sentidos, de significados que circulam entre seus membros, mediante diversas formas de linguagem”

Assim, estabelecemos o imaginário como: uma instância pelo qual se entrelaçam as construções míticas, as simbologias e seus símbolos, os sistemas ideológicos e as formas como se relacionam e vivem as pessoas e os grupos sociais.

Em nossa trajetória de professor próximo a um destes locais “perigosos” – Complexo do Alemão² – percebemos, contudo, que muitas destas escolas, que são vistas como violentas em seu cotidiano, apresentam uma realidade diferente da colocada pelos jornais.

Muitas vezes, os alunos e professores são vistos como vítimas de um sistema social que os fazem sofrendores, como se os mesmos não construíssem no seu dia-a-dia nenhum tipo de resistência.

Esta inquietação em relação ao real, e ao que é produzido na mídia, fez-nos pesquisar trabalhos que apontassem a relação entre a mídia e a violência escolar, em sites de universidades como a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal Fluminense.

² Bairro criado pelo decreto de 9 de dezembro de 1993 é localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Em sua grande maioria, os estudos indicam análises que não incluem o encontro do que a mídia diz e do que acontece nas escolas. Ocorre na maior parte das vezes, estudos analisando a construção da mídia sobre violência ou de como a mídia influencia a escola.

Há poucos trabalhos que fazem o cotejamento entre a violência na escola e a mídia escrita. Sendo assim, este se tornou um dos elementos fundamentais deste estudo.

Desta forma, a pesquisa foi realizada para se desenvolver o tema da violência na escola e a visão de que a mídia impressa passa na construção da imagem deste local como violento, e como isto se reflete na instituição escolar, principalmente junto aos alunos e professores.

Propomos, então, entender estes elementos: escola, violência, violência na escola e o discurso da mídia impressa sobre a violência na escola para perceber como seus sujeitos interagem diante desta violência. Precisamos, contudo, atentar que a violência escolar vem sendo trabalhada no campo da pesquisa educacional há pouco tempo, pois configura uma realidade social que historicamente não foi muito discutida, já que a possibilidade de uma discussão sobre um tema que envolve a escola como um local de conflito e de interesses políticos só pode ser realizada em um momento em que havia minimamente algum tipo de abertura política.

Na história do Brasil, isto ocorre com a “lenta e gradual” abertura política, ocorrida após os anos de ditadura militar, compreendida entre o Golpe de 1964 e a saída do último general presidente que foi João Baptista de Oliveira Figueiredo (MENDONÇA e FONTES, 2001), até pelo fato da ditadura não ter chamado a atenção para a violência. Segundo Oliven (1986), tais estatísticas do período militar são extremamente falhas, pois não se desejava chamar a atenção para alguns aspectos da violência, e o que se fazia em matéria de estatística esteve muito comprometido com o enfoque que se queria dar sobre a violência dos grupos tidos como marginais e perigosos.

Destacamos, contudo, que não é a saída dos generais da presidência que irá marcar a plena democracia e os direitos civis conquistados para todos, pois após a abertura política, percebemos que permaneceram ainda antigas práticas, velhos personagens e a desigualdade social.

Cabe afirmar, ainda, que a presença dos militares não impedia totalmente as manifestações políticas e sociais, pois durante o chamado período militar, havia pesquisas sobre a educação e as questões sociais, como indica Gatti (2002, p. 18):

Com a necessária expansão do ensino superior e o trabalho em alguns cursos de mestrado e doutorado, que começam a se consolidar, em meados da década de 70, deparamo-nos não só com uma ampliação das temáticas de estudo, mas também com um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas.

Em relação a este assunto tão complexo, percebemos que a escola é um local que possui suas especificidades, mas, que acima de tudo, é parte de um núcleo social que compreende desde instâncias mais “distantes”, como os organismos financeiros que controlam as verbas destinadas à educação, até as mais próximas, como a comunidade a que uma escola atende e os anseios e questões destes sujeitos que atuam junto à escola.

Para entendermos ainda esta relação da escola com a violência é necessário que apontemos como aspecto inseparável as mudanças sociais que ocorreram na década de 80, realizadas por vários segmentos sociais que se organizavam em caráter reivindicativo, pressionando os militares, como a CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), as Associações de Moradores, dentre outros, possibilitando o processo – lento - de inserção nos meios acadêmicos e sociais de uma discussão, que abrangia dentre outros aspectos, a questão da violência como tema de algumas pesquisas.

Pontuamos também que, muitas vezes, a manifestação de conflito é retratada como violência, que, dentro da escola, vem sendo atribuída a “pessoas perigosas” (indisciplinadas), formando no imaginário social, segundo Oliven (1982), as “classes perigosas”. Esta imagem das classes perigosas e das escolas perigosas é recriada por segmentos dominantes através de seus instrumentos ideológicos, como a televisão e os jornais, que acabam sendo ratificados pelo restante da sociedade:

É, portanto, natural que o tema renda IBOPE e ajude a vender jornais; é compreensível também que as mais variadas soluções sejam apontadas e apresentadas às autoridades competentes e ao público em geral: a pena de morte, o aumento do policiamento ostensivo, a prisão cautelar, **a utilização das forças armadas na repressão ao crime, etc.** (OLIVEN, 1982, p. 20, grifo nosso)

É neste contexto que nos causa estranheza esta relação entre violência e escola, e o destaque que vem se dando à escola pública como local de violência e de formação de pessoas violentas, dentro da mídia, pois no dizer de Lüdke (1986, p. 25): “o que cada

“pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e, principalmente, de sua bagagem cultural”, que em nossa caminhada trabalhando em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, inseridas em áreas tidas como de alta violência³, observamos que a mesma existe, mas de forma diferenciada do que é apresentada nos jornais cariocas.

Entendemos assim que a violência é uma produção social e se realiza em um contexto de poder, que produz rótulos e estigmas, e estes passam a ser internalizados por sujeitos e a escola encontra-se neste entroncamento, onde há uma relação entre o espaço externo e o interno e seus elementos.

Desta forma, o nosso problema de pesquisa foi elaborado a partir da estranheza daquilo que por muito tempo pôde nos parecer natural; uma estranheza com o mundo que nos fez investigar se a escola vivida pelos sujeitos em seu cotidiano é violenta e qual o papel da mídia na construção da violência na escola, ou seja, como a mídia auxilia na construção da imagem das “classes perigosas/violentas” na escola pública?

Prosseguindo nesta análise, passamos a elaborar algumas hipóteses que buscamos responder.

Em primeiro lugar, estamos levando em consideração que o discurso da mídia, por si só, não é falso nem verdadeiro, assim como não é homogêneo – pois existem diferentes segmentos jornalísticos, sendo estes tanto fatores de alienação como de informação, dependendo de como esta seja utilizada.

Compreendemos que trabalhamos com a perspectiva de uma escola que não pode ser vista como um elemento descontextualizado, não sendo um local impenetrável às questões sociais, como a violência.

Assim, a nossa hipótese central é a de que a escola pública é menos violenta do que aparece no discurso da mídia, ou seja, a mídia produz, no imaginário social, a idéia da existência de classes perigosas e violentas na escola pública, assim como a imagem de que as escolas públicas são perigosas e ruins.

Deste modo, o objetivo central que queremos ter como norteador do trabalho em questão é analisar o discurso da mídia sobre a violência na escola e comparar este discurso com as práticas de violência na escola pública.

³ Neste caso, partimos de dois principais tipos de fontes de dados: a mídia impressa e os dados do Instituto Pereira Passos, que fez um levantamento em todas as escolas municipais, no ano de 2000, sobre a questão da violência dentro e fora da escola.

Outro ponto é caracterizar que práticas, no cotidiano escolar, são tidas como violentas, e de que maneira elas são realizadas pelos dois principais sujeitos da escola: o professor e o aluno.

Analisar, pois, a produção do elemento perigoso através do discurso da mídia e tentar entender como a sociedade ainda atribui a violência a grupos subalternizados são aspectos a serem investigados nesta pesquisa.

Empreendemos uma pesquisa voltada para um bairro do Rio de Janeiro, denominado Complexo do Alemão e escolhemos para acompanhamento duas escolas de grande porte vinculadas a ele, que reunissem vários alunos de diferentes áreas deste bairro.

Sendo assim, estruturamos a escrita desta dissertação da seguinte forma: primeiramente mostramos quais foram as bases escolhidas para a realização da pesquisa e como esta foi sendo construída em seus pilares metodológicos, com base em autores como Demo (1998; 2005), Gatti (2002), Minayo (1997), Lüdke e André (1986) e Trivinos (1987).

Estabelecidos os aspectos metodológicos, fizemos a análise da questão da violência de uma forma geral, através de autores como: Chauí (2006), Minayo (1994), Oliven (1982), Ristum e Bastos (2004). Analisamos a questão da violência na escola, fazendo uma revisão da literatura e tendo como base: Abramovay e Rua (2004), Aquino (1996), Candau (2001), Guimarães (1996; 1998), Sposito (2001), Zaluar e Leal (2001).

Realizadas estas etapas, constituímos a parte referente a nossas bases teóricas, que possibilitaram pensar o trabalho de uma forma global, mas ao mesmo tempo específica, sendo elas: Foucault (2004; 2005), Nietzsche (1995; 2004; 2007) e Deleuze (1993; 1996).

Entendemos, ainda, que tal estudo não se realiza sem estabelecer um entendimento de como a mídia impressa é pensada e de como a mesma serve de instrumento de poder para os mais variados grupos.

Para isso, fomos buscar pesquisadores que desenvolvem a análise da mídia, como Kellner (2001), Biz e Guareschi (2005), Zanchetta (2004), destacando também o trabalho de Coimbra (2001), que ao analisar a questão do “Mito das Classes Perigosas”, faz um estudo sobre a mídia que foi fundamental, pois detonou várias questões que levaram à confecção desta pesquisa.

Como este estudo ocorreu na região do Complexo do Alemão, tivemos a necessidade de entender especificamente este local e sua história, além da relação deste

com o contexto da cidade. Para isso, levamos em consideração autores como Coimbra – já citada - Alvito (2001), Campos (2005) e Perlman (2002), tanto em sua história mais distante como em sua história atual, através da sua inserção na mídia, incluindo aí uma análise de como a escola é vista pela imprensa.

Como última parte, antes de nossa conclusão, realizamos relatos de observações do bairro do Alemão e das escolas em que estivemos como pesquisador e ainda permanecemos como professor.

Finalizamos com a análise do que foi por nós encontrado, elaborando respostas às questões colocadas nesta introdução, sabendo contudo, que várias outras perguntas insistem em aparecer, para as quais ainda não temos respostas, pois fogem ao tema proposto, representando novas possibilidades de estudos e pesquisas a serem desdobrados em outros trabalhos.

2 Metodologia

Como exercício de reflexão e diante das possibilidades de leituras realizadas, pensaremos a questão da pesquisa qualitativa e suas implicações através de alguns estudiosos no assunto, como Demo (1994), Gatti (2002) e Minayo (1997), e do material da nossa pesquisa.

O homem sempre se preocupou em conhecer, inicialmente através do mito organizador do mundo. Posteriormente, foi criando inúmeras outras possibilidades de explicação, como: a Religião, a Filosofia, as Artes e a Ciência.

A sociedade ocidental privilegiou o conhecimento científico, sendo para Mynayo (1997, p.10) a “forma hegemônica de construção da realidade”. Esta ciência que muitas vezes passou a privilegiar a quantidade – na análise de Trivinos (1987, p.31) – teve como objetivo a:

busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer ‘relações estatisticamente significativas’ entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde deveria começar.

Quando a ciência se transforma em “promotor de critério de verdade”, para alguns autores ela se transmuta em um novo mito, pois passa a ser uma explicação com tendências ao ascetismo, tão criticadas por Nietzsche. Para ele, o erro dos filósofos e dos cientistas é acreditar que exista um olhar que seja imóvel. O autor de A Genealogia da Moral (2007, p.109) pensa então num outro caminho:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga perigosa fábula conceitual que estabelece um ‘puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo’, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade absoluta’, ‘conhecimento em si’; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas; ausentes, exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido.

Há várias possibilidades de interpretação, sendo que destacamos dois grupos. Um que busca um método baseado nas ciências naturais para compreender a

sociedade. Já outros entendem que para se estudar os fenômenos sociais há inúmeras possibilidades, devido às diferenças entre as ciências naturais e as sociais.

Na ciência ocidental, houve um predomínio do olhar quantitativo em pesquisa; para Minayo (1997), destacam-se duas explicações para este tipo de hegemonia: primeiro, responder ao avanço da Revolução Industrial, ocorrida a partir dos meados do século XVIII. Segundo, estabelecer uma linguagem baseada em: “conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações”(1997, p.10).

Assim, no século XIX, as ciências sociais tentaram se aproximar das disciplinas tidas como científicas⁴, utilizando o método das ciências naturais, que neutraliza o sujeito. Nos séculos XX e XXI, uma série de estudos demonstra que é possível ter uma orientação e se elaborar um trabalho sério sendo este predominantemente qualitativo.

Destaca-se então, que dentro do conhecimento científico, o mesmo, “apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 1997, p. 10).

Entendemos então, que tanto Demo (1994), Gatti (2002) e Minayo (1997) afirmam que este conhecimento é relativo e parcial e não terá a pretensão de ser universal e chegar a uma verdade (una e imutável).

A análise destes estudiosos é muito semelhante a de Nietzsche, pois para ele devemos realizar estudos usando diferentes possibilidades de discursos:

...quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?... (2007, p.109).

Desta forma, começamos a entender que neste aspecto a pesquisa qualitativa se distancia da pesquisa quantitativa de tendências positivistas, pois segundo Trivinos (1987, p.31) a pesquisa deixa de cumprir seu objetivo social, quando “a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muita vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca e estéril.”

Nossa pesquisa, apesar de ser predominantemente qualitativa, não abandona os aspectos quantitativos, pois foi necessário utilizarmos de tais meios, para a compreensão

⁴ Para análise do Positivismo, ver: TRIVINOS, Augusto N. S.. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

de alguns dados, como a escolha de qual escola seria mais ou menos violenta. Para isso usamos os dados do Instituto Pereira Passos (IPP).

Dentro de nossa pesquisa, não interagir com os elementos humanos e muitas de suas visões de mundo era impossível, porém ao nos depararmos com tal fato, foi necessário que se estabelecesse um distanciamento crítico, principalmente no momento da análise.

Nunca, todavia, foi possível a neutralidade de um olhar, foi no fluir da existência que nos percebemos como parte integrante de uma história, mas ao mesmo tempo pesquisadores da própria história, que diante de muitos defeitos possíveis temos de ter consciência de uma qualidade: a de sermos sujeitos que olhamos para a realidade em que vivemos e com ela conseguimos estabelecer um diálogo, mesmo que para isso tenhamos que por à prova crenças e opiniões sobre os outros, mas principalmente nós mesmos.

A pesquisa qualitativa é aquela que não tem por pressuposto a análise de dados e fatos, através de fórmulas, seguindo modelos do positivismo, ao contrário, um estudo qualitativo – apesar de poder utilizar a análise de dados e números estatísticos realiza, acima de tudo, uma leitura interpretativa do que os fatos sugerem.

Para este trabalho, selecionamos, ao longo de dois anos, 642 notícias de 4 jornais (indicados à frente). As notícias eram, a princípio, separadas por falarem sobre a escola pública e a violência.

Depois, começamos a elaborar uma seleção que incluía também a escola pública como um todo, para que pudéssemos, ao final deste trabalho, pelo menos verificar qual é a imagem – se não violenta – que a mídia ajuda a construir sobre esta escola.

Com o tempo, foi necessário também analisarmos como era retratada a região do Complexo do Alemão, inclusive pelo fato de muitas notícias de fechamento de escola e sobre a violência estarem diretamente ligadas a este bairro.

Também separamos algumas notícias sobre escolas particulares, para que se realizasse uma relação de como a mídia retrata este segmento em comparação com a escola pública.

Assim, a pesquisa qualitativa, alerta Demo (1998), não poderá ser realizada de qualquer maneira, ela necessita de uma metodologia, um roteiro, mínimo que seja, para que não nos percamos.

A observação dos acontecimentos será feita, desta forma, sem um raciocínio lógico-formal pré-determinado, pois teremos de entendê-los a partir dos elementos

internos que formam suas redes de relações, como caracteriza Monteiro (1998), sem deixar de dar voz aos sujeitos.

Dentro desta perspectiva, os conceitos, métodos e teorias não podem ser universais e atemporais. Estabelecer regras, que sejam válidas universalmente, implica em várias questões, dentre elas, a perda do impulso criativo e da vivência que trazem ao discurso a temporalidade, não encarcerando com a razão de uma ciência neutra e ascética a dinâmica da vida.

Demo (1998) nos orienta também, que apenas apontar que uma pesquisa é qualitativa e não quantitativa, é uma simplificação, que não se sustenta no meio acadêmico e científico. Apenas situar um estudo como qualitativo pode, inclusive, lançá-lo em uma “penumbra conceitual” (1998, p.92).

Por isso, a aplicação do método científico em pesquisa de âmbito social deve ser construída levando-se em consideração os focos específicos de estudos, onde o caminho do pensamento é a prática exercida na abordagem da realidade. Segundo Minayo (1997, p.16): “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.”

Ao construirmos um método científico em ciências sociais, devemos levar em consideração a vida como um elemento importante na constituição do conhecimento, pois as ciências com características humanas não podem desprezar a “humanidade” de seus estudos.

A ciência humana que se afasta da possibilidade de ser criativa está sendo similar à concepção ascética de conhecimento e de vida.

Nos aproximamos, desta forma, das análises realizadas por Gatti (2002, p.9-10), que indica que ao se fazer uma pesquisa:

o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desenvolvendo processos, explicando conscientemente fenômenos segundo algum referencial.

Pesquisar é para Minayo (1997, p.17) uma “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.”

Esta leitura, que muitas vezes é subjetiva, parte de uma realidade, de levantamentos realizados diante dos estudos elaborados, pois toda a pesquisa partirá de uma dúvida, de uma inquietação que se transformará em um processo de pesquisa e de elaboração, para se tentar responder ao questionamento inicial que se dá em uma indagação filosófica de estranhamento com o mundo, pois para Minayo (1997, p.17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.”

O caso desta dissertação é justamente este, pois partiu de uma realidade vivida no cotidiano de uma escola, com sérios problemas em seu entorno, mas sendo definida pelo discurso informal do cotidiano, pelos professores, como um bom local para se trabalhar, já que os alunos eram educados e em sua grande maioria aceitavam serem “chamados a atenção”.

Conhecer o mundo é sempre conhecer uma parte do mesmo, onde:

os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar. Mas, essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade.(GATTI, 2002. p.10).

O produto obtido desta pesquisa será sempre um jogo de escolhas, que não são finais, mas sim, são pontos de fugas que possibilitam novas interpretações, destacamos contudo que:

estes critérios têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar, e/ou com a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos e as informações que trabalhamos, e/ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho. Esses critérios não são únicos nem universais e não há receita pronta para eles. Cada pesquisador com seu problema tem que criar seu referencial de segurança. Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa.(GATTI, 2002, p.11)

Em nosso trabalho, caminhamos então para uma pesquisa qualitativa que utilizará a hermenêutica, pois diante deste real são inúmeras as possibilidades de interpretações, dependendo inclusive da teoria usada e do método aplicado à pesquisa, como aponta Gatti.

Utilizando este tipo de análise dos dados estamos trabalhando a hermenêutica, na forma que Demo (2005, p.22) aponta:

A hermenêutica é a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra. Concretamente, enfrenta os desafios do mistério da comunicação humana, que nunca é só o que aparenta: como descobrir que o comunicador, ao dizer sim queria dizer *não*, ao sair da cena, queria sobretudo estar presente e ao calar-se, queria precisamente fazer-se notado.

A hermenêutica possibilita ao pesquisador, unir justamente a teoria com a prática realizada ao longo da pesquisa, entrando em consonância com a realidade, devendo estabelecer o diálogo entre teoria e prática, pois como ressalta Demo (2005, p. 28 - 29), “ao contrário da tendência teórica típica que ‘ensaca’ a realidade na teoria, pesquisa prática busca o movimento contrário: colocar realidade na teoria, obrigando a teoria a se adequar e nisto se rever, mudar e mesmo superar.”

Pesquisar é, assim, uma forma de tentar entender a realidade, de poder ter uma nova visão diante deste real, para que simplesmente não caiamos na repetição do que muitos falam sobre um determinado local, formando assim conceitos sem realizar análises acerca do assunto.

O que é, então, por exemplo, o Complexo do Alemão, que há muitos anos aparece como um local violento?

Fala-se do mesmo. Deste local perigoso e de seus grupos perigosos. As pessoas têm medo, mesmo não conhecendo, mesmo nem sabendo onde realmente fica este bairro do subúrbio da Leopoldina, se assim pode ser chamado.

Conhece-se este local pelo que retratam os jornais. A sua realidade, porém, vai além do próprio local em si.

Já seus moradores acabam enredados nesta teia, que pouco elucidada quem são, pois foram dicotomizados entre o morador-refém e o morador-traficante.

Trabalhamos então aqui nas seguintes perspectivas de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”(MINAYO, 1997, p. 21- 22)

Converge também para esta visão de pesquisa qualitativa a de Monteiro (1998, p.7), para quem “podem ser ditas investigações qualitativas aquelas cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais, para além de sua explicação, em termos de relações de causa-efeito.”

Construir a pesquisa e seu método não necessita, contudo, que tenhamos de abandonar o que já foi feito, mas a inovação é importante à medida que quebra com os paradigmas e possibilita a renovação do conhecimento, pois se a ciência não se renova acabamos caindo em um discurso tautológico.

Em relação à pesquisa, autores como Minayo (1997) e Gatti (2002) analisam que é importante se ter uma base teórica que estará sempre sendo ampliada, negada e reconstruída diante do real, mas que indica um caminho, que é apenas um dos caminhos possíveis.

Consideremos que, para esta construção, a teoria e o método são elementos de suma importância para a pesquisa, pois se toda pesquisa é iniciada por um problema frente ao real, é necessário que não desconsideremos aquilo que já foi elaborado diante deste tema a ser estudado, ou seja, “esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lança luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado *teoria*” (MINAYO, 1997, p.18).

Para nós, o tratamento dado à pesquisa e à própria teoria é muito próximo ao pensamento de Nietzsche, que analisou o mundo como multiplicidade, um conjunto de forças que se aplicam no instante, sendo mutáveis e que se redimensionam a todo instante.

Entendemos, desta forma, que na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, a teoria não dará conta do todo. Esta tem, por proposição, orientar a obtenção dos dados, a análise e os conceitos que veiculam seu sentido, sendo necessário repensar as estratégias traçadas, para se operacionalizar a pesquisa.

Destacamos aqui as palavras de Campos (2005, p.133) ao dizer que:

Em toda as pesquisas os procedimentos operacionais são desenvolvidos e reconstruídos ao longo do processo em que se realizam. Em se tratando das favelas cariocas, esses procedimentos foram montados e remontados à medida que o objeto de estudo ampliava ou restringia o nosso acesso.

Há escolhas a cada instante e fazendo uma determinada escolha, estamos limitando muitas outras possibilidades, assim a nossa análise é única, pois parte de um

olhar (uma escolha específica), mas que não é um monólogo, pois se constitui através do diálogo com inúmeros interlocutores.

Em nenhum manual há uma receita - como indica Gatti (2002). Assim, a escolha ou a indicação de qual escola escolher, como fazer a ligação entre a realidade estudada e a violência que é apregoada às escolas públicas pela mídia, tudo isto passa a ser um processo que se dá ao longo da pesquisa. A pesquisa será então um estudo que necessita de vida, sabendo que não será “uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.”(GATTI, 2002, p.11)

Isto é uma construção individual/coletiva que se faz ao longo de todo o processo em cada trabalho, nas orientações, nas disciplinas cursadas, nas vivências cotidianas com cada uma daquelas pessoas que passam a fazer parte da construção da pesquisa e de nosso próprio olhar. Mesmo sem saber, vão entrando sem pedir licença e se integram aos nossos estudos.

É esta uma das possibilidades da pesquisa educacional, que estamos aqui analisando e que para Gatti (2002, p. 12) é uma peculiaridade, pois “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida.”

Vida esta, que nenhum tipo de observação e descrição dá conta de relatar, mas que traz, justamente, a crítica de Nietzsche aos pensadores de seu tempo, através de Zarathustra, quando indica que: “chamo mau e desumano a isso: a todo esse ensinamento do único, do pleno, do imóvel, do saciado, do imutável.” (NIETZSCHE, 2002, p.76)

O olhar brilhante da diretora que se orgulha de sua escola ou a tristeza de quem relata ter sido vítima de algum tipo de violência não podem ser retidos por nenhum tipo de variável,

onde todos os fatores da situação podem ser controlados. Isto é possível para uma parte dos problemas em áreas como a Física, a Biologia ou a Química, em que manipulações de objeto de estudo são possíveis. Não o é para as questões ligadas à educação humana, porque certos controles não podem ser aplicados aos seres vivos e nem a situações sociais nas quais esta educação se processa.(GATTI, p.12).

Neste caso, por exemplo, foram realizadas pequenas entrevistas, sendo oito professores (um do sexo masculino e sete mulheres), dez alunos (seis rapazes e quatro

moças), três diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. Houve também uma longa conversa com três serventes que ficavam no portão.

Um dos problemas encontrados, contudo, na pesquisa qualitativa, é justamente a amplitude que, por vezes, esta nos possibilita e que, tanto Gatti (2002) como Demo (1998) nos apontam, pois estes podem trazer uma “indefinição de qualidade, já que nela cabe tudo e nada, ao sabor de qualquer coisa, tornando as pesquisas qualitativas experimentos excessivamente tópicos e inconclusivos”(DEMO, 1998 p. 92).

Toda esta pesquisa – por não se colocar como neutra – tem um teor de postura onde devemos ter claro que as transformações se dão entre pesquisados e pesquisadores, pois a pesquisa visa dialogar com a realidade, que foi o motivo da inquietação inicial para a busca de respostas. “Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro do contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique” (Demo, 2005, p.39).

É importante também que todas estas etapas e muitas das indagações e inquietações, que surjam no campo, façam parte da constituição do próprio trabalho, pois é uma interpretação de um sujeito – que é o pesquisador – humanizando a pesquisa qualitativa.

Mesmo já tendo pontuado algumas coisas, entendemos que é importante agora relatarmos de que forma a nossa pesquisa foi elaborada.

A nossa pesquisa se realizou em escolas que atendem alunos das comunidades da região do Complexo do Alemão⁵.

O fator preponderante que influenciou a nossa decisão por esta região foi o fato de termos alguns contatos, durante a nossa caminhada como professor, junto a escolas do bairro de Inhaúma; estas atendem os alunos que moram no Complexo do Alemão e são escolas consideradas violentas, possuindo, no seu entorno, um grau maior ou menor de violência (anexo I), que será explicado mais à frente.

Tendo, então, como alvo, a região do Complexo do Alemão, a nossa pesquisa contemplou aspectos quantitativos (baseados nos dados obtidos do Instituto Pereira Passos - IPP) e qualitativos, pois confrontamos estes dados com a realidade escolar e fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema, assim como uma análise das notícias veiculadas pela mídia no período de nossa pesquisa (2006-2007).

⁵ O Complexo do Alemão, considerado como um bairro, é cercado pelos bairros de: Penha, Inhaúma, Bonsucesso, Ramos e Olaria, que pertencem ao ramal da Leopoldina, subúrbio do Rio de Janeiro.

A nossa amostragem abrange duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, inseridas na 3ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), que atende vários bairros⁶.

A pesquisa se deu em uma região do Rio de Janeiro, que segundo as estatísticas do Instituto Pereira Passos (2002), possui várias escolas com altos índices de violência, não só internamente, como também no seu exterior.

Este levantamento do IPP (Instituto Pereira Passos) foi realizado em 2002 entre os dirigentes de escola e abordou, dentre outros aspectos: violência dentro da escola, violência fora da escola, urbanização em torno da escola, índices de evasão, aprovação, e relação entre a idade dos alunos e defasagem escolar.

Para entendermos melhor estes resultados é importante que se saiba que: todas as escolas da cidade do Rio de Janeiro foram pesquisadas e com estes dados foi elaborado um quadro por Coordenadorias que são em número de dez e são conhecidas por CREs (Coordenadorias Regionais de Educação).

Cada uma destas coordenadorias tem um número variável de escolas sob a sua responsabilidade. No caso da 3ª CRE, todas as escolas sob a sua orientação estão no anexo I. Nem todas as escolas da 3ª CRE situam-se ou atendem o Complexo do Alemão. Sendo assim, fizemos uma delimitação das escolas que teriam alguma relação com esta área, que foi por nós escolhida para estudo.

Destas escolas que estão na Tabela Geral de Notas – anexo I – o indicador da violência interna e/ou externa (terceira e quarta colunas) recebe pontuação variando de 1 a 10, sendo que 1 significa que a escola é muito violenta e 10 indica que uma escola é pouco violenta.

A quinta coluna é referente à urbanização existente na área em que está a escola, incluindo serviços (transporte, saneamento, comércio, etc.). O grau 1 indica pouca urbanização e o grau 10 aponta para uma região bem urbanizada.

Nas colunas de: evasão escolar, de aprovação e de defasagem, a medição é feita através de porcentagem com os dados obtidos no final do ano letivo, em relação ao montante de alunos; a defasagem é construída através da relação série/idade.

Nestes levantamentos preliminares, percebemos também que a região – o entorno - é tida como de grande violência. No passado, foi palco de uma chacina, onde

⁶ Os bairros atendidos pela 3ª CRE são: Higienópolis, Benfica, Rocha, Riachuelo, Del Castilho, Inhaúma, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Bonsucesso, Sampaio, Jacaré, Lins, Méier, Cachambi, Todos os Santos, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Abolição, Piedade, Pilares, Jacarezinho e Alemão.

em 1994, segundo Coimbra (2001, p.150), 17 pessoas foram mortas na Favela de Nova Brasília (uma das comunidades pertencentes ao Complexo do Alemão).

Repetidas vezes, o Complexo do Alemão e seus bairros vizinhos, têm aparecido no noticiário como uma região altamente violenta, segundo as estatísticas da Secretaria de Segurança Pública, possuindo altos índices de roubos a carros, homicídios e outros acontecimentos violentos.

Em 2006, foi palco de um ato violento, onde 17 crianças de uma escola pública foram feridas em consequência de tiroteio entre polícia e traficantes⁷.

A nossa análise teve também como um de seus elementos principais o acompanhamento de quatro jornais, escolhidos por serem os quatro de maior circulação no Rio de Janeiro (Anexo II), Jornal do Brasil, O Globo, O Dia e EXTRA e que atendem a diferentes públicos alvos.

Esclarecemos que o Jornal Lance possui uma grande circulação, mas não está fazendo parte de nossa pesquisa, por ser um jornal esportivo que foge ao nosso interesse.

Já o Jornal Extra, que não está na tabela do anexo II, possui a seguinte vendagem: de segunda a sábado, 255 mil exemplares e 430 mil no domingo⁸. Portanto, é muito lido no Rio de Janeiro.

Foram realizadas entrevistas com professores das escolas investigadas (uma considerada mais violenta e outra menos violenta, junto ao Complexo do Alemão), tendo como perspectivas o tempo de serviço dos professores, não só nas unidades escolares, mas também no magistério em geral, para que pudéssemos analisar a memória destes sobre a violência na escola. Nesse sentido, foram entrevistados professores antigos e novos no magistério, que pudéssemos comparar o entendimento destes sobre a violência na escola.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas também com diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos, que têm uma visão administrativa e de políticas educacionais, pois são elementos de ligação entre a escola e a comunidade.

⁷ Notícia tirada do jornal O GLOBO (8/07/2006), p.14, Caderno Rio, com o título: Tiroteio fere 17 crianças em escola – confronto de traficantes com policiais, em favela de Inhaúma, é o que mais atingiu menores até hoje.

⁸ Informações retiradas do site: <http://www.anj.org.br/jornalanj/?q=node/663>. Acesso em: 28 de abril de 2007.

Foram elaboradas uma série de observações de campo, verificando como os alunos interagem, sendo que o recreio foi eleito o principal momento desta interação. Não podemos deixar de citar que as observações se fizeram também em festas (junina e da primavera), passeios, entrada e saída de alunos, etc.

Importante ressaltar que realizamos entrevistas também com alunos para assim, darmos voz a todos os sujeitos da escola (apêndice).

A partir das entrevistas realizadas, utilizamos a análise do discurso dos sujeitos da escola sobre a violência no cotidiano escolar como elemento de comparação com o discurso da mídia sobre a violência na escola.

A análise do cotidiano escolar desenvolvida em nossa pesquisa pensa enfocou também as relações de poder entre os grupos que interagem dentro das escolas.

O campo, muitas vezes, contudo, não era o que desejávamos. A realidade era dura, algumas entrevistas não aconteceram, uma vez que as pessoas ao invés de irem à escola ficavam em casa, pois mais uma vez o Caveirão⁹ subiu.

Outros davam entrevistas em formas de conversas e ao terem o pedido de entrevista formalizado pelo pesquisador – e não pelo professor que convivia com eles – desconversavam, diziam já ter falado e oficialmente não deram entrevistas.

Estas pessoas, contudo, fizeram parte desta pesquisa e são vozes que podem ser ouvidas, pois têm muito a dizer, mesmo que não o tenham feito “oficialmente”.

Foi neste “jogo” de idas e vindas a campo, que se estabeleceu, por exemplo, um inusitado “sujeito” na pesquisa - e que não estava inicialmente na nossa proposta – as funcionárias dos portões destas escolas, que são observadoras do cotidiano e tinham muito a dizer sobre a escola, mas principalmente a respeito da história do local (Complexo do Alemão).

A partir de algumas conversas, pudemos realizar o confronto de vários elementos teóricos e práticos do cotidiano. Os sujeitos estudados foram acrescidos então de três senhoras que se tornaram elementos integrantes da pesquisa.

Uma outra indagação que nos acompanhou por muito tempo e foi um dos motivadores da pesquisa, foi saber os motivos de alguns alunos irem para a escola em momentos de conflitos entre policiais e bandidos, nesta região. Qual a motivação de estar na escola, mesmo correndo risco de vida, já que na visão da imprensa esta escola (como instituição) não tem dado conta destes alunos e é também um local violento?

⁹ Caveirão é o nome dado ao blindado da Polícia Militar, que entrou várias vezes nas favelas para dar cobertura aos policiais que faziam incursões pelas favelas do Rio de Janeiro.

Nesta relação de poder, entendemos que Foucault (2005) nos ajuda com a análise estabelecida entre os poderes do Estado e seus possíveis representantes e os poderes denominados por ele como “micro-poderes”.

Como exemplo da complexidade deste tipo de relação entre poderes, apontamos uma das escolas estudadas, que foi ampliada em seu espaço físico devido à demanda local da população, que havia realizado uma ocupação no Complexo do Alemão, denominada de “casinhas”.

O aumento da escola não se realizou por uma decisão imediata da Prefeitura do Rio, mas sim por uma necessidade frente à demanda da população, que pressionou o governo através da procura realizada nos períodos de matrículas.

A primeira pressão se realizou diretamente junto às escolas, pela procura dos responsáveis que necessitavam de escolas para seus filhos, principalmente na faixa inicial, do 1º ao 5º ano (antigo C.A até a 4ª série). O segundo momento foi o de manifestação junto aos jornais e autoridades, o que gerou a ampliação da unidade escolar.

Tendo então a teoria como arcabouço, devemos pensar nestas relações que são inclusive, segundo Foucault (2005, p.184), preocupações que se constituem como metodológicas, pois:

o importante não é fazer uma dedução do poder que, partindo do centro, procuraria ver até onde se prolonga para baixo, em que medida se reproduz, até chegar aos elementos moleculares da sociedade. Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global.

Sabemos que o material coletado é extremamente descritivo, como indicam Lüdke e André (1986, p.12) e inclui também uma relação ética entre pesquisador e campo, que pode trazer dúvidas ou mesmo trazer novos aspectos que antes da observação não seriam destacados.

Nosso estudo assume assim um caráter de pesquisa participante, com traços de etnografia, como também apontam Lüdke e André (1986). Principalmente por termos ido a campo três dias da semana durante os meses de março até outubro de 2007, em uma das escolas e durante os meses de agosto a novembro, em outra, proporcionado um bom material para a pesquisa.

È importante ressaltar que a pesquisa não é etnográfica como a utilizada na Antropologia, mas utiliza de características etnográficas como a observação em campo e o convívio do pesquisador com esta realidade.

Dentro de nosso método de pesquisa, passamos então pelas fases que segundo Lüdke e André (1986) são necessárias: inicialmente, levantamos os locais possíveis a serem explorados e a busca das respectivas autorizações, tanto as que se pode chamar de “formais” e que passam pela Secretaria de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação e escolas, como as mais informais, ou seja, aquelas que se realizam no contato direto com os sujeitos, que nos dão depoimentos e entrevistas.

Outro aspecto é o da “busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado” (Lüdke e André, 1986, p.16).

Tivemos dentro do campo acesso a valiosos instrumentos que ajudaram na análise e na interpretação da questão da violência escolar, como diários de classes, atas oficiais, cadernos de ocorrência, que só podem ser consultados/investigados quando se tem acesso direto ao campo de pesquisa.

As autoras anteriormente citadas ressaltam que “a pesquisa etnográfica consiste também na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo”(1986, p.16).

No campo, o acesso a diários de classe nos possibilitou verificar, por exemplo, se as escolas pesquisadas têm registrada cotidianamente uma violência tão aparente como os jornais têm atribuído às mesmas, como: tráfico, armas nas escolas, violência contra professores e outros tipos de relações violentas. Pode ser também que este tipo de discurso atenda segmentos sociais que lucram com a imagem negativa da escola pública.

Temos então algumas perguntas: que tipos de violência a mídia resalta a partir da escola? Como são retratados os professores e os alunos em relação à violência? Quando não aparece como violenta, qual é o papel social atribuído a esta escola?

3 - O que é Violência?

Ao longo desta dissertação, o termo violência é constantemente usado, já que, tentamos entender o que seria a violência na escola e como esta aparece no jornal relacionando a escola e a região do Complexo do Alemão, em virtude das escolas analisadas possuírem ligação direta com este bairro do Rio de Janeiro.

Um primeiro problema encontrado foi que vários são os autores que pensam sobre este tema e por isso violência torna-se polissêmico, como apontam Ristum e Bastos (2004, p.226).

Como um exemplo, utilizaremos aqui duas diferentes definições para este termo. Primeiramente, o grego Aristóteles (1976), em suas definições de física, irá definir violência como o movimento que afasta as coisas de seu lugar natural.

Já de maneira mais atual, pode-se encontrar em qualquer dicionário o termo como sendo: s.f.. 1 Qualidade de violento. 2. Ato violento. 3. Ato de violentar¹⁰(FERREIRA,1986, p.752).

Na definição aristotélica, o sentido de violência está ligado à questão física do movimento e deve ser contextualizado, sendo a questão histórica um fator que influencia no entendimento do termo. Na segunda definição, o termo assume uma grande amplitude; e necessita inclusive de complementações para o seu entendimento.

Esta pequena demonstração é agregada de outros aspectos importantes como: se houve ou não uso de força física, se o agressor possui algum tipo de autoridade que lhe permita o uso da força – no caso das autoridades constituídas, se há uma violência simbólica e etc.

Poderíamos inclusive dizer que a violência também é polifônica, pois depende das “vozes” que a pronunciam. No Brasil, por exemplo, a agressão aos escravos não era vista como uma violência por muitos, já que era socialmente aceitável.

Senhores e pensadores do século XV e XVI construíram falas autorizadas, para a justificativa da escravidão e para o uso da força que muitas vezes se fez necessária para se controlar os escravos.

Mesmo com toda a polissemia, Ristum e Bastos (2004, p.227) analisam que há: “uma clara uniformidade em relação a alguns aspectos que podem ser sintetizados em:

¹⁰ Violentar: Exercer violência sobre. 2. Estuprar. 3. Forçar, arrombar. 4. Desrespeitar. 5 Constranger-se; desrespeitar-se.

a) multicausalidade da violência; b) interação entre fatores causais e c) atuação conjunta de fatores contextuais e pessoais na constituição da violência”.

Dentro ainda de todas estas elaborações do que seja a violência, Ristum e Bastos (2004, p.227) indicam que duas idéias se colocam em oposição e são valorizadas de acordo com o discurso que as utiliza.

Uma é o fato da violência ser algo inato aos homens, pois os mesmos possuiriam um “instinto geral de agressão, afirmado por alguns etólogos” e uma segunda é a de que a “violência tem suas raízes na aprendizagem”, sendo de caráter sócio-histórico. É com esta que possuiremos maior identificação ao longo desta dissertação.

Como então podemos classificar a violência? Minayo (1994) a classifica em três diferentes tipos: a violência estrutural, a violência de resistência e a violência de delinquência. O primeiro caso, é assim explicado pela autora:

...se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte.(MINAYO, 1994, p.8)

Seria aplicável a esta categoria o caso já citado dos escravos que foram por muito tempo caracterizados como um objeto passível de ser usado das mais diferentes formas e caso não correspondessem ao fim desejado, ou se rebelassem, poderiam ser punidos.

Este tipo de violência é muitas vezes negado como tal e pode através das leis ser visto como algo necessário ao desenvolvimento do sistema, desta forma a violência é “aceita”, “...embora historicamente a sociedade brasileira tenha sido construída com o recurso constante à violência, esta tem sido negada a nível ideológico.”(Oliven, 1982, p.13)

No Brasil, a questão da violência estrutural levou a singularidades como no caso dos mitos que se criam em torno destas questões, como o mito do brasileiro pacífico. Isto leva à imagem de que qualquer grupo que se posicione contrário à “ordem imposta” é visto como violento e por isso deveria ser controlado, fazendo com que qualquer manifestação de protesto contra desmandos de governos seja analisada como caso de polícia e na interpretação de Oliven (1982, p.14)

a violência e a tortura com que a polícia tem tradicionalmente tratado as classes populares, longe de se

constituírem numa 'distorção' devido ao 'despreparo' do aparelho de repressão, têm uma função eminentemente política – no sentido de contribuir para preservar a hegemonia das classes dominantes e assegurar a participação ilusória das classes médias nos ganhos da organização política baseada nessa repressão.

Isto nos conduz ao segundo tipo de violência que é a “violência da resistência”, que responde de alguma forma à “violência estrutural”.

Diante da primeira forma de violência, os grupos ou mesmo indivíduos criam respostas e atuam diante da sociedade, muitas vezes de forma também violenta.

Em suas reflexões, Minayo (1994, p.8) pontua que este de tipo atuação traz outros questionamentos, como a seguinte celeuma:

...justificaria responder à violência com mais violência? Seria melhor a prática da não-violência? Haveria uma forma de mudar a opressão estrutural, profundamente enraizada na economia, na política e na cultura (...) através do diálogo, do entendimento e do reconhecimento?

Se analisarmos como violência, por exemplo, as péssimas condições de trabalho a que muitas pessoas são submetidas por todo o mundo, a reação da greve pode ser entendida como uma resistência ao processo da violência, sendo esta uma “violência de resistência”, que não utilizou da força física.

O último elemento, “violência de delinqüência”, corresponde a todas as ações que estariam fora da lei, mas necessitam também sempre estar relacionadas às questões históricas e sociais, como: “A desigualdade, a alienação do trabalho e nas relações, o menosprezo de valores e normas em função do lucro, o consumismo, o culto à força e o machismo são alguns dos fatores que contribuem para a expansão da delinqüência” (Minayo 1994, p.8), e em certas condições, a reação a este sistema pode levar a esta “violência de delinqüência”.

Nestes casos acima de violência o indivíduo comete o delito relacionado ao seu contexto social, como por exemplo, roubar um tênis de determinada marca para poder estar na moda, pelo fato do mesmo ser muito caro e a propaganda a todo instante reforçar que para se diferenciar é necessário se ter este produto.

Talvez um quarto elemento que falte a estas definições seja relativo a uma forma de violência que chamaremos aqui de “violência latente”.

Esta seria uma violência que muitas vezes não existe, mas se atribui através, por exemplo, dos meios de comunicação, criando-se uma imagem negativa de determinadas áreas da cidade ou grupos de pessoas que se tornam “classes perigosas”.

O Complexo do Alemão é um caso de “violência latente”, pois espera-se muitas vezes que o local seja violento, pelo que se conta da sua história, pelo que sai no jornal, deixando-se de lado a sua história de resistência, suas manifestações de não violência e suas criações diante da própria violência, que em determinados momentos acontecem na região, desta forma cria-se também um medo, através do qual para Chauí (2006, p. 110 - 111), até mesmo o olhar entre ricos e pobres se diferencia, pois:

Os grandes têm medo de perder o privilégio da violência e por isso afirmam que o povo é violento e perigoso - as classes populares são vistas como agentes do medo. Os pequenos têm medo de que a injustiça aumente, de que os grandes não tenham freios no exercício da violência, e percebem, com clareza ou confusamente, que os grandes são os agentes do medo.

Refletindo também sobre a questão da violência, um outro aspecto apontado por Chauí (2006) é que a violência torna-se extremamente divulgada e banaliza e constantemente somos lembrados da mesma com o uso de termos como guerra civil, terrorismo, massacre, etc.

Dentro do que estamos discutindo até este ponto, entendemos então que podemos ao longo deste trabalho usar como definição de violência a que nos propõe Chauí (2006, p.123):

...podemos dizer que na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral ou político pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto. A violência é a brutalidade que transgride o humano dos humanos e que, usando a força viola a subjetividade (pessoal, individual, social), reduzindo-a à condição de coisa.

3.1 - Violência escolar.

Se a questão da violência está a todo instante na pauta do dia do cidadão comum, a escola não estaria fora deste processo, sendo assim os vários estudos realizados apresentam em parte a mesma dificuldade de definir a violência na escola que se tem para a definição de violência como um todo, pois segundo Abramovay e Rua (2004, p.69):

...a dificuldade em delimitar as fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e, provavelmente, do sexo.

Para Charlot e Émin¹¹ (1997), citados por Abramovay e Ruas (2006, p.69), a violência escolar poderia ser classificada de três maneiras distintas.

A primeira seria a “violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo”.

O segundo caso seria relacionado as incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito.

Como terceiro caso, temos a violência simbólica ou institucional, que seria:

...a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Todos estes elementos, aqui descritos para o entendimento da violência na escola, nos trazem de volta, contudo, a definição de Chauí (2006) antes apontada. O trabalho de Charlot e Émin apenas verticaliza o sentido da violência na escola, interligado à análise de Minayo (1994).

Em Abramovay e Ruas (2004), percebemos que a violência na escola também vem acrescida de características que acabam dependendo de fatores que se relacionam diretamente aos agredidos e agressores como: sexo, raça, gênero, local de moradia e outros.

Outro fator é que, além das pessoas, a própria escola também é de alguma forma atingida pela violência local, ou pela suposta violência que o local possui, sendo

...comum a referência à pobreza e à violência nas comunidades pobres e ao pertencimento de alunos a bandos de tráfico, gangues que seriam introduzidas nas escolas (Guimarães, 1998), constituindo parte de uma ecologia social que as afogaria, mas não seria nelas originada. (ABRAMOVAY e RUAS, 2004, p.76).

¹¹ CAHRLLOT, Bernard; Émin, Jean-Claude (coords). *Violences à l'école – état de saviors*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

Todo este processo de “violência na escola” faz com que muitas vezes se analisem questões internas das escolas e não se resolvam os problemas que envolvem as políticas públicas que desvalorizam as instituições de ensino, parecendo ser o problema da violência algo localizado ou fruto da desorganização específica de uma administração, de um determinado diretor ou corpo docente.

Neste caso, nossa pesquisa possui a característica de estar atenta não apenas de uma forma geral ao contexto da violência, mas também a algo que é específico, originado a partir das observações, entrevistas e da própria vivência em escolas, como indicam ser necessário Abramovay e Ruas (2004, p.83): “Portanto, um desafio seria bem acompanhar o que se passa em cada escola, para avaliar como essas rebatem e compõem estratégias de resistência, buscando escapar de quaisquer determinismos.”

3.2 - Violência ou indisciplina

Ao longo de nossas leituras e também dos encontros com os professores das duas escolas analisadas, tivemos a possibilidade de verificar que o termo indisciplina é muitas vezes colocado como uma forma de violência – não física – mas que incomoda muito aos professores e os mesmos tomam isto como violência simbólica, pois a indisciplina se torna, no entender de Aquino (1996, p. 40), ao falar dos relatos de professores (e que são próximos ao que apuramos):

uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.

Neste caso acima a indisciplina é tida para alguns professores como um elemento de violência simbólica, que vai variar de acordo com as escolas e as pessoas envolvidas.

Em vários momentos da nossa pesquisa, esta questão esteve presente, sendo alvo de anotações em diários e de reuniões entre responsáveis que são chamados especificamente para cuidarem do caso ou em reuniões de pais que são realizadas para discussões sobre as turmas, notas, etc.

Nota-se também que a indisciplina está relacionada à não sintonia entre o conteúdo e as teorias a elas aplicadas e as realidades de cada escola, que necessitam de

uma grande adaptação curricular, para poderem se contextualizar. Nas palavras de Aquino (1996, p.40):

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas.

Isto que poderia ser classificado como “violência de resistência”, segundo os parâmetros de Minayo (1994, p.8), a luz da teoria de Foucault pode ser visto em alguns casos como uma resistência, frente ao jogo de poderes que se estabelecem no real.

Sendo assim chamamos de enfrentamento quando um aluno se opõe ao seu professor, que lhe tenha vilipendiado de alguma forma, acreditando que isto, mais do que uma reação simplesmente negativa e violenta, pode ser considerado como um processo de resistência.

Os discursos da indisciplina guardam também um saudosismo, como escreveu Aquino (1996), pois a escola disciplinar necessita de pessoas que sejam seguidoras e não contestadoras.

A escola disciplinar, que tinha até a década de 70 – do século XX - provas para seu ingresso, na verdade fazia um papel de exercer a violência, à media que excluía grande parte dos alunos e se tinha um modelo de aluno a ser seguido.

Outra forma de violência que a escola pode exercer é a de excluir pela inclusão, pois apesar de uma grande maioria de pessoas ter acesso à educação atualmente, “hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram neste trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado”. (Aquino, 1996, p. 44).

Não se indaga que “ALUNO” é este que temos em nossos modelos internos. Não se pergunta, nem ao próprio aluno real, como ele se sente frente a sua própria realidade, quais seus desejos e vontades, pois ele faz parte de um modelo de aluno e modelos não precisam indagar, apenas repetir.

Para Aquino (1996., p.45), na realidade:

indisciplina, então, seria sintonia de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas forma institucionais cristalizadas.

O que os professores citam como um ato de indisciplina, dependendo do contexto, pode ser visto como forma de resistir muitas vezes a algo que não se entende por estar fora da realidade do aluno, ou até mesmo por não compreensão das regras. Esta idéia é ratificada por Aquino (1996, p.45), quando o mesmo escreve: “Desde este ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria, então, a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar”.

Entendidos estes aspectos mais amplos sobre a violência, passamos ao levantamento feito da literatura específica sobre a violência nas escolas, verificando como atuam os sujeitos que ocupam o espaço escolar, compreendendo a escola como algo complexo, no qual a violência é apenas um dos aspectos possíveis para a composição de um quadro geral.

Destacamos dois elementos que estão ligados à questão da violência: um em relação direta com as unidades escolares e outro relacionado às influências advindas de fora da escola, que acabam dando uma movimentação própria a cada escola, mas que ao mesmo tempo as interligam, criando assim uma relação de possível identidade entre uma unidade escolar e as demais.

Pensar então a violência na escola é pensarmos as possibilidades que se apresentam dentro da própria literatura sobre o assunto, que vem sendo trabalhada nos últimos 40 anos, enfocando uma série de fatores, como: o crescimento do assunto nos meios de comunicação, a entrada do tráfico em algumas escolas, a descaracterização de um ideal de escola frente às mudanças sociais e ao projeto neoliberal que ajuda a instituir políticas públicas que estão intimamente ligadas ao processo de formação dos sujeitos e do aumento da violência.

Ressaltamos ainda que, ao levantarmos a questão da violência na escola, nos deparamos com pouca bibliografia, pois apesar de estar em crescimento, este tema ainda é pouco explorado, principalmente ao se relacionar com o que a mídia diz sobre a escola.

É também uma questão de múltiplas intervenções, sendo um assunto analisado por vários campos de estudos como a sociologia, a filosofia, a pedagogia e outros. Desta forma, o estudo aqui apresentado trará uma série de autores de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando o exercício de pensar a violência dentro/fora da escola.

A escola é desta maneira um espaço de tensão onde sujeitos históricos se relacionam com as possibilidades de existência de outros sujeitos e também com

questões que são idealizações sociais do que seja o espaço escolar - que estão na sociedade e das quais os próprios sujeitos envolvidos muitas vezes não têm consciência.

A violência praticada pelos sujeitos que têm o papel disciplinador, mostra de alguma maneira a relação entre o poder e o pragmatismo, pois controla-se as pessoas, para que passem com o tempo, a serem mais produtivas e tornem-se sujeitos obedientes, sendo úteis ao sistema de exploração, como nos apresenta Foucault (2004, p.123):

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza o espaço analítico.

Ao se disciplinar os corpos, é perceptível que os mesmos tornam-se mais dóceis e menos perigosos, pois corpos que não se disciplinam não se possibilitam ao convívio e vários corpos indisciplinados são perigosos, podendo até ser violentos e ruins para com a sociedade. Este papel que a disciplina possui não é muitas vezes questionado pelos partícipes da educação.

Outro aspecto é que a escola não existe como entidade imaterial, como elemento metafísico, como modelo guardado no mundo das idéias, o que há é a constituição da escola enquanto elemento real, composta de sujeitos historicamente determinados, engendrando nela o caráter do dinamismo e dos jogos de possibilidades e de relações.

É olhando para a escola como um elemento dinâmico e integrado à sociedade que Sposito (2001, p. 85) aponta a exposição da violência ocorrida em unidades escolares como um processo inclusive mais realçado pela mídia, a partir dos anos de “abertura” política, onde “os episódios violentos muitas vezes registrados de modo exagerado pela mídia, tendem a ser compreendidos sob ângulos diversos”.

Devemos então lembrar que a violência abarca um espectro de possibilidades, mas que na maioria das vezes é vista basicamente como criminalidade e/ou agressão física, como explica Candau (2001, p.20): “Neste sentido, a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético”.

Outro aspecto, é que o fenômeno da violência não pode ser visto como único, pois os olhares que para ele confluem dependerão do pesquisador e de sua formação teórico/prática, dando uma característica específica às formas de se analisar a questão. Destacamos, contudo, que segundo Zaluar (2001), dentro do processo de análise sobre a violência na área da pedagogia, muitos pesquisadores têm se apropriado de dois autores como base teórica para a fundamentação de suas análises, são eles: Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Muito disto se dá por estes autores tratarem da questão da violência física e da violência simbólica, que são dois pontos a serem relevados sobre o assunto.

Para Sposito (2001, p.89), um dos primeiros problemas sobre a violência escolar, na pesquisa educacional, é o de que os dados levantados na década de 1980 ficaram a desejar devido ao fato de “nem sempre, diante das condições materiais em que se realizaram ou das precárias definições de amostragem, permitem generalizações confiáveis.”.

O mesmo se deu em levantamentos por nós realizados junto à Internet, tanto em sites de universidades e de organismos especializados¹², como no levantamento bibliográfico, verificando que são poucos os estudos que se dedicam a este tema mais específico da violência escolar e sua relação com a mídia.

Entendemos que tal tema ainda venha atraindo poucos pesquisadores, visto que como fenômeno social a questão da violência na escola é tida como um acontecimento recente no imaginário, pois a violência psicológica ou a coação da instituição contra o sujeito eram vistas por muitos como uma coisa normal. Assim, castigos como ser humilhado em público, ficar em pé no corredor e outros instrumentos de punição ainda podem ser vistos como elementos “educativos” e não de violência, por pessoas ligadas à escola.

Outro fator importante é o de que uma série de questionamentos surgem nas mudanças ocorridas na tensão entre a visão social que se tinha de uma escola patrocinadora do desenvolvimento social e as novas perspectivas do neoliberalismo, que valorizam o indivíduo como o centro do processo, onde as escolhas individuais passam a ter mais valor do que as questões do coletivo.

Devemos entender esta nova estratégia de interpretação social num contexto que define como necessário um Estado não interventor na economia - com um mercado

¹² Os principais sites analisados para este trabalho foram: www.scielo.br e sites de universidades e centros de pesquisas. Nestes, encontramos poucas referências sobre pesquisas e teses estudando a questão da violência, principalmente relacionada à mídia.

aberto - passando a idéia de que o indivíduo empreendedor não necessita destes “entraves” que são os direitos sociais – educação, serviços públicos de saúde, etc.- que são fornecidos pelo Estado, e que dificultam o crescimento da economia e do indivíduo¹³.

Há, então, um embate entre duas concepções de sociedade: uma que está focada no indivíduo e outra em que a organização social é centrada no coletivo, o que leva assim a um conflito, pois são paradigmas de sociedade opostos.

O contexto neoliberal reforça a idéia de um indivíduo competitivo, que

...se reflete no descompromisso causado pelo sentimento individual de apatia em relação à vida social, na ausência de utopias, perda do sentido de viver, na falta de solidariedade, na ausência de parâmetros definidos sobre o que é certo e errado (CANDAU, 2001, p.38).

A escola reflete esta crise, levando a um maior atrito entre professores, educados numa visão anterior ao neoliberalismo e alunos que aprendem (não só através da escola), que o indivíduo deve buscar a sua satisfação e sua sobrevivência, já que não pode mais contar com o Estado de Bem estar social.

Outro fator de destaque não só nos estudos de Sposito (2001), como de Candau (2001) é que de alguma forma muitos são influenciados pela mídia, na forma de agir ou mesmo de pensar, sendo este um dos grandes meios de informação e de formação das pessoas, atualmente.

Não podemos, contudo, achar que a mídia domina de forma plena os indivíduos; deve-se levar em consideração, como explicam Zaluar e Leal (2001), que ninguém recebe as informações de forma pacífica, sendo manipulado totalmente pela mídia, o que será analisado em outro capítulo.

É no contexto dos anos 1980 que, segundo Sposito (2001), temos, com a maior democratização do país, o aumento de pesquisas que se voltam para o tema da violência na escola; estando estas muito mais focadas na questão das depredações das escolas públicas. Isto, segundo as análises, leva grupos relacionados diretamente à educação a reivindicarem a segurança da escola – por instrumentos como a polícia – já que atribuem a “grupos perigosos”, que rondam a escola, as depredações.

Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios, por

¹³ Ver sobre este assunto Bianchetti (2005).

adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar. (SPOSITO, 2001, p.90)

Esta depredação da instituição demonstra vários aspectos, como a falta de sentido de pertencimento do sujeito ao local, que reage de forma predatória, praticando atos como a destruição de “louças das instalações sanitárias, o furto de lâmpadas e outros materiais, e as pichações” (CANDAU, 2001. p.30).

Segundo Fukui¹⁴, 1992 *apud* Candau, 2001, p. 30, não haveria, por parte daqueles que depredam o patrimônio público um sentimento de bem público, ou seja, um sentido ético de que aquele bem é pertencente a todos e por isso todos devem ser seus zeladores, isto pelo fato de não se ter o conceito de “bem público”.

A depredação poderia também ser, na perspectiva de Candau (2001), um reflexo da baixa qualidade de vida dos frequentadores e destes terem em seu meio-ambiente uma pobreza tão grande que tais reações seriam decorrente do descaso que estes sofrem por parte das autoridades, que não se preocupam com o bem estar das comunidades mais carentes.

Podemos também entender que a depredação é uma forma de reação do sujeito ao seu meio social, que não entendendo e não dominando os mecanismos que a própria democracia lhe proporciona para se manifestar para pleitear os seus direitos, acaba destruindo o patrimônio e fazendo disto uma forma de protesto, que passa a ser visto como ato de violência, quando na verdade pode ser uma manifestação contra o que está politicamente estabelecido.

Um bom exemplo que podemos usar como paralelo ao que estamos dizendo é a figura do malandro carioca, nos idos dos anos 1930, quando começou a se implantar o processo de industrialização no Brasil.

Enquanto o governo Vargas exaltava a figura do bom trabalhador (ordeiro, caseiro e cumpridor de seus deveres), começa uma caça a figuras tidas como malandras, que passam inclusive a ser vistas como pessoas potencialmente perigosas para o sistema, segundo o estado varguista.

Analisando sob outro aspecto, a malandragem era uma forma de reagir ao controle deste Estado, que impunha como padrões o operário e o trabalho, sendo o malandro na verdade uma forma de reação (SODRÉ, 1998).

¹⁴ FUKUI, Lia. Estudo de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.79, p.23, novembro, 1991.

Depredar a escola torna-se assim, uma forma de se manifestar contra a imposição de normas, que por não terem sido construídas em conjunto, acabam não sendo introjetadas como suas, em relação a isto nos aponta Guimarães (1996, p.50): “as depredações, as pichações, as brigas entre alunos e a formação das turmas, das guangues podem representar uma forma de persistência social que se nega a submeter-se”.

Outra autora importante no contexto de análise sobre a violência é Eloisa Guimarães (1998), que nos apresenta, por exemplo, a ação direta do tráfico na escola, que pode tanto se tornar um local protegido para a venda de tóxico, como uma área para a resoluções de embates entre as chamadas “galeras”(E. GUIMARÃES, 1998).

O que aqui discordamos da autora é que ao apresentar de forma generalizante a atuação do narcotráfico na escola pública, acaba por abranger realidades que são por vezes específicas demais, pois o narcotráfico pode ou não interferir diretamente na realidade da escola.

Nas escolas pesquisadas, não percebemos nenhum tipo de venda ou uso de drogas na instituição. Sendo, assim estas análises devem levar em consideração as escolas reais, pois se generalizamos, acabamos ratificando a escola pública como uma escola violenta e ruim.

Não é, contudo, de forma ingênua que se pode tratar deste assunto, visto que há elementos da escola que podem ter uma relação com o tráfico, como: estudantes usuários de drogas, criando-se uma consequência direta nas relações e interpretações das visões destes sujeitos.

O aluno que cria conflitos fora da escola acaba sendo para alguns professores o seu próprio fracasso, mesmo não sendo o professor diretamente responsável pela violência ou pelo narcotráfico. Para exemplificarmos, narramos a passagem de uma das professoras entrevistadas por Candau (2001, p.91), que perdeu um de seus alunos para o tráfico e que por isso se sente culpada: “Tinha tudo para ser um grande homem. Era inteligente e contestador. Levei Zero na prova da vida, não venci o desafio”.

No caso das invasões, entendemos, como Candau (2001), que a escola se vê muitas vezes acuada e passa a criar reações, que refletem esta violência. Um simples exemplo é o gradeamento ou levantamento de muros altos, que dificultam a entrada de elementos estranhos à escola.

Devemos entender, contudo, que apesar disto afastar da escola os que estão fora dos muros, também encarcera os que estão nela presentes, pois a grade é sempre a lembrança da fragilidade não só da escola, mas principalmente de todo um sistema

socioeconômico que possibilita a manutenção e o aumento da violência, trazendo sempre à memória destes indivíduos que a insegurança está presente.

Os estudos de Sposito (2001) mostram que estes mecanismos, como o gradeamento e a entrada de agentes externos à escola – policiais e guardas- municipais, por exemplo - diminuem a depredação escolar, mas a violência entre os alunos continua.

As pesquisas realizadas na década de 1980 ainda tinham um outro problema, que era a falta de informações precisas, visto que os governos que faziam este levantamento tinham metodologias diferentes, e não faziam o acompanhamento dos dados. As escolas que deveriam fazer o registro acabavam não fazendo, por medo de punições ou de desvalorização da escola ou alteravam dados buscando ganhos, pois como nos mostra Sposito (2001, p. 92):

...houve épocas em que a notificação de episódios de violência evidenciaria as eventuais fragilidades do trabalho pedagógico das escolas; em outras ocasiões, a notificação poderia redundar em ganhos adicionais aos estabelecimentos como maiores recursos materiais e humanos ou em algumas vantagens salariais a professores que trabalhassem em áreas de risco.

É importante ressaltar que no campo da pós-graduação em educação, nos anos 1980, a questão da violência escolar, segundo Sposito (2001), teve apenas duas dissertações de mestrado analisando a questão, que foram realizadas a partir de estudos de caso feitos por Guimarães (1996), e apontaram que a violência escolar não era efeito somente de elementos de dentro da escola, contrariando o que era corrente como “teoria”.

Os estudos dos anos 1990 têm então um outro foco, pois além de se tratar a questão da depredação, há um enfoque maior sobre os alunos e suas reações violentas no campo inter-pessoal, sendo estes estudos realizados agora com a entrada de organizações não governamentais (ONGs), que passam a fazer não somente as pesquisas, mas também começam a atuar ocupando um vazio deixado pelos governos que se colocavam com problemas financeiros, sendo incapazes de cumprirem com suas obrigações, como foi o caso do programa Amigos da Escola¹⁵.

Devemos lembrar, para não perdermos o contexto no qual isto está se dando, que este momento histórico é marcado por governos neoliberais, no Brasil e no mundo, que

¹⁵ Neste programa de ajuda às escolas carentes, as pessoas doavam seus serviços à escola, fazendo muitas vezes serviços voluntários, que deveriam ser feitos pelo governo, isentando este de seus afazeres e do financiamento público das instituições de ensino, incluindo a contratação de pessoal.

estão implantando todo o desmonte, não só de empresas estatais e de instituições de ensino públicas, como estão implementando políticas educacionais que permitem a entrada destas ONGs na educação¹⁶.

É deste período também a implementação no cenário internacional de encontros de educação¹⁷ que apontam a necessidade das mudanças da escola para a sua adaptação aos novos modelos sociais e novos parâmetros educacionais, que são parte do projeto neoliberal.

A pesquisa de Abramovay (1999), com o aval da UNESCO, veio ampliar a discussão sobre a violência, já que não se restringiu a um estudo de caso na cidade de Brasília, pois teve uma amplitude nacional.

Destaca-se ainda a pesquisa de Codo (CODO¹⁸, 1999 *apud* SPOSITO, 2001, p. 94), que teve uma abrangência nacional: “o universo da pesquisa foi construído por 52.000 profissionais do sistemas de ensino públicos do país. O trabalho de campo teve início em 1997 e foi produto do apoio da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, UNICEF e CNPq.”

Esta pesquisa apontava não só a questão do problema da depredação, mas pontuava também as questões de violências entre alunos e entre professores e alunos.

Curiosamente, a pesquisa de Codo (1999) mostra que a violência entre professores e alunos – chegando à agressão física – não ocorre na sua maioria em Estados considerados de maior concentração urbana, pois: “Mato Grosso é o Estado em que os professores relataram o maior número de agressões (33% dos entrevistados) e o Rio de Janeiro (1,2%), apresentando os menores índices” (CODO¹⁹, 1999 *apud* SPOSITO, 2001 p. 94), o que demonstra que o fenômeno da violência não estava restrito apenas às grandes cidades, e segundo Sposito (2001), ia contra o pensamento corrente da época.

Na pesquisa realizada pelo ILANDAU – Instituto Latino Americano das Nações Unidas – na cidade de São Paulo, chegou-se à conclusão de que: “(...) os poucos diagnósticos realizados revelam que as unidades de ensino não vivem um quadro de violência generalizada. Comportamentos como ir à escola portando arma de fogo são bastante raros entre os estudos paulistas (ILANDAU, 2000)”.

¹⁶ Para isso usamos como referência: BIANCHETTI, Roberto G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. 4. ed. São Paulo: Cotez, 2005.

¹⁷ Sobre estes encontros ver: TORRES, Rosa Maria. Educação para Todos – A tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

¹⁸ CODO, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

¹⁹ CODO, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Poucos estudos foram feitos sobre a questão da mídia e seu papel na construção de um imaginário social para a constituição da imagem da escola violenta e de seus sujeitos violentos.

Muitas vezes a mídia realça este caráter violento, o que faz com que as escolas públicas sejam percebidas como um local onde somente haveria alunos violentos e descompromissados, no qual os professores não gostam do que fazem e vivem ameaçados em escolas que não dão certo, ou seja, a percepção - como apontam os estudos do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC) - do fracasso e da violência desta escola parecem maiores do que são realmente.

Nos anos finais da década de 1990, são feitas pesquisas acadêmicas voltadas para a análise da violência nos bairros periféricos e favelas. Estes estudos correlacionaram as escolas, nestas áreas, com as suas comunidades, relacionando estas ao narcotráfico.

Destaca-se a pesquisa que, segundo Sposito (2001), estuda a relação entre o tráfico e a escola e de como os fatores internos à instituição se desgastam, mesmo que inicialmente os conflitos não tenham ocorridos dentro do espaço escolar, como é o caso das galeras e grupos de facções rivais, que se formam fora da escola, mas que é muitas vezes no interior da mesma ou em seu entorno que se confrontam, como explica Sposito (2001, p.95): “A lógica do tráfico, que busca a ampliação do domínio territorial, e a lógica das galeras, que buscam expandir o raio de suas ações a fim de se consolidar enquanto grupo, invadem a unidade escolar, impedindo sua ação educativa.”

O fato pitoresco da pesquisa de Sposito (2001) mostra que dentre o universo de pessoas entrevistadas, “muitos consideram que as unidades escolares, no seu conjunto, apresentavam menor grau de violência do que no bairro.” (CARDIA²⁰, 1997 *apud* SPOSITO, 2001, p. 96).

Este aspecto é confirmado pelos dados do Instituto Pereira Passos (Anexo I) e também por nossa pesquisa, em que as pessoas acreditam que fora da escola a violência é muito maior.

Nos estudos qualitativos como os de Candau (2001), que pesquisou professores do município do Rio de Janeiro, verificou-se que havia não só violência entre os alunos, mas também entre adultos e crianças. Além disto, a questão da depredação ao espaço

²⁰ CARDIA, Nanci. A Violência urbana na escola. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n.2, 1997.

público, que desde o início das pesquisas era apontada, não deixou de ser lembrada pelos entrevistados como sendo ainda um problema.

Neste trabalho, também é importante que seja destacado que os entrevistados apontam a pouca intimidação de chefes do tráfico local em relação à escola e às pessoas relacionadas a esta.

Este trabalho de Candau (2001) traz ainda uma série de questionamentos, pois a violência é apontada como uma incapacidade do professor pelo fato do profissional não possuir “competência relacional”²¹, que pode ser caracterizada pelo profissional vir sendo desvalorizado tanto socialmente como em seu salário, perdendo assim a sua autoridade e por isso sendo alvo de agressões.

Em seu livro, Candau (2001, p.31) indica ainda que por parte dos alunos as agressões nunca são injustificadas e por vezes são classificadas como uma reação, logo, “podem ser vistas como uma forma de protesto” pela falta de capacidade do professor em lidar com determinadas situações – ser visto como injusto, não ter controle de turma, etc.

Dentro ainda desta relação de violência do aluno em relação à escola e principalmente aos professores, Candau (2001) aponta que muitas vezes as atitudes violentas se dão pelo fato dos alunos se sentirem menosprezados com repetidos fracassos escolares, sendo a violência uma maneira de reagir à exclusão que sofreram, pois à medida que vão sendo reprovados, vão encontrando os seus pares de fracasso em classes que são cada vez mais desprezadas e com menor atenção por parte de todo o conjunto escolar.

Não podemos, porém, como já dissemos, deixar de analisar as condições reais de vida tanto dos alunos, como dos professores, que vêm tendo a cada ano e a cada governo que enfrentar mais dificuldades materiais, que interferem na produção acadêmica, tornando-se esta uma violência do poder econômico contra o corpo docente e discente.

Outros estudos apontaram para uma questão interessante, que é a banalização da violência, que também compreende questões familiares, o que faz com que a violência vá se normalizando e passa-se a ver o cotidiano violento como algo natural – a bala perdida passa a ser comum, como as chuvas de verão.

²¹ PERALVA, Angelina. Escola violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

Esta violência social, que está no exterior da escola, leva as crianças a terem seu rendimento escolar afetado. Outro aspecto é que a escola muitas vezes interfere na questão familiar, ajudando na construção da imagem do aluno junto a sua família.

Um responsável que é chamado à escola por problemas com o filho, muitas vezes, vê reforçado o papel do aluno fracassado, pelo discurso dos professores. A família, por sua vez, impossibilitada de mobilização devido a sua desarticulação, não vê no filho nenhuma possibilidade de mudança, aumentando a desagregação e a violência familiar.

Neste aspecto, há a perpetuação da violência (pois se nega ao aluno uma possibilidade de mudança, ou seja, com o tempo algo que seria apenas a atitude do momento pode estigmatizar o aluno, rotulando-o), reforçando aos poucos que ele é indisciplinado e um elemento perigoso à escola e à sociedade.

Estes alunos “fracassados”(indisciplinados/perigosos), que irão se encontrar nas turmas mais “atrasadas”, mais “bagunceiras”, serão também aqueles que terão a possibilidade de maior fracasso, como afirma Candau (2001, p. 36):

Tal interferência acaba por acarretar que estas crianças e jovens tenham mais problemas disciplinares, piores notas, repetências, o que, conseqüentemente, afetará a auto-percepção de competência e a motivação para as atividades escolares e os vínculos entre eles (as) e a escola.

Sposito (2001) explica que as pesquisas apontam elementos importantes do cenário educacional e o problema da violência, mas que pelos levantamentos a serem realizados, na sua grande maioria, em estudos de casos, ainda existem muitas articulações a serem efetuadas, até mesmo porque são realidades distintas. Destes estudos de casos, destacam-se os do Rio de Janeiro, os realizados em São Paulo (capital), Campinas, Florianópolis, Porto Alegre, Belo Horizonte e Vitória.

Temos, contudo, que entender que ao falarmos em escola, é importante ter em mente que a mesma não pode ser vista como um ente, sem espacialidade ou temporalidade. Isto talvez seja um elemento a ser pensado, como um dos fatores de “dessacralização”, pois se a escola é vista como o local ideal de ensino, o mesmo, ao ser confrontado com o real, perde a sua “sacralidade” e muitos não entendem como a escola pode ser maculada pela violência.

Existe ainda todo um processo de contradição no que se refere ao papel da escola, pois enquanto Sposito (2001, p. 99) explica que: “A escola, sobretudo, para a geração atual, desejosa de ter acesso aos padrões de consumo de massas, não aparece

como canal seguro de mobilidade social ascendente para os mais pobres”; os estudos de Candau (2001) apontam que apesar de toda esta relação, que leva a constituir algumas escolas como locais desvalorizados e violentos, ainda há alunos que por acreditarem de alguma forma na escola, buscam-na como um local seguro, pois:

...mesmo alunos (as) que desistiram de estudar manifestam que não desistiram da escola. Voltam a ele para desfrutar de um mínimo de convivência social, por nela se sentirem mais seguros ou, ainda, por estar ligados afetivamente ao que nela estudam ou trabalham. (CANDAU, 2001, p.45).

Dentre estas violências, temos o caso do bullying²², que é na verdade uma prática muito comum há muito tempo nas escolas, mas que mais recentemente vem sendo estudado.

Sabemos que este tipo de violência não é um simples reflexo da sociedade, mas podemos pensá-lo como algo que ocorre na escola, não dissociado de práticas sociais que são realizadas em nosso cotidiano, fora das escolas.

Por exemplo, ao excluir os outros, fazer fofocas, usar e manipular amigos, os alunos refletem processos que são apresentados aos mesmos, através de programas de TV (reforçados por outros segmentos da mídia), que colocam confinadas em uma casa algumas pessoas, para que o último que saia receba um prêmio de um milhão de reais (além de outros prêmios, assim como a suposta fama), porém do início do programa, até sair seu vencedor, notamos que as pessoas: mentem, fazem intrigas, buscam alianças para derrubar uns aos outros e etc. Esta conduta que ocorre nos programas influencia a convivência social no espaço escolar, propiciando práticas individualistas e violentas de uns contra os outros.

Claro que não se pode pensar estes acontecimentos de formas simplistas, porém devemos relacioná-los e ainda inserir tais fenômenos em um processo de globalização e de projetos neoliberais.

O nosso trabalho tem como um dos seus fios condutores a relação entre os fatores exógenos (principalmente o jornal) e os fatores endógenos das manifestações violentas dentro da escola.

²² É um abuso físico e psicológico contra alguém que está incapaz de se defender, por suas condições físicas ou psicológicas. O termo BULLYING compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Para estudar então a violência escolar, é necessário que se faça esta análise de forma transdisciplinar, como aponta Abramovay (2004) em seus estudos, analisando a bibliografia pertinente a este assunto. Apesar de vários setores do saber estarem produzindo conhecimento sobre violência e sobre violência escolar, pouca integração há entre estas áreas do conhecimento (Sociologia, História, Comunicação, etc.).

Devemos, contudo, ter cuidado ao ler o trabalho de Abramovay, visto que é um estudo de alcance nacional, e que abrange tanto instituições públicas como privadas, não sendo possível se generalizar os resultados, pois as mesmas são atingidas de formas diferenciadas e têm contextos igualmente distintos.

Quando Abramovay (2004, p. 204) nos indica a questão da discriminação social e da exclusão, escreve que em relação à escola pública os alunos são vistos como: “marginais”, “despreparados, mal-educados e, portanto, nocivos à sociedade”, o que confirma o que havíamos apontado, sendo que ao longo de nossa pesquisa, a reafirmação desta discriminação encontra-se relacionada ao processo que a mídia faz junto à sociedade, onde a escola pública é na maioria das notícias retratada como a escola de má qualidade e violenta, reforçando assim a imagem indicada pela autora.

Outro aspecto bastante importante com relação a alguns estudos é que não se estabelece uma análise entre a influência do aumento da violência e a opção dos governos ao terem adotado a política neoliberal e de como o Banco Mundial, por exemplo, ajuda a estabelecer o aumento da violência.

O trabalho feito por Abramovay associa a violência escolar: à dificuldade dos gestores, a uma estrutura deficitária da escola e ao contexto social dos grupos externos (gangues, traficantes e outros) que atacam as escolas.

Concordamos que a violência não deve ser associada apenas às questões de políticas públicas, de faltas de verbas ou de influências externas que levam os governos a cortarem os gastos com as escolas públicas. Porém nada adiantará o diálogo como solução ao combate da violência, como apontaram 65% dos alunos e 66% do corpo técnico entrevistados por Abramovay (2004, p. 69), se não se fizer uma mudança no sistema com um todo, no sentido da valorização dos profissionais da educação e da infra-estrutura da escola pública.

É certo que mudanças no sistema sócio-econômico são importantes, mas entendemos, também, que o combate à violência deve ter soluções locais, surgidas nas teias sociais que se fazem no dia-a-dia, baseando-se na organização e resistências dos

grupos para que o enfrentamento se faça com a participação daqueles sujeitos que vivenciam os seus problemas cotidianos.

Destas leituras, podemos traçar algumas considerações, como a de que para se observar a violência na escola é preciso contextualizá-la, para não reproduzirmos a idéia da escola como alguma coisa isolada da sociedade, fazendo com que a culpa da violência seja dos sujeitos que nela estão, que praticam atitudes violentas dentro da escola. Não devemos cair no extremo de pensar que a violência é algo inerente ao espaço escolar e seus sujeitos, que só fazem reafirmar a violência com as suas atitudes de punição e de reação às punições.

É necessário entendermos a escola inserida num campo de relações sociais que estão em constante embate, possuindo elementos externos aos muros da escola e elementos internos (pessoas, políticas, atitudes, cultura local) que se interligam. No espaço da escola, podemos então apontar alguns tipos de violência que são predominantemente de origem interna e outros que estão ligados sobretudo ao exterior do espaço escolar, embora apresentem conexões.

Inferimos também que os discursos contraditórios podem produzir violência, pois o fato do professor afirmar na sua fala a necessidade da escola como forma de ascensão social, sendo desvalorizado socialmente como profissional, pode levar os alunos a não perceberem a escola como algo importante, desvalorizando este espaço, agindo de forma violenta com os adultos mais próximos ou depredando o patrimônio.

Com relação aos sujeitos da escola, podemos perceber que estes são elementos de extremo dinamismo, que tanto sofrem com a violência como são seus agentes, ficando, porém, perceptível através das leituras, que alguns dos grupos que sofrem são culpabilizados por esta violência.

Encerramos este capítulo, então, pontuando que dentro deste tema, onde várias interpretações e análises são colocadas pela literatura, ainda são muito poucos os trabalhos que relacionam a influência da mídia ao cotidiano da escola, ou mesmo abordam como a imprensa retrata a educação brasileira, projetando a escola como um local violento.

4 - Referencial Teórico: Na Genealogia estava Nietzsche

A escolha das referências teóricas passam por descaminhos, que nos trazem autores que insistem em não se calar diante da busca do conhecimento.

Ao longo deste período de elaboração do trabalho, três foram os pensadores, que serviram de ferramentas para entender a realidade, junto com a teoria. Em certos momentos eles se interpolam de tal maneira que os discursos se aproximam, porém são originais e por isso se fazem distintos: Nietzsche, Foucault e Deleuze.

O primeiro foi Nietzsche, que contestou a forma com que a tradição estabeleceu as maneiras de se pensar e elaborou novas formas de se pensar, levando em consideração que não existiria um fim último a ser alcançado nem um pensamento universal e verdadeiro. Não podendo existir formas racionais independentes dos sujeitos e das situações sociais específicas, retirando da vida a força criativa e a sua potencialidade.

Nietzsche foi um dos principais críticos a este tipo de pensamento universal, em todos os seus escritos, “...o que interessa a Nietzsche é realizar uma crítica radical do conhecimento racional tal como aparece desde Sócrates”(Paula, 2001, p.1).

Para nosso trabalho usamos querelas postas no livro *A Genealogia da Moral - Uma Polêmica*, que analisa a origem do pensamento moral. Dividido em três dissertações, que, segundo o próprio Nietzsche ao escrever *Ecce Homo* (2005, p.108), estão assim compostas: “A verdade da primeira dissertação é a psicologia do cristianismo: a origem do cristianismo no espírito do ressentimento e não, como se poderia crer geralmente, do ‘espírito’; por sua natureza, um movimento de reação, a grande sublevação contra o domínio dos valores nobres.”

Nesta parte, segundo Nietzsche, o judaísmo e o cristianismo nos legaram uma revolução onde os ideais do escravo, da aceitação e da submissão, se tornaram os ideais a serem seguidos e, dentro deste contexto, os sacerdotes são aqueles que apontam ao seu rebanho a conduta a ser seguida, não importando a situação.

O homem cria com este pensamento um desprezo por si mesmo, levando a uma auto-piedade, a um rancor que é aqui destacado nesta passagem: “Eu sou o que sou: como me livraria de mim mesmo? E no entanto – *estou farto de mim!*” (2007, p.112)

Já a segunda e a terceira partes da *Genealogia da Moral*, são assim analisadas em *Ecce Homo* (2005, p.108):

A segunda dissertação apresenta a psicologia da consciência: a qual não é, como geralmente se crê, “voz de deus no homem”, mas sim um instinto da crueldade que, desde que não lhe é mais possível desabafar-se em si mesmo, retrocede. A crueldade aparece aqui pela primeira vez como um dos mais antigos e necessários fundamentos da civilização. A terceira dissertação resolve o problema da origem da imensa potencialidade do ideal asceta, do ideal do padre, não obstante ser esse o ideal anulador por excelência, uma aspiração ao fim, um ideal de decadência.

A nossa análise é voltada mais para a terceira dissertação da Genealogia da Moral, que trabalha algumas questões relacionadas ao problema ascetismo, que, segundo Nietzsche (2007), perpassa não só a religião, mas também a própria ciência.

Para pensarmos as questões postas nesta terceira dissertação do livro, é importante pontuarmos alguns itens, como a relação que vem desde a Grécia antiga e pode ser lida no livro A Origem da Tragédia (1995), que é a questão do “espírito apolíneo” e o “espírito dionisíaco”.

Dionísio é o deus do vinho, do lazer e do prazer e em sua homenagem eram realizadas as festas e os ditirambos, que traziam o incontrolável, o excesso, que revela uma parte da alma daqueles que se deixavam tomar pela força deste deus. Ao serem possuídas por forças dionisíacas, as pessoas passavam a momentos de “desrazão”, não tendo controle sobre si.

Apolo, ao contrário, era o deus da retidão, do equilíbrio, da força controlada, da razão, a própria luz e todos seus seguidores são tomados por estas forças.

Em nosso mundo ocidental, a luta entre Dionísio e Apolo, tenta ter o predomínio apolíneo, mas na vida o lado dionisíaco não conseguiu ser contido pelas forças de Apolo, pois, por vezes, Dionísio teima em aparecer e a vida se faz movimento, apresentando questões que muitas vezes a racionalidade não consegue responder.

Assim a filosofia é regida, já na Grécia, com Sócrates e Platão, pela razão (caráter apolíneo), passando a marcar a forma de pensar do ocidente como bem nos aponta Paula (2001).

Esta racionalidade ultrapassou o mundo grego e adentrou a Idade Média, onde até mesmo, para se conhecer Deus, os padres da Igreja, como Santo Agostinho, Santo Inácio, Santo Anselmo, entre outros, fizeram o uso da razão. Citamos como exemplo o próprio Santo Anselmo, que dizia em seu Monólogo:

Como todos aspiram a fruir das coisas que julgam boas, nada mais provável que essa pessoa venha, um dia, a dirigir a sua mente para a busca do ser pelo qual são boas as coisas que

ela deseja só porque assim as julga e, desta maneira, guiada pela razão e ajudada pelo ser que busca, consiga chegar, através do raciocínio, às coisas que irracionalmente ignoram (1988, p.7).

Somos então herdeiros de uma racionalidade e de uma divisão do mundo em partes dicotômicas, o Bem e o Mal, o Belo e o Feio, o universal e o particular, a verdade e o erro e este tipo de pensamento foi atravessando os séculos, guardando sempre as características históricas de cada tempo.

Que papel tinham então os sacerdotes ascetas, para os quais Nietzsche nos chamou a atenção? Para eles, a busca da verdade e da sabedoria deve ser feita deixando de lado a própria vida, como elemento de surpresa, de possibilidades, para buscarmos uma vida sem pecados, ou seja, sem erros.

A vida passa a ser uma busca por algo que está além do humano, sendo-nos imposta uma moral (a moral dos fracos), onde precisamos renunciar às paixões. Viver é errar, eis o pecado humano.

Junto aos sacerdotes, percebemos que a vida deve ser a busca de um mundo ideal, que, como já indicava Platão, fazia parte de um mundo das idéias, como nos aponta o próprio Nietzsche (2007, p.106): O asceta trata a vida como um caminho errado, que se deve enfim desandar, até o ponto em que começa; ou como um erro se refuta – que se deve refutar com a ação: pois ele exige que se vá com ele, e impõe, onde pode, a sua valoração da existência.

Fazemos aqui um parêntese, para, utilizando Nietzsche, pensarmos algumas posições ascéticas, mas que não fazem parte da antigüidade clássica e sim da atualidade, para demonstrarmos como o pensamento asceta ainda é forte.

Ao longo da pesquisa, encontramos o professor asceta, que ainda busca o aluno ideal e insiste em dizer:

- “Eles não sabem nada” Professor D, da escola A.

- “Eles não sabem estudar, não tem um aluno bom na turma X”. Professor L, escola A.

Curiosamente, o pensar é ascético, buscando a verdade e o aluno ideal, pois muitas vezes não se pergunta o que é ser um bom aluno, o que seria o saber, visto que algumas categorias já se transformaram em conceitos absolutos e verdades inquestionáveis, que apenas se repetem, não se refletindo sobre eles.

Feita esta relação direta com a pesquisa, voltemos aos questionamentos nietzschianos que nos incomodaram e nos fizeram pensar e agir, para conhecer a nossa realidade.

Lembremos assim que este caminho errado é realizado dentro da própria vida, e esta não tem a possibilidade de ser retomada, pois os instantes que já se passaram não podem ser revividos, criando assim sempre a possibilidade da culpa e da angústia.

Para o autor alemão, esta busca estará fadada ao fracasso e, mais do que isto, levará o homem a uma angústia sem fim, pois segundo o discurso ascético, o responsável pelo pecado é o próprio pecador, que não deve se revoltar contra Deus ou seus representantes, já que, ao seguir tais ideais, o “fraco” terá de ser humilde para esperar a verdadeira recompensa que está no reino dos céus.

Mas, se pensam os cientistas e os filósofos, que o ideal ascético está somente na religião, estão bastante enganados, pois ao buscar uma verdade, universal e válida para todos, estes estão trazendo para o conhecimento todo um processo ascético de adoração à verdade como valor superior, que está sempre um passo a frente, deixando apenas vestígios e sendo percebida em parte.

O erro destes filósofos, ao tentar conhecer de forma ascética, é o de acreditar que exista um olhar que seja imóvel. O autor de *A Genealogia da Moral* (2007, p.109) nos aponta então outro caminho:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um ‘puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo’, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade absoluta’, ‘conhecimento em si’; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas; ausentes, exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido.

Assim o que devemos fazer é, ao falarmos sobre algo, usarmos diferentes possibilidades de olhares, pois:

...quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?... (NIETZSCHE, 2007, p.109).

A Genealogia da Moral nos dá então algumas direções possíveis, pois o próprio título já indica que Nietzsche analisa a questão da moral, não como uma possibilidade de ação única. Ao contrário, o Homem deve estar sempre se indagando em suas situações cotidianas o que deve fazer diante do mundo, levando a uma relatividade e às escolhas.

O sentido de moral a que o autor se opõe é o de uma moral que permite um só caminho, onde a conduta de qualquer pessoa, em situações semelhantes seja a mesma, pois a verdade e o caminho seriam, segundo a tradição moral, iguais para todos.

Ao se apontar uma tábua de valores para se conduzir a vida, está se esvaziando justamente do humano a potência e a vontade de poder que o moveria, retirando deste a possibilidade de se tornar dionisíaco e ser um vivente ético.

Feitas estas rápidas explicações, podemos tentar agora responder à uma questão que é central: “O que significa o ideal ascético”? Podemos destacar este ideal como uma possibilidade de retirar da vida a sua potência, pois, criando uma série de modelos e dogmas a serem seguidos, criamos uma metafísica que retira o fluxo da vida, que impõe o cárcere a Dionísio, limitando e tentando aprisioná-lo, para que as forças que não podemos controlar tenham um mínimo de controle. Odiamos muitas vezes da vida aquilo que ela nos apresenta de forma mais viva e dinâmica, as suas possibilidades.

Assim também é o cientista ou o filósofo, o professor, a autoridade à qual Nietzsche se opõe, pois eles desejam indicar a verdade universal que aprisiona a realidade humana, para além do movimento histórico de cada grupo social e de cada ser humano, num modelo metafísico (atemporal).

A tentativa será a de trazer ao conhecimento a possibilidade da criatividade, de uma leitura que não deseja ser absoluta, não desqualifica outros conhecimentos, por não estarem adequados aos padrões de cientificidade.

Todo homem possui uma vontade de poder, que é reduzida ou anulada ao ser obrigada a retirar a potência da vida, a submeter as pessoas a regras que são estabelecidas por ascetas, sejam eles religiosos ou não.

São os jogos de forças que deveriam estabelecer as condições da vida, contudo se estas forças são colocadas de lado para que elementos metafísicos conduzam a vida humana, eis aí o enfraquecimento da vontade de poder.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, ao pensar em mundo, Nietzsche não está pensando em uma unidade, mas sim em um conjunto de forças que se aplicam no instante e que são por isso mutáveis e se redimensionam a todo instante.

Dentro desta perspectiva, os conceitos não podem ser universais e atemporais, sendo assim estabelecer regras que sejam universais e válidas implica em várias questões, como a perda do impulso criativo e da vivência que leva em consideração a temporalidade, encarcerando com a razão a dinâmica da vida.

Entendemos então que a moral, a religião e a ciência são elementos que se constituem como ideais ascéticos, que se realizaram como possibilidades dominantes a serem seguidas.

Nietzsche aponta para a necessidade de construirmos novos modelos científicos, fazendo uma crítica a este ascetismo e seu ideal de essência. Devemos pois num processo de vir-a-ser, buscar criar e aceitar principalmente a diferença, não apenas do outro, mas sobretudo de nós mesmos.

Entender Nietzsche é, desta forma, buscar a força que o pensamento pode ter sem que este seja um conjunto de sistemas e de formas pré-determinadas que darão sentido ao mundo.

Para Larrosa (2005, p.8), o que se destaca em Nietzsche não é “...o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche mas o que, com Nietzsche, contra Nietzsche, ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar.”

O que é tão instigante e atual na leitura de Nietzsche?

Ele nos faz pensar, segundo Larrosa (2005, p.13), “desavergonhadamente, interrompe nossa tranqüilidade de leitores e, de um salto, coloca-se ante nós com esse olhar brincalhão de quem se sabe capaz de reconhecer imediatamente de que material somos feitos.”

Este pensar não é contudo repetitivo, ele faz na verdade com que saíamos do lugar comum, da tautologia sem sentido, do olhar demiúrgico que apenas molda a verdade, que vê no mundo das idéias.

Pensar demanda tempo, maturação. O curioso é que isto é feito no instante, e só no momento reconhecemos a possibilidade de futuro e de interpretação do passado.

Num mundo do imediatismo sem reflexão, a leitura acaba por não ter reflexão, pois segundo Larrosa (2005, p.14), na visão de Nietzsche: “o trato com o livro é quando muito, um meio ‘para escrever uma resenha ou outro livro’, isto é, na qual o que se lê é meramente apropriado em função de sua utilização apressada para a elaboração de outro produto que deverá, por sua vez, se consumir rapidamente.”

Esta crítica de Nietzsche procede nos meios acadêmicos atuais, onde os educadores e seus responsáveis legais são muitas vezes aqueles que nos surpreendem com modismos e leituras apressadas, fazendo justamente o que critica Nietzsche, ou seja, o novo pelo novo, “nestes tempos de bibliografias enormes e compulsivamente ‘atualizadas’, nos quais reina a superstição de que os últimos livros são os melhores e a crença de que se tem que ler quase todos” (LARROSA, 2005, p.14).

É também o caso da mídia e suas tecnologias que apresentam o novo; quando mal assimilamos um fato, o mesmo já se torna obsoleto.

Isto faz a “*buildung*” – formação cultural destes nossos tempos - em que, a partir de uma orelha de livro, as pessoas já são capazes de dissertarem sobre os assuntos tratados em livros que sequer foram lidos, sobre os locais violentos que não se conhece, a respeito das escolas públicas que não se sabe quais são, como se toda e qualquer escola pública fosse igual.

Em nossas escolas formamos leitores ou opinadores? O pensamento nietzschiano nos quer porém experienciando a leitura, pois “ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro.” (LARROSA, 2005, p. 17).

Assim, ler Nietzsche é dar novos significados, criando novas possibilidades, é a vida em sua totalidade, e não só a inteligência, a que interpreta, a que lê. Mais ainda, “viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido.” (LARROSA, 2005, p.18) e caminhar entre o apolíneo e o dionisíaco.

O livro que tem potência se assemelha ao próprio Nietzsche que se descreve em *Ecce Homo* (2005, p. 117):

Tenho conhecimento do meu destino. Sei que algum dia o meu nome estará relacionado, em recordação, a algo de terrível, a uma crise como nunca ocorreu, à mais tremenda colisão de consciências, a uma sentença definitiva pronunciada contra tudo aquilo que se acredita, exigia e santificava até então. Eu não sou um homem sou uma dinamite. E, não obstante tudo isso, não tenho rompantes de fundador de religiões; são coisas de gentalha; eu sinto necessidade de lavar as mãos depois de ter tocado as de um homem religioso...Não quero crentes, acredito que sou demasiado mau para crer em mim mesmo; eu nunca falo às massas....

Desta forma, o livro, a escola e os professores potentes são aqueles que conseguem não ter seguidores. A potência está em fazer com que seus leitores e alunos caminhem sozinhos e que leiam com capacidade criadora, para que a leitura os faça ir “além de si mesmo” (LARROSA, 2005, p.21).

Nietzsche não quer repetidores ou seguidores, pois para Larrosa (2005, p. 23) “o importante é assimilar o que o texto tem de força, o que tem de alado e dançarino, e pôr-se em seguida a caminhar: não permitir nenhum alimento ‘no qual não celebrem uma festa, também os músculos’”, já que , seguidores acabam se transformando em pessoas de ideais ascéticos ou em nihilistas reativos.

A leitura dos livros de Nietzsche e das referências aqui utilizadas, não pode ser feita de forma moral, com regras atemporais e sem se levar em consideração que ela não pode estar cerceada por interpretações que não possibilitem a liberdade.

E aí fica uma pergunta: temos possibilitado a liberdade nas escolas? É possível uma leitura e uma prática que sejam libertadoras, sem deixarmos de lado nossas referências metafísicas, cartesianas e até mesmo ascéticas?

Esta liberdade não é, contudo, a indicada pelo prisioneiro que fugiu da caverna e que volta para libertar seus companheiros com a sua verdade solar, que é única, como ocorre na República de Platão, assim para Larrosa (2005, p. 30) “sempre há outras leituras possíveis, perspectivas novas. E a arte da leitura não consiste em reconstruir o sentido verdadeiro da moral, da Antigüidade, do homem ou do mundo, visto que tudo isso já são interpretações.”

Ao contrário da tradição pedagógico filosófica, que tem feito uma leitura da repetição, Larrosa (2005, p.34) aponta que:

ensinar a ler bem é, em primeiro lugar, educar o sentido do gosto. Educar o sentido do gosto é formar um critério de eleição suficiente delicado para aceitar o que é bom e refutar o resto: o bom leitor é o que tem gosto não corrompido, o que sente asco ante certas leituras , o que as refuta fisicamente, o que não pode suportá-las.

Todas estas questões, que são tão atuais, ainda devem ser acrescidas com problemas dos tempos “pós-modernos”, como a questão das novas tecnologias e as novas formas de agilizar o mundo e desencantá-lo. Para que pensar e repensar, se com um *click* terei copiado e colado aquilo que alguém já pensou por mim?

Um desafio aos atuais mestres é fazer com que a educação (LARROSA, 2005, p. 45) “... não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades.”

Sem dúvida, o que buscou Nietzsche foi falar da diferença e como esta pode, ao mesmo tempo em que é diferente, ser reconhecida no instante como aquilo que foi e já

não é mais, pois para Larrosa (2005, p.48): “a reescrita dessa frase atravessa a obra de Nietzsche, porém, dizendo cada vez coisas diferentes, ou talvez, mais radicalmente...”

Reflitamos isto, para a educação, pois podemos falar do mesmo, mas sem contudo repetirmos da mesma maneira o mesmo discurso. Podemos ser criativos e a todo instante pensarmos novas possibilidades para o mundo.

Nietzsche - através de Larrosa – nos chama a atenção de que é necessária uma leitura atenta dos fatos, pois senão, acabamos acreditando – por exemplo – que a violência ocorrida em cada escola e em distintos instantes é a mesma e acabamos por reproduzir a idéia de que as escolas públicas são violentas e perigosas.

Uma das formas de se analisar esta diferença, é fazendo a análise de *bildung*²³, como aponta Suarez (2005), que indica a polissemia deste termo nos diferentes discursos.

O combate de Nietzsche a este termo é para mostrar como a cultura filosófica e pedagógica perpetuam a continuidade e a repetição, e de que forma dentro das escolas e universidades, a idéia de uma cultura da continuidade foi sendo realizada.

Para Nietzsche (1991, p.22) a cultura como repetição, trouxe “um grau de insônia, de ruminação, de sentido histórico, no qual o vivente chega a sofrer dano e por fim se arruína, seja ele um homem ou um povo ou uma civilização.”

Larrosa (2005, p.52) demonstra que na tradição *bildung* é “a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é.”

Na discussão do que é o homem, Nietzsche coloca então a unidade que se é, mas ao mesmo tempo como esta unidade é tão diferente, pois:

no fundo, todo homem sabe muito bem que só está uma vez, enquanto exemplar único sobre a terra, e que nenhuma causalidade, por singular que seja, reunirá novamente, em uma única unidade, essa que ele é, um material tão assombrosamente diverso. Sabe-o, porém, esconde, como se tratasse de um remorso de consciência. (LARROSA, 2005, p. 56)

²³ A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo.

A afirmativa, porém, deste ser pela diferença, irá na contra mão da história, que buscou não diferenciar o ser, mas sim, sua unidade e sua disciplina, por isto Nietzsche (2003, p. 139) alerta que “o homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas.’”

Ocorre então que não há em Nietzsche um “conhece-te a ti mesmo” socrático, pois o eu não existe, ele é constituído numa correlação de múltiplas forças.

O pensamento a que Nietzsche nos convida é justamente o do homem ético e não asceta, indo contra uma análise kantiana, por exemplo, que faz a pergunta moral. Nietzsche busca transvalorar valores, pois o homem asceta, segundo Larrosa (2005, p.64): “é a má ficção do imperativo categórico, do egoísmo enfermo, do egoísmo que não é outra coisa senão cegueira e mesquinhez, debilidade de espírito, incapacidade de distinguir.”

O homem, na interpretação de Nietzsche, segundo Larrosa (2005, p.66) para:

‘chegar a ser o que se é’ não está agora do lado da lógica identitária do autoconhecimento, ou da auto-realização, mas do lado da lógica des-identificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência, ou melhor, da experimentação.

Em Assim falou Zaratustra (2002), o personagem principal é a tipificação deste homem que tenta buscar a diferença, pois pensa à respeito do que deve fazer, “diferentemente da moral, cuja validade advém da universalidade, a “ética” nietzschiana é uma ética da singularidade.(MACHADO, 2001, p. 133).

Indagamos contudo: é possível em uma pesquisa fazermos isto?

O objetivo do personagem/pensador é o de educar para a liberdade, ao contrário do asceta que lança ao mundo um potencial “anulador por excelência, uma aspiração ao fim, um ideal de decadência (NIETZSCHE, 2005, p. 108).

No subtítulo de *Ecce Homo* novamente a frase “como cheguei a ser o que sou” é recolocada, mas não numa perspectiva cartesiana, e sim na de um pensar livre.

Em Nietzsche, a *res cogitans*, é impossível de ser pensada como uma essência que tenha características imutáveis, pois o eu não existe, a não ser no instante em que o pensamos “Não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por

conquistar, não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra.”(LARROSA, 2005, p. 76)

Numa visão temporal linear, cria-se a idéia de que há etapas, na qual a maioria libertadora chega com o pleno uso da capacidade racional, passando para uma maioria emancipadora, num “reconhecimento da capacidade para tomar decisões próprias, plenitude de direitos”(LARROSA, 2005, p. 85).

Esta visão de um homem que se emancipou vista por Kant e pelos iluministas tem outros termos que se acoplam, fazendo com que a palavra Emancipação seja acompanhada de “outras palavras maiúsculas como Homem, Razão ou História, que, juntas, articuladas de diferentes maneiras, dão lugar a um relato, ou a um meta-relato; a um relato transcendental, cujas variantes poderíamos encontrar em Hegel, em Marx, em Husserl, em Sartre ou, inclusive, na primeira Teoria Crítica frankfurtiana”. (LARROSA, 2005, p.86).

Se a escala evolutiva de Darwin fosse elaborada por Kant, o último elemento não seria o Homo Sapiens Sapiens, mas sim o Homo Racional, que não se restringe ao europeu, ele é universal desde que todos sigam o padrão europeu.

O mundo passa por uma crise. Esta crise foi, segundo Larrosa muito bem apontada por Edmund Husserl, que indaga o que é esta “humanidade”, o que são construções “espirituais”, assim como o ideal de Homem, de Razão e de Liberdade.

O perigo é que este ideal de Homem pode ser dividido entre nós e eles, como aponta Baumann (2004, p. 47): “sempre há um número demasiado deles. ‘Eles’ são os sujeitos dos quais devia haver menos, ou melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. ‘Nós’ são as pessoas das quais devia haver mais.”

Um exemplo radical deste tipo de idéia é a do arianismo, realizado por grupos fascistas, onde se buscou o extermínio daqueles que não podiam ser englobados na idéia de raça pura, que seria o nós.

Eles – os outros – não se encaixam no ideal de Homem e de Liberdade, que mesmo em crise, para Husserl, é inimaginável que um europeu queira se “indianizar”, mas o que deve ocorrer é o contrário, pois:

os hindus, os chineses – mas também os esquimós, os índios das tendas de campanha e os ciganos vagabundos – estão se integrando em nosso mundo, em nossa humanidade, em nossa história, começam a ser parte de nós. E isso não pode ser algo arbitrário, ou algo que dependa simplesmente de relações de força, ou de meras condições materiais de existência, mas tem

que ter um sentido racional, necessário. E esse sentido racional é, de novo, a liberdade.(LARROSA, 2005,p.93)

Há os outros, que necessitam se humanizar, se transformar em um “nós”. Ao lermos as manchetes de jornal sobre a região do Complexo do Alemão, há pessoas de bem, que são “vítimas” do mal que é o tráfico.

Neste caso, o “Alemão” deverá ser pacificado, higienizado para que se torne um local melhor. Muitas vezes, não nos damos conta que, ao caracterizarmos todo um Complexo como “o Alemão”. Retiramos deste local a possibilidade de se constituir como multiplicidade, fazendo com que todas as diferenças se tornem igualdade, transformando “eles” (outros) em um outro, mas nunca em um “nós” civilizados”.

Já na concepção de Horkheimer e Adorno, citados por Larrosa (2005, p.101), houve um desencantamento onde

a razão converteu-se no princípio da dominação, no grande dispositivo de objetivação, manipulação e controle. O Homem aparece como uma figura totalitária que universaliza e sacraliza o tipo humano burguês, ou como uma figura de uma identidade ao mesmo tempo segura e reprimida. E a História, com todos esses motivos da Grande Aventura da Humanidade que Segue Avante, não é senão a figura sanguinária de um deus que continua reclamando vítimas e sacrifícios.

Para que o sentido de liberdade exista, é necessário que o resignifiquemos, entendendo que “a liberdade seria então algo com o qual podemos entrar em relação, mas não algo que podemos ter ou possuir, não algo do qual pudéssemos nos apropriar”(LARROSA, 2005 p.105.).

Nietzsche traz um sentido de liberdade, que não está nem no camelo – exemplo de ressentimento, que carrega uma carga que não é sua, pois os outros a depositam em suas corcovas. Este espírito tem força pois segundo Nietzsche (2002, p. 35): “... está clamando por coisas pesadas, e das mais pesadas.”, ou seja, por moral, por verdade, por Deus e tantas outras possibilidades de unicidade”.

A liberdade não estará também no espírito do leão, que a tudo deseja destruir, sendo o niilista reativo, que “nada quer”(NIETZSCHE, 2007, p. 149).

A liberdade só virá quando houver um verdadeiro espírito de criança, que ao brincar, não está brincando em um sentido simplesmente lúdico, ela realiza sua ação de forma plena, participando do momento, estando toda no instante.

Ao brincar, ela realmente vive com intensidade o momento, organizando neste instante o seu mundo, pois para Nietzsche (2002, p. 36): “a , criança é a inocência, e o

esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação.”

Este frescor do pensamento, que anuncia a libertação da liberdade como necessária, está em Zaratustra, personagem/pensador que não só destrói, mas também constrói, sendo a criança de espírito libertador, onde a “liberdade é a experiência da novidade, de transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida (LARROSA, 2005, p.117).

A escola não existe! Tal afirmação é para muitos um disparate sem fim, pois conhecemos esta instituição.

Não se trata de negar justamente as escolas existentes, trata-se de entender que não há a escola, mas sim escolas.

Negar simplesmente é destruir a escola, é estar tomado pelo espírito do leão, que leva a um niilismo absoluto.

Afirmar a escola, contudo, como aquilo que tenha essência antes de sua própria existência é estar imbuído do espírito do camelo, pois se atribui uma função à escola, sem se refletir, sem se indagar deste real, uma questão simples: o que é escola?

Para pensarmos então a escola – a mídia e a violência - é necessário que o façamos com o espírito de criança que:

...não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, absolutamente atual, porém fora da atualidade, como tirando a atualidade de seus escaninhos e separando-a de si mesma, absolutamente presente de si mesmo. A criança suprime o histórico pela aliança do presente o eterno. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, mas está cheio de clarões, de intermitências. A criança é um presente fora do presente, isto é, um presente inatual, intempestivo.(LARROSA, 2005, p.123)

Nesta perspectiva, não haverá a escola violenta, mas sim, momentos em que acontecimentos violentos se atualizam.

Se pensarmos com o espírito da criança, a violência é o inesperado. Como iremos lidar com isto? Somente quando o inesperado aparecer é que poderemos saber. Devemos entender contudo que o inesperado é uma possibilidade que se estabeleceu no jogo da vida.

É um todo que se desfaz em partes, é um instante mas também a possibilidade de futuro, é, nas palavras de Larrosa (2005, p.125), “o estado de exceção”.

Os momentos vividos em uma escola, que fogem ao “padrão” de normalidade estabelecidos, como é o caso dos atos violentos, é o inesperado, que foge a norma, sendo para “professores-camelos”, algo que não conseguem “carregar”, pois para estes, a escola tem por finalidade vigiar, disciplinar, pondo em questão, o que estão sendo, no momento em que ensinam, em função do que virá.

Como educadores precisamos ser capazes de nos aproximar mais daqueles que muitas vezes consideramos como um “objeto” do nosso fazer pedagógico, com uma visão Nietzscheana, tornando-nos aprendizes, libertando a prática pedagógica do afastamento sujeito/objeto, praticando a educação em sua plenitude de instantes e assim criando valores.

Se este tipo de escola será o caos no seu significado mais pejorativo não sabemos. E por que não sabemos? É pelo fato de ainda não termos experimentado este instante.

Talvez seja pior nos deixarmos levar por modelos criados na mídia de que a escola pública, se não é de má qualidade, é violenta.

Quando experimentarmos, teremos nos tornado sublimes crianças e aí estaremos mesmo que por um instante fazendo a “libertação da liberdade”.

Nietzsche nos indicou o caminho entre o pensamento da continuidade e da ruptura, que foram sendo recriadas na pesquisa, no entroncamento entre o teórico e a vida prática, dadas pelas entrelinhas de situações reais e pela elaboração acadêmica, e que foram sendo acrescidas de outros autores, que também partiram deste pensador alemão, para a elaboração do novo.

4.1 Foucault, para pensar a realidade

Desta forma, o segundo de nossos pensadores foi na verdade o primeiro a se apresentar nesta caminhada, pois a partir das idéias de Michel Foucault de resistência e de micro-poderes, que começamos a pensar na relação entre violência escolar, mídia e escolas do Complexo do Alemão, na trajetória cotidiana de professor de História de escolas da região, que diante de várias perguntas que foram surgindo, inquietaram a alma.

Respondendo a uma série destas inquietações e colocando outras ao longo do caminho, esteve presente então o pensamento de Foucault.

No qual não é possível de falar de um método *a priori*, pois entendemos como Foucault (2003, p.229): “não tenho método que aplicaria, do mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método.”

4.1.1 - Vigiando, punindo e controlando

Em nosso cotidiano como professor de escolas públicas, leitor de jornal e morador da cidade do Rio de Janeiro, encontramos constantemente a questão da violência sendo comentada por várias pessoas, num espectro muito amplo.

Dentro da escola não é diferente. A palavra e os atos das pessoas tomam variadas formas e sentidos, sendo assim, percebe-se uma pluralidade de pensamentos sobre a indisciplina, os atos incivilizados e a violência, assim foi fundamental para este trabalho entendermos um pouco das seguintes questões: vigilância, indisciplina, punição, poder e biopoder.

Quando nos deparamos com a realidade, verificamos que muito da escola disciplinar indicada por Foucault (2004), em *Vigiar e Punir*, ainda é pertinente para pensar a escola real, na atualidade.

Em seu livro, o autor demonstra como a sociedade moderna foi transformando as penas dos crimes de uma relação de obediência heterônoma (que precisa ser vista por todos em praça pública para se ter na memória que o erro é punido e, em alguns casos, exemplarmente) para uma consciência “autônoma da punição” – onde não se comete o ato ilícito, pois se sabe que será punido, sem precisar vivenciar e ver a punição em praça pública.

O criminoso faz então todo um percurso que vai do crime à punição, como nos mostra Foucault (2004., p.41):

O ciclo está fechado: da tortura à execução, o corpo produziu e reproduziu a verdade de crime. Ou melhor, ele constitui o elemento que, através de todo um jogo de rituais e de provas, confessa que o crime aconteceu, que ele mesmo o cometeu, mostra que o leva inscrito em si e sobre si, suporta a operação do castigo e manifesta seus efeitos da maneira mais ostensiva. O corpo várias vezes supliciado sintetiza a realidade dos fatos e a verdade da informação, dos atos de processo e do discurso do criminoso, do crime e da punição. Peça essencial, conseqüentemente, numa liturgia penal em que deve constituir

o parceiro de um processo organizado em torno dos direitos formidáveis do soberano, do inquirido e do segredo.

O espaço escolar se constituiu, também, ao longo dos anos, como este local que possibilitou não só a aprendizagem de como se comportar diante da sociedade como um todo, mas também ensinou a muitos que, ao não seguir as regras estabelecidas, a pessoa será apenada, dependendo do que fez, dependendo de quem ela ofendeu.

Pensando a partir de Foucault, a finalidade é mesmo de estabelecer um equilíbrio de fazer funcionar, até um extremo, a dessimetria entre o súdito (aluno ou mesmo o professor) que ousou violar a lei e o soberano (indivíduo ou grupo) que faz valer sua força.

Eis que as forças são assimétricas, como entende Foucault (2004), o aluno punido com a reprovação – em alguns casos – foi aquele que perdeu a batalha, o que abandonou a escola foi aquele que perdeu a guerra.

Ao não fazer o que é proposto, ao não ser obediente e se comportar mal, o aluno está indo contra as regras e por isso deve ser punido por seu “soberano” – que pode cumprir seu papel de carrasco.

Pensar na disciplina demanda algumas questões: a pena é adequada ao delito? Qual deve ser a pena? Como era e como é? O que é aceito ou visto como violento? A escola é apenas disciplinar?

Um exemplo desta discussão, que passa pela questão da disciplina é o uso do aparelho celular, pois o mesmo, ao tocar ou ser usado na sala de aula traz implicações de autoridade. Nas regras de sala de aula, fica claro que o aluno não pode usar celular, mas alguns professores atendem e usam celular, alegando que não são alunos. Mas se o problema é interromper a aula, tanto um quanto o outro o fazem ao usarem o celular.

A escola passa a ter então um papel social importante dentro desta sociedade que foi se constituindo como disciplinar, que não deixou de ser, mas incorpora hoje as relações de biopoder, que veremos mais adiante.

A instituição escolar vai assim educando os corpos para que os mesmos não se revoltem, pois eles têm uma utilidade material, voltada para a produção, já que estão inseridos em um sistema capitalista.

Ao disciplinar os corpos, é perceptível que estes se tornam mais dóceis e menos perigosos, pois corpos que não se disciplinam não estão aptos ao convívio. Vários corpos indisciplinados se tornam perigosos, podendo até ser violentos.

A disciplina do corpo implica em uma apropriação do mesmo, sem haver a escravidão. “É dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”(FOUCAULT, 2004, p.118).

Um dos processos que são descritos por Foucault (2004, p. 123) para o controle e a organização dos alunos esta relacionado com a disposição das carteiras em sala de aula ainda muito utilizado nas escolas por nós visitadas: “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.

A partição do espaço é feita na escola através de suas carteiras e mesas colocadas enfileiradas, onde cada aluno deve ocupar o seu espaço e não lhe é permitido circular, pois isto causa a indisciplina, o tumulto e gera a desordem.

Curioso observar como a disciplina é ainda um fato presente nos discursos e práticas de alguns professores, sendo registrada, inclusive, no diário de classe, utilizado como instrumento de controle.

Em um destes diários, encontramos a seguinte anotação:

- “ O aluno M. foi posto para fora de sala por comandar (liderar) indisciplina em plena aula de Geometria”.

Outro professor escreve:

- “V. foi posto para fora da sala de aula por não ter comportamento devido para assistir a aula”.

Nestes casos, os sujeitos penalizados só tiveram como alternativa a expulsão da sala de aula pois não só se atrapalhavam –segundo o professor - mas também estavam atrapalhando os demais. Isto é compreensível, pois para que haja aprendizado, na concepção disciplinar, é preciso que a turma seja:

...homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova, colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano, alinhamentos das classes de idade umas depois das outras, sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente(FOUCAULT, 2004, p.125-126)

Podemos classificar estes professores como seres ascetas, que separam a vida da própria dinâmica da vida, não permitindo o movimento, a diferença?

Na busca desta homogeneidade, incluem-se aí também as crianças que, à medida que o tempo passa, são retidas (reprovadas), devendo repetir os mesmos conteúdos, nas mesmas carteiras, com os mesmos professores e a mesma metodologia.

Muitas vezes, estes alunos retidos estão fora da escola, mesmo estando nela, são estes repetentes, que estão fora da idade, que muitas vezes são apontados como os mais indisciplinados – bagunceiro é a palavra mais usada.

Desta forma, na escola disciplinar, o conhecimento, para ser transmitido, necessita que os corpos estejam aptos a recebê-lo, sendo preciso para isto o domínio do corpo.

O tempo deve ser semelhante para todos, para melhor produzir e se integrar ao tecido social: “o tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo”(2004, p.139).

Na atualidade, a escola pública se tornou, para algumas pessoas, violenta e seus alunos são vistos como perigosos e maus cidadãos, que não sabem se comportar, não têm organização, são corpos indisciplinados e ajudam a desestruturar a ordem.

O erro ou a indisciplina representam a quebra das regras, são o ultraje ao “rei” e deverão por isto ser punidos. Ao cometer um ato de indisciplina o aluno está ultrajando a ordem social, pois não está se ajustando à estrutura (nem micro, nem macro).

Há então um processo de qualificação dos indivíduos, feito através de sua quantificação, dividindo-os basicamente em bons e maus alunos.

Para os bons alunos, é dada a possibilidade de mudança de nível e aos maus alunos é vedada a possibilidade de ascensão à série seguinte. Estes indivíduos, que ao mesmo tempo são indisciplinados e não conseguem adquirir conhecimentos, vão estar em desvantagens, pois são vistos como elementos perigosos.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também castigar, recompensar (...) A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando.(2004, p.151)

Em anotações de diários de classe, algumas vezes, aparece a questão da indisciplina e da reprovação, muitas vezes não há a indicação da realização de uma

mudança metodológica, sendo novamente culpa dos alunos a retenção na série. Um destes exemplos ficou assim relatado:

- “M. é colocado para fora por não ser conveniente: brinca, falta ao respeito, é metido a engraçado. Quase sempre é pedido seu responsável e ele não traz. Esse aluno merece ficar retido”.

A penalidade é perpétua e atravessa todos os aspectos das instituições disciplinares, na escola, principalmente, há a comparação, a diferenciação, a hierarquização, a homogeneização e a exclusão. Em uma palavra ela “normaliza”, como aponta Foucault. É uma forma de controle e de se concentrar saberes e poderes.

Importante pontuarmos que não entendemos aqui a organização e a disciplina como ruins ou boas, é o seu uso para controlar e discriminar grupos ou pessoas que estamos aqui analisando.

A escola é um instrumento de controle bastante eficaz nesta sociedade que qualifica, que precisa de pessoas adaptadas que obedeçam, pois para Foucault (2004 p.161), “a criança é mais individualizada que o adulto”. A criança é um elemento que ainda será disciplinado por não ter incorporado as regras. Já o adulto – que tem as regras incorporadas - acaba se tornando um indivíduo coletivo, pois se relaciona com o mundo através das regras que foram por ele processadas, ao longo de sua vida.

Há, é claro, uma importância em se disciplinar o indivíduo desde pequeno, pois sendo este “o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade” (FOUCAULT, 2004, p.161), ele acaba comprometendo esta estrutura social quando cresce, já que pode corromper a ordem vigente através dos seus atos.

A prisão, é por excelência, o local de punição e de correção das almas e corpos errantes, ela reeduca aqueles que foram indisciplinados. Na escola, educar tem como função fazer com que os seus participantes não se tornem errantes e indisciplinados – nem no momento que lá estão e nem posteriormente quando estiverem na vida social fora dos muros escolares.

Foucault nos mostra que a prisão aparece muitas vezes como algo “natural” à sociedade, mas não podemos esquecer que é um fenômeno sócio-cultural. Esta naturalização pode ser estendida também à escola, que é um elemento criado pela sociedade, pois passou a ser necessária a esta, mas não é percebida como tal e acaba-se visualizando-a de forma platônica, ideal e ascética.

Se a prática escolar será libertadora ou se apenas moldará os corpos disciplinados, caberá aos seus integrantes, pois, assim como a prisão, ela pode se

transformar em um elemento que priva a liberdade, na medida em que não possibilita a transformação autônoma dos seus integrantes, mas faz com que os alunos ajam por medo de haver alguém os vigiando, como no Panopticon de Jeremy Bentham²⁴.

A escola tem seus códigos e práticas, que lhe possibilitam, de alguma forma, punir aqueles que são considerados violentos.

Pensando a questão dos alunos perigosos (indisciplinados, repetentes, mal educados, violentos, etc.), podemos elaborar alguns paralelos com a questão destes serem estigmatizados e segregados por suas condutas.

Ficam as perguntas: estes elementos perigosos foram ouvidos, ao terem sido “interrogados” ou postos de antemão frente ao discurso da verdade, do que é certo ou daquilo que se acredita ser o certo? Houve escuta com a abertura ao instante, deixando que o diálogo fluísse, ou simplesmente os alunos foram dispostos frente ao discurso da autoridade?

Percebemos em falas de professores o saudosismo, pedindo a reformulação da escola que não vem dando certo e que é tida como improdutiva e violenta. Buscam estes a volta da escola passada, a escola que educava, a escola que as pessoas valorizavam, a época onde a família educava, num tempo sem temporalidade fixada que coloca a escola num passado de glória.

Entendemos, assim como Foucault, que o fracasso da prisão e no nosso caso da escola, faz parte dos interesses de segmentos sociais que precisam desta divisão para usar como “mecanismos de dominação”(2004, p.227).

Refletindo sobre tal tema, pode-se ter uma visão pessimista do panorama escolar, mas entendemos que tais reflexões trazem em si elementos capazes de elaborar mudanças, pois assim estamos atentos às possíveis transformações que são necessárias.

Podemos, então, dentro deste quadro, pensar os elementos que, de alguma forma, se contrapõem ao sistema (educacional e penal) como personagens de resistência?

Seus atos passam a ter a característica de violentos e por isso devem ser punidos, mas ao mesmo tempo demonstram a este sistema que é necessário que se perceba que há grupos e pessoas insatisfeitas que estão de alguma forma incluídos pela exclusão.

²⁴ Este instrumento de vigilância é citado por Foucault em *Vigiar e Punir*. O panopticon consiste em uma torre central onde fica o vigia, e a sua volta ficam as celas, que são controladas por apenas um guarda, havendo a dissociação do par ver – ser visto.

A resistência é uma forma de manifestação contra o poder, e que pode modificá-lo. As resistências são o outro do poder e para que “possam se contrapor efetivamente às forças do poder (...) têm de ser igualmente criativas, potentes, e devem partir de um nível micro, molecular, para, em seguida, distribuir-se e ampliar-se, tomando proporções mais globais (PAULA, 2005, P.81).

As distintas possibilidades de resistência são plausíveis se entendermos que em Foucault: “o poder não é visto como algo unitário e global, possuindo características universais. O poder é compreendido, por outro lado, como uma prática social e, como tal, constituída historicamente, estando, portanto, em constante transformação” (PAULA, 2005, p.77).

Sendo assim, os micropoderes estão relacionados ao Estado, mas têm certa autonomia junto a este, criando possibilidades de diferentes constituições no processo social.

Nesta perspectiva, o poder não se concretizará simplesmente através de um Estado centralizador impondo regras, mas sim se faz de forma “ascendente” : “o poder é uma relação de forças, ou, em outros termos, toda relação de forças é uma relação de poder. Poder é luta, situação estratégica. Então, o poder em si não existe, o que existe são práticas ou relações de poder”(PAULA, 2005, p. 78).

Pontuamos então que, o que denominamos de dominantes e de dominados, na verdade ocupam posições fluidas e mutantes, pois segundo Foucault (2005b, p. 183): “nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.

Podemos perguntar contra o que lutam os alunos violentos? Quais as condições sociais em que as lutas se dão?

Estas diferenciadas reações e manifestações trazem em um outro elemento a ser pensado, que é o da resistência, pois aquilo que pode ser considerado como um ato transgressor, pode ser entendido também como uma forma de resistência.

A escola é um local de controle onde corpos são domesticados e almas são organizadas, num processo de formação - que foi e em alguns casos ainda é - violento, pois nega o indivíduo como ser que tem a oportunidade de pensar ou mesmo de elaborar uma contraproposta às coisas que a ele são colocadas.

Assim, entendemos que o sujeito não é algo pré-existente, o sujeito é um eterno movimento, que se constrói ao longo da sua vida.

Esta busca de pensarmos a indisciplina, a escola, a violência, a partir de Foucault, nos remete ao conceito de genealogia, que seria entender a origem sem, contudo, fazer deste um princípio único e universal, ou mesmo elaborar este conhecimento de forma linear.

Com isso, é possível trazer a descontinuidade e os discursos que permanecem ocultos, contrapondo-os ao discurso oficial ou àqueles que se dão numa relação de poder, ultrapassando a pura dicotomia de opressor e oprimido, já que, se pensarmos dentro da escola os casos de professores que impõem o silêncio a seus alunos, que insistem em não se calar, devemos nos perguntar quem é o opressor e o oprimido.

O poder se dá não simplesmente entre uns sobre os outros, o poder é uma relação entre os sujeitos, sejam eles indivíduos ou sujeitos coletivos.

No que decorre uma outra característica posta por Foucault, em *Ditos e Escritos* (2003, p. 249), sobre a questão da resistência:

...não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é; portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais.

Pensar a questão da genealogia nos remete ainda a pensar sobre a questão da verdade, pois o discurso verdadeiro ainda é constituído de alguma forma por elementos que proferem verdades e ocultam outros discursos que se colocam na contra-mão da moral ascética, como vimos anteriormente com Nietzsche.

Assim, a genealogia da violência escolar não pode então ser dissociada da violência social que existe no Brasil desde a sua gênese, mas não é atribuída às classes dominantes.

Entendemos genealogia como define Revel (2005, p.52): “A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade.”

Em síntese, a genealogia nos auxilia a libertarmos o passado de suas amarras do ser, que fazem com que nos vejamos no presente como uma consequência do passado. Entendemos que o passado foi uma das possibilidades, mas aponta para a reconstrução de sermos algo diferente, de nos constituirmos pelo movimento e não pela unidade

hermética. Desta forma como nos aponta Foucault (2005b, p.5): “Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos.”

Esta dissertação é tratada a partir desta perspectiva, considerando que há vários diferentes espaços/tempos que acabam se relacionando e não possuem o mesmo reflexo junto aos grupos estruturados.

Nossos estudos se fazem no mesmo sentido de recriação, pois retomam o nó diante desta trama, buscando refazê-lo, mas sabendo que sempre haverá uma outra e nova possibilidade de se olhar o tema.

Partindo da fala do próprio Foucault (2003, p. 251), “essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas”.

A partir destas leituras que se recriam, em cada leitor surge uma nova possibilidade, que se insere em suas histórias pessoais e coletivas, criando uma nova trama e desfazendo aquela que foi idealizada.

A escrita da violência escolar em escolas específicas passa a ser parte de um imaginário que ultrapassa a comunidade do Complexo: “deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault, 2005b, p.8).

Entendemos que este poder, não deva ser visto apenas como uma imposição, pois segundo Paula (2005, p.80): “o que faz com que o poder se mantenha e que ele seja aceito é que ele não passa somente como uma força que diz não, mas, por outro lado, ele produz discursos, induz ao prazer, forma saber etc.”

Com esta análise a escola, que se faz real através da pesquisa, pode assim se fazer distinta na ação e na pesquisa, visto que: “a realidade é o que está acontecendo efetivamente em uma fábrica, uma escola, uma caserna, uma prisão, um comissariado. De tal modo que a ação comporta um tipo de informação totalmente diferente das informações dos jornais...”(Foucault, 2005b, p.75).

Sendo constituída num discurso que é genealógico e único para cada pesquisa, lançando as escolas pesquisadas em um processo contínuo de transformações e recriações, que se remetem e distanciam de sua genealogia.

4.1.2 - O Poder

Foucault nos apresenta ainda a pergunta: quem exerce o poder e de onde este vem, pois ao se dizer, por exemplo, que o tráfico domina a escola, que a escola é violenta, devemos nos indagar quem tem este poder de controle e quem são estes agentes?

Qual é o tipo de poder que se estabelece nas unidades de ensino? Assim como Foucault (2003, p. 226) pergunta “qual o *status* que se deu ao doente?”, também indagamos que *status* foi dado ao aluno da escola pública e ao professor?

De que formas aparecem os discursos de poder nas escolas? São eles internos e externos e como eles se relacionam? Talvez estas sejam questões das mais importantes para esta pesquisa, mas que ao mesmo tempo se encontram numa encruzilhada, na medida em que são discursos vivos de pessoas que estão em nossos cotidianos.

São personagens que falam ao fugirem das entrevistas, pois têm medo do que possam falar e do que se possa fazer com o que foi dito.

Muitas vezes, ao se falar em domínio de tráfico, está se falando de um poder construído através do discurso e das imagens, onde todos aqueles pertencentes ao perfil dos grupos perigosos - estampados diariamente nas páginas dos jornais – acabam sendo os detentores deste poder (visto como ruim) que deve ser combatido, mesmo que ninguém seja “...propriamente falando, seu titular, e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro. Não se sabe ao certo quem detém; mas se sabe quem não o possui.”(FOUCAULT, 2005b, p.75)

O aluno violento/indisciplinado de certa forma se contrapõe ao poder do professor e ao se contrapor exerce mesmo que momentaneamente o poder “...contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria.” (FOUCAULT, 2005b, p.77).

Esta indisciplina, que se confunde para alguns como violência, ao ser analisada como transgressão das regras, tem por princípio uma análise “asséptica”, pois para o bom funcionamento da escola é necessária a harmonia.

O bom funcionamento da escola necessita de corpos “saudáveis” e quando estes não estão, é preciso tentar torná-los, com punições e sanções e, caso isto não traga resultados, se extirpa a parte “doente” com a expulsão, pois como indica Foucault (2005b), são nos corpos que se realiza a “materialidade” do poder.

Vemos a escola e a mídia como produtores de verdade, que, em determinados momentos, se completam, pois se o “mal aluno e o mau aluno” existem é pelo fato de viverem em uma sociedade violenta, é por fazer parte de uma família desestruturada e inúmeros outros problemas que não só são apontados na mídia, mas muitas vezes são recriados na escola.

Produce-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/ poder que me preocupam. (Foucault, 2003, p.229).

O poder não está apenas no controle que o Estado possa exercer sobre os sujeitos e seus instrumentos como a justiça ou os militares, por exemplo, em Foucault (2003, p. 231):

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo.

É nesta diretriz que entendemos que, ao não ficar em casa, em meio a um tiroteio, o aluno esteja resistindo ao poder do tráfico, ao poder da polícia, com vozes muitas vezes que não se fazem sozinhas, pois em meio a fortes tiroteios às vezes havia 30 ou 40 alunos em uma escola de 1600, mas estes que iam, marcavam a sua presença a despeito do perigo que corriam.

Muitas vezes, não tinham consciência do que faziam, mas indagados como M., respondiam: - “É melhor estar aqui, pois pelo menos estamos mais protegidos”.

São resistências solitárias, que se realizam de forma desarticulada, mas que são possibilidades de abertura, inclusive para se pensar uma outra questão que é central nesta dissertação. Será a escola pública tão ruim e violenta como a mídia a apresenta? Com certeza, estas são lutas “perpétuas e multiformes” que se dão no cotidiano, os alunos são como as crianças que Foucault (2006) descreve, demonstrando que quando as mesmas se põem diante dos seus pais, fazendo birra e dizendo não à autoridade paterna elas indicam que há rebelião, e se há rebelião é porque há dominação e, assim, numa dinâmica que é própria de cada instante, as relações de poder vão se fazendo.

Por isso, ao lermos em um diário de classe as seguintes anotações: - “A aluna M. não sabe assistir aula, joga a cadeira no chão”, devemos estar atentos para que tipo de reação está tendo esta pessoa diante do poder e autoridade do professor e ao mesmo tempo tentarmos pensar quais passos são elaborados pela autoridade.

No caso deste fato, pudemos apurar, foi chamada a mãe da criança, recriando aí uma nova relação de poder entre professora e mãe, para reafirmar e ratificar a autoridade daquele que estava exercendo o poder em sala de aula.

Estamos talvez muito próximos à indicação que Foucault (2003, p.248-249) faz sobre as hipóteses a serem exploradas sobre o poder:

...os procedimentos dispersados, heteromorfos e locais de poder são reajustados, reforçados, transformados por essas estratégias globais, e tudo isso com numerosos fenômenos de inércia, de intervalos, de resistências; que não se deve, portanto, pensar um fato primeiro e maciço de dominação (uma estrutura binária com, de um lado, os ‘dominantes’ e, do outro, os ‘dominados’), mas antes, uma produção multiforme de relações de dominação, que são parcialmente integráveis a estratégias de conjunto.

Quando entendermos como estas relações de poder se dão e quais os seus saberes produzidos, passaremos a entender como as resistências vão se dando, e, a partir daí, poderemos compreender, como escreve Foucault (2005b, p.149-150), que: “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”.

Neste embate de poder, em nome do que se cataloga uma escola como violenta ou não? Em nome da segurança dos corpos? Mas de quais corpos? Aqueles que freqüentam a escola ou todos aqueles que ganham com a violência?

A escola é um campo onde se deve entender e se analisar a relação saber-poder:

As relações que podem existir entre poder e saber. Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implementação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos” (FOUCAULT, 2005b, p.158)

Se este é um discurso “interno” da escola, que cria relações de saberes e de poderes em relação ao seu cotidiano e sua singularidade plural – é singular, pois cada

uma é única, mas ao mesmo tempo é plural, pois é entremeada de relações – há os discursos que falam destas escolas, ou do que se acredita que as mesmas sejam.

Um destes elementos é a mídia, que a medida que ajuda a demarcar territórios e domínios, ajuda na elaboração de perfis de grupos perigosos e engendra grupos que têm o saber e que, possuindo-o, podem melhor controlar a verdade.

Para pensar o poder é importante também que se abandone a idéia de um Estado ideal, de leis imutáveis que se estabelecem em uma relação onde haja um “modelo jurídico de soberania”, que implica necessariamente em um ser com direitos naturais.

Ao investigar o poder é necessário, segundo Foucault (2005a, p.319), que se indague como “as relações de sujeição podem fabricar sujeitos” que estão em um processo não linear, é tentar entender “como relações de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a anular-se”

Devemos estar atentos aos tipos de relações de poder que se formam entre estes sujeitos e se realizam então no cotidiano.

É isto o que intentamos ao relacionar ou analisar a escola, a mídia e a violência. É discutir tais elementos se constituindo por relações, por diferentes formas e perspectivas, não transformando o plural em uno.

A escola se transforma assim, não em uma simples unidade, mas em multiplicidade de personagens, de hábitos e atitudes, que se diferenciam e se relacionam e, assim, “o que deve valer como princípio de decifração é a confusão da violência, das paixões, dos ódios, das desforras; é também o tecido das circunstâncias miúdas que fazem as derrotas e as vitórias”(2005a, p. 323).

Mais do que ter respostas válidas para todo ou qualquer acontecimento, faremos uma análise, que, ao trabalhar o cotidiano e o específico, possa recriar no instante um olhar sobre o mundo, elaborando respostas que indiquem possibilidades de encontrarmos novas dúvidas e respostas, pensando em uma “racionalidade que, à medida que se sobe e que ela se desenvolve, fica cada vez mais frágil, cada vez mais maldosa, cada vez mais ligada à ilusão, à quimera, à mistificação.”(2005a, p. 323)

Se o processo de dominação passava pelo Estado, para alguns autores, podemos perceber através da análise de Foucault que este poder não é apenas do Estado, ele se concentra em outros campos da realidade social. Assim não podemos: ...insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho de Estado,

que muitas vezes o sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo. (FOUCAULT, 2005b, p.161)

4.1.3 - Foucault para a mídia

Os discursos são construídos e as verdades podem ou não ser ratificadas. A mídia ajuda não só a ratificar alguns discursos, como também a criá-los – como será analisado na parte exclusiva sobre mídia – e também os faz circular, viabilizando alguns estereótipos, como é o caso dos grupos perigosos, onde:

...em uma sociedade como a nossa,(...) mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer em funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.(Foucault, 2005b, p.179)

A base teórica de Foucault nos possibilita então pensarmos o discurso midiático, que enfatiza em suas notícias esta escola violenta, e reitera assim, ao grande público e até aos elementos diretamente ligados à escola, o medo, pois, afinal “...somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT. 2005b, p.180).

4.1.4 - A Pesquisa como dinâmica com o pensamento foucaultiano

Foucault nos auxilia também a entender que a escola é um todo dinâmico, que se constitui também com uma identificação.

Neste caso, usamos identificação e não identidade, pois vemos que o segundo termo traz uma permanência, uma unidade que muitas vezes pode nos remeter a um conceito atemporal. Ao contrário, a identificação nos demonstra uma idéia de dinâmica social, de construção, pois busca o momento, o que há de atualização.

Assim, iremos a este espaço dinâmico como observadores e não caçadores da verdade, pois não estamos à espreita da verdade como se esta fosse um animal a ser abatido, como nos indica o próprio Foucault (2005b, p.113):

Que verdade, como o relâmpago, não nos espera onde temos a paciência de emboscá-la e a habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. Sua cronologia é a das conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre duas nuvens.

Nossa pesquisa então busca uma observação que seja segundo Foucault (2005b, p.117) uma verdade que “...não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar cada vez mais que for procurada”.

Devemos então entender verdade como “...o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema” (Foucault, 2003, p.233).

Outro aspecto que Foucault nos possibilita é o de pensarmos na escola e suas manifestações violentas em relação com a mídia de uma forma capilar, cotidiana.

Estamos então pensando em escolas reais, que são a representação do cotidiano em suas formas singulares, e como ao mesmo tempo que se comunicam com as suas artérias e veias, através de seus personagens, se fazem presentes em falas de jornais, fotos, entrevistas.

Entender estas relações utilizando o pensamento de Foucault nos possibilita a visualização de um espectro amplo, que não tem apenas um foco, um direcionamento, pois não estamos olhando a sociedade com um microscópio que utiliza apenas um dos olhos para ver o que se passa.

Tentamos aqui elaborar um “olhar” que é transpassado por inúmeros outros olhares, por inúmeras outras possibilidades que não foram pensadas, por vivências que só o pesquisador (que é também professor e convive com estes seres viventes) pode realizar, pois este olhar é quase esquizofrênico, pois ao mesmo tempo em que é único também é múltiplo.

4.1.5 A Governamentabilidade

Outro conceito de Foucault que se relaciona ao que viemos falando até agora e que complementa as propostas de trabalho que desejamos é o de governamentabilidade.

Para Foucault (2003, p.286): “...o governante, a prática do governo são, de um lado, práticas múltiplas, já que muitas pessoas governam: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo e o professor na relação com a criança ou com o discípulo. Portanto, há muitos governos...”.

Quem governa o Complexo do Alemão - território “dominado” pelo tráfico? Como circula o aluno que transita entre os mais variados espaços e nos mais diferentes tipos de autoridades, de pessoas que exercem o poder?

Um aluno que habite na região do Complexo do Alemão tem como governantes os pais ou familiares diretos que exerçam sobre as crianças algum tipo de autoridade, os professores, diretores, coordenadores, dentre outros.

Desta maneira, na análise de Foucault (2003, p.286-287), com a qual concordamos:

É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento. Portanto, há, ao mesmo tempo, pluralidade de forma de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado, multiplicidade e imanência dessas atividades que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do Príncipe de Maquiavel²⁵.

Há as pessoas que estão ligadas ao tráfico e exercem autoridade junto a sua comunidade, que pode ser reconhecida pelo grupo ou não, mas está constantemente sendo apontada como uma possibilidade de poder, principalmente quando em notícias de jornal percebe-se os traficantes como o “poder paralelo”.

Um adicional a mais é que muitas vezes estes governos se exercem paralelamente, em retas sobrepostas, ou seja, ao mesmo tempo a criança tem como “governante” o traficante que pode ser o parente responsável por esta pessoa. A figura de um traficante e de alguém que é visto pela lei como ilegal, uma pessoa que vai de encontro ao poder constituído oficialmente, mas que não deixa de exercer poder, pode levar a um conflito interno com a questão da autoridade e de sua validade.

Assim, num espaço territorial e simbólico pequeno, esta criança conviverá com vários tipos de governantes e de governos, que têm características distintas e são por vezes autoridades que se opõem em seu caráter simbólico e social.

²⁵ Nesta obra de Maquiavel, o autor dá conselhos ao Príncipe – autoridade que governa – de como seriam as várias formas de governo e de qual seria a melhor, para um Príncipe, diante destas possibilidades.

Outro personagem - que faz parte de um imaginário voltado para a legalidade - é o professor, que também irá atuar como “governante”, por autoridade de conhecimento, de qualificação, mas que é muitas vezes desqualificado pelos meios de comunicação ou mesmo pela forma como o Estado trata estas pessoas, desqualificando-as através dos baixos salários, falta de condições de trabalho, etc.

Qual é o papel então da escola dentro de todas estas disputas que são de poder, de confrontos de autoridades, que se opõem ou que em certos momentos se complementam?

Não se pode ainda deixar de lembrar que a estes vários tipos de governos soma-se o que se estabelece numa relação totalmente pessoal, que é o governo de si, que nos remete ao processo do aluno que deve ter um auto-governo, pois dele exige-se que o mesmo seja disciplinado, tenha controle sobre os impulsos, seja racional, etc.

Entendemos então que diante destas possibilidades, Foucault nos aponta que é necessário se pensar em todos estes poderes de formas específicas, mas também percebendo como as mesmas se relacionam.

Em nosso caso específico, analisamos as questões diretamente relacionadas ao poder entre professor e aluno e como estas relações dentro da escola pública vão se dando e transparecendo através das notícias de jornais.

Ficam como nossas as reflexões do próprio autor de Ditos e Escritos, ao afirmar que:

Não acho que se trate de opor as coisas aos homens, mas, antes de mostrar que aquilo a que o governo se reporta não é, portanto, o território, mas uma espécie de complexo constituído pelos homens e as coisas. Quer dizer que essas coisas da quais o governo deve encarregar-se são homens, mas em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, as substâncias, o território, com certeza, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade; são os homens em suas relações com essas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar e, enfim, são os homens em suas relações com outras coisas ainda, que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome, as epidemias, a morte. (2003, p.290)

São inclusive, para nós, as relações que ocorrem com as entradas que a polícia faz nestas comunidades ligadas ao Complexo do Alemão e as relações de morte e de vida que estes alunos têm com pessoas muito próximas que eles assistem serem mal tratadas ou morrerem por balas perdidas, sem saberem quem as matou.

Crianças que têm suas escolas baleadas, fechadas pelo tráfico ou pelos conflitos com a polícia, mas que vão as suas escolas para terem um pouco de proteção.

Sabemos que, numa pesquisa, com um tempo determinado e com características tão próprias, muitas vezes há justamente a dificuldade de se entender todos estes processos, onde “o essencial é, portanto, esse complexo de homens e de coisas, o território, a propriedade não sendo, de algum modo, senão uma espécie de variável” (2003, p.291).

A questão do indivíduo e dos microcosmos a ele relacionados não é menos importante, contudo, do que as relações que se dão num âmbito maior, e que ajudam a entender melhor do que estamos falando, que é o próprio Complexo do Alemão.

Ao se falar desta região, estamos nos referindo a sua população, que vem sendo alvo de políticas de governos que se colocam sempre “a favor” da população ordeira e trabalhadora.

Neste discurso, que também passa pelo pensamento foucaultiano (2003, p.300):

...a população aparecerá por excelência, como sendo o objetivo último do governo: porque, no fundo, qual pode ser seu objetivo? Certamente, não o de governar, mas o de melhorar o destino das populações, de aumentar suas riquezas, sua duração de vida, ou sua saúde. E os instrumentos que o governo se dará para obter esses fins que são, de algum modo, imanentes ao campo da população, serão essencialmente a população sobre o qual ele age diretamente através das campanhas, ou então, indiretamente através das técnicas que permitirão, por exemplo, estimular, sem que as pessoas percebam, a taxa de natalidade, ou dirigindo em tal ou tal região, para tal atividade, os fluxos de população.

As entradas da polícia que levaram às chacinas ocorridas em 1994, 1995 e 2007, onde a morte de pessoas servia para conter o mal que era o tráfico de drogas e para salvaguardar a população ordeira da região, podem ser tomadas como exemplo.

Fica neste “inconsciente coletivo” um medo do tráfico e de toda a violência gerada por ele, que cabe então ao Estado controlar, mesmo que para se atingir o alvo seja necessário eliminar algumas destas pessoas que fariam parte desta população ordeira e trabalhadora, onde “a população aparecerá como sujeito das necessidades, de aspirações, mas também como objeto entre as mãos do governo, consciente diante do governo, do que ela quer, e inconsciente, também, do que lhe fazem fazer.”(FOUCAULT, 2003, p.300).

A escola, os alunos, os professores e todos aqueles que transitam pelo espaço da escola, contêm um elemento que é a disciplina, como vimos anteriormente, e um outro componente que é a biopolítica, sem contudo ser abandonado o aspecto disciplinar, pois para Foucault (2003, p.302):

Quanto à disciplina, ela tampouco é eliminada. Certamente sua organização, sua instalação, todas as instituições no interior das quais ela florescera no século XVII e no início do século XVIII: as escolas, os ateliês, os exércitos, tudo isso certamente não formava senão através do desenvolvimento das grandes monarquias administrativas. Todavia, nunca, tampouco, a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se tentava gerir a população. Gerir a população não quer dizer gerir simplesmente a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los simplesmente no nível de seus resultados globais. Gerir a população quer dizer geri-la igualmente em profundidade, em fineza, e no detalhe.

Desta forma a sociedade disciplinar, não retira a característica de soberania da sociedade que a antecedeu, criando assim “um triângulo: “soberania-disciplina-gestão governamental”, o poder vai sendo estabelecido, e não substituído de forma mecânica.

4.1.6 Da Governamentabilidade ao Biopoder

Ao falarmos de governamentabilidade, estamos nos aproximando de um outro conceito que será trabalhado por Foucault (2005a) que é o de biopoder, que complementa os demais abordados até o presente, pois nos possibilitará entender um pouco melhor o local em que transitam os sujeitos que foram foco desta pesquisa.

Se a partir dos séculos XVII e XVIII – nos primeiros momentos da Revolução Industrial – o alvo do poder disciplinar foi o corpo, para torná-lo dócil e produtivo – a partir principalmente do século XIX a preocupação, além da disciplina, passa a ter novos focos.

Como já demarcado aqui, uma tecnologia de poder não excluiu a outra, há sim uma nova possibilidade de controle para Foucault (2005 a, p.288 - 289):

...uma tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. (...) que não excluiu a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra

superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes.

Diferente então do poder disciplinar, o que Foucault denominou de biopoder tem como alvo as populações, as massas, que têm as mesmas características das espécies, no que se refere ao biológico, como processos de nascimento, vida, morte, saúde, doença, etc.”

Foucault percebe que o controle não se faz apenas pelos corpos dos indivíduos, mas também através do corpo social, tratando-se agora de “...um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.”(2005 a, p.289 - 290)

Em locais perigosos é possível – a partir desta análise – o uso da força e o reforço que os meios de comunicação dão, principalmente, quando se trata de locais perigosos, que possuem pessoas perigosas.

O século XVIII se preocupou então com as doenças, com as epidemias; nos dias atuais, o discurso médico ainda continua a valer, não só para extermínio das pessoas perigosas - comparadas a cânceres-, como também dentro das escolas, onde se busca uma causa da doença emocional, física ou social para que um aluno não aprenda, ou para que não goste de estudar.

Assim como analisa Foucault (2005a, p.291) há:

...problemas da reprodução, da natalidade, problema da morbidade também. O outro campo de intervenção da biopolítica vai ser todo um conjunto de fenômenos dos quais uns são acidentais, mas que, de uma parte, nunca são inteiramente compreensíveis, mesmo que sejam acidentais, e que acarretam também conseqüências análogas de incapacidade, de pôr indivíduos fora de circuito, de neutralização, etc.

Sendo assim a biopolítica trabalha com “...a população como problema, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder...” (2005a, p. 292 - 293).

Com que se preocupa a biopolítica? Com a população, isto já está respondido. É de se indagar, contudo, como é vista esta população?

Uma das formas de controle – utilizado para populações perigosas – é a polícia. Com qual população se preocupa a polícia que atua violentamente e ocasiona óbitos? É

com a população “sadia”, que tem seus direitos retirados pelos “maus elementos” que habitam locais perigosos e são considerados perigosos.

Desta forma, se a morte é a extremidade do poder, em nosso caso ela é uma forma de controle sobre a vida, sobre os grupos que não têm seus direitos muitas vezes assegurados.

Quando, para a “homeostase” da maioria da população, for necessária a eliminação de alguns, isto será feito e haverá então todo um discurso que confirmará o uso da força, para o estabelecimento da ordem.

Neste caso, a morte não se opõe à visão de Foucault de que a sociedade do biopoder faz viver, pois a morte destes se torna a possibilidade de estender a vida dos demais, de assegurar que a população como um todo sobreviva. O Estado se torna assim mantenedor da ordem necessária.

Mas, se o biopoder é o poder da vida, como ficam as cifras de pessoas mortas em uma “guerra urbana”?

Para o pensamento de Foucault (2005a), este processo é possível através do racismo, onde há uma seleção “natural” frente ao que deve viver – o mais forte – e o que deverá morrer – o fraco, o degenerado, o que traz o mal.

Como nos indica Foucault (2005a, p.304 - 305) há:

...uma cesura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder.

O biopoder é desta forma um instrumento que faz com que a idéia de uma raça superior se naturalize – apesar da sociedade ser uma criação humana e por isso não-natural. Para Foucault (2005a, p.305):

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais e mais pura.

Esta necessidade é muitas vezes confirmada pelos meios de comunicação que noticiam o medo, que mesclam a questão da ordem e da desordem, como noticiou o

jornal O Globo²⁶ em 02 de julho de 2007, sobre a situação da violência na cidade do Rio de Janeiro. O fato narrado demonstrou a necessidade de uma polícia ativa e presente, no período do PAN Americano, realizado na cidade no mesmo mês da notícia. Sendo assim, é possível pensarmos sobre o que nos apresenta Foucault (2005a, p.308):

Poderíamos dizer a mesma coisa a propósito da criminalidade. Se a criminalidade foi pensada em termos de racismo foi igualmente a partir do momento em que era preciso tornar possível, num mecanismo de biopoder, a condenação à morte de um criminoso ou seu isolamento. Mesma coisa com a loucura, mesma coisa com as anomalias diversas.

A idéia do biopoder não se restringe, contudo, aos elementos relacionados apenas à segurança e ao racismo, há um outro ponto a ser analisado, que a leitura de Foucault nos remete, que é o campo da escola e dos sujeitos por nós acompanhados durante a pesquisa.

Em uma de suas passagens o autor indica que:

É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinato direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.(FOUCAULT, 2005a, p.306).

Não permitir a palavra ao aluno, menosprezar a sua capacidade, deixar um aluno repetir de ano por três ou quatro vezes a mesma série, alegando que ele não possui os conhecimentos para passar, mas no ano seguinte reprová-lo novamente, reafirmando os mesmos empecilhos, sem nada ter feito de efetivo para o crescimento do mesmo.

Fica mais fácil então uma série de discursos sobre o aluno “degenerado” – que não quer nada, que não estuda, que faz bagunça, que é rebelde, que não faz o dever, etc. – alegando inclusive que o mesmo é assim, pois estaria em um meio que não possibilita o seu crescimento, já que a sua família não está estruturada e por isso ele é assim, dentre tantas outras possibilidades.

Carrega-se ainda a idéia de um homem arcaico, atrasado e que não tem uma cultura, devendo este ser adequado à cultura do homem moderno, como nos mostra Freitas (2005) e que vem pelo menos desde o período republicano brasileiro, numa discussão com personagens como Manoel Bonfim e Anísio Teixeira.

²⁶ Violência volta a assombrar cariocas - Medo: dois dias depois do término dos Jogos Pan-Americanos, fechamento da Grajaú-Jacarepaguá e 20 mortos em diferentes pontos da cidade levantam suspeitas sobre um revide do tráfico.

Marcar as escolas públicas como ruins, não seria uma forma de se perpetuar os “grupos perigosos”, que necessitam de controle?

As escolas servem para a educação dos corpos, servem para a domesticação do espírito, mas, se no discurso, a estruturação está impregnada de violência, isto nos leva a atribuir à escola pública uma falha em sua função.

Se os jornais mostram mais os insucessos da escola, isto auxilia a visão de que destes locais sairão pessoas inaptas e incapazes de estarem na sociedade, pessoas ou grupos perigosos, que devem ser exterminados, caso haja algum tipo de situação em que eles apresentem risco para os demais segmentos sociais.

Mais potencializado fica este discurso se demonstra que as escolas públicas não dão conta de sua função, principalmente quando se situam em locais onde se reitera continuamente o perigo que lá existe.

Assim é muito mais factível – mesmo que indevidamente – se ratificar o fracasso, a indisciplina ou a violência de determinadas crianças, por elas morarem em regiões de alta periculosidade e violência, como é o caso das escolas e das pessoas ligadas ao Complexo do Alemão.

Esta questão do biopoder não é recente, pois o pensamento que se aplica ao discurso político sobre a segurança pública e a escola, conforme nos mostra Foucault (2005a, p.307):

...tornou-se, com toda a naturalidade, em alguns anos do século XIX, não simplesmente uma maneira de transcrever em termos biológicos o discurso político, não simplesmente uma maneira de ocultar um discurso político sob uma vestimenta científica, mas realmente uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes, etc. Em outras palavras, cada vez que houve enfrentamento, condenação à morte, luta, risco de morte, foi na forma do evolucionismo que se foi forçado, literalmente, a pensá-los.

Todos estes elementos conceituados e analisados por Foucault – poder, resistência, governamentalidade, biopoder e genealogia, justificam a sua escolha como base teórica para a realização da pesquisa, que foi se encontrando através de algumas leituras com o seu contemporâneo, companheiro de pensar e de matriz, Gilles Deleuze.

4.2 - O pensar deleuziano – a busca do não lugar.

No caminho desta dissertação, Gilles Deleuze foi aos poucos fazendo parte deste trabalho, por possibilitar ao pensamento uma mobilidade, facilitando ao seu leitor o diálogo com as suas idéias e ao mesmo tempo a possibilidade de criação de novas idéias.

Curiosamente, o que importa muitas vezes, não é o quanto se lê de Deleuze, o importante é o que se reflete a partir dos seus escritos e como recriamos e utilizamos novos pensares. Isto o aproxima muito de Nietzsche, de quem foi leitor e de Foucault, do qual se aproximou não só pela convivência, como também pela leitura e debates com o mesmo.

Esta força do pensamento é vista ao lermos o elogio dos livros: *Diferença e Repetição e Lógica do Sentido*, onde Foucault mostra a importância do “ato de pensar” em Deleuze. O que é contudo o ato de pensar deleuziano?

Inicialmente, demarcamos que os escritos de Deleuze fazem uma crítica ao pensamento da tradição filosófica, que conceituou e encarcerou o conhecimento em repetições, que se tornaram vazias ao longo dos séculos, assim como o fez Nietzsche e Foucault.

Entendemos também que o pensamento deleuziano busca justamente instrumentalizar aqueles que, como ele, ousam pensar de forma livre, buscando o movimento e a diferença, possibilitando assim, que se estabeleçam diferentes tipos de pensar, com distintos problemas a serem pensados.

O escritor de *Diferença e Repetição*, neste aspecto, tem um pouco do pensar contido em Alice no País dos Espelhos, quando esta se encontra com a rainha branca, que, no momento seguinte, já não é mais a rainha branca e sim uma ovelha que faz tricô dentro de um bote e logo depois se torna uma balconista.

Estando na loja, Alice passa a tentar visualizar os produtos, que de alguma maneira, sabe que estão nas prateleiras, mas quando ela os fixa, estes pulam para a prateleira de cima.

Como Alice, aqueles que buscam pensar têm sempre de estar lançando novos olhares para os locais de devir e não tentar entender o que já é fixado, e que de tão repetido perdeu o sentido.

Assim como a rainha branca nada ensinou a Alice, Mendes e Guimarães (1991, p.141), no Dossier Deleuze, nos alertam que: “não podemos estudar Gilles Deleuze e

esperar que ele nos ensine algo: ou produzimos junto com o cabedal que ele nos proporciona ou então o século jamais será deleuziano”.

Deleuze é um pensador do cotidiano, não um intelectual que conhece coisas; sendo um pensador que se lança ao ato de pensar para estabelecer um diálogo com o texto e também construir além do texto, fazendo o pensamento ser necessário.

Nesta perspectiva, Deleuze se apropria de autores como Espinosa, Kant, Bergson e de Nietzsche e passa a pensar junto com eles, sendo seu interlocutor e atualizando-os.

Em sua obra, contudo, este autor não dialoga apenas com a filosofia, ele se põe também como interlocutor de outros campos do conhecimento, como as artes (cinema, artes plásticas, teatro e outros), não atuando de forma compartimentada, contextualizando seu pensamento, pois como indicam Deleuze e Guattari (1993, p.13): “para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito.”. Isto significa ter a audácia de não ficar repetindo conceitos, mas sim pensá-los e criá-los, segundo os autores este é o papel da filosofia.

Em nosso caso, Deleuze aparece como ferramenta para esta dissertação, já que possibilitou pensar diferentes aspectos que são necessários quando são múltiplos os fatores de análise (mídia, violência, escola, pessoas e até mesmo quem pesquisa), pois para ele interessam os movimentos, não só pelas respostas que se tem, mas pelas perguntas que se faz, pois só com questões que sejam necessárias é que podemos ter respostas criativas.

Este pensador nos convida a pensar a diferença, não para que o século seja deleuziano no sentido de buscar respostas cristalizadas, mas sim de refletirmos a possibilidade do novo e do devir. Interessa, para ele, os movimentos que criam respostas aos problemas e que ao mesmo tempo lançam novos problemas.

Por isso, é importante que nos atentemos aos movimentos de constituição das sociedades, das suas jurisprudências e não das leis e dos contratos, que já demonstram aquilo que são constituídas.

Por exemplo, só se pode pensar na bioética, após as questões apresentadas pelos sujeitos, que se defrontam com problemas que as manipulações genéticas trazem ao mundo.

Desta percepção surgirão respostas, que se darão como um devir, num movimento novo; por isso em Deleuze (2007, p.211): “o devir não é história, a história

designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de ‘devir’, isto é, para criar algo novo.”.

Em Mil Platôs, de Deleuze e Guattari (1996), encontramos esta possibilidade de criação do novo como “linhas de fuga”, que podem ser entendidas como respostas às tentativas de aprisionar a sociedade. A possibilidade de criar foge ao estabelecido.

É o rizoma, que possui tanto uma linearidade, como também uma possibilidade de se estabelecer como uma fuga, pois: "Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas também, compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar". (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.18).

E por que o rizoma? A questão não tão simples assim é a de que um rizoma é a representação de um platô, um local que é representação de início, mas também de fim ou na própria definição de Deleuze e Guattari (1996, p.33): “um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs.”

Estas linhas de fugas se relacionam, por exemplo, com os movimentos estudantis e de mulheres, onde estes criam respostas aos controles tentados, pelos tecnocratas, inventando assim “novos espaços”, que ocupam ou criam brechas. Este também é o caso das artes que atuam como “máquinas de guerras”.

Segundo Deleuze e Guattari (1993, p. 261), numa citação a Lawrence, os homens criam guarda-sol para se protegerem e por baixo deste traçam “firmamentos” e escrevem suas convenções. O poeta rasga este guarda-sol e ousa olhar de forma nova, já os imitadores irão segui-lo e os “glosadores” irão explicar as fendas, criando conceitos para o que foi feito de forma inédita pelo poeta.

Deleuze nos convida a sermos criadores, como os poetas, que não almejam a fama, sendo “vacúolos de não comunicação”, que escapam ao controle, que não mais se organizam em uma sociedade disciplinar como as dos séculos XVIII e XIX – como apontou Foucault – principalmente em *Vigiar e Punir* (2004), indicando inclusive, que esta sociedade seria passageira como foi a sociedade de soberania, “cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida)” (DELEUZE 2007, p.219).

A sociedade disciplinar está em crise²⁷, mas novas possibilidades de respostas surgem a cada instante, onde a renovação e o movimento se fazem presentes.

Para Deleuze, vive-se um momento de instalação de uma sociedade de controle, ao mesmo tempo em que se vive uma crise da sociedade disciplinar e de “todos os seus meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família”(DELEUZE, 2007, p.220).

Diante do mundo entendido como criação e devir é que se entende também que o capitalismo cria novas respostas e formas de exploração. Para isso, os trabalhadores hoje devem se reorganizar e dar um novo sentido ao que se convencionou chamar de proletariado, pois sem identidade, o proletário é justamente aquele que se tornou um conceito sem sentido, sem atualização. Para que a luta do proletariado seja eficaz, e torne-se uma poderosa “máquina de guerra”, é necessário pensar como atuar em uma sociedade que não é mais de disciplina e sim de controle, embora ambas as forças fundamentalmente de poder estejam superpostas e presentes, na contemporaneidade.

Até mesmo as máquinas, neste mundo de velocidade, tiveram de ser reinventadas. Os computadores são as máquinas de um mundo que não necessita mais da territorialidade do século XIX.

O problema que se coloca ao homem, é que este não deve estar passivo diante das novas formas de controle; é necessário empreender novas formas de lutas e “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”(DELEUZE, 2007, p.220).

Muitas vezes, porém, estes movimentos não podem ser tidos como “máquinas de guerra”, pois são movimentações acríticas, desprovidas de sentido, nas quais a necessidade da velocidade impede o ato da reflexão, que precisa de algo que o capitalismo veloz não permite, que é o tempo da reflexão.

Outra atenção necessária a uma sociedade de controle, é que esta se realiza muitas vezes de formas fluidas e antigos modelos, como os *fordistas* de organização das fábricas, são recriados e em seu lugar surgem empresas com modelos flexíveis de horários, com novos tipos de trabalhadores (terceirizados, precarizados, contratados, etc) de diferentes sindicatos, ocupando o mesmo espaço, dificultando assim, a luta e a organização dos trabalhadores.

²⁷ Para nós a palavra crise também deve ser pensada, pois a partir do momento em que algo é criado por um grupo, o mesmo passa por várias mudanças. Se a mudança é constante estamos numa eterna “crise”. Esta palavra é então esvaziada de sentido, sendo muitas vezes utilizada sem se repensar este sentido.

Nesta nova sociedade de controle, qual trabalhador será necessário? Aquele que precisa sempre estar se renovando, pois poderá se tornar obsoleto.

Reciclar, reformular, ser polivalente e empreendedor, eis algumas das palavras que marcam o sentido deste novo trabalhador. Para que todo este dinamismo, que não tem um sentido de criação positiva para o trabalhador? Qual é o objetivo?

Este pensamento também chega às escolas e ao aluno, que deverá “aprender a aprender”. Este aprendizado não tem um término, pois segundo Torres (2001), com base nos projetos da UNESCO para a Educação Básica, a educação é iniciada quando se nasce e irá durar a vida toda, o que Deleuze denomina como a “formação permanente”, integrando a escola à empresa.

As organizações sociais estão sempre numa atualização constante, mas na sociedade de controle atual “nunca se termina nada”(Deleuze, 2007, p.221). Isto, porém, não é um devir criativo, pois este necessita de potência e criatividade, não porque o novo se torna uma obrigação, pois fazendo isto o novo terá o mesmo valor dos velhos conceitos metafísicos, só que agora o conceito a ser seguido é o do “novo”.

O que Deleuze critica é justamente esta construção, que foi feita desde a antigüidade clássica e que elaborou os conceitos como unidades atemporais.

Nesta perspectiva metafísica, não é mais necessário que olhemos o arco-íris, pois ele se põe cinzento em nosso pensamento como um conceito, para além do arco-íris real.

Deleuze critica ainda a sociedade de controle, também ressaltando que a mesma aprisionou os homens, em cifras, que se traduzem em: “amostras, dados, mercados ou ‘bancos’”. (2007, p.222).

O capitalismo toma assim, outras feições, onde o que importa não é mais a simples produção e sim o produto, onde o marketing tem papel fundamental, para o convencimento da compra daquilo que muitas vezes não é necessário.

No Brasil de hoje, não somos apenas assinaturas e números de identidades, somos também – por vivermos nesta sociedade que transita entre o controle e a disciplina - uma “cifra”. Quanto valem? Um milhão, se vencermos determinados programas.

De forma bem lúcida, Deleuze (2007, p.224) aponta que a miséria e a exploração de três quartos da população é contínua e vem sendo aumentada.no registro do capitalismo global excludente. A “explosão dos guetos e favelas” pode se tornar um

poderoso “empecilho” e trazer graves problemas ao próprio desenvolvimento do capital.

Neste sentido, nos deparamos, por exemplo, com a operação policial ocorrida em 27 de junho de 2007 e que saiu na primeira página do jornal Extra com o título “Polícia acerta em cheio o coração do tráfico”. A reportagem destaca que 1200 policiais entraram no Complexo do Alemão e mataram 19 pessoas.

Esta notícia mostra que a intervenção policial é necessária, pois certos locais são “perigosos” e por isso necessitam de controle, ratificando o que o autor já apontava em 1990, ou seja, que dentro de um sistema capitalista, em determinados momentos, se faz necessário conter os guetos e favelas. No nosso caso, “explodindo-as”, antes que elas possam explodir com o sistema capitalista.

As pessoas, moradoras do Complexo do Alemão, não usam o sistema de controle através de cartões eletrônicos e ainda não possuem coleiras que as impeçam de circular, mas são controladas pelo medo, pois, mesmo sendo algo localizado, no subúrbio de uma cidade de um país chamado Brasil, há de se ter controle, pois é deste local que o novo poderá emergir e se lançar e como diziam Deleuze e Guattari (1996, p.25): "Um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local", ou até mesmo pode estremecer os macro-poderes.

Há, em nossos casos estudados, uma série de brechas que se constituem, e que puderam ser observadas, realizadas contra a violência e para a educação das crianças, sem, contudo, ser algo imposto. Um exemplo disto é a bateria de uma escola mirim, que ensaia na quadra de um dos colégios por nós analisados.

Este ato simples suplanta muitos outros discursos sobre a realidade e faz da educação através da arte uma quase “máquina de guerra”, pois se coloca contra a violência cotidiana sofrida pelos alunos.

Neste caso específico, é nítida a possibilidade de criar novos espaços e novos sentidos para a própria vida, pois em pleno momento em que os estudantes ensaiavam – em um outro local do cotidiano, pois havia a possibilidade de haver um tiro na quadra da escola – a polícia fazia mais uma ocupação, que era cotidiana.

A possibilidade de estas crianças estarem, naquele momento, vivendo através da arte, fazia com que a vida real tomasse outro sentido, se lançasse em um novo devir. Era uma verdadeira “linha de fuga”.

Nas fábricas, escolas, casas e outros locais, o controle tem se transformado, mas as formas de resistência reproduzem ainda, muitas vezes, o modelo disciplinar, o que impossibilita uma luta mais eficaz.

É necessário que o pensamento seja nômade e capaz de criar o novo, não para perseguirmos o capitalismo, mas para recriarmos algo novo que possa envolver e beneficiar o todo e não apenas os um quarto da população mundial, isto a partir de um pensamento de que cada unidade é uma multiplicidade, num pensamento que não se deixa prender.

É também importante que este pensamento não se minimize, sendo repetitivo e perdendo a sua potência. Que o pensamento de Deleuze, principalmente ao falar desta sociedade de controle, que se aproxima do biopoder foucaultiano, nos inspire a criar novas “máquinas de guerra”.

Foram estas as matrizes teóricas de nosso trabalho, mas isto não nos impediu de adicionarmos outros autores, tanto que pensaram questões metodológicas, como autores necessários ao processo do entendimento, mídia e do Complexo do Alemão e suas histórias.

5 Entender a mídia e suas relações com a escola

A discussão que se realiza entre a questão da violência e da mídia ainda é pouco debatida, pois muitas vezes o papel da imprensa parece ser apenas de informar, como se a mesma não tivesse nenhuma influência ou interesse nessa questão e na visão de Sodré (2002, p.8) “a parte da mídia nesse estado de coisas é menos discutida do que deveria”.

Assim como analisam Guareschi e Biz (2005) e Kellner (2001) há necessidade de se estudar e entender a mídia para que nos orientemos, já que:

a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominante. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura (KELLNER, 2001, p.10)

Guareschi e Biz (2005, p.8) alertam que a mídia é decisiva para a formação da opinião pública, pois muitos assuntos serão desconhecidos do grande público se não forem apresentados pela imprensa, que também possui a “força de criar e fazer desaparecer a realidade social”.

Pensar diferentes possibilidades de interpretação sobre a mídia leva a uma postura crítica, elaborando assim novas possibilidades, que não compreendem o papel de vítimas, que nos tornamos, quando a mídia nos manipula como se fôssemos bonecos de ventrículo, apesar de entendermos como Kellner (2001, p.9), que a mídia tem grande influência na sociedade, pois:

há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam a sua identidade.

5.1 - A Escola

A escola teria uma importância neste processo, pois ao se fazer uma educação crítica para a análise do mundo e principalmente da mídia, pode-se construir um

instrumento de reflexão, para que as informações da mídia sejam postas sempre em elaboração pelos seus receptores.

Valorizar a escola é potencializá-la como forma possível de mudança, social. Desvalorizá-la é reduzi-la à formação de mão-de-obra para o mercado sem ênfase na perspectiva da formação crítica.

Pontuamos, contudo, que apesar de concordarmos que a educação escolar seja importante e auxilie no exercício crítico, a falta da mesma não faz com que o indivíduo seja necessariamente manipulado pela mídia, pois esta análise acaba por dicotomizar um espectro muito amplo de reações possíveis ao que os jornais nos apresentam, o que se torna perigoso, visto que vitimizamos ou colocamos as pessoas sem escolaridade em uma posição passiva diante daquilo que a mídia apresenta, pela falta da “iluminação” que a educação escolar possa trazer.

A educação escolar tem papel de grande importância, mas não é o “primeiro passo” (Guareschi e Biz, 2005, p.14), e sim um dos passos possíveis na construção de uma sociedade livre e participativa.

Para que este tipo de leitura crítica exista, Guareschi e Biz (2005) apontam que é necessário que nossa educação escolar seja libertadora e não punitiva e castradora. Isto ajudaria na formação de homens autônomos, e não heterônomos, devendo a educação escolar se voltar para a constituição de um sujeito livre, crítico e que possua a responsabilidade em seus atos.

Estes sujeitos estarão, na concepção de Guareschi e Biz (2005, p.32), construindo condições para de forma objetiva e subjetiva interpretar as informações, “aí entra o fator subjetivo que conduz à compreensão ao observarmos o contexto, as entrelinhas, o não-dito, o silêncio. Nem sempre falar coincide com dar a conhecer.”

Neste aspecto, entendemos que o papel da escola seja de extrema importância, principalmente a escola proposta por Guareschi e Biz (2005, p.24), que se faz necessária ao educando e ao educador (já que é dialógica), para uma ação crítica diante do mundo e da mídia:

...em vez de dar respostas, sua tarefa é fazer a pergunta. Mas não qualquer pergunta. A pergunta, isto sim, que desestabiliza a pessoa, que problematiza, que faz refletir, que lhe apresenta as contradições, que a coloca numa situação de inquietação, até mesmo de angústia. Ela, a pessoa mesma, se obriga então, a agir, a tomar uma atitude

Os autores pontuam contudo que: “quem vive em sociedade não pode deixar de agir, ele não pode ficar apenas contemplando o rio: ele é o rio; por isso ele está automaticamente comprometido.”(2005, p.25)

A escola, como a sociedade, não é um elemento estático ou separado desta; num jogo de relações, as escolas são núcleos dinâmicos e vão estar interagindo com seu meio social próximo.

Biz e Guareschi concluem sobre a importância da escola na formação cidadã, que se dará com a valorização da mesma, pois a escola desvalorizada, com profissionais mal formados, como indica a mídia, acaba demonstrando toda escola pública como sendo incapaz de promover ou motivar a cidadania, pois “essa tarefa de nos perguntarmos, diariamente, sobre o que nos é dito, e sobre os pressupostos implícitos naquilo que nos é comunicado, é uma questão de sobrevivência, se quisermos continuar cidadãos livres e conscientes” (2005, p. 201-202).

Biz e Guareschi (2005) revelam como a mídia é homogeneizadora, ou seja, como ela transforma uma coisa específica em algo geral e comum a todos, como exemplo, a imagem da escola ruim – levando em consideração as diferentes realidades - que, ao ser reforçada na mídia, é passada para o imaginário social como local ruim e violento, que não cumpre as suas finalidades de educar.

Geralmente, estas notícias são curtas e de fácil assimilação, confirmando muitas vezes fatos já mostrados por outras mídias no dia anterior.

5.2 - Mídia e sociedade

Em nossa análise, estaremos levando em consideração que, como a sociedade é um conjunto dinâmico e que os grupos se constituem a todo o momento, em uma dinâmica de interação entre os indivíduos e seus grupos e os grupos entre si, a mídia não têm o poder de impor de forma única e linear as suas idéias. Segundo Sodré, (2002, p.32): “Não existe de fato a homogeneidade todo-poderosa de um modelo irradiador ou midiaticizado que se imponha triunfal e mecanicamente à heterogeneidade das formas tradicionais de socialidade.”

Apesar de não haver esta homogeneidade, temos de destacar que o controle do setor de comunicação é grande, o que leva ao predomínio dos interesses e das visões de mundo destas “oligarquias da comunicação”, visto que:

...265 das 300 maiores empresas nacionais pertencem a famílias. E também que o setor cada vez mais responsável pelo controle do imaginário social – imprensa escrita e radiodifusão - é um dos mais centralizados e familiares: nove clãs controlam mais de 90% de toda a comunicação social brasileira. Trata-se de jornais, revistas, rádios, redes de televisão, com mais de 90% de circulação, audiência e produção de informações. Deste modo, no setor que para manter pelo menos as aparências liberais teria de caracterizar-se pelo pluralismo ou pela multiplicidade real dos centros de informação, confirma-se uma vez mais o antigo paradigma patrimonialista do Estado (grande investidor publicitário) associado a famílias do estamento patrimonial dominante. (SODRÉ, 2002, p. 72-73)

Por estarem economicamente comprometidos com os governos que precisam de alguma forma legitimar suas decisões ou mostrar que têm controle sobre as organizações a eles ligadas ou estão preparados para o uso da força contra grupos que se mostrem perigosos, os meios de comunicação – em nosso caso mais especificamente os jornais impressos – irão ajudar a formatar a imagem dos “grupos perigosos”. Isto vai ao encontro do interesse do Estado e dos grupos dominantes que têm interesses econômicos e sociais, semelhantes em sua maioria, aos dos donos e representantes dos meios de comunicação.

Isto, contudo, é realizado de uma maneira singular, pois estas empresas de comunicação que têm um grande comprometimento com o Estado e vice-versa,

tendem a construir, assim, uma esfera autônoma – quer dizer, embora financiados por organizações econômicas ou industriais, os *mass media* não se apresentam como porta-vozes imediatos da ordem econômica – legitimada pela função suposta de “ligar” os indivíduos por meio da difusão de informações com um hipotético fundo comum. (SODRÉ, 2002, p.75).

Assim, os jornais, para Sodré, ajudam na formatação destas idéias, pois “os meios de comunicação de massa, sob as aparências de ‘máquinas de informação’, são de fato máquinas integradoras dessas simulações necessárias à nova ordem.” (2002, p.75)

Outra característica relacionada a mídia em geral e ao jornal impresso, apontada por Zancheta (2004, p.13) é a busca de ter “isenção” em relação às notícias, pois ao fazê-lo “reforça um suposto caráter missionário”, dando à notícia um aspecto de neutralidade. Desta forma, “a informação seria vista como ‘espelho da realidade’, minimizando-se o poder manipulador da imprensa”. Contudo, sabemos que a mídia não é neutra.

Para pensar o papel da mídia, é necessário também destacar que a mesma é uma indústria voltada para a obtenção do lucro e

...organiza-se com base no modelo de produção de massa e é produzida para massa de acordo com tipos (gêneros), segundo fórmulas, códigos e normas convencionais. É, portanto, uma forma de cultura comercial, e seus produtos são mercadorias que tentam atrair o lucro privado produzido por empresas gigantescas que estão interessadas na acumulação de capital. (KELLNER, 2001, p.9)

Desta forma, a análise da mídia vai apontar para a questão dos poderes que, segundo Kellner (2001, p.10), tentam mostrar “...quem tem poder e quem não tem, quem pode exercer força e violência, e quem não. Dramatizam e legitimam o poder das forças vigentes e mostram aos não-poderosos que, se não se conformarem, estarão expostos ao risco da prisão ou da morte.”

Podemos exemplificar com o caso ocorrido no dia 27 de setembro de 2007 e noticiado pelo Jornal do Brasil que dizia: “Elias da Cruz, 19 anos, deu entrada no hospital com um tiro nas nádegas e na coxa. O tiro atingiu a veia femoral e Elias sangrou até a morte. Sua mãe, Solange da Cruz, 45 anos, ficou desesperada em frente ao HGV. Segundo ela, o rapaz não tinha envolvimento com o tráfico, mas o comandante do 16º BPM afirma que ele morreu em confronto.”(grifo nosso).

No caso de Elias, que trabalhava em uma casa de animais, a sua condenação talvez tenha sido ser parente de Mica – um traficante da região. Sua tia foi à delegacia dar queixa, mas teve medo de sofrer represália.

O jornal ajuda na criação do imaginário social através das notícias, como no caso acima citado, em que uma pessoa torna-se “culpada”, segundo a polícia e os jornais, sem investigação prévia.

Outro caso de criação do imaginário acerca de um local ou de um grupo social foi o da professora baleada Matilde Ferreira²⁸, onde seu marido afirmou: “moramos em Nova Iorque, nos Estados Unidos, na época dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001. Ela criou pânico de violência. Há dois anos voltamos para o Brasil, e o medo dela aumentou ainda mais. Não sei como vai superar, mas vamos continuar no Rio”.

Neste caso, não é a pessoa que se torna passível da morte por ser parente de uma pessoa perigosa ou de morar num local perigoso, perigosa é toda uma cidade violenta

²⁸ BRUNO, Menzes. O sofrimento de inocentes na guerra – Entre outros, professora foi ferida na porta de escola e jovem jogador de futebol, em campo. Jornal do Brasil, 07/03/07, p.11.

que impõe aos moradores do Rio mais medo do que os grupos terroristas impuseram a esta família em 11 de setembro, com os atentados às Torres Gêmeas de Nova Iorque.

Observa Sodré (2002, p.99) a este respeito que: “...a violência revela-se, desta maneira, um excelente operador semiótico para hibridações ficcionais entre realidade e imaginário. Sobre a realidade da violência urbana, a mídia enxerta a realidade imaginária da ficção passada e presente.”

Faz-se então a construção constante entre os interesses dos grupos de mídia e do Estado, que tem nos temas relacionados à violência um interesse todo especial, já que:

...os temas da catástrofe (natural ou técnica) e da insegurança pública (violência nas ruas, terrorismo, ameaças em geral) tornam-se caros tanto ao Estado – que assim legitima a existência de seus aparelhos repressivos – quanto à mídia, cuja forma de abordagem do real tem sido dramática e catastrófica. As ideologias políticas dão lugar pouco a pouco a ideologias de segurança pública. (SODRÉ, 2002, p.97)

Há uma tentativa de segmentos dominantes de perpetuarem e projetarem socialmente certas idéias que beneficiam estes grupos. No caso específico do medo, há um grande benefício à indústria da segurança.

Os jornais ajudam a divulgar este medo, não só em relação aos locais - o Complexo do Alemão é um destes exemplos - mas também a grupos e instituições, como as escolas públicas violentas e/ou de má qualidade, através de “formas simbólicas” (GUARESCHI e BIZ, 2005, p. 144 -145) que são: “tudo o que representa alguma coisa e tudo o que produz sentido. Por exemplo: formas simbólicas podem ser imagens, textos, pinturas, desenhos, fotografias, falas, discursos.”

Segundo Zancheta (2004), a notícia impressa e o fotojornalismo são considerados a parte textual do jornal impresso, que é parte de um conjunto de relações.

O outro é o “bárbaro”, que deve ser combatido, sendo então “... a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral.” (KELLNER, 2001, p.9).

A escola, como local que reúne vários participantes, tem uma série de construções de possíveis identidades, sendo que, dentre os grupos que compõem o espaço escolar, o que mais tem se aproximado da visão depreciativa da barbárie é o aluno, pois este ainda estaria em desenvolvimento. Em nossas observações e entrevistas com professores e alunos, os primeiros nunca são depreciados, principalmente por já terem estudado e saberem mais.

Tiramos aqui então algumas pontuações. Uma a de que a mídia, com estas suas características, ao mostrar a escola pública, ajuda a formar no imaginário social toda uma noção sobre esta instituição, contudo apesar de sua força a mesma não consegue estabelecer comportamentos e idéias de uma maneira “ditatorial”. Há autores e grupos que contestam constantemente este poder.

5.2.1 - O jornal impresso.

Se a mídia eletrônica entra no Brasil a partir de 1922, como indicam Guareschi e Biz (2005), o jornal é anterior, com seu início ainda no Brasil colônia, devido à criação da Imprensa Régia.

Atualmente, pelo § 6º, artigo 220 de nossa Constituição²⁹, os jornais impressos não são como as rádios e as televisões, que são concessões do Estado. Qualquer grupo com possibilidade de constituir um periódico pode fazê-lo, apesar dos grandes jornais terem ligações econômicas com grupos de rádio e de televisão.

Em seu livro, Guareschi e Biz (2005) apontam uma concentração da mídia (televisão, rádio, jornal) criando grupos como os do sistema Globo, que acabam por ter uma grande influência e se ampliam para a mídia impressa, ajudando a formar o que os autores denominam de coronelismo eletrônico, que é “a tentativa de políticos exercerem, através da mídia impressa e eletrônica, o controle político do eleitorado nas regiões.”(p.91).

Para analisarmos os jornais, partimos da questão colocada por Guareschi e Biz (2005, p.168). “A quem serve o meio específico sob análise?”

Entendemos que a mídia atende a um grupo privado, com interesses particulares. Por exemplo, no caso das televisões, não se apresenta qual a legislação que este meio de comunicação precisa seguir, pois se isto fosse feito, as emissoras teriam que mexer em suas grades de programação e com isto poderiam perder dinheiro.

Os interesses são também focados, pois ao noticiar com grande ênfase a violência no Rio, os jornais vão construindo uma realidade não só para a localidade, mas também criam uma imagem que passa a ser a mesma para o restante do conjunto social e isto possui uma consequência direta, pois com o medo que se generaliza, as empresas de segurança têm um grande lucro.

²⁹ Artigo 220, §6º: A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade

No que se refere ao jornal impresso – que serve de base a nossos estudos - uma possibilidade seria verificar como as mídias alternativas vêm fazendo esta construção da imagem da escola pública, para que possamos entender “como as diversas formas da cultura veiculada pela mídia induzem os indivíduos a identificar-se com as ideologias, as posições e as representações sociais e políticas dominantes” (KELLNER, 2001, p.11).

O jornal tem como uma de suas características atender a um público letrado, ajudando a formar a opinião de um conjunto da população, sendo que “ela representa uma fatia importante da comunicação.” (GUARESCHI e BIZ 2005, p.174).

Desta forma, o pensar contrário ao dominante é possível, e muitas vezes se apresenta dentro da própria mídia que, como disputa mercados, acaba criando “recursos que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade, em oposição aos modelos dominantes”(KELLNER, 2001, p.11).

Fazemos aqui um pequeno parêntese para entendermos o mecanismo da mídia impressa e identificarmos algumas de suas características singulares.

Ao analisarmos o jornal, estamos atentos para o fato de que a sua paginação já se realiza com um intuito, apontando de alguma forma para um objetivo, onde na perspectiva de Silva (2005, p.52-53):

...uma peça impressa constitui um todo visual e seus caracteres gráficos são vistos de modo globalizante e não por relações separadas por compartimentos definidos. O desenho da página impressa tem no layout o seu suporte, representando com objetividade a síntese de todos os elementos, e traduzindo com palavras e imagens o seu projeto de forma dinâmica. O planejamento visual gráfico é o elemento determinante nesse processo de comunicação, cuja intencionalidade perscruta a percepção e direciona aos objetivos propostos, no momento de sua criação.

O texto do jornal é sem dúvida uma composição entre as partes do jornal (escrita, foto, etc.) onde:

o moderno desenho de uma página tem como objetivo reunir os elementos gráficos dominantes e secundários caracterizados por tipologia, ilustrações, legendas, espaços em branco, o texto escrito, que através de sua estrutura e configuração traduzem a intencionalidade do que se deseja comunicar (SILVA, 2005, p.54).

A forma como a notícia é impressa nos emociona, nos comunicando – que pode não ser claramente percebida - acontece no cotidiano no qual, para Silva (2005, p.63) “o desenho da página impressa representa, na verdade, uma configuração indicial e, ao

mesmo tempo, contempla o leitor por meio de uma série de ícones em códigos específicos, definindo o que a mensagem representa, ou o que se deseja comunicar.”

A tecnologia - como as cores e o uso do computador – ajudaram neste processo, fazendo na interpretação de Silva (2005, p.62) com que “o desenvolvimento da reprodutibilidade técnica, a tipografia leve a mudanças radicais. É pelo layout das páginas que o jornal reflete através dos textos e ilustrações organizados em arranjos espaciais a visão do mundo.” (dos grupos que controlam a comunicação).

Neste jogo de sedução visual, o jornal reproduz valores em relação à notícia, fazendo com que o leitor seja “envolvido pela página impressa sem perceber que se inseriu em um complexo mercadológico.” Silva, (2005, p.71), e ao mesmo tempo é envolvido emocional e ideologicamente, por interesses dos grupos que controlam os setores de comunicação e de mercado.

Guareschi e Biz (2005, p.157) explicam isto com a teoria dos filtros: “o material para publicação deve passar através de sucessivos ‘filtros’, chegando ao público purificado e devidamente esterilizado contra algo que possa contaminar interesses particulares”, sendo uma forma de manipular e de escolher as notícias, através de grupos específicos, dando importância aos seus interesses políticos.

Não nos damos conta de que essas notícias poderiam ser dadas de muitos modos diferentes; poderiam ser redigidas com outras palavras, em outros termos; poderiam incluir outros atores; poder-se-ia dar ênfase a diferentes circunstâncias. Nós ‘naturalizamos’ o fato e passamos a assumir que essa é a maneira de se dar uma notícia e que ela é ‘a única e a melhor’.(p.162)

Desta forma, ao lermos o jornal e tentarmos entender como a mídia mostra a escola pública e a violência que nesta possa ocorrer, deveremos ficar atentos porque estas notícias podem estar impregnadas de ideologias, comunicando algo que não corresponde à realidade concreta.

Uma característica importante é que, a análise em questão implica na percepção dos mais variados discursos, que são legitimadores e visam ratificar idéias e conceitos de mundo de alguns segmentos de poder, servindo como legitimação dos discursos dominantes.

A mídia impressa então ajuda na contextualização da violência, mas ao mesmo tempo recria este espaço em seus discursos quando apresenta, por exemplo, toda a zona

norte como sendo um local dominado³⁰ por bandidos na área do Complexo do Alemão, ou mesmo retrata, de distintas formas, o que seja o Complexo do Alemão.

Há então uma proposta de leitura crítica, onde “o estudo das relações entre receptores e mídia leve em conta a reflexão sobre o lugar sócio-político-econômico em que se encontram os receptores e os produtores”.(GUARESCHI e BIZ, 2005, p.202).

Nesse sentido, importa analisar as relações intrínsecas entre os poderes, que no embate cotidiano, se fazem entre grupos pretensamente neutras que reportam a sociedade e inúmeras instituições e pessoas: é importante ter consciência que o trabalho crítico e político não se faz sobre o nada, mas sobre as contradições existentes no campo da mídia, que precisam ser apontadas, uma vez que seus donos fogem da autocrítica. (GUARESCHI E BIZ, 2005, p.203).

5.3 - Identidade, escola e violência nos jornais

Em virtude de Kellner (2001) não ter uma explicação mais detalhada do que seja identidade, gerando assim uma série de interpretações possíveis, optamos por trabalhar com Foucault e Nietzsche para esclarecer esse conceito. Explicá-lo-emos a seguir.

Como seres de existência, ou seja, que não têm uma essência pré-determinada somos transitoriedade. Logo, não há uma permanência de um ser que cria apenas uma identidade, pois estamos em constante transformação.

Balen (1999) mostra que muitas vezes, porém, pensamos em identidade como algo metafísico, que existe antes ou para além do sujeito. Entendemos que a identidade pode existir no instante, jogando com as possibilidades que o mundo apresenta, não sendo uma unidade absoluta.

É nesta construção constante de uma identidade e de uma nova possibilidade de interpretação da mídia e da realidade escolar, que confrontamos a escola pública apresentada pelos jornais e as escolas reais por nós estudadas, onde a escola é um conjunto de possibilidades, um local de reação ao que a mídia tenta criar como verdade para a sociedade.

³⁰ Zona Norte sitiada – escola sem aluno; loja sem freguês; passageiro sem ônibus; todo mundo em casa. É a guerra na Vila Cruzeiro: 4 mortos e 12 feridos. O Dia, capa. 04/05/07

Realizar este confronto é, segundo Kellner (2001, p. 12):

o melhor modo de desenvolver teorias sobre mídia e cultura é mediante estudos específicos dos fenômenos concretos contextualizados nas vicissitudes da sociedade e da história contemporâneas. Portanto, para interrogar de modo crítico a cultura contemporânea da mídia é preciso realizar estudos do modo como a indústria cultural cria produtos específicos que reproduzem os discursos sociais encaixados nos conflitos e nas lutas fundamentais da época.

Não podemos analisar a mídia de uma maneira impositiva, como um veículo que manipula de forma plena a sociedade, nem devemos banalizar o que é discutido na mídia, alegando ser esta uma simples tentativa de manipulação, pois:

a cultura veiculada pela mídia não pode ser simplesmente rejeitada como um instrumento banal da ideologia dominante, mas deve ser interpretada e contextualizada de modos diferentes dentro da matriz dos discursos e das forças sociais concorrentes que a constituem. (KELLNER, 2001, p.27)

Todo este embate que é apresentado pela mídia é recriado pelos sujeitos que se encontram na sociedade e, neste estudo, mais especificamente na escola. Por isso, não podemos banalizar a questão ou acreditar que tudo se dá como uma imposição, pois além de analisar as possibilidades de disputa de poder da mídia, há outros elementos em jogo, como explica Abramovay (2004, p.295):

Tratar de violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos 'escola' e 'violência'. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

Para compreendermos o nosso objeto de estudo, um dos elementos a serem analisados é justamente o olhar da mídia.

Sendo a mídia uma produção humana que envolve inúmeros conflitos e interesses, envolvidos com aspectos de valores e de ideologias, na nossa pesquisa utilizaremos os estudos culturais, pois: “situar os textos culturais em seu contexto social implica traçar as articulações pelas quais as sociedades produzem cultura e o modo como a cultura, por sua vez, conforma a sociedade por meio de sua influência sobre indivíduos e grupos.” (KELLNER, 2001, p.39)

Em uma sociedade que possui um grau de transformação rápido, e que tem uma complexidade tão grande, é necessário que se esteja atento, pois em algum momento o

discurso teórico estará interligado com outros, pois como alerta Kellner (2001, p.40): “nenhuma teoria poderia tratar de todos os tópicos ou elucidar todas as facetas da vida social. Portanto, é preciso escolher as teorias que serão desenvolvidas, segundo as tarefas que devam ser cumpridas”.

O estudo interdisciplinar que se faz necessário ao analisarmos a violência escolar e a mídia traz também a necessidade do uso de teorias que auxiliem no conhecimento e interpretação do fenômeno e com isto “a abordagem interdisciplinar, portanto, implica a ultrapassagem de fronteiras entre disciplinas na ida do texto ao contexto, portanto dos textos à cultura e à sociedade.” (KELLNER, 2001, p.43)

Destacamos que para a análise sobre a mídia e suas diferentes formas de tecnologias, estaremos aqui tratando a mídia como cultura da mídia, pois tem:

a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústrias da mídia). Com isso, evitam-se termos ideológicos como “cultura de massa” e “cultura popular” e se chama a atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida. (KELLNER, 2001, p.52)

O estudo da visão que a mídia realiza sobre a escola é uma forma de confrontarmos uma construção de um saber sobre algo e de como este saber, que vem através da informação, se realiza como uma fonte de poder, já que:

a mídia está intimamente vinculada ao poder e abre o estudo da cultura para as vicissitudes da política e para o matadouro da história. Ajuda a conformar nossa visão de mundo, a opinião pública, valores e comportamentos, sendo, portanto, um importante fórum do poder e da luta social. (KELLNER, 2001, p.54)

Inicialmente, o estudo era para verificar como a violência nas escolas públicas é retratada nos jornais impressos, mas vimos que era necessário também considerarmos todo o processo de construção da imagem da escola pública no jornal.

Sendo assim, analisamos notícias que estão explícita ou implicitamente construindo a imagem sobre a violência na escola, como o caso de uma menina atingida

por uma pedrada³¹, e notícias que tratam da desvalorização da escola pública, passando uma imagem de falência³².

Para se estudar a mídia, deve-se estar atento a como esta recria dentro de uma grande narrativa – sobre a violência, por exemplo – as questões mais específicas da violência dentro das escolas, ressaltando alguns aspectos e desconsiderando outros.

Muitas vezes, de forma inconsciente, se recriam estas imagens. A naturalização da violência nos jornais é comum através de discursos e de imagens, pois se o cinema criou a figura do Rambo, os jornais cariocas recriam esta imagem usando a figura do Delegado³³ que aparece calmamente fumando um charuto após a morte de 19 pessoas.

A morte passa a ser tão banal como acender um charuto e apagar um fósforo. Desta forma, as notícias ajudam na construção de uma ideologia, que segundo Eagleton (1997, p. 193): ...refere-se aos modos como os signos, significados e valores ajudam a reproduzir um poder social dominante, mas também pode denotar qualquer conjuntura significativa entre discurso de interesses políticos.”

A idéia de violência ou da bala perdida faz com que o assunto se banalize, para Kellner (2001, p. 147):

A ideologia torna positivas condições e forças negativas, (...) A ideologia, portanto, representa o mundo às avessas o que é cultural e historicamente contingente aparece como natural e eterno, os interesses particulares de uma classe aparecem como universais, as imagens, os mitos e as narrativas eminentemente políticas aparecem como apolíticas.

Outro elemento que foi aparecendo ao longo das leituras dos jornais, foi a forma como estes utilizam as fotos para a complementação das notícias, pois mesmo não sendo o alvo de nossa análise de forma específica, as fotografias fazem parte integrante das notícias e da construção do imaginário sobre determinados aspectos, como a relação entre alunos e violência, pois “fazer crítica da ideologia implica analisar imagens, símbolos, mitos e narrativas, bem como proposições e sistemas de crenças.” (KELLNER, 2001, p.81).

³¹ 3/11/07. Pedrada dentro de escola pode deixar menina cega – Ferimento evoluiu para catarata e garota terá que ser operada. Extra, 03/11/07.Geral, p.07.

³² MEDEIROS, Carol. Menos 20 mil professores – Secretário admite déficit de mestres na rede estadual. A carência é maior de 1ª a 4ª séries. Carol Medeiros.Extra, 09/03/07. Geral, p.3

³³ LEITÃO, Leslie. Bando sabia da ação policial – Agentes foram recebidos a tiros no Areal, onde traficante Tota se refugiava. Mas a operação vazou e ele fugiu. O Dia, 28/06/07.Geral ,p.4. Destaque da página para o agente da delegacia de Repressão e Armas e Explosivos, com um uniforme camuflado fumando um charuto, após a tomada de uma área denominada de Areal.

No caso do Complexo do Alemão, analisamos que fotos retratam alunos das escolas públicas³⁴ sendo revistados ou nas “zona de conflito³⁵”.

O Jornal do Brasil, no dia 20 de junho de 2007, mostra alunos de escolas públicas que passaram a ser revistados pelo fato de morarem em áreas perigosas, ao se ter conhecimento de que as armas eram transportadas em suas mochilas, fazendo parte de um “perfil perigoso”, que não fica explicitado.

Qual seria este perfil? Crianças com “ar suspeito”? Negros ou com características de traficantes? É necessário pensar a questão do que representa o imaginário público, pois ele remete a alunos de escolas públicas, a locais perigosos, pois quando se faz uma revista – em busca de armas e drogas – está se indicando que aqueles elementos, que estão indo ou vindo da escola, são potencialmente perigosos.

Com relação a este tipo de comportamento realizado pela polícia, tivemos a oportunidade de ouvir de professores em sala, as seguintes afirmações: -“Não vejo nada demais em revistar as mochilas dos alunos, se isto fosse mais constante, não teríamos tanta violência”.

Esta mesma professora, posteriormente, afirmou que: -“A escola não é violenta não. Eu nunca vi armas aqui, só ouvi falar.”

Por que então revistar e quais os critérios de revista? Essas não explicitações dão margem a uma gama de outras indagações, sendo duas delas: Os alunos de escola pública são vistos como potencialmente perigosos? São eles os atores mirins que irão protagonizar a violência futura?

Assim como ainda se ouve falar que o samba está no sangue do negro, a violência estaria já na genética de algumas pessoas, numa visão naturalista/determinista, possibilitando assim um discurso de eugenia, um trabalho de limpeza sanitária de elementos que são perigosos, ou podem vir a ser ou sê-lo?

Diante de todo este potencial perigo, o gasto com a violência se torna justificável e assim se gasta “R\$ 92 bilhões por ano”³⁶ em verbas federais e 3,6 bilhões no Estado

³⁴ Polícia, enfim, muda estratégia – Secretaria determina ocupação somente dos acessos às favelas dos complexos do Alemão e da Penha. Marcos Antonio Martins. Somente 3000 mil dos 5000 mil alunos votaram as aulas. Extra, 13/06/07 geral, p.13. O recurso da foto com as crianças na grade é utilizado. Num local cercado com bastante espaço tendo ao fundo um CIEP, vários alunos se amontoam na grade tendo um ao lado de fora. Extra, 13/06/07, Geral, p.13.

³⁵ Cenar de uma guerra civil – as tristes fotos que ilustram esta página lembram Bagdá, mas revelam a cara da violência do Rio. Extra, 28/06/07, geral, p.16. Assim como em outras fotos, destaca-se a foto de duas crianças e uma senhora agachadas atrás do carro da força nacional. É retratado novamente o uniforme da escola municipal.

³⁶ VALDEREZ, Caetano. Estado do Rio elevou gastos em 102, União reduziu participação. Jornal do Brasil, 21/06/07. País, p. A6.

do Rio de Janeiro. Sendo que em 2007 houve uma elevação em mais 102 milhões - em relação ao período anterior - com gastos em segurança pública. Isto ocorre, pois contra grupos potencialmente perigosos é necessário outros grupos armados que os controlem.

No discurso midiático outro aspecto é a imagem que se constrói dos “heróis” e, no nosso caso, a figura do policial se aproxima do perfil do homem “branco masculino, ocidental, de classe média ou superior; são posições que vêm raças, classes, grupos e sexos diferentes dos seus como secundários, derivativos, inferiores e subservientes”(KELLNER, 2001, p.83). No caso estudado, os traficantes, os moradores do Complexo do Alemão e do seu entorno, são considerados os seres inferiores e perigosos.

Destacamos como um modelo desta construção uma reportagem de primeira página do jornal O Globo, do dia 29 de junho de 2007, com o seguinte título: “Meu sonho é ir para o Iraque’ – Inspetor estava na linha de frente do Alemão”. A foto mostra o inspetor em dois momentos: um, com farda camuflada e outro, com ele sentado tendo um copo de chope à frente e fumando um charuto.

O delegado do esquadrão anti-bombas personifica, assim, a figura do herói que consegue, com bravura e masculinidade, refletir o modelo que irá defender a sociedade contra os traficantes e marginais que vivem em morros e favelas. Os traficantes são retratados na mídia geralmente magros, de bermudas e sem camisa, ou seja, um jovem comum ou o retrato do perigo.

É dentro desta perspectiva crítica da mídia, que faremos a nossa análise, pois como aponta Kellner (2001, p.83)

Quando as pessoas aprendem a perceber o modo como a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe, raça, sexo, sexualidade, etc. capazes de influenciar pensamentos e comportamentos, são capazes de manter uma distância crítica em relação às obras da cultura da mídia e assim adquirir poder sobre a cultura em que vivem. Tal aquisição de poder pode ajudar a promover um questionamento mais geral da organização da sociedade e ajudar a induzir os indivíduos a participarem de movimentos políticos radicais que lutem pela transformação social.

Em nossa sociedade de multiplicidade, muitas vezes alguns segmentos de classe fazem uma equação simplista onde ou se é ou não, criando uma fórmula binária, na tentativa de melhor controlar ou obter algum tipo de lucro. Esquecem tais matemáticos

sociais que muitas vezes há incógnitas, que trazem inúmeras variantes às possíveis perguntas.

Um pequeno exemplo desta fuga foi mostrado em uma reportagem do jornal Extra, do dia 26 de maio de 2007, onde se vê na foto uma faixa - tendo à frente uma manifestação de moradores – conclamando as pessoas para a tal manifestação, mas a organização deste grupo que realizou a faixa, que teve todo um processo até chegar ao momento retratado, não é ressaltada pela notícia.

Kellner mostra ainda que o uso de teorias críticas (nas quais ele inclui Foucault) é necessário para que se estabeleça um embate na “...luta por uma sociedade mais humana” (2001, p.85).

A mídia, para Kellner, está sempre indicando aos seus leitores determinados modelos que reafirmam o “*status quo*”.

Com relação ao tipo de construção de imagem do herói, destacamos a realizada pelos jornais após 17 crianças terem sofrido com os tiros entre policiais e traficantes. O acontecimento foi aos poucos dando lugar a reportagens sobre a Copa do Mundo, inclusive com o depoimento de Abinoam Araújo de Almeida, de 11 anos, que dizia apenas querer esquecer o fato de ter sido alvo de uma bala e pensar na Copa do Mundo.

Segundo a reportagem, “o menino exibia um sorriso contagiante e só pensava em uma coisa: Copa do Mundo. ‘Quero assistir a todos os jogos e saber como anda a seleção brasileira. Amo futebol. Eu e meus colegas já vivemos o pior e agora tem que ser bola para frente’, disse o garoto”³⁷. Assim, aos poucos a violência escolar foi dando lugar ao colorido verde, amarelo, azul e branco e às notícias de notáveis jogadores da seleção brasileira.

O aluno Abinoam, em reportagem no dia 11 de junho de 2006, é comparado ao “herói” Adriano (jogador da seleção), pois o menino, em pleno tiroteio em sua escola, ajudou outros alunos, mesmo estando baleado. Na reportagem³⁸, faz-se uma comparação do aluno e do jogador que viveu na Vila Cruzeiro, que é uma das favelas do Complexo do Alemão.

Pouco se fala na reportagem sobre o estado das crianças ou se houve alguma seqüela. Aos poucos, o assunto da violência sofrida pela escola passa a dar lugar à Copa do Mundo e como a escola estava se preparando para torcer pelo evento.

³⁷ NASCIMENTO Christina; MOTTA Rodrigo; CASTRO, Érika de. Um terror bem especial. Baleado no tiroteio, garoto só quer esquecer manhã de medo e pensar na Copa do Mundo. O Dia, 10/06/06 Geral, p.04.

³⁸CASTRO, Érika de e LEÃO, Mauro. Palavras de herói para herói. O Dia, 11/06/06. Geral. p.11.

Por outro lado, também, se cria a imagem dos maus alunos – desordeiros, moradores de áreas violentas e ocupantes das classes perigosas. Isto se assemelha por exemplo, à imagem que o Ocidente fazia do Oriente, que Said (1990) muito bem descreve, sendo o Ocidente o local do eu civilizado e o Oriente o local exótico, selvagem, a ser civilizado.

Essa dicotomia se acentua ao longo da história, pois marca a diferença, significando uma possibilidade de explorar as imagens, visando algum tipo de ganho, pois:

os produtos da cultura da mídia, portanto, não são entretenimento inocente, mas têm cunho perfeitamente ideológico e vinculam-se à retórica, a lutas, a programas e ações políticas. Em vista de seu significado político e de seus efeitos políticos, é importante aprender a interpretar a cultura da mídia politicamente a fim de descodificar suas mensagens e efeitos ideológicos (KELLNER, 2001, p.123)

O motivo, então, de se utilizar uma perspectiva crítica da cultura e de sua importância para os nossos estudos é que desta forma podemos entender o poder, não apenas como algo que se estabelece em gabinetes fechados e se impõe, pelo Estado ou por seus representantes.

O poder para nós é algo que circula, que se interpenetra no tecido social de forma tal que se estabeleça entre os vários segmentos e instituições. Este poder é fluido e não se dá de forma linear, é um constante embate.

Concordamos com a visão de Foucault de que o poder está em todos os lugares, e se distingue à medida que se faz prático nas relações entre os homens, com possibilidades de manifestações que vão desde a organização individual de resistência até os mais variados grupos.

Estudar criticamente a cultura e a sociedade é então uma forma de estarmos sempre nos reorientando, visto que:

o estudo crítico da cultura e da sociedade deve estar sempre examinando seus próprios métodos, posições, pressupostos e intervenções, questionando-os, revisando-os e desenvolvendo-os constantemente. Desse modo, estará sempre aberto, será flexível, não dogmático nem rígido. Reconhecendo que a sociedade e a cultura contemporâneas constituem um terreno de lutas, as teorias críticas enveredam por teorias contestadoras e não têm medo de adotar material oriundo destas, de rejeitar aspectos problemáticos de suas próprias teorias, ou de questionar seus próprios pressupostos ou valores caso se mostrem questionáveis. (KELLNER, 2001, p.125)

Este tipo de flexibilidade traz ao pensamento uma força muito grande, pois é tão movediço quanto a dinâmica social, sendo capaz de perceber o movimento, além de possibilitar, se necessário, estabelecer as permanências, uma reflexão muita bem apontada por Nietzsche em seu livro “A Genealogia da Moral”, como já foi visto no capítulo sobre as nossas referências teóricas.

Questionamo-nos, inclusive, com relação às notícias, o quanto muitas delas têm um papel de propaganda, como elaborou Kellner (2001), onde muitas vezes se mostra um problema e o próprio jornal aponta um produto que se apresenta como a solução, muito similar às propagandas de sabão em pó, onde se tem uma sujeira a ser eliminada. Se o produto ficar fraco, usa-se um sabão em pó mais potente.

Na escola pública, estas soluções também são vendidas de formas variadas e de tal maneira que não percebemos o quanto na verdade a notícia está nos vendendo um produto que se torna palatável.

O Complexo do Alemão, por exemplo, se tornou algo a ser combatido, pois lá existe a violência encarnada em pessoas ruins, os bandidos (problema), que serão exterminados pelo Estado e seus representantes (como no caso do já citado delegado).

Ler criticamente a mídia possibilita a busca de um ponto de fuga, de um lugar de oposição ao que se coloca, que mostra a resistência daqueles grupos que estão nesta intensa luta. Escreve-nos Kellner (2001, p.131-132) que:

A leitura de um texto é apenas uma leitura a partir de uma posição crítica, por mais multiperspectívica que seja. A leitura de qualquer crítico é apenas a sua leitura, que pode ou não ser a leitura preferida pelo público (que, em si, variará significativamente segundo a classe, a raça, o sexo, a região, a etnia, as preferências sexuais, as ideologias, etc.) Há, portanto, um hiato entre codificação textual e descodificação por parte do público, sempre com possibilidade de haver uma multiplicidade de leituras e efeitos de determinados textos (Hall,1980b). Uma maneira de descobrir de que modo o público lê os textos é fazer estudos etnográficos (...) mas nem mesmo assim teremos certezas quanto ao modo como os textos afetam o público e modelam suas crenças e seu comportamento. Portanto, é preciso procurar saber que imagens, figuras e discursos da cultura da mídia se tornam dominantes, e rastrear seus efeitos através de vários circuitos.

A visão de Kellner para entender a mídia se aproxima assim da perspectiva de Foucault (2005b) com relação a uma genealogia, que não busca uma unicidade, uma linearidade histórica estabelecendo uma continuidade, mas procura estabelecer uma singularidade, dando legitimidade a formas singulares de manifestações que fogem ao

controle, que não se deixam aprisionar e por isso são postas muitas vezes como marginais, mas as mesmas insistem em aparecer, mesmo que tenham sido desqualificadas e dominadas, para Foucault (2005b, p.170):

...uma coisa inteiramente diferente: uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. Foi o reaparecimento destes saberes que estão embaixo – saberes não qualificados, e mesmo desqualificados, do psiquiatrizado, do doente, do enfermeiro, médico paralelo e marginal em relação ao saber médico, do delinqüente, etc., que chamarei de saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica.

É preciso estar sempre atento às questões da violência – que a mídia ajuda a perpetuar – criando locais e pessoas “perigosas”, sendo importante relacionar as questões da escola e da violência. Não podemos ler as notícias de jornal como uma simples reprodução de interesses em mostrar determinados grupos como perigosos, pois: “a crítica da ideologia não é apenas denunciadora e deve procurar momentos de crítica social e de contestação em todos os textos ideológicos, inclusive nos conservadores.”(KELLNER, 2001, p.143).

É importante que se ressalte que “a mídia é uma força tremendamente poderosa, e subestimar seu poder não traz benefícios aos projetos críticos de transformação social (2001, p,142).

A mídia, para Biz e Guareschi (2005, p. 38), estaria em todas as instâncias sociais e tem papel decisivo de intervenção e de penetração inclusive na educação, pois a “...mídia (notícias, divertimento, novelas, filmes, shows...) modifica a forma como as pessoas se relacionam, como aprendem, compram, namoram, votam, consultam médico, fazem sexo.”

Esta influência é contudo vivenciada pelos sujeitos de formas bastante distintas, pois depende inclusive do tempo e da possibilidade de acesso que se tenha a essa mídia.

Na sociedade midiática, as pessoas devem saber “lidar com uma imensa gama de informações que invadem diariamente sua vida cotidiana, de uma forma desconhecida para as gerações mais antigas” (Guareschi e Biz, 2005, p.40).

Analisar os jornais impressos leva-nos também a estar atentos à leitura de informações que não só atendem a determinados grupos, mas também, dependendo do jornal, criam as notícias de forma “filtrada” e resumida, como é o caso do jornal Extra, que muitas vezes utiliza informações e reportagens publicadas no Globo, que são jornais da mesma empresa.

Os jornais possuem um conteúdo que é real, mas devemos examiná-lo tentando perceber como:

...a crítica da ideologia também está interessada no modo como a ideologia ludibria os indivíduos levando-os a aceitar as condições sociais e os modos de vida da atualidade. A ideologia apresenta como naturais, como senso comum, condições que são fruto de uma construção histórica, como se fosse natural Rambo massacrar centenas de indivíduos e depois voltar-se para o governo e seus computadores.(KELLNER, 2001, p.147)

Em sua análise Guareschi e Biz (2005, p.41) mostram que:

a Comunicação, hoje, constrói a realidade. É difícil definir o que seja realidade. Não vamos entrar em questões metafísicas ou ontológicas. Queremos apenas dizer que realidade, aqui, significa o que existe, o que tem valor, aquilo que nos propicia as respostas, o que legitima e dá densidade significativa ao nosso cotidiano.

Kellner (2001) e Guareschi e Biz (2005), enfatizando o sentido de ideologia dominante presente na mídia, que busca controlar de forma hegemônica os grupos que não participam diretamente do poder, neutralizam as idéias e práticas de resistência de certos indivíduos e grupos.

Na análise de Guareschi e Biz (2005) a mídia publica 80% dos temas discutidos na sociedade, colocando em pauta assuntos para a apreciação da mesma, sem que esta seja capaz de interferir nestas escolhas, que ficam a cargo das empresas de comunicações e de seus interesses políticos e econômicos. Desta forma, mesmo tendo a possibilidade de discordar ou não, o leitor não pode decidir ou tem pouca influência sobre o que irá ser publicado.

Pensamos que a mídia tem um papel constitutivo do social, porém não concordamos com o fato de que “a mídia tem, na contemporaneidade, o poder de instituir o que é ou não real, existente.”(Biz e Guareschi, 2005, p.42), pois ao nosso ver cairíamos na questão do modelo dicotômico; apesar de entendermos que a mídia tenha um papel de grande influência nesta questão, pois se 80% dos temas são discutidos por serem veiculados pela mídia, à revelia do leitor, há 20% que ficam a margem.

E se entendemos que sempre há resistências e novas possibilidades, devemos fazer a arqueologia deste saber, buscando o significado intrínseco a estes grupos que resistem.

Encerramos esta parte, lembrando que os textos de jornais, muitas vezes, deixam de fora as produções que são realizadas nas escolas públicas. Assim, “freqüentemente são as exclusões e os silêncios que revelam o projeto ideológico do texto.” (KELLNER, 2001, p.149), não permitindo que esta realidade seja conhecida.

6 - Pensando a História do Complexo do Alemão.

Para se pensar o espaço tanto das favelas, como o caso específico do Complexo do Alemão³⁹, devemos levar em consideração a contextualização do espaço, tentando entender que o mesmo é sempre dinâmico.

O Complexo do Alemão é na verdade parte integrante do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e vem sendo construída como uma região violenta e criminalizada. Isto marca não somente os seus moradores, mas todos aqueles que de alguma forma entram em contato com este local. Cria-se também esta imagem, passada pelos meios de comunicação, marcada pela depreciação do local e das pessoas, para aqueles que não têm contato com a região.

Como pesquisadores, é preciso estabelecer contato com este local e com a escola indagando: que local é este? Qual o papel que tem a escola neste espaço? Estarão as escolas marcadas pela violência e serão estas reprodutoras ou criadoras de novas violências?

Formulamos contudo mais duas questões. A primeira é tentar entender o que é uma favela; a outra é definir o que é um Complexo. Para respondermos tais questões, utilizaremos dois autores, Campos (2005) e Alvito (2001).

Campos aponta, em seus estudos, que:

Apesar de transcorridas quatro décadas⁴⁰ desde o Censo de 1950, ainda hoje não temos uma definição oficial para o que seja a favela. Cada administrador público ou cada pesquisador procura adotar a melhor metodologia sobre o assunto, segundo o juízo de valor de cada um indivíduo. (2005, p.73)

Segundo o Instituto Pereira Passos⁴¹, favela (ou agrupamento subnormal) seria uma ocupação de terrenos públicos ou privados sem a titulação necessária, possuindo cerca de 50 habitações.

Se não tivermos uma visão simplista temos que entender que:

...debaixo da miséria aparente existe uma comunidade que se caracteriza pelo cuidadoso planejamento no uso de um limitado espaço para fins de moradia, e pelas técnicas criativas

³⁹ Bairro criado em 09 de dezembro de 1993. Com uma área territorial de 269,09 ha.

⁴⁰ Os estudos feitos por Campos (2005) são do final da década de noventa.

⁴¹ Dados retirados do site do instituto. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instituto Pereira Passos. <<http://www.rio.rj.gov.br/ipp/>> Acesso em: 28 de dezembro de 2007.

de construção em encostas que os urbanistas consideram demasiado íngremes para edificação.(PERLMAN, 2002, p.27)

É muito comum, nas salas de aula, ao se comentar sobre a região, os alunos falarem que não moram na favela - pois teria um tom pejorativo – mas sim moram em comunidades.

Curiosamente, também é comum encontrar diferenciações realizadas dentro da própria comunidade, existindo os que morariam “melhor”, que são as regiões mais próximas às vias que possuem mais facilidade de locomoção, lojas e outros serviços; e os que “moram mal”, em áreas mais altas, onde há dificuldade mesmo para se chegar de carro, pois à medida que vai se subindo as ruas ficam mais estreitas.

Na interpretação de Perlman (2002), a academia deu três sentidos básicos sobre as favelas. No primeiro, as favelas eram vistas como:

...uma aglomeração desordenada de vagabundos desempregados, mulheres e crianças abandonadas, ladrões, bêbados e prostitutas. Esses ‘elementos marginais’ vivem em condições ‘subumanas’ sem água encanada, esgotos, coleta de lixo, e outros serviços urbanos básicos, num ambiente sujo e insalubre.(2002, p.42)

Um pouco antes de nossa entrada no programa de mestrado, tivemos a oportunidade de presenciar um diálogo que reflete este tipo de visão, presente na fala do cotidiano.

Uma professora, na sala dos professores, falava na questão da violência – o Complexo tinha sido ocupado pela polícia durante aquela semana. A respectiva professora disse que só se acabaria com a violência destas pessoas jogando uma “Hiroshima” no Complexo para acabar com a favela e os favelados, pois só assim se teria a possibilidade de recomeço e de limpeza, pois, segundo ela, a favela era um local sujo.

Ao dizer isto, o pensamento desta professora reflete justamente o que para Perlman é: “favelas como aglomerações patológicas”, visto que, para ela, todos que viviam nas favelas estariam “contaminados” pela violência, pois todo e qualquer morador do Complexo do Alemão é um “outro” a ser exterminado (2002, p.42).

Numa segunda identificação, Perlman (2002) indica que os estudos sobre favelas apontam para locais que irão se tornar bons, pois sendo compostos de pessoas trabalhadoras e solidárias – em sua maioria - naturalmente tentarão uma melhoria para as suas comunidades.

Como muitas vezes este tipo de melhoria não ocorre, acaba-se atribuindo ao morador o fracasso das benfeitorias das favelas, reforçando a idéia de que os responsáveis pela má qualidade de vida nestes locais são os próprios moradores.

Assim, nos alerta Perlman (2002, p. 43), ao verificar outros estudos sociológicos sobre as favelas:

a favela é usada como bode-expiatório para muitos problemas sociais embaraçosos não resolvidos: baixo índice de crescimento do produto nacional bruto, altos índices de infiltração, etc.... Essas definições de favela estão arraigadas profundamente ... que até muitos favelados, principalmente nas camadas mais pobres, estão convencidos da própria incapacidade.

Muitos outros autores citados por Perlman como Jonh Seeley, Marc Fried e Peggy Gleicher, chegaram à conclusão de que a favela, apesar de todos os seus problemas, é vista por seus moradores como um local de “fontes de satisfação”, e dentre elas ‘variedade, aventura, convivência, lealdade, um senso de comunidade, e auto-ajuda mútua’ (2002, p. 43).

Durante a nossa pesquisa, observamos que a questão da amizade e até mesmo o sentimento de segurança é reafirmado em relação à escola, pois alguns alunos, mesmo tendo as suas comunidades invadidas e estando sob risco de vida, vão à escola em busca de um local seguro e para encontrarem os amigos.

A escola serve também como local de catarse, pois muitos comentam e recontam toda a questão da violência por eles vivida, passando a escola a ser um local de convivência e de segurança.

Em um dia de observação, em que o Complexo teve intensos tiroteios, pudemos observar alguns alunos comentando o dia anterior: como a polícia atuou e como o tráfico reagiu.

Neste segundo “modelo de favela”, pensado pela academia, fica um devir que possui um fim quase idílico, pois com o tempo os moradores, através da luta, irão fazer da favela um local melhor.

Retira-se deste tipo de reflexão a análise das condições materiais que seriam necessárias para que esta mudança se dê. Em segundo lugar, pensa-se em uma essência para os moradores, que é a de homens e mulheres bons, que tiveram a infelicidade de ocuparem estes locais, mas que por terem uma essência boa, com o tempo, a proximidade destes levará à criação de um local melhor.

Uma terceira visão acadêmica sobre a favela é a de que esta é uma “calamidade inevitável” (PERLMAN, 2002, p. 44), onde a favela seria uma consequência “*natural*”.

Esta visão considera os moradores destas áreas como pessoas que devem ser tuteladas pela boa vontade de pessoas que tiveram mais “sorte”.

Percebemos, ao longo de nossa pesquisa, que as duas primeiras visões são recorrentes ainda hoje nas opiniões e políticas dos governantes, que ainda tentam excluir as pessoas através de muros e com proibições que na verdade apenas reforçam atitudes que já vêm sendo adotadas.

Isto mostra que a definição tem aspectos multifacetados, pois a favela se faz com o olhar de fora para dentro (pesquisador, institutos de mapeamento, recenseadores, e outros) e o próprio olhar interno (das pessoas que vivem na região).

Também são considerados favela os locais que estão sob o domínio direto do tráfico e que “freqüentam o noticiário em função de disputas pelo controle do tráfico de drogas de varejo”(CAMPOS, 2005, p.119).

Dentre as várias notícias analisadas, pudemos notar que a definição favela é usada em vários momentos, e esta atinge inclusive a geografia, havendo uma relatividade muito grande, como no caso da favela da Vila Cruzeiro, que, no dia 21 de novembro de 2007 é apenas citada como uma favela na Penha, não se associando a mesma nem ao Complexo do Alemão nem ao Complexo da Penha.

Para o jornal O Dia⁴², a Vila Cruzeiro passa a ser: “...nos arredores do Complexo da Vila Cruzeiro, Penha.”(grifo nosso), assim como no jornal O Dia de 11 de maio de 2007, a Vila Cruzeiro aparece em uma configuração onde o local é parte do Complexo da Vila da Penha⁴³: “A 22ª DP (Penha) investiga se os disparos foram feitos do Morro da Caixa D’água – que integra o Complexo da Penha, onde fica a Vila Cruzeiro, a cerca de dois quilômetros dali”.(grifo nosso).

A reportagem do dia 22 de novembro de 2007, do Jornal Extra, coloca a Vila Cruzeiro como “uma das favelas dos Complexos da Penha e do Alemão”. Já para o jornal O Globo, de 17 de novembro de 2007, que trata de um tiroteio, a Vila Cruzeiro passa a ser parte do Complexo do Alemão, no bairro da Penha.

⁴² OLIVEIRA, Pâmela Ferido a caminho do trabalho. Vila Cruzeiro mais uma vítima de bala perdida.. 08/05/07. Geral p.04.

⁴³ BRITO, Bartolomeu, LEITÃO, Leslie e CUNHA, Vânia. Novas tragédias da guerra – confrontos deixam cinco feridos e quatro mortos, entre eles mulher baleada na porta de casa. O Dia, 11/04/07. Geral, p.16.

Em todos estes casos, a favela é o local de conflito entre os policiais e os traficantes, não importando a sua real localização, pois isto facilita o uso do poder e do controle sobre a região, quando se faz necessário.

Alvito (2001), ao falar de Acari, faz este tipo de realce, das micro localidades dentro do que se denominou de favela de Acari e aponta que:

se tomássemos qualquer uma das mais de 600 favelas existentes no município do Rio de Janeiro, encontraríamos em cada uma delas um arranjo original e único desses níveis diferenciados e imbricados. Somente a multiplicação de estudos monográficos que levem em consideração a inter-relação de todos esses fatores, incluindo os supralocais e microlocais, poderá aprofundar o nosso conhecimento da favela ou daquilo que um morador de Acari definiu como “um bicho-de-sete-cabeças”.(2001, p.74)

Já o que denominamos de Complexo é um conjunto de favelas que tem uma relação de proximidade, mas que não possui uma delimitação.

Assim, pensar o Complexo do Alemão é analisar uma série de inter-relações que perpassam toda uma rede de aspectos políticos, sociais e econômicos.

Pelo Instituto Pereira Passos porém, o Complexo do Alemão é na verdade um bairro, logo a Vila Cruzeiro seria uma sub-região deste bairro, que é cercado por inúmeros outros, mas sem uma delimitação precisa das suas fronteiras.

A não definição das fronteiras, a “maleabilidade” dos territórios – não se definindo de que local se fala, ou mesmo, falando de diferentes formas do mesmo local - serve ao processo de desconhecimento, e o local “indefinido” serve ao discurso daqueles que possuem saberes de como se controlar as áreas violentas - que por serem desconhecidas, ajudam na difusão do medo.

Destacamos que o Complexo do Alemão, é uma área que se amalgama às escolas estudadas, que não estão dentro do complexo, mas são parte integrante deste, visto que estão em um contexto de relações que se recriam no dia-a-dia entre todos os seus sujeitos, pois estas escolas atendem em sua maior parte alunos oriundos deste bairro.

Assim, o “Complexo” tem de ser visto como um conjunto de “planos organizacionais” que passam pelo cotidiano dos alunos e mesmo do pesquisador e do professor que atue em escolas desta área.

Aproximamo-nos assim do que Alvito aponta como local e interlocal, duas categorias apropriadas de Leeds & Leeds, onde:

a característica fundamental das localidades seria o fato de se constituírem em 'pontos modais de interação', onde há 'uma rede altamente complexa de diversos tipos de relações'. Estas seriam, sobretudo, laços de parentesco bastante próximo, amizades mais significativas, parentela ritual e vizinhança. Em suma, como define Leeds, as localidades 'são na verdade, segmentos altamente organizados de população total' (LEEDS & LEEDS⁴⁴, 1978 apud ALVITO; Marcos, 2001, p.52).

Entendemos que o Complexo do Alemão é mais do que um conjunto de comunidades: são conjuntos do que podemos denominar de relações vivas que vão constituindo dentro do espaço urbano uma nova possibilidade de ocupação da cidade.

Alvito (2001, p.51), ao analisar a favela de Acari, aponta que é importante "identificar na favela de Acari um conjunto de 'planos organizacionais' que talvez possa ser encontrado, com outras ênfases e outro arranjo, em diferentes favelas".

Este conjunto dinâmico, no entendimento de Campos (2005, p.94-95), tem a seguinte configuração:

a situação de uma determinada favela não permanece o tempo todo a mesma, nem sempre ela está territorializada e nem sempre ela se encontra sob o controle dos moradores. Isso ocorre em função da mudança constante de interesses que uma determinada área apresenta para o comércio de drogas. Se, por um lado, uma favela apresenta boas condições para o tráfico, ela logo desperta interesses de grupos rivais, que a disputarão através das armas, resultando em conseqüências funestas para a comunidade; por outro lado, quando a situação se agrava do ponto de vista dos moradores da cidade legal, o Estado interfere através da polícia para restabelecer a ordem.

Estas palavras de Campos (2005) nos levam a entender o pensamento do secretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, ao dizer que um tiro na Zona Sul é diferente no Alemão⁴⁵, pois esta região tem sido considerada uma área de grande concentração de drogas e armas, ameaçando os moradores da cidade legal.

Entre os interesses da "cidade legal", vemos que no período de 2006 a região também é indicada como uma região a ser urbanizada com verbas vindas de Brasília e para se atender os interesses das empreiteiras e do Estado, a força policial promete ser

⁴⁴ LEEDS, Anthony & LEEDS, Elizabeth. A sociologia do Brasil urbano. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

⁴⁵ VASCONCELOS, Fábio. Beltrame diferencia ações nas zonas Norte e Sul. 'Um tiro em Copacabana é uma coisa. Um tiro na Coréia, no Alemão, é outra', diz secretário, sendo criticado pela OAB. O Globo. 24/10/07. Rio, p.19.

usada. Assim, a ordem deve ser estabelecida – mesmo que tenha custo para a população local – pois haveria um interesse maior que é o da cidade como um todo.

O Complexo do Alemão, segundo o Instituto Pereira Passos, estaria englobado em um grupo denominado de Área de Planejamento 3 (AP-3), que “compreende os subúrbios da Central e Leopoldina, além da Ilha do Governador. A AP-3 responde por mais ou menos a metade dos habitantes de setores subnormais de todo o Rio⁴⁶”.

As questões das fronteiras nesta região são extremamente elásticas, pois as reportagens apresentam o Complexo do Alemão como uma região móvel. Dizemos isto pelo fato de nos depararmos com uma região que está cercada por vários bairros (Inhaúma, Penha, Ramos e Bonsucesso), mas há reportagens que ao descreverem a localização da região dizem: “...as balas perdidas da guerra entre policiais e traficantes do Complexo do Alemão, *em Ramos*, na Zona Norte⁴⁷...”. Na verdade, Ramos é um dos bairros que rodeia o Complexo.

A reportagem do dia 19/05/07, contudo, faz uma menção mais específica sobre a localização⁴⁸: “no conjunto de favelas, que abrange os bairros da Penha, Ramos e Olaria”, mas mesmo assim ficaram faltando outros bairros, como por exemplo o de Inhaúma, onde há entrada para a favela da Grota, onde começa a área definida como Canitá, além de outras comunidades.

De qual região está se falando? De Ramos? Do Complexo? Das áreas do entorno? Como já havíamos afirmado, muitas escolas que atendem a região do Complexo do Alemão – estando dentro ou no seu entorno – não fecharam as suas portas, muito pelo contrário, os alunos continuaram as freqüentando. Segundo M., um de nossos entrevistados: “é melhor estar aqui, pois aqui eles não vão entrar”.

Esta região tem sido há muito tempo área de conflito e de resistência. Para Perlman (2002, p.34), as “...favelas e cidades-satélites são, na verdade, soluções autógenas para a severa escassez de moradia e as falhas dos mecanismos de mercado”.

Isto ocorreu com esta região, que atraiu grande número de pessoas que foram para esta região trabalhar. Não tendo moradias, começam a ocupar os locais desabitados da região, levando a um pseudoparadoxo que insiste em se relacionar entre o

⁴⁶ Os dados mais recentes sobre a população de favelas na cidade do Rio de Janeiro. Publicado em Rio Estudos nº 46. Fevereiro de 2002. Coleção Estudos da Cidade.

⁴⁷ CASSIA, Cristiane de e GOULART, Gustavo. Mais baixas no Alemão – Polícia registra, ao fim do décimo dia de operações, outras três mortes. Tiros ferem três pessoas. O Globo, 12/05/07. Rio, p13.

⁴⁸ Polícia perde batalha na Chatuba – Depois de horas de confronto, PMs recuam sem desmontar barricada do tráfico. Jornal do Brasil, 19/05/07. Cidade.

outro/fora (a favela, a região perigosa e ocupada por grupos perigosos) e o nós/dentro (urbanizados de regiões de bairros que têm infra-estrutura e ocupada por grupos ordeiros), desde os primeiros momentos em que este tipo de moradia foi sendo criado.

Diferenciava-se assim aqueles que serviam de mão-de-obra, mas que ao mesmo tempo eram desqualificados por serem moradores de locais que ao longo do tempo foram se constituindo, não como uma possibilidade viável de moradia para estas pessoas, mas sim como um “pardieiro” onde moravam os maus.

Muitas vezes, o que se idealiza de favela – o outro/fora – é um lugar descrito por Perlman (2002, p.40):

...um formigueiro humano congestionado e imundo. Mulheres andam de um lado para outro carregando grandes latas de água na cabeça ou se aglomeram ao redor da bica de água que serve à comunidade, lavando roupa. Homens ficam pelos bares conversando ou jogando carta, aparentemente sem nada para fazer. Crianças nuas brincam na terra e na lama.

Mesmo tendo a autora escrito sobre as favelas na década de sessenta, esta imagem ainda persiste em nos perseguir e a justificar muitas das ações discriminatórias ou assistencialistas junto às favelas.

Outra imagem muito comum destas áreas - e especificamente em relação ao Complexo do Alemão - é a difusão de que seja uma área violenta e por isso qualquer ação extremada é considerada válida para a contenção da população de marginais que está em um contínuo movimento de guerra contra as forças do bem.

Ocorre, porém, que um outro lado sobre as moradias não é posto, mas existe, resistindo ao modelo pejorativo que se tem muitas vezes das favelas, contradizendo a visão de insalubridade e de desmazelo da população, pois quando observarmos estas áreas, na verdade:

A construção das casas leva em conta o conforto e a eficiência, tendo em vista o clima e os materiais disponíveis. A arrumação dos móveis denota capricho, assim como limpeza de cada quarto. As casas exibem com frequência portas e venezianas pintadas em cores vivas, com flores e plantas nos parapeitos das janelas. Objetos de estimação são expostos com orgulho e afeto. (PERLMAN, 2002, p.40).

O Complexo não é um ideal e sim uma conjuração de criações que se dão diante das possibilidades de cada família e de cada área que é ocupada.

Este movimento inventivo de cada localidade e suas relações não poderiam ser homogeneizados, como bem observou Alvito (2001), ao falar de sua entrada na

comunidade de Acari, apontando as diferenças dentro da diferença, ao analisar o não urbanizado e o urbanizado.

Em Acari, o “Mangue Seco” seria uma região mais pobre e de mais recente ocupação em comparação a outros pontos da mesma favela. Isso causou estranheza, pois segundo Alvito (2001, p.50): “se lembramos do início da rua Piracambu, onde começou nosso passeio, completamente urbanizada e com um respeitável comércio, parece que visitamos dois mundos completamente diferentes.”

O estudo de Perlman (2002) feito na década de sessenta (entre 1962 e 1972), e o de Campos (2005) entre 1995 e 1997, necessitam diferenciações relativas ao tempo e ao espaço que correspondem cada estudo. Contudo, estes trabalhos servem de ponto de partida para entendermos a realidade da favela (atualmente muitas denominadas de complexo), pois, muitas vezes fala-se destas áreas com base no que a imprensa nos aponta e não em relação aos estudos e às vivências que várias pessoas possuem destas regiões.

Este tipo de relação da imagem e do que se repete cotidianamente é levantado por Guareschi e Biz (2005), quando analisam que grande parte do que discutimos no cotidiano é ou está relacionado com o que a mídia apresenta, pois de maneira contrária não comentaríamos, já que não seria ressaltado, ou seja, seria algo que acontece no cotidiano, mas não teria projeção.

No ver de Campos (2005), os preconceitos que havia contra a população mais pobre, principalmente com os negros e seus descendentes, fossem eles livres ou escravos, passaram também para a população favelada, que seria um local de resistência, antes exercido pelos quilombos, por exemplo. Para Campos (2005, p. 63):

os grupos dominantes, historicamente, produziram o inusitado: a ‘estigmatização do espaço’ apropriado pelas classes trabalhadoras. Em outras palavras, o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o Outro, no que se refere à ocupação do espaço urbano.

Entendendo que a imagem dos grupos perigosos é construída a todo o momento, percebemos que o espaço da escola pública também vem sendo estigmatizado por parte da mídia e seus ocupantes passam a ter de uma imagem de perigosos, violentos e incapazes.

Como trabalhamos com o pensar de Deleuze e cada ponto na verdade é um platô para onde podemos nos lançar, ao pensarmos a favela, a violência e suas relações, entendemos que esta última é criada muitas vezes atendendo a interesses políticos e

econômicos. Conseqüentemente, nos lançamos a pensar um pouco na escola pública e no seu papel, diante do que a mídia expõe sobre a favela e seus moradores.

Qual o interesse na modificação do discurso e da interpretação da escola pública, que passou de eficiente para um local violento e que não “prepara” o aluno? Isto se confirma em discursos saudosistas de professores que diziam ser a escola do passado uma escola melhor?

Ficam as indagações, apontando que tal fato pode estar ligado à ampliação da entrada do número de alunos nesta escola, pois o acesso à escola pública se ampliou – principalmente após as convenções internacionais de Jontiem, Salamanca⁴⁹ e outros – recebendo um grande número de crianças, principalmente no Rio de Janeiro das regiões tidas como violentas, pois se:

...o controle exercido pelos grupos dominantes se reflete, de forma incontestável, no cotidiano daqueles que são considerados subalternos na sociedade. O sistema escolar, a cultura, a ideologia e outros elementos são os meios que a literatura registra para se efetuar o domínio. Como, no início do século XX, grande parte dos grupos subalternos encontrava-se fora da escola e à margem da sociedade, as instituições (escola, igrejas, clubes) serviam como meio de reproduzir os valores que manteriam os grupos considerados subalternos em condições de precariedade de vida durante todo o século XX (CAMPOS, p.64).

Ocorre que quando a escola pública era limitada a grupos “capazes e competentes” para estarem lá, já que reproduziam uma escola montada em moldes eminentemente burgueses, disciplinar ou doutrinador de corpos, como analisou Foucault, era mais fácil, torná-los no futuro trabalhadores também disciplinados.

Se, contudo, as escolas começam a receber estas crianças, oriundas de locais perigosos, com famílias desestruturadas e com sérios problemas sócio-econômicos, a instituição escolar pública, pelo menos no discurso, acaba por perder a sua “qualidade”.

As favelas são focos de vários discursos que justificam a sua desqualificação ou sua ocupação violenta pelo Estado.

Campos (2005) aponta que primeiro foi o discurso da retirada das favelas e cortiços por questões de higiene. Posteriormente, foi apontada a questão ambiental de que a população favelada prejudicaria este meio-ambiente e atualmente elas representam uma ameaça à segurança pública, colocando-a em “risco”.

⁴⁹ Estes congressos internacionais ocorrem no final do século XX em vários locais do mundo, inclusive no Brasil. Para maiores detalhes ler: TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001

Todos estes discursos não são desprovidos de atuações do Estado frente a estes problemas, apontados pelo próprio Estado, pois como explica Campos (2005, p. 71):

...a favela, ainda hoje, está umbilicalmente ligada à questão do 'risco', as classes dominantes criam, em cada momento, um discurso que vinha dando sustentação às suas práticas sócio-espaciais, baseando-se quase sempre nos ideários discriminatórios e segregacionistas.

A escola que tem como público os moradores das favelas, também acabam sendo vistas como locais de “risco”, reproduzindo-se o estigma criado em relação a favela e seus moradores.

6.1 - Uma história não linear das favelas

Num pensamento que insiste em não ser linear, buscamos entender quais as origens destes locais que são denominados de favelas ao longo do tempo e como de alguma forma poderíamos entendê-los hoje.

No Rio de Janeiro, a primeira aglomeração denominada de favela tem seu registro no censo de 1920, segundo Perlman (2002, p. 41), mas para Campos (2005) este tipo de ocupação ocorre desde a década de setenta do século XIX.

Campos (2005) analisa três possibilidades para a formação das favelas. Uma é a de que esta demanda por casas mais baratas viria de negros fugidos que vinham para a região metropolitana do Rio de Janeiro, pois era mais fácil de não serem encontrados, pois havia um grande contingente de negros na capital.

Este contingente teria sido aumentado pela população negra que teria ido à Guerra do Paraguai e ao voltar ocupou a região dos morros próximos à região central.

Numa segunda versão, a ocupação – principalmente das regiões mais afastadas do centro – teria sido acelerada pela construção da Estrada de Ferro. Estas regiões tiveram também um contingente grande de praças vindos da campanha de Canudos, ocupando os morros da Providência e Santo Antônio, como moradias provisórias.

A permissão dada aos soldados acabou sendo vista como uma possibilidade de ocupação por outras pessoas que necessitavam estar mais próximas de seus locais de trabalho, como as indústrias que estavam prosperando na região suburbana do Rio de Janeiro.

Fica claro, porém, da leitura de Perlman (2002) e Campos (2005), que estas moradias são alvo de perseguição já na sua formação, com invasões policiais violentas, pois estes locais eram considerados como perigosos ou degenerativos. Estas qualificações serviam tanto para pessoas (promíscuas, violentas, e etc.), como para os locais (insalubres, propícios à transmissão de doenças, etc.).

Outra forma de se sanear estes locais ocupados era remover estas comunidades, como foi o caso da favela do Esqueleto, próxima ao estádio do Maracanã.

Todo este trabalho de remoção ou de reorganização do espaço se dá, contudo, não se levando em consideração a população ou sua opinião, seus anseios e suas vontades. Todas estas modificações ficam a cargo de pessoas que pensam a necessidade das pessoas através de seus olhares de autoridades.

Estas autoridades, que têm a palavra verdadeira, desconsideram o que já no século XIX Nietzsche (2007) chamava a atenção, de que é necessário se dar vida à vida. No momento em que o homem da ciência, aquele que conhece, se torna um asceta, a vida daqueles que lá estão no cotidiano é desconsiderada.

Entendemos que não podemos olhar para estas comunidades com determinação de pré-existência, pois isto muitas vezes invalida e retira daqueles que realmente vivem nesta região uma característica própria: a de estarem vivos diante das possibilidades.

Para então definirmos uma área, é necessário que ouçamos as pessoas que lá vivem, pois são estas que mais vêm sofrendo com as balas perdidas e com os “olhares” externos que fazem perguntas, e que, no fundo, muitas vezes, já possuem de antemão a resposta.

É notória, contudo, a ausência do poder público. A sua presença é indispensável não com armas e assistencialismos, mas sim com políticas sociais de melhorias que atendam os anseios destas populações, que por serem taxadas de incapazes, são desconsideradas em seus anseios.

6.1.1 - O Complexo em partes

Durante conversas com pessoas moradoras da região e que também trabalhavam na escola A, pudemos confrontar o saber acadêmico com as memórias de duas senhoras que vivem na região há mais de 50 anos e trabalham na escola há mais de 20,

além de ter tido filhos, sobrinhos e netos estudando nesta escola, vivendo todas as suas transformações.

Suas histórias, tão amplas como as de qualquer livro ou trabalho acadêmico, ampliaram a “leitura” que foi realizada sobre a região, pois elas cresceram na região em um tempo em que não havia água no morro e se carregava lata d’água na cabeça, e no meio tempo jogava-se bola, soltava-se pipa e levava-se uma chinelada por ter demorado demais. “Eram tempos felizes, sem violência,” afirmou dona I.

Eram dias de cadeira na rua, crianças correndo e blocos de rua, “era tudo muito bom. Apesar da pobreza, havia respeito, um cuidava do outro, os vizinhos eram solidários, enterro só quando Deus queria, não é como hoje que se matam 20 de uma vez.”

No caso do estudo de Perlman (2002), o levantamento da Zona Norte foi realizado na comunidade de Nova Brasília, que usaremos aqui como uma forma de exemplo do processo histórico de transformação do Complexo, mesmo sendo este apenas parte do todo, pois tivemos muita dificuldade de recolher material sobre a região.

Inicialmente, a autora aponta que Nova Brasília (sempre considerando que estes relatos se referem aos anos sessenta do século passado) não era tão densamente povoada, o que já não corresponde à realidade. Segundo o IBGE, hoje, a população gira aproximadamente em torno de 130.000 habitantes.

Para Perlman, havia neste local uma atuação da comunidade para adquirir as melhorias necessárias para o grupo, que se diferenciava do processo ocorrido na Zona Sul, pois lá as “necessidades seriam atendidas mediante contatos pessoais” (2002, p.60), o que ocorreria em menor grau na Zona Norte, pois:

onde não existe patrão para ajudar a colocar as crianças na escola, ou providenciar assistência médica numa emergência, a alternativa provavelmente será um abaixo-assinado pedindo uma escola local, ou a formação de um grupo para pressionar no sentido de se instalar uma clínica junto à Associação dos Moradores.

Este histórico de luta desta região, num processo similar, ocorreu nos anos oitenta, o que foi relatado pela direção da escola B.

A diretora dizia que o prédio mais novo que atende as crianças menores foi construído em função da pressão que os moradores fizeram por maior número de vagas para as crianças que iniciavam em idade escolar.

Assim, a ação das forças locais, que é pontuada por Perlman na década de sessenta, é recriada em uma comunidade denominada de “casinhas”, nos anos oitenta e noventa.

Foi também com a luta desta população que a principal rua de Nova Brasília – que leva o mesmo nome - foi legalizada, em 1967.

O início da ocupação de Nova Brasília se deu nos anos quarenta do século XX, mas seu nome só surge em 1958, em “homenagem à nova capital em construção” (PERLMAN, 2002, p. 64)

Importante destacar que Nova Brasília – que está hoje contida no Complexo do Alemão – aparece nos noticiários como uma região violenta e com uma população acuada pela criminalidade. Mas não tem o mesmo destaque as suas histórias de luta e de organização, que acontecem desde a década de sessenta, onde já havia associação de moradores e a atuação destes foi importante em muitos momentos.

Tais características apontam para um aspecto de que nesta região o embate entre a população e as autoridades, através da luta, ocorre há muitos anos.

A importância desta organização está na origem da ocupação e da permanência desta população, pois quando o número de moradores começa a aumentar e ocupa as terras do Instituto Nacional de Previdência Social – que era dono de grande parte destas terras – o mesmo Instituto tenta expulsar esta população.

A resposta à tentativa de expulsão destes moradores foi justamente a organização, através da qual o líder “Sr. José organizou uma delegação de seis homens e dirigiu-se à cidade, à procura de um certo vereador que poderia intervir em favor de Nova Brasília” (PERLMAN, 2002, p.64).

Com o fracasso desta tentativa, o grupo vai ao próprio Instituto para negociar diretamente com a presidência do órgão, obtendo até 1961 a trégua, pois nesta data o Instituto volta a tentar a retirada das pessoas de Nova Brasília.

No momento em que há a tentativa de retomar as terras, os moradores são liderados pelo Senhor José, que relata o seguinte fato para Perlman, (2002, p.64): ‘Dessa vez organizei um grupo de uns doze para ir de ônibus até o Instituto, protestar. Tinham-nos dado um aviso prévio de oito dias para mudarmos. Quando se passaram 12 dias, a polícia chegou para derrubar as casas’.

Este primeiro momento de organização dos moradores não surtiu o efeito desejado, pois o Instituto volta a fazer a retomada da terra usando a polícia, o que gera na população a reorganização deste movimento (PERLMAN, 2002, p.64 -65):

“...continuaram tentando expulsar os favelados da propriedade. Eu, porém, não estava disposto a deixar eles fazerem aquilo. Aluguei oito enormes ônibus, enchi dos homens, mulheres, crianças, porcos, galinhas e cachorros que eu encontrei pela favela, e fui ao Palácio do Governador em Laranjeiras. Sabíamos que o Presidente do Instituto estava lá, e saímos do ônibus segurando um abaixo-assinado, e sentamos em frente do palácio todos nós, para ver o que eles fariam. É claro que o Presidente do Instituto teve de sair e falar conosco. Até chamamos os jornais e as estações de rádio, e enviamos um telegrama para o Presidente da República. Negociamos com eles longo tempo.”

Foi resistindo aos interesses do capital que os moradores acabaram marcando uma posição política e geográfica, pois diante da não retirada, os moradores deveriam legalizar as suas posses dos terrenos, depois de cinco anos. “O acordo, todavia, não foi cumprido. As únicas pessoas expulsas foram cerca de doze famílias que construíram suas casas em propriedades da fábrica e foram despejadas em 1965-66.” (2002, p.65)

Tais moradores só foram retirados, visto que, descumpriram a regra de não ocupar terras das empresas que poderiam criar empregos para esta população. Perlman cita que: “é importante manter boas relações com o dono, Sr. Tuffy, em cuja fábrica muitos moradores conseguiam emprego.” (2002, p.66).

Este é um exemplo de um local que, ao longo de sua história, não se deixou aprisionar e lançou “rizomaticamente” novas possibilidades. Como diria Foucault (2005b, p.146), “como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética”.

Na sua peculiaridade, é através destas lutas que a Associação de Moradores de Nova Brasília - criada em 1961 e comandada pelo Sr. José – irá conseguir também:

a instalação de um posto policial na área superior do morro, chamada Alvorada, um consultório todo equipado na sede da Associação, um centro de vacinação, um laboratório de análises médicas, um amplo local para reuniões (com bar e salão de danças) e, mais recentemente, novas extensões das redes de água e energia para atender os pontos mais remotos (PERLMAN, 2002, p.67)

Esta região teve um crescimento muito grande. O poder instituído contudo não se põe passivo diante dos ganhos dos moradores através das suas lutas. Há toda uma busca de novas formas de tentativa de controle por parte do Estado e grupos dominantes, já que, “na realidade, a impressão de que o poder vacilava é falsa, porque

ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua”. (FOUCAULT, 2005b, p.146).

Como se dá esta continuidade? Onde está a origem deste poder? Quais instrumentos são reorganizados pelos sujeitos que interagem nesta região?

O poder é algo que se estabelece no jogo das relações e que se atualiza a todo instante, não está fechado em categorias herméticas – que não se atualizam. E é nesta dinâmica que precisamos entender o mundo.

Se em meados da década de sessenta a luta das pessoas é por tentar estabelecer um posto policial no local, nos dias atuais a polícia muitas vezes passa a ser vista de uma forma diferenciada, e por isto é necessário se mapear como o poder é exercido e como os agentes envolvidos neste cotidiano recriam este poder.

Em uma de nossas entrevistas, um aluno relatou a seguinte violência por ele sofrida: “Já estava quase de manhã e fomos parados pela polícia. Eles não conversaram. Primeiro é um tapa na cara e depois é que pedem pra gente (sic) se identificar e revistam a gente”.

Não podemos apontar um ou outro policial como o Estado, mas estes são as suas representações, se estamos aqui entendendo poder não como uma imposição de cima para baixo de um Estado, percebemos que esta relação é um tipo de atualização do poder, onde T. – o entrevistado – assim como outros passam a sentir, através da violência, o poder.

Devemos então tentar entender estes locais e pessoas como uma trama de relações de poder, onde ontem como hoje, há sempre a possibilidade da mudança, pois “o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados.” (FOUCAULT, 2005b, p.149 - 150).

Percebe-se que a atuação destes moradores vai ao encontro do que Foucault (2005b, p.77) analisa sobre a ação e a reação ao poder:

...mas se contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria. E iniciando esta luta – que é a luta deles – de que conhecem perfeitamente o alvo e de que podem determinar o método, eles entram no processo revolucionário.

Este Estado que muitas vezes é disciplinar não conseguiu e não vem conseguindo domesticar estes corpos de maneira pacífica, como se frente a um “Estado forte”, a população fosse obedecer.

A região, assim como a resistência dos homens e mulheres de Nova Brasília, fazem de formas variadas seus protestos e diferentes formas de resistência. Em 2006, quando o Complexo estava sob a ocupação da polícia, os moradores passaram a fazer um protesto pontual elaboraram uma faixa com a seguinte frase: “Na favela também há pessoas de bem”.

Outro exemplo que podemos usar é o de escolas. Em meados da década de sessenta, a região possuía apenas uma escola que atendia alunos, sendo que para os mesmos chegarem a este estabelecimento de ensino era necessário caminhar quase dois quilômetros e meio.

O papel do Estado era exercido então por uma senhora conhecida na comunidade como Dona Cecília que dizia, segundo Perlman (2002, p.70): “As crianças não podem ser deixadas pelas ruas” e assim ela, junto com outra senhora, abrigavam em sua casa quarenta crianças de várias idades às quais davam aulas.

A escola mais próxima desta região era a escola A por nós observada, que atendia as crianças desta região, que mesmo com problemas de transporte e correndo o risco de vida por atravessarem ruas com muito movimento, iam para a escola com a supervisão das mães – que se revezavam.

Estas são formas de resistência ao poder. Oferecendo a própria casa e o tempo para ensinar àqueles que não possuem a possibilidade de irem à escola, ou caminhando junto com as pessoas da comunidade.

Ratificando a pesquisa de Perlman (2002), Campos (2005) indica que a região do Complexo do Alemão teve seu crescimento relacionado ao processo de industrialização da área da Baixada de Inhaúma, onde foi implantado um parque industrial aumentando a população desta região, que para lá foi em busca de trabalho, estabelecendo suas moradias.

Por outro lado, as ofertas de emprego nas fábricas que existiam na década de sessenta não mais existem, pois muitas empresas saíram desta região pela questão das dificuldades financeiras ou mesmo em função da violência que aumentou.

Houve, na interpretação de Campos (2005, p.107-):

a transferência de muitas empresas para novas zonas industriais (por exemplo, AP4 e AP5), a extinção de postos de

trabalho, mais a crise recorrente na indústria da construção civil – que mais emprega este tipo de mão-de-obra - e ainda a renovação tecnológica, que busca tornar as indústrias nacionais mais competitivas no mercado local e na escala internacional, ocasionaram muitas dificuldades para os trabalhadores pobres, em sua maioria moradores de favelas. Essa mão-de-obra desqualificada, com pouca chance de receber a reciclagem para uma nova adequação ao mercado formal de trabalho, ficará, assim, cada vez mais excluída, não lhe restando outra maneira que não sejam as *estratégias de sobrevivência ilegal* na década de 1990, o que não constitui nenhuma novidade.

Um exemplo disto é a antiga fábrica da Coca-Cola que era uma grande empresa empregadora e se retirou da região. No lugar desta empresa surgiu uma escola⁵⁰.

A falta de emprego e de perspectiva agrava ainda mais as situações dos jovens que não têm acesso a bens e produtos em uma sociedade capitalista que constantemente apela para o consumo exagerado.

Isto faz com que, segundo Campos (2005), os mais jovens sofram uma “sinergia catastrófica”, fazendo uma equação entre juventude e criminalidade.

Estas pessoas e estas comunidades, ao longo dos anos, vêm sendo – apesar de toda a sua história de luta e de organização – desqualificadas, não só pelo Estado, como também por alguns órgãos da imprensa, sendo muitas vezes vistas e apontadas como incompetentes ou de menor valor. São desqualificadas de inúmeras formas, como perigosas, violentas, marginais, etc.

⁵⁰ Até o momento final de nossa dissertação a escola ainda não estava em funcionamento, segundo o site da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.jsp>>, acessado em 07/02/2008.

7. - Droga, violência e mídia: uma história recente

Analisaremos a seguir o contexto mais específico da violência, suas relações possíveis com o tráfico de drogas, com a comunidade e com a escola.

Para Campos (2005, p.131), as favelas foram:

abandonadas durante os anos de chumbo, ou melhor, quando acreditamos que nunca chegaram a fazer parte da agenda do Poder Público, as favelas passaram a disponibilizar-se para outros atores, diferentes do Estado, que, dispostos a tirarem proveito da situação, territorializaram-na. Porém, nesse processo, quem mais perdeu no nível institucional foram as associações de moradores e seus próprios moradores, que passaram a ser culpabilizados pelos agentes do Estado e pela sociedade em geral pelo crescente controle de atores – os traficantes de drogas.

O consumo e a venda de drogas contudo já era algo antigo e Campos (2005) mostra que o uso de cocaína já era uma coisa comum no Rio de Janeiro desde a década de 20, porém a sua venda tinha como ponto central os bairros da Lapa e Glória e seus principais consumidores vinham da região de Botafogo, Copacabana, Santa Teresa e Leblon. Já o uso da maconha era mais comum entre as classes mais pobres, pois era mais barato que a cocaína.

O papel das favelas como o local da venda de drogas – incluindo aí a cocaína de forma mais ampla – começa a ocorrer na década de 80, o representou “uma maior circulação de renda no interior dessa estrutura espacial” (CAMPOS, 2005, p.85).

Façamos então uma pequena retrospectiva de como analisamos a história das comunidades ligadas à região que hoje é denominada de Complexo do Alemão e que de algum modo vêm freqüentando há muito tempo o noticiário.

Primeiro, como já analisamos, a favela de Nova Brasília e suas imediações, com suas lideranças e atividades.

Em segundo lugar, nos conflitos e ocupações da década de noventa, com a Operação Rio, em 1994.

Em terceiro lugar e mais recentemente, com a constante aparição como local perigoso, ocupado pela Força Nacional, com violentos conflitos entre policiais e traficantes, que levaram à morte de 19 pessoas, em junho de 2007.

Campos (2005, p. 134) faz uma análise de que “a maior parte das favelas localizadas no Município do Rio de Janeiro, cerca de 66% do total, foi mapeada (385

favelas) e não pertence ao grupo de favelas territorializadas pelo tráfico de drogas de varejos”.

Este levantamento, porém, demanda um estudo mais atualizado, já que seus escritos são da década de noventa do século passado e as favelas – segundo a mídia – vêm se tornando complexos (um grupo de favelas), em sua maioria dominados por traficantes ou por milicianos. Entretanto, tal investigação fugiria ao nosso intuito.

O autor do livro *do Quilombo à Favela* chama a atenção para certas comunidades que não freqüentam os noticiários policiais, pois não “geram fatos novos” e não têm por isso a atenção da mídia ou dos políticos, pois não ocasionam confronto armado com a polícia ou entram em conflito direto, praticando atos considerados violentos para serem invadidos.

Já “em momentos de grande conflito na cidade, vez por outra algum agrupamento de favelados aparece no noticiário para depois ser esquecido” (2005, p. 134); outros grupos, porém, como é o caso do Complexo do Alemão, ocupam quase que cotidianamente as páginas referentes aos noticiários “policiais”.

Em notícia do dia 22 de novembro de 2007, no jornal *Extra*, por exemplo, chegou-se a fazer um resumo dos conflitos e dos mortos gerados por estes, fazendo da violência um grande espetáculo.

Neste sentido, muitos elementos do tráfico aparecem como “celebridades repentinas”, pois são lançados nos jornais como figuras perigosas que estão sendo perseguidas pela polícia, ou mesmo a enfrentam com ousadia, como foi o caso reportado pelo *Jornal do Brasil* no dia 15 de junho de 2007, onde a notícia dizia: “os traficantes mostram armas e dançam desafiando as tropas que ocupavam a região e que traficantes do Comando Vermelho CV exibiram seus fuzis”⁵¹.

Um detalhe bastante interessante que poderia, de alguma forma, responder um dos motivos pelos quais as escolas foram citadas pelos entrevistados desta pesquisa como sendo um local seguro, é trazido por Campos (2005, p. 138), quando diz que:

o traficante de drogas de varejo, antes de ser um bandido, há de ser considerado um morador, pois as verdadeiras redes de solidariedade são anteriores às redes de amizade formadas a posteriori, como, por exemplo, a familiar, a religiosa, a escolar, entre outras, que perpassam a vida das pessoas há muito tempo.

⁵¹ Tráfico desafia homens da Força – Tiroteio na Favela da Chatuba fere três pessoas, entre elas uma criança de 9 anos. *Jornal do Brasil*, 15/06/07. Cidade, p. A 13.

De alguma forma, estes laços criados com a escola a preservam de invasões, de possíveis desrespeitos com os professores e funcionários e até mesmo com os estudantes, pois muitos fazem parte dos laços familiares e de amizade dos traficantes.

Em uma das escolas por nós pesquisadas, o desrespeito em relação à entrada de armas foi justamente praticado pela polícia, pois, por duas vezes, armas de fogo verdadeiras foram vistas, mas não foram trazidas por alunos ou traficantes e sim por policiais, que haviam recebido uma denúncia de que haveria um assalto em uma fábrica próxima da escola. Isto ocorreu em horário em que as crianças estavam entrando, o que ocasionou um grande tumulto, deixando as mesmas apavoradas.

Em outro momento, um policial civil que teve sua moto furtada, para se defender dos assaltantes, entrou na escola – também em horário de entrada de alunos, portando arma.

No segundo episódio, pudemos acompanhar o caso pessoalmente e momentos depois da entrada do policial, a direção foi para o portão colocar as crianças para dentro da escola. Neste momento, dois elementos perguntaram se o “cara” ainda estava lá dentro. Perguntaram, também, se poderiam entrar para ver se estava tudo bem. Como a entrada foi vetada pela direção, estes acataram a decisão e foram embora.

Se nas entrevistas de Campos (2005, P.152) a polícia foi considerada “violenta por 14 das 16 lideranças comunitárias consultadas”, em nosso caso os 10 alunos moradores da região entrevistados consideram a polícia violenta.

Um dos fatores é apontado por Campos ao falar histórica e sociologicamente da polícia, relatando (2005, p.151):

Atualmente, os moradores das favelas, como na época do Império, em particular os afro-brasileiros, são suspeitos mesmo antes de se provar o contrário. Tradicionalmente, o modelo de polícia que as classes dominantes escolheram foi a que não investiga, principalmente quando o problema acontece no lugar de moradia dos mais pobres. Essa polícia é treinada, antes de mais nada, para matar, lembrando muito bem os antigos delegados nomeados para impor a ordem, decidindo quem vive e quem morre.

Análise semelhante faz Coimbra (2001, p.241), quando escreve sobre os desaparecidos, como foi o “caso Rufino”, que foi preso e desapareceu, e por fim foi culpabilizado por uma suposta morte pelo seu fornecedor de drogas.

No caso Rufino, o detalhe é que tal “revelação bombástica” foi feita por um delegado. Após muita pressão para que o caso fosse apurado, “além de desaparecido,

Rufino passava a levar a culpa de ser consumidor de drogas. As declarações do delegado Agra, assim como as investigações – através de sindicância, ordenada pelo General Bini Pereira – não deram em nada.”(COIMBRA, 2001, p.242)

Atualmente fica bastante visível, em notícias de jornais que apontam todos os mortos ou envolvidos em mortes violentas no Complexo do Alemão como “suspeitos”, “traficantes”, outras características que fazem destes violentos e perigosos. Assistimos freqüentemente, também, as denúncias contra as forças policiais, que soam desqualificadas pelos que têm o controle do Estado.

No dia 17 de setembro de 2007, em notícia do Jornal do Brasil, são apresentadas denúncias sobre desvio de fuzis pela polícia, quando a mesma atuou no Complexo do Alemão em uma megaoperação no dia 27 de setembro de 2007.

O caso que deveria ser apurado é simplesmente negado pelo secretário José Mariano Beltrame, que disse aos repórteres: “o caso não será investigado pela Corregedoria-Geral da Polícia, pois de acordo com Beltrame, a história não passa de uma suposição, sem qualquer fundamento”⁵².

Na mesma reportagem, o discurso do secretário é reforçado pelo do governador – apesar de apontar a possibilidade de investigação – ao afirmar que: “...isso pode ser notícia plantada por pessoas descontentes, com o objetivo de difamar as nossas operações.”⁵³

Se entre 1820 e 1840, a solução sugerida foi a “deportação de africanos e afro-descendentes” (CAMPOS, 2005, p.159), nos dias de hoje, como não é mais possível a deportação, escolhe-se, em muitos casos, o extermínio, que acaba sendo validado por um discurso em nome da segurança da “população de bem”.

Em seu histórico, algumas das áreas ligadas ao Complexo do Alemão já ocupavam as páginas dos jornais cariocas, que apontavam este local como violento, como mostra Coimbra (2001), onde em 18 de outubro de 1994 17 pessoas foram mortas em operação muito semelhante à ocorrida em 28/06/07 no Complexo do Alemão, que teve 19 pessoas mortas.

Em 1994 os jornais – como O Estado de São Paulo-, segundo Coimbra (2001, p.150) passam a cunhar a idéia de “guerra no Rio”.

⁵² COSTA, Breno e GAZZANELO, Marcello. Parlamentares pretendem investigar desvio de fuzis – Policiais teriam negociado armas com traficantes do Alemão. Jornal do Brasil, 17/07/07. Cidade p. A 13.

⁵³ *Ibidem*

Tal expressão, diga-se de passagem, ainda é utilizada por vários jornais cariocas para qualificar os confrontos entre a polícia e os traficantes.

Na chacina de Nova Brasília – que não é nem mencionada, muito menos lembrada por seus moradores – os jornais apontam a região como “perigosa” e justificam o uso da força e de subterfúgios que vêm sendo repetidos pela polícia, como o de se retirar os corpos do local, dificultando as perícias.

Dentro desta história mais recente, os jornais ajudaram a formar a imagem que se consolidou nos dias atuais, pois segundo Coimbra (2001, p.154), “de um modo geral, as matérias publicadas nos quatro jornais pesquisados sustentam, sem exceção, tratem-se de mortes de ‘traficantes’, o que justificaria a chacina, como afirmam várias autoridades ligadas à segurança pública do estado à época.”

O discurso da segurança pública também foi utilizado no momento em que houve, em 2007, a invasão do Complexo do Alemão, mostrando que o discurso continuou muito próximo ao que já era no passado recente, contudo, em 1994, a chacina ocorreu em Nova Brasília, região pertencente ao Complexo. Em 2007, a chacina foi no Complexo, uma região bem maior e mais ampla.

Por isso é necessário rever as atitudes em relação à segurança pública, pois apenas entrar na região esporadicamente, não faz efeito e com o tempo a área “perigosa” só tem aumentado.

Os jornais que destacavam as falas autorizadas sobre a chacina inclusive se tornam repetitivos, como no caso do jornal Extra⁵⁴ e do jornal O Globo, do mesmo dia. O texto da notícia reafirma que houve execução e que o subprocurador-geral de Justiça de Direitos Humanos do Ministério Público estadual, Leonardo Chaves, irá investigar as mortes ocorridas no Complexo do Alemão em 27 de junho.

Novamente o governador do Estado, Sérgio Cabral, e o secretário de Segurança Pública José Maria Beltrame afirmam que não houve execução e que, por ser uma área de risco, foi necessário que se retirassem os corpos da área de conflito.

A retirada dos corpos do local da chacina dificulta a apuração do tipo de conflito que ocorreu. Isto, contudo, vem ocorrendo durante vários conflitos, como

⁵⁴COSTA, Célia e DAFLON, Rogério. Denúncia será investigada – sub-procurador-geral de Justiça vai apurar se houve execuções em operações no Alemão. Extra, 03/11/07 Geral, p. 12.

aponta Coimbra (2001), ao falar dos “autos de resistência”⁵⁵, que possibilitam o uso de violência por parte da polícia se o infrator resiste à prisão.

Em 1994, após o primeiro massacre ocorrido em Nova Brasília, diz Coimbra (2001, p.152): “como forma de impedir os exames de perícia de local, os corpos já mortos são retirados dos locais onde ocorreram os assassinatos.”

Novamente, em sua história recente, o Complexo do Alemão foi destacado por uma nova chacina em 08 de maio de 1995, também em Nova Brasília, com 14 mortos.

O discurso oficial se confunde com os discursos atuais, pois em suas declarações o governador diz que a chacina “marca o endurecimento da repressão ao crime” (COIMBRA, 2001, p. 177).

Neste episódio acima, Coimbra (2001, p.177) mostra que assim como em outros atuais, os corpos foram retirados de seus locais de confronto “em carro da COMLURB (Companhia de Limpeza Urbana)”.

No caso das mortes em 2007, ocorreu a mesma polêmica que gira em torno de duas versões: a da Secretaria de Segurança, “de que, por falta de segurança, não fora feita perícia no local” (Jornal Extra – 03/11/2007 – p. 12); e a de pessoas como o ouvidor geral do Estado, que afirma que “fotos anexadas ao relatório mostram que havia populares, cinegrafistas e policiais em torno dos corpos”⁵⁶.

Ao compararmos a situação, inferimos que tanto em 1994 como em 1995, ou em 2007, os discursos que facilitam o uso da força pela polícia e a não punição são estratégias recorrentes e que acabam sendo ratificadas, pois isto é realizado contra as “classes perigosas” (que são reforçadas nas escolas).

Outro discurso recorrente é o apresentado na reportagem de 9 de outubro de 2007, no jornal O Dia⁵⁷, que destaca a discussão sobre o uso das forças armadas em locais do Rio de Janeiro para “garantir a lei e a ordem em centros urbanos marcados pela violência como o Rio de Janeiro”.

O então ministro da defesa na época, Nelson Jobim, na mesma reportagem do jornal O Dia, afirmava ser necessário um “estatuto jurídico nacional para permitir nas

⁵⁵É auto de resistência a prisão: o ato de opor-se à execução de ato legal, mediante violência ou ameaça a agente competente para executá-lo ou a quem lhe esteja prestando auxílio. O uso da força será justificado somente para vencer a resistência e evitar a fuga, mesmo assim proporcional.

⁵⁶ COSTA, Célia e DAFLON, Rogério. Denúncia será investigada – sub-procurador-geral de Justiça vai apurar se houve execuções em operações no Alemão. O Globo, 03/11/07. Rio, p. 12

⁵⁷ Militares em áreas urbanas – Assunto Será um dos itens do Plano Estratégico de Defesa Nacional. O Dia, 09/10/07. Geral, p. 12.

áreas com forte presença de bandidos armados, por exemplo, ação semelhante à das tropas brasileiras na missão de **paz** (grifo nosso) do Haiti”.

Nenhum discurso porém consegue ser totalmente hegemônico, como foi o caso das operações realizadas no Complexo do Alemão no dia 27/07/07, que deixou o saldo oficial de 19 mortos. O advogado João Tancredo, presidente da Comissão dos Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), foi exonerado do seu cargo por ter feito denúncias de que houve execuções na operação, o que levou a uma luta interna dentro desta instituição, embora tenha sido levado um pedido à OEA (Organização dos Estados Americanos) para uma vistoria externa.⁵⁸

Concluimos, depois desta amostragem geral e das relações temporais, que a região do Complexo é marcada por conflitos, que demonstram uma articulação política, um enfrentamento e uma grande resistência ao Estado, mas que ao mesmo tempo revela um jogo de poder entre seus sujeitos, que ao disputarem espaços recriam os mesmos, tendo a mídia um papel de relevância neste processo.

⁵⁸ SALES, Felipe. Mortes no Alemão abrem crise na OAB – organizações pedem vistoria da OEA e governo federal envia comissão para apurar caso. *Jornal do Brasil*, 19/07/07. Cidade, p. A9.

8 Terrorismo, guerra, barbárie, ditadura e remédio: sinônimos de tráfico.

Em nosso estudo, a história da região e a análise dos jornais são para verificar como vivem muitos dos alunos, que estão nesta “guerra” e de como isto pode refletir nas escolas analisadas e de que forma a escola ajuda na reafirmação de muitos deles como “classes perigosas”.

Para melhor exemplificar a criação do discurso da mídia e de como a mesma cria a imagem de locais e pessoas perigosas, iremos analisar algumas reportagens que saíram sobre o Complexo do Alemão e de como os discursos autorizados e a reinterpretção das palavras podem ajudar a montar um quadro todo especial.

Algumas palavras aparecem constantemente no discurso da mídia, desde a década de noventa, como interpretou Coimbra (2001), ao analisar a palavra guerra e como esta foi se incorporando ao cotidiano das pessoas, que repetem tais palavras sem refletir o seu significado.

No Jornal do Brasil de 19 de setembro de 2007, a palavra guerra aparece na reportagem não só no corpo da notícia: “...o confronto com o crime organizado não foi amenizado nem diante das duas vítimas da guerra de quarta-feira na favela da Coréia em Senador Camará...”; há também um subtítulo que diz “mãe de Cauã perdeu tudo durante a Guerra”.

Sendo uma guerra, o ministro da defesa Nelson Jobim também declarou que a política de enfrentamento foi acertada, ao dizer: “Houve uma decisão correta do governador de ir para o enfrentamento ao crime organizado”.

Percebemos então que a violência se banaliza tanto para os traficantes como para alguns policiais, e autoridades de segurança pública, estes utilizam um discurso de defesa, de luta contra os maus.

Desta forma para Coimbra (2001, p.196):

...convivemos com a violência e passamos a achar que vivemos em um ‘estado de guerra’, pois somente isso explicaria as ‘balas sem sentido’ que podem nos atingir a qualquer momento. O que não é publicamente enfatizado é que muitos desses disparos – com o amparo da impunidade – são dados por policiais civis ou militares, grupos de extermínio e traficantes.

Este local torna-se mau, e seus moradores ou estão acuados ou parecem estar participando do tráfico, pois o discurso é dicotômico e a imprensa aparece até mesmo como “neutra”, pois apenas informa.

Como exemplo do que apontou anteriormente Coimbra, analisaremos duas reportagens de jornais de dias diferentes, mostrando esta relação do discurso que pode ser de afirmação da maldade, imputando aos traficantes um ar malévolos e dando ao lado da polícia o aspecto da bondade.

Em 7 de maio de 2007, o Jornal do Brasil, na página 8, relata que nos tiroteios da Vila Cruzeiro, a polícia começou a afirmar que os traficantes estavam atirando nos moradores para colocar a culpa na polícia, “tumultuar a operação e provocar revolta por causa da presença da PM na comunidade.”

Sem nenhuma análise da polícia técnica ou laudo especializado, o que foi noticiado pela imprensa surte um efeito nos próprios leitores, que sobre o assunto dizem, no mesmo dia: “Já notei que em todas as incursões policiais em favelas, as balas perdidas aparecem. Pergunto: Não seria bala com destino certo? O marginal, ao perceber que está acuado, tenta escapar de qualquer maneira. Quer melhor maneira do que atirando nos moradores da própria comunidade⁵⁹?”

A partir deste momento, este discurso passa a ser recorrente e constante, não só no Jornal Brasil, mas também em outros jornais; no noticiário, contudo, nenhuma destas balas perdidas teve algum tipo de apuração pela polícia técnica, continuaram a ser balas perdidas.

Em 17 de novembro de 2007 novamente o jornal⁶⁰ Extra, noticia-se que os traficantes reagiram durante cinco horas e estariam obrigando as pessoas a saírem de suas casas, para serem alvejadas e assim colocar a culpa na polícia. Esta operação iniciou, segundo o jornal, por volta de sete horas da manhã e seis pessoas ficaram feridas.

Temos de considerar que este horário é justamente o de saída de muitos dos trabalhadores e também de crianças que iniciam as suas aulas no turno da manhã.

⁵⁹ ALBUQUERQUE, Ricardo e ALMEIDA, Denise de. Tiroteio mata um e deixa 12 pessoas feridas. Policiais garantem que bandidos estão atirando contra os moradores da Vila Cruzeiro.. Cidade, A8.

⁶⁰ COSTA, Ana Claudia. Seis feridos em tiroteio na Penha. Moradores da Vila Cruzeiro são atingidos, sem gravidade, durante um confronto que durou cinco horas. Extra,17/11/07. Geral, p. 15.

Este discurso também é perceptível numa reportagem do jornal O GLOBO⁶¹, do dia 05 outubro de 2007, que aponta o uso da truculência pelo tráfico, impondo aos moradores uma série de regras. É noticiado que Cláudio Luciano da Silva foi assassinado por traficantes, por ter andado na calçada e não pelo meio da rua, como tinha sido imposto.

Chama atenção o uso de palavras que se relacionam a um período muito específico da história nacional, que foi a ditadura militar, mudando-se o sentido das palavras, desconsiderando todo o significado histórico e social.

Faz-se um movimento contrário ao genealógico, pois se estabelece um novo sentido sem serem levadas em consideração todas as possibilidades que foram únicas dos acontecimentos, de uma luta que foi localizada, mas que se faz impotente, já que o seu valor vem agregado a um sentido que não parte do próprio acontecimento.

Em letras grandes, destacam-se as seguintes palavras: “Mais uma vítima da **Ditadura**”(grifo nosso), acima da manchete a foto de soldados cercando o corpo do dublê assassinado⁶².

Já uma série de reportagens⁶³ levantou que 1,5 milhões de pessoas vivem na “ditadura”, seja ela do tráfico, da milícia ou da polícia.

No início da reportagem⁶⁴, se retrocede ao início da democracia, a eleição no dia 5 de janeiro de 1985 de Tancredo Neves e de seu vice-presidente, José Ribamar Sarney.

É curioso se datar o início ou o fim da democracia, já que a mesma é originária de um processo de luta e não foi simplesmente o fato da eleição de um civil que marcou o seu começo, até porque o vice-presidente que foi empossado, José Sarney, durante muito tempo esteve ligado aos quadros da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), que era o partido dos governos e presidentes militares.

Nas reportagens⁶⁵(destacamos as dos dias 19/09/2007, duas reportagens e uma do dia 20/09/2007), os jornalistas vão fazendo uma relação entre a ditadura militar e as

⁶¹ COSTA, Ana Claudia. Mais uma vítima da ditadura do tráfico. Dublê é morto por andar na calçada, desobedecendo a ordem de bandido. O Globo, 05/10/07. Rio, p.14

⁶² COSTA, Ana Claudia. Mais uma vítima da ditadura do tráfico. Dublê é morto por andar na calçada, desobedecendo a ordem de bandido. O Globo, 05/10/07. Rio, p.14

⁶³ ROCHA, Carla; AMORA Dimmi, VASCONCELOS, Fábio e RAMALHO, Sérgio. Os brasileiros que ainda vivem na ditadura – Democracia não sobe morro – Tráfico, milícia e polícia impõe regime de terror a 1,5 milhão de moradores de favelas do Rio, aonde ainda não chegaram os direitos garantidos pela Constituição. O Globo, 19/09/07. Rio, p.17.

⁶⁴ *Ibidem*, p.17

⁶⁵ Destacamos destas reportagens: Desaparecidos hoje ultrapassam 7 mil; na ditadura militar,136. Numero de vítimas do trafico de drogas e das milícias, cujos corpos nunca forma encontrados pela

ditaduras impostas pelo tráfico, pelas milícias e pelos policiais. Isto, porém, é problemático, pois são acontecimentos distintos, não só no tempo como em seu teor.

Ao se comparar as duas “ditaduras”, mostra-se o tráfico como sendo pior que os governos militares. A truculência com relação à conduta de torturas, segundo especialistas, indica que a dos traficantes “supera, em muitos aspectos, o arbítrio militar.”

Como medir a intensidade da dor daquele que sofre? Eis um segredo que a notícia não aponta como fez. Ocorre que além disto, os 1,5 milhão de pessoas são postas como “vítimas, assustadas”.

Aos militares, durante as reportagens, é dada uma legalidade, já que os mesmos não atuavam sem o uso de leis – que restringiam os direitos, mas eram “juridicamente válidas” pela imposição, como no caso dos Atos Institucionais; já os traficantes, milicianos, atuam de forma completamente ilegal, nesta “história das vítimas dessa barbárie”.

Nestas reportagens, destaca-se a foto em um local identificado como o Morro dos Macacos, em Vila Isabel (subúrbio do Rio de Janeiro), com um grupo de 6 rapazes – todos provavelmente maiores de idade, visto que não se desfoca⁶⁶ os rostos. Dois deles portam armas (não muito claramente identificáveis) e ao fundo, no canto superior esquerdo, uma pessoa parece estender roupas no varal, indiferente aos rapazes que passam pela escadaria, ao lado de onde ela está.

Na página 18 do jornal O Globo, há uma comparação entre a quantidade dos desaparecidos, ressaltando que: “hoje ultrapassam 7 mil; na ditadura militar, 136⁶⁷.”

A reportagem faz ainda uma comparação entre a violência atual e a ação da ditadura militar, como por exemplo, na página 19, há uma reportagem sobre uma mãe que procura o corpo de sua filha e abaixo é citado o caso de Stuart Angel, que foi torturado e morto pela ditadura militar, assim como sua mãe Zuzu Angel, que ousou procurá-lo, denunciar a ditadura e por isso foi morta.

policia, é 54 vezes maior do que o de pessoas sumidas durante os governos de exceção. O Globo, 19/09/07. Rio, p. 18. - Sem corpo, um crime sem castigo Mãe até hoje luta para que policia suba morro e ache cadáver da filha enterrado em cemitério clandestino. O Globo, 19/09/07. Rio, p. 19. - Tortura, uma prática que não acabou – Tráfico, milícia e policia usam espancamentos e outras punições para impor suas leis nas favelas. O Globo, 20/09/07. Rio, p. 08

⁶⁶ O efeito que se dá as fotos desfocadas é para se preservar vítimas ou crianças que não podem ter suas imagens divulgadas.

⁶⁷ROCHA, Carla. Desaparecidos hoje ultrapassam 7 mil; na ditadura militar, 136. Numero de vítimas do trafico de drogas e das milícias, cujos corpos nunca forma encontrados pela policia, é 54 vezes maior do que o de pessoas sumidas durante os governos de exceção. O Globo, 19/09/07. Rio, p. 18.

Além do destaque dado à “Ditadura dos traficantes⁶⁸”, outra reportagem tem o seguinte título: “Mais de 1,5 milhões sob o jugo das quadrilhas: reportagens revelam **barbárie** nos dias de hoje.”

O termo barbárie vem carregado de uma série de características, pois já era usado pelos antigos romanos para designar todo aquele que não era romano, ou seja, os outros, que segundo o conceito romano não tinham uma civilização como a deles.

A barbárie nos remete às hordas desorganizadas que atacavam os cidadãos indefesos, que necessitavam para a sua proteção de um exército forte.

No Rio de Janeiro, seriam então 1,5 milhão de pessoas que estariam excluídas dos direitos “garantidos pela Constituição a todos os brasileiros”, atacados por estas “hordas” violentas que são compostas de traficantes.

Assim, o uso da imagem, agregada às palavras recria o sentido do discurso, naquilo que Foucault já nos alertava (2006, p.8-9):

...suponho que em todas as sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Este discurso mostra então uma materialidade que é cruel, juntando na mesma notícia os seguintes aspectos: uma pequena frase em negrito e caixa alta - “A GUERRA NO RIO”. Seguindo, vem o título em letras grandes com a frase: “A batalha da Coréia”⁶⁹(também em negrito). Abaixo, em letras menores está a frase: “Tiroteio durante **caçada a** (grifo nosso) bandidos em favela termina com um menino, um policial e dez suspeitos mortos.”

O discurso a partir da leitura já nos remete a diferentes sentidos. Primeiro, o destaque à Coréia e não favela da Coréia, pois somente Coréia pode nos remeter à guerra ocorrida naquele país.

Em outro ponto, a palavra caçada nos remete a pessoas que buscam animais. Os caçadores (policiais) caçam animais (bandidos). Por serem feras, os mesmos devem ser mortos por serem ruins para aqueles (população) que não podem se defender.

⁶⁸ ROCHA, Carla; AMORA Dimmi, VASCONCELOS, Fábio e RAMALHO, Sérgio. Os brasileiros que ainda vivem na ditadura – Democracia não sobe morro – Trafico, milícia e polícia impõe regime de terror a 1,5 milhão de moradores de favelas do Rio, aonde ainda não chegaram os direitos garantidos pela Constituição. O Globo, 19/09/07. Rio, p.17.

⁶⁹:Guerra na Coréia – operação da Polícia Civil termina com oito feridos e 12 mortos, entre eles um policial e uma criança. O Dia, 19/09/07 – Capa.

Completando este quadro do discurso, a foto mostra policiais (o primeiro com roupa camuflada) com metralhadoras passando ao lado de um cadáver com a seguinte legenda: “POLICIAIS EM FILA indiana passam pelo corpo de um dos dez mortos que seriam traficantes. A operação mobilizou 350 homens para tentar achar um depósito do tráfico⁷⁰”.

Um outro pequeno título diz: “policial baleado ao tentar salvar garoto” e, no meio desta parte da notícia, a vilania dos sujeitos perigosos é ressaltada, ao se analisar uma característica dos policiais seu ato heróico – contra os marginais. A reportagem em primeira pessoa reproduz a fala do policial, que disse o seguinte: “Enquanto eu tentava sair com ele no colo, os bandidos ainda atiraram em mim. Não sei como consegui sair dali”⁷¹.

A notícia acima trata do conflito entre polícia e tráfico como guerra, ao dizer: “Leandro Sales de Oliveira como mais uma vítima de bala perdida na **guerra** entre traficantes e policiais na Vila Cruzeiro, na Penha.”⁷²(grifo nosso)

Em 27 de setembro 2007, a palavra guerra pode vir também associada com a palavra cotidiano, ou seja, não é uma guerra na Bósnia ou no Iraque. Agora, a guerra está presente todos os dias e sem se vislumbrar qualquer possibilidade para o seu fim, a não ser quando o mal seja erradicado.

A visão de que há uma guerra, aliada ao processo de desvalorização das comunidades em torno do Complexo do Alemão, vem paulatinamente acontecendo.

A política de enfrentamento de forma truculenta fica clara na fala do governador Sérgio Cabral, em notícia publicada no Jornal do Brasil do dia 7 de junho 2007, quando afirma: “Claro que corpos no chão não são uma cena que queremos ver. *Mas é uma guerra mesmo* (grifo nosso) – alertou. No momento em que a polícia entra numa comunidade, onde traficantes estão armados com granadas e fuzis, não há outro caminho. É o enfrentamento.”⁷³

O discurso também pode se feito através da omissão das palavras, ficando implícito o sentido, como em 25 de novembro de 2007, com a fala do secretário nacional de Segurança Pública, Doutor Antonio Carlos Biscaia, ao dizer que para

⁷⁰ Guerra na Coreia – operação da Polícia Civil termina com oito feridos e 12 mortos, entre eles um policial e uma criança. O Globo, 19/09/07. Rio, p.4

⁷¹ *Ibidem*, p.4

⁷² *Ibidem*, p.4

⁷³ NOË, João. Ocupação de novas favelas surpreende agentes da Força. Jornal do Brasil. Cidade, 07/07/07. p. A 4.

iniciar o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), será necessário a “ação pacificadora das Forças Armadas”⁷⁴.

Sem apresentar a palavra guerra, notamos que o discurso federal reflete novamente a visão de que a região do Complexo do Alemão é perigosa, e tudo se justifica para o uso da violência armada.

Em outro momento da reportagem, é indicado que: “fontes da Secretaria de Segurança e da polícia Civil, dizem que a polícia já tem um plano de atuação e pode entrar a qualquer momento no Complexo do Alemão para combater criminosos”.⁷⁵

Todo este processo para que os operários possam entrar na região tem como objetivo “acabar de vez com o poder armado na região..”. Junto a esta reportagem, há uma retrospectiva explicativa de alguns acontecimentos no Complexo do Alemão, neste processo novamente a palavra guerra é utilizada para se referir ao conflito entre a polícia e traficantes.

Se nos idos de 1994, “as falas autorizadas” comparam o Rio de Janeiro à Bósnia, à guerra do Vietnã, às atrocidades do Sendero Luminoso e informam que “os morros cariocas se tornaram fortalezas do crime” (COIMBRA 2001, p.148), diferente do que ocorreu no período analisado pela autora, a guerra no Alemão atual, às vezes, não é comparada a outras guerras, ela agora passou para um plano metafísico.

A Guerra é contra os traficantes que como tal devem ser combatidos para que estes modernos cavaleiros do apocalipse não tomem conta do Rio.

Uma série de reportagens marcou também o discurso sobre a violência, a partir do dia 28 de junho de 2007, quando 19 pessoas foram mortas, onze tinham antecedentes criminais, mas segundo afirmação do governador Sérgio Cabral “todos eram bandidos”⁷⁶.

Na mesma reportagem⁷⁷, vemos uma foto de policiais praticando algo que é bastante comum nestes conflitos, a retirada dos corpos do local onde foram baleados e que Coimbra (2001) aponta como uma atitude que dificulta a apuração para se saber se houve ou não execução.

O discurso pode ser elaborado também no campo da virtualidade, com imagens do computador e obras que trarão benefícios – mesmo que morram alguns, visto que

⁷⁴ NOÈ, João. Ocupação de novas favelas surpreende agentes da Força. *Jornal do Brasil*. Cidade, 07/07/07. p. A 4.

⁷⁵ *Ibidem*, p.A4

⁷⁶ Moradores denunciam morte de inocentes- Ordem dos Advogados do Brasil pedirá a presença de representantes da OEA no Complexo do Alemão. *O Globo*, 29/06/07. Rio, p. 17.

⁷⁷ *Ibidem* p. 17

com o PAC já anunciado em 22 de setembro de 2007, o Complexo do Alemão será contemplado com um sistema de transporte que atenderá 30.000 pessoas e estas poderão se locomover em um teleférico⁷⁸.

Esta melhoria que vem sendo anunciada aos moradores terá, contudo, o preço já anunciado do combate aos traficantes e marginais, que serão segundo a notícia do dia 25/09/2007 do jornal O Globo⁷⁹, “exterminados”.

Em uma reunião de final de ano com responsáveis, alguns pais já estavam apreensivos em relação ao que ocorrerá no ano de 2008, quando deverá se iniciar a implantação dos canteiros de obras.

O discurso contudo não é tão eficiente e a prática tão eficaz que consigam fazer com que a realidade possa ser mudada. As mortes em confrontos com a polícia aumentaram em 33,5% no período do governo Sérgio Cabral⁸⁰ nos seus primeiros seis meses, contudo, as declarações, tanto do Governador, quanto do Secretário de Segurança Pública, são de que a atuação da polícia não irá mudar.

O governo do Rio de Janeiro teve também – segundo dados da própria Secretaria de Segurança – um aumento no número de autos de resistência. No período de janeiro a junho, foram registrados 694 autos.

Numa fala que é carregada de certeza quanto às ações policiais, após a operação que teve segundo o Jornal do Brasil 13 mortos, o secretário de Segurança Pública do Rio de Janeiro – José Mariano Beltrame -, declarou que: “poderíamos ter feito esta ação há dois meses e em menos horas, mas seria uma ação *mais traumática*”⁸¹. (grifo nosso)

O que seria uma ação mais traumática? Os discursos daqueles que sabem ou conhecem a segurança pública demonstram-se por vezes evasivos e ameaçadores, para que 13 mortos sejam considerados uma forma pouca traumática de extermínio.

Todas estas ações, seja na favela da Coréia – o caso dos 13 mortos – seja no morro do Alemão tem um reflexo na realidade que não passa simplesmente pelo discurso, elas atuam sobre pessoas que convivem diretamente com esta realidade.

Indagados sobre o acontecido no Alemão, alguns alunos disseram:

⁷⁸ ROMEO, Madalena. Passagem a menos de R\$ 1 – Teleférico do Alemão terá preço em conta e atenderá 30 mil pessoas por dia. Extra, 22/09/07. Geral, p. 11.

⁷⁹ COSTA, Ana Cláudia. Polícia prepara ação para pacificar o Alemão – Governo federal vai liberar verba para proteger 780 casas do Morro da Providencia com material à prova de balas. O Globo, 25/09/07. Rio, p. 19.

⁸⁰ Uma conta sangrenta – Mortes em confronto com a polícia aumentaram 33,5% no governo Cabral. Jornal do Brasil, 06/10/07. Cidade, p. A7.

⁸¹ Um dia no Alemão, 13 mortes – Complexo de favelas foi ocupado por 1.350 policiais em busca de armas e drogas. Jornal do Brasil, 28/06/07. Cidade, p. A8.

-“Só deu prá ficar debaixo da cama, era tiro prá tudo quanto é lado” - aluno M.

-“Só pensava no meu irmãozinho que tinha ido para a escola, não tive sossego” -
aluna J.

-“Eu vi muito sangue que o cara deixou no chão” - aluno R.

Ouvimos também, na sala dos professores, algumas opiniões sobre a violência ocorrida no Complexo: -“entre estes mortos não há ninguém bonzinho” - professora L.. -“Não entendo como os alunos podem vir à aula depois da polícia ter invadido e continuar lá”. - Professor R.. - “Se morreram é porque estavam devendo” Professora S.. -“Temos que ficar desconfiados, pois nem sempre as coisas são como aparecem nos jornais. Os alunos estão dizendo que há muito mais mortos”. Professor J.

Em sua maioria, os discursos dos professores ratificaram a atuação violenta por parte da polícia, assim como as cartas dos leitores representam esta visão.

Em carta ao Jornal do Brasil do dia 30 de junho 2007, algumas pessoas comentam: -“Ação da polícia merece aplausos. Só esperamos que esta postura não dure apenas o tempo do Pan e que a população possa ter, permanentemente, um Estado presente nas ruas” (Gilvan Rodrigues Arruda - Jacarepaguá, Rio).

-“As operações não devem parar de maneira nenhuma! Fogo nessa corja maldita! Pena de morte no Brasil, já! De qualquer forma, de qualquer maneira, em qualquer lugar!” (Wathson Mesquita – Rio).

No dia 2 de julho de 2007 (Caderno Cidade – Jornal do Brasil), continuam as opiniões: -“Entendo que a operação morro do Alemão não só deve se manter como se estender por todo o Estado do Rio de Janeiro, pois já se sabe que os marginais mudam de endereços quando pressionados pela polícia. Mas é preciso dar também saúde e educação para a população do Estado e do Brasil”(Ciriel Felipe – Rio, p. A7)

Outros leitores, mesmo acreditando que a polícia esteja desacreditada, justificam o uso da força por aqueles que “legalmente” podem nos defender contra os “grupos perigosos”, quando dizem: -“entendo que as operações devem se estender. O que podemos fazer é denunciar. A polícia, mesmo desacreditada, deveria ter mais autonomia para atuar”⁸²(Ciriel Felipe – Rio).

São também utilizados discursos vindos de fora, para ratificar a violência no Rio de Janeiro, como no caso de um soldado que veio de Pernambuco e disse: - “O poder de

⁸² Violência volta a assombrar cariocas - Medo: dois dias depois do término dos Jogos Pan-Americanos, fechamento da Grajaú-Jacarepaguá e 20 mortos em diferentes pontos da cidade levantam suspeitas sobre um revide do tráfico. Jornal do Brasil, 02/07/07. Cidade, p. A8 e A9.

fogo aqui é impressionante. Nunca vi organização criminosa como aqui⁸³.” ou de um agente da força nacional que veio do Sul⁸⁴: “No Sul, você pode ir para casa de uniforme sem problemas. Aqui não se pode nem pedir informação na rua.⁸⁵”

Há também as comparações que se realizam muitas vezes de forma descontextualizada, tentando aproximar quadros sociais e políticos muito distintos, como ocorreu com a reportagem do dia 30 de junho de 2007, mostrada no jornal O Dia, que indicava que a UNICEF afirmava que “Alemão é pior do que faixa de Gaza⁸⁶”, porém não há dados ou mesmo justificativas para a comparação. Isto a torna mais uma notícia que não leva à reflexão, mas sim a uma deformação da realidade, assemelhando o Complexo do Alemão a um local de guerra, de terroristas, de grupos armados, com conflitos entre grupos religiosos e de características culturais bastantes distintas como são os árabes e judeus.

Após o dia 28 de junho de 2007, os jornais começam a publicar opiniões – de especialistas e de moradores – indicando que a operação policial teria sido truculenta e que houve morte de inocentes, no que ficou conhecido como megaoperação.

Em resposta no jornal O Dia de 05 de julho de 2007⁸⁷, há denúncia de que 16 pessoas teriam sido executadas pelos policiais, o que foi contestado pelo Secretário de Segurança Pública, José Mariano Beltrame.

No dia seguinte, no mesmo jornal, o próprio governador declara: “se o tiro foi pela frente ou por trás, é da natureza do combate. Vamos continuar agindo com outras operações”⁸⁸.

Mesmo havendo controvérsias, o secretário volta a público para declarar em entrevista⁸⁹ que desejava fazer mais quatro operações no Complexo do Alemão - como não houve uma localização específica, é dedutível que seria em toda a sua extensão (em 2003 a região tinha 296,09 hectares) – dizendo ser “essencial a presença da FNS (Força Nacional de Segurança) no Alemão para evitar a entrada e saída de armas e drogas”.

⁸³ GRANDELLE, Renato. Soldados das Forças Armadas cada vez mais longe do Rio. Jornal do Brasil, 19/06/07. Cidade, p. A 13.

⁸⁴ Não há localização específica. Apenas se dá uma referência geográfica que é bastante abrangente.

⁸⁵ *Ibidem*. P.A 13.

⁸⁶ Alemão é pior que Faixa de Gaza – Unicef condenou a violência. Falta de alunos manteve 2 escolas sem aulas. O Dia, 30/06/07. Geral, p. 11.

⁸⁷ CRUZ, Adriana. Dezesseis baleados pelas costas – Laudos cadavéricos do IML mostram que três dos 19 mortos foram atingidos com tiros na nuca.. O Dia, 5/07/07. Geral. P. 15.

⁸⁸ CRUZ, Adriana. MP acompanha investigação – Cabral e secretário de Segurança criticam ONGs que suspeitam da ação policial no Alemão. O Dia, 06/07/07. Geral. p.18.

⁸⁹ CASTRO, Érika. Ação contra o tráfico – Secretário de Segurança pede permanência de 2 mil homens da Força Nacional no Rio e anuncia que fará outras grandes operações no Complexo do Alemão, mas admite que é pretensão querer acabar com a atuação de traficantes. O Dia, 22/07/07. Geral, p.16.

Para o secretário, a região do Complexo do Alemão estaria dominada pelo tráfico e a população estaria “submetida ao tráfico”, colocando-os como pessoas vitimadas pela violência, que não possuem reação.

Em relação às pessoas que teriam reclamado da truculência da polícia, foram classificadas como manipuladas à medida que: “Observamos que, nas nossas ações, muitas pessoas foram movidas pelo próprio tráfico a tomar certas atitudes, como protestar”⁹⁰.

Pensar na proximidade entre os acontecimentos é possível, porém podemos com isso aproximar coisas que são distintas e assim torná-las tão próximas que esquecemos de suas peculiaridades, criando uma unicidade, fazendo com que as coisas possuam uma verdade que as aproxima.

O pensamento dos grupos que estão no comando das forças de segurança tem demonstrado que ainda trabalham com um mundo onde há Bem contra Mal, Vítimas e Algozes e tantas outras dualidades que vêm se apontando como problemas na sociedade contemporânea, como afirmaram Nietzsche, Foucault e Deleuze.

Larrosa (2000, p.328) em “A Libertação da Liberdade”, aponta para o uso da palavra liberdade e como ela vem sendo empregada. “Libertar a liberdade” é fazer a liberdade ser necessária e não manipular o discurso para que as pessoas fiquem dependentes de um Estado assistencialista.

“Enganar a liberdade” talvez seja algo bem pior, pois se aponta para um problema (a questão do narcotráfico), mas na verdade o que se faz é uma pantomima, não auxiliando as pessoas a terem a verdadeira liberdade para que elas possam agir, ter uma vida capaz de saírem de casa com o mínimo de segurança, sem necessitar da tutela de bandidos ou mesmo dos mocinhos.

Pelo discurso e por sua prática, o Estado quer a não libertação, pois assim conseguirá manter seguidores que passam a ver no Estado e nos grupos que o comandam a solução para as suas vidas. Liberta-te do traficante e aprisiona-te ao Estado.

⁹⁰ CASTRO, Érika de. Ação contra o tráfico – Secretário de Segurança pede permanência de 2 mil homens da Força Nacional no Rio e anuncia que fará outras grandes operações no Complexo do Alemão, mas admite que é pretensão querer acabar com a atuação de traficantes. O Dia, 22/07/07. Geral, p.16

Larrosa (2000, p. 330) nos auxilia nesta reflexão, ao indicar que é “preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante”.

Talvez este seja um dos desafios para nós educadores, principalmente aqueles que trabalham em comunidades como a do Complexo do Alemão, fazer as crianças se inquietarem com os discursos oficiais que as tornam “manipuláveis”, fazer com que a bala perdida seja um verdadeiro incômodo, a ponto delas não mais aceitarem esta realidade.

Para isso porém, é necessário que nós também não fiquemos apenas no discurso, é preciso estar ao lado das comunidades que passam a não ser apenas deles, mas nossas, e usando o pensamento de Larrosa (2000, p.330) fazermos:

...a história do presente ou, o que é o mesmo, a ontologia crítica de nós mesmos, a desconstrução histórica daquilo que somos e já estamos deixando de ser, tem a ver com a problematização das evidências e universalidades que nos configuram em nossas formas de conhecimento, em nossas práticas punitivas, em nossas formas de relação com os demais e conosco.

A comparação entre violência e doença também foi realizada, e os policiais são vistos como “médicos” que “têm de passar para a população que eles estão ali dentro para tirar uma célula cancerosa.”⁹¹. Este discurso do secretário ratifica a idéia de que há um grupo que detém conhecimento especializado e por isso pode analisar trazer soluções adequadas às situações. Segundo Chauí (2006, p.76-77):

a ideologia da competência pode ser resumida da seguinte maneira: não é qualquer um que em qualquer lugar e em qualquer ocasião pode dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido.

Esta fala do secretário de Segurança Pública também é “aplaudida” pelos leitores que escrevem ao Jornal do Brasil: - “O povo carioca deve dar todo apoio ao secretário Beltrame e à ação da polícia. A estratégia de reconquista do morro do Alemão foi

⁹¹ CASTRO, Érika de. Ação contra o tráfico – Secretário de Segurança pede permanência de 2 mil homens da Força Nacional no Rio e anuncia que fará outras grandes operações no Complexo do Alemão, mas admite que é pretensão querer acabar com a atuação de traficantes. O Dia, 22/07/07. Geral, p.16

vitoriosa. Foi um remédio amargo que tivemos que tomar para nos curarmos dos males do tráfico e do regime de violência que os bandidos impõem” (Edvaldo Fulgêncio – Rio – p. A8)⁹².

Notemos que o discurso eugênico também está presente na carta do leitor, pois ele compara o tráfico a uma doença que deve ser curada. É como um câncer a ser extirpado, pois mesmo que se tenha que retirar um órgão (Complexo do Alemão), o corpo (restante da sociedade de bem) consegue sobreviver.

O discurso da não-notícia – a notícia que desaparece do cotidiano - também é utilizado pela imprensa que, anteriormente aos jogos Pan-americanos do Rio, falou constantemente do Complexo do Alemão e de sua periculosidade, explorando bastante a questão da violência da operação ocorrida em 27 de junho 2007 nesta região; no período dos jogos, as notícias vão escasseando e mais próximo do final das competições vai se retomando a situação da violência na região, como é o caso do que foi noticiado pelo jornal O Dia⁹³.

Está também presente nestes vários tipos de discursos, que vão moldando as palavras para que tenham sentidos únicos, aqueles que demonstram a contradição e a discriminação, mostrando a visão das lideranças que comandam as forças de segurança, refletindo uma elitização dos locais e das próprias pessoas, como foi o caso da reportagem do jornal O Globo, de 24 de outubro de 2007⁹⁴.

Em reprodução a uma entrevista dada à Rádio CBN, o secretário José Mariano Beltrame admitiu que “um tiro em Copacabana era diferente de um disparo em comunidades como a Favela da Coréia e o Complexo do Alemão.” Em outro momento, ele afirma que: “buscá-los (os traficantes) na Zona Sul, no Dona Marta, no Pavão-Pavãozinho, eu (polícia) estou muito próximo da população. É difícil a polícia ali entrar. Porque um tiro em Copacabana é uma coisa. Um tiro na Coréia, no Alemão, é outra.”⁹⁵,

O jornal O Dia⁹⁶ também destaca que somente em conflitos no mês de outubro na favela da Coréia ocorreram, 13 autos de resistência, enquanto entre os meses de

⁹² Estado traça plano de ocupação permanente nas favelas – Estratégia do governo é, depois de derrotar o tráfico, entrar com ações sociais e de reurbanização nas comunidades. Primeiros alvos são, além do Alemão, Rocinha e Manguinhos. *Jornal do Brasil*, 30/06/07. Cidade, p. A8 e A9

⁹³ Depois do Pan, Rio volta à crueldade da guerra urbana. Polícia acusada de matar três inocentes em duas favelas da Zona Norte. *O Dia* 01/08/07. Capa.

⁹⁴ VASCONCELOS, Fábio. Beltrame diferencia ações nas zonas Norte e Sul. ‘Um tiro em Copacabana é uma coisa. Um tiro na Coréia, no Alemão, é outra’, diz secretário, sendo criticado pela OAB. *O Globo*, 24/10/07. Rio, p. 19.

⁹⁵ *Ibidem*. P.19

⁹⁶ SARAPU, Paula e PRADO, Thiago. Declaração de secretário causa reação. OAB critica afirmação de Beltrame de que tiro em Copa é uma coisa, na Coréia é outra. *O Dia*, 24/10/07. Geral, p. 09.

janeiro a setembro ocorreram, em Copacabana, oito. Assim, como há diferença para o secretário, o número de mortos em conflito com a polícia demonstra que a diferença – como ele mesmo cita - é muito maior nas áreas “perigosas” da Zona Norte.

Em resposta, o presidente da Associação de Moradores do Complexo do Alemão, senhor Antonio da Silva, indaga que no dia em que Caveirão⁹⁷ aparecer na Vieira Souto, isto terá uma grande repercussão.

A imagem do local perigoso vai, desta forma, cotidianamente, sendo construída pelas próprias autoridades, que discriminam as regiões e as pessoas que estão ligadas às mesmas.

Foi mostrado anteriormente que antes de 1994, na operação Rio, esta região já vinha sendo apontada como perigosa e que necessitava da intervenção da polícia e do exército, ocupando desde então o noticiário. Por que se convoca sempre uma memória recente? Por que não aparece, em momento algum na memória das pessoas que viveram ou trabalharam nesta região, a chacina ocorrida em 1994, onde trinta pessoas morreram?

O discurso e algumas falas pouco mudaram e se comparadas, ainda são bem semelhantes, mas semelhantes não são as pessoas que vivem nesta região, alguns já tiveram a infeliz presença da morte em suas casas, outros tiveram parentes baleados, alguns foram vítimas de violências, que não se apagam como os quadros negros.

Há crianças que, mesmo com esta violência, insistem em ir para a escola, – mesmo sem saber se vão voltar para casa e encontrar as pessoas que gostam.

Campos (2005, p.127) diz que: “o professor é hoje alguém triste, mal remunerado e insatisfeito com a sua profissão. Deixou de há muito de ser copiado como modelo.”

Discordamos de Campos, pois ao nos defrontarmos com vários professores, tanto da escola A., quanto da escola B., verificamos que ainda há sonhadores – há sim aqueles que desistiram da vida e a profissão é só mais um elemento – alguns mais que sonhadores na encruzilhada da vida, também são pegos por estes discursos amorfos e usam da autoridade para mostrarem que estão corretos.

Outros arregaçam as mangas e vão à luta, dando as suas aulas, conversando nos corredores com os alunos, enfrentando pessoas estranhas à escola, desenvolvendo

⁹⁷ Caveirão é o nome dado ao blindado da Polícia Militar, que entrou várias vezes nas favelas para dar cobertura aos policiais que faziam incursões pelas favelas do Rio de Janeiro.

projetos, cuidando para que alunos não fiquem sem aula, pois acreditam que a educação de alguma forma pode fornecer armas para se lutar.

Segundo a professora S.: - “eu sempre acho que vai dar certo, que nós temos que desenvolver o debate. Dependendo do referencial, tudo pode estar certo.”

Destacamos aqui, que pudemos acompanhar um dos projetos que teve como idealizadora esta professora, que sempre buscou integrar as diversas disciplinas, com diferentes alunos, sendo valorizada por eles.

Esta professora, ao ser indagada se achava que a violência na escola era igual aquela retratada pelos jornais, disse ter dificuldade em responder, pois na escola A. era diferente, dizendo: - “Ao contrário de outras escolas do município, é uma escola de 1º mundo”. “Nós temos uma direção que segura a barra, o apoio da comunidade. Nós, uma vez ou outra, temos um problema, ao contrário do CIEP (local onde havia trabalhado).” Para ela, a escola A não corresponde ao que a mídia vem apresentando. E finalizou dizendo: - “nós colocamos limites nesta galera. Eles saem Lordes e Ladys”.

Se a mídia cria discursos para as áreas violentas, também cria escolas violentas e alunos violentos ou apenas “retrata a realidade”? Esta é a pergunta que responderemos a partir de agora.

9 A escola pública de ruim a violenta.

Para pensarmos a questão da escola pública na mídia com relação à violência, que é o nosso recorte inicial, foi necessário, ao longo da pesquisa, destacar também notícias que dizem respeito à escola e que não estariam diretamente relacionadas à violência, mas sim à sua desvalorização e de como a mesma é apresentada, pois isto mostra todo um quadro que explica a escola de forma mais plena.

Durante o acompanhamento das notícias de jornal, pudemos observar que a escola pública, na maior parte dos casos, é mostrada como um local de pouca qualidade, onde faltam professores e os mesmos são mal remunerados ou despreparados.

Nota-se também que as escolas particulares são bastante preservadas pela mídia pois, além das notícias serem poucas, a questão da violência, quando aparece, não se vincula diretamente à escola.

O conflito ou a violência não está presente, através das notícias, nas escolas particulares. Ao contrário, as mesmas chegam em alguns momentos como solução aos problemas da escola pública, com alunos de instituições privadas ensinando a seus colegas mais “atrasados” das escolas públicas.

9.1 As escolas e o Complexo do Alemão

A região, ao longo dos dois anos em que estivemos acompanhando através da nossa pesquisa, apareceu várias vezes em diferentes jornais, em sua maior parte como uma região perigosa. Um exemplo é o jornal O Dia de 05 de outubro de 2007, que destaca o problema da violência atingindo as escolas próximas à Vila Cruzeiro, ao ressaltar: “Moradores reféns do medo – Lojas fecham, ônibus desviam trajeto e mais 9,5 mil estudantes de 13 colégios⁹⁸.”.

No Jornal do Brasil de 12 de maio de 2007, se entende todo o Complexo do Alemão, a partir de uma determinada área que a compõe. No caso das escolas, por exemplo, a notícia aponta que “depois de 9 dias de confrontos, as escolas da rede pública na região continuam fechadas.⁹⁹” Neste caso, embora a reportagem se referisse

⁹⁸ Moradores reféns do medo – Lojas fecha, ônibus desviam trajeto e mais 9,5 mil estudantes de 13 colégios. O Dia, 18/10/07. Geral, p.05

⁹⁹ Cenas de terror em conflito – Nono dia de tiroteio nos complexos da Penha e do Alemão deixa três mortos e três feridos durante confronto em que traficantes dispararam contra passageiros de ônibus e motoristas. O Dia, 12/05/07. Geral, p. 12.

ao Complexo do Alemão como um todo em contato direto com esta área, pudemos notar que as escolas fechadas eram as próximas da região da Penha¹⁰⁰, ao contrário das escolas dos bairros de Bonsucesso, Ramos e Inhaúma, que também atendem ao Complexo.

Inclusive, uma das escolas, de dentro do Complexo, que faz parte do mesmo grupo¹⁰¹ de escolas que acompanhamos, não tinha fechado funcionando neste período, interrompendo seus serviços apenas em momentos críticos de confronto, que não corresponderam ao apontado pela notícia.

Em outros momentos, a imprecisão das palavras e das localizações cria uma plasticidade que muitas vezes não corresponde à realidade, como saiu no Jornal do Brasil de 20 junho de 2007¹⁰², onde houve a volta de 4 mil alunos às aulas, embora confrontos em outra parte do Complexo levaram a 2261 crianças a ficarem sem aula.

Outro aspecto, interessante, é que na região também há escolas particulares, mas as notícias só dão conta do fechamento das escolas públicas. Não houve para as instituições particulares os danos da ocupação? Isto, porém, fica como reflexão.

O extra do dia 10 de outubro de 2007 faz uma reportagem onde duas correspondentes visitaram escolas que estiveram fechadas na região do Complexo do Alemão (que aparece às vezes como Complexo da Penha). Elas analisaram que das 5016 pessoas matriculadas, 40 alunos já deixaram de estudar e outras cem pediram transferência, numa “tentativa de sobreviver à guerra¹⁰³”. Destacamos, contudo, que estas saídas não se dão apenas nestes períodos de conflito, a evasão escolar ainda é uma realidade entre as escolas públicas da área.

Há uma comparação entre a região de conflito na Palestina e a região do Complexo do Alemão e, segundo a relatora nacional para o Direito Humano à Educação, Denise Carrera, ela estaria entrando em contato com grupos que têm experiência de educação em região de conflito, como Palestina, Colômbia e Líbano, para usar este conhecimento nas escolas do Complexo.

¹⁰⁰ A Penha é um dos bairros que fazem fronteira com o Complexo do Alemão.

¹⁰¹ Cada Coordenadoria subdivide suas escolas em pequenos grupos (complexos) de mais ou menos oito a dez escolas, sendo uma delas designadas de pólo, para que a comunicação entre as mesmas aconteça melhor, havendo também a participação de professores, funcionários, estudantes e responsáveis.

¹⁰² SALES, Felipe. Violência tira crianças da escola no Alemão – um dia depois de 4 mil votarem às aulas na Vila Cruzeiro, tiros fecham três colégios. Jornal do Brasil, 20/06/07. Cidade, p. A9.

¹⁰³BOECHAT Isabel e GUSMÃO, Fabio. Quando a Palestina faz escola – Em visita a colégios do Complexo da Penha, comissão vê semelhantes com outras zonas de guerra: jovens abandonam a escola.Extra, 10/10/07. Geral, p.3

Durante toda esta reportagem, destaca-se a violência de áreas de risco e alunos em situações de risco. Este discurso, por sua vez, cria regiões nobres na cidade do Rio de Janeiro. Estas áreas perigosas circundam os subúrbios cariocas (zona da Leopoldina, Complexo da Maré, Complexo do Alemão e Complexo da Penha) e não a Zona Sul ou Oeste, principalmente a região da Barra e do Recreio, de ocupação mais recente, com muitas pessoas ricas.

No dia 11 de outubro de 2007, no Extra, com o título “Treino para proteger alunos”, a relatora Nacional do Direito Humano à Educação sugere que professores sejam preparados para situações de risco. O conselho é que os professores “sejam treinados para proteger os alunos em situações de perigo [...] para garantir a segurança aos alunos do Complexo da Penha e do Alemão¹⁰⁴.”

Os pedidos para que se preparem os professores e, em consequência, as escolas, para protegerem as crianças, nos parece algo que antecipa uma situação que só poderá ser vivida quando surgir. É pouco eficaz para se solucionar a questão destas áreas tidas como violentas, acabando por reforçar um preconceito em relação aos locais perigosos – Complexos da Penha e do Alemão – realçando a questão de que não há solução para este conflito e que resta apenas proteger-se de algo que, na verdade, não se sabe quando virá.

O medo passa a fazer parte do cotidiano destas pessoas. O que se reflete nas palavras do líder comunitário Edmundo Santos Oliveira, do Complexo da Penha:

Quem quer ser a próxima vítima? Na minha casa, meus quatro netos ficam apavorados com essa situação. As crianças vêem pessoas que elas conhecem mortas. Os pais, em quem elas buscam proteção numa hora dessas, também se apavoram. Isso faz com que elas percam a motivação em realizar atividades, como ir à escola. Só Deus sabe como isso vai acabar.¹⁰⁵

O temor passa a ser mais uma forma de controle que não necessita de muros, câmeras e vigias. As pessoas, com receio do que virá – sem mesmo saber se acontecerá – começam a criar comportamentos, se restringindo pelo medo.

“Como se fez para que as pessoas aceitassem o poder de punir, ou simplesmente, sendo punidos, tolerassem sê-lo?” Esta pergunta que Foucault (2004,

¹⁰⁴ Treino para proteger alunos – Relatora Nacional do Direito Humano à Educação sugere que professores sejam preparados. Extra, 11/10/07. Geral, p. 9.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p.9.

p.251) faz sobre o carcerário pode ser repensada em propostas como estas realizadas pela relatora Denise Carrera, citada na reportagem acima.

Pensamos também sobre o papel do professor: é o de ensinar as crianças a se defenderem de algo que elas não sabem quando e como acontecerá? Qual o papel da escola? Neste caso, reforçar o de que há uma guerra e, por isso, precisamos nos preparar, não para a luta mas para a defesa em um possível ataque.

Recriamos assim a idéia apontada por Foucault (2004, p.251)., quando diz:

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do 'assistente-social'-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos.

Este movimento de educar para “garantir a segurança” para uma “preparação para as situações de risco”, como propõe a relatora, ultrapassa porém o campo da realidade do corpo do indivíduo; é uma preparação coletiva para o confronto que é inevitável, que realimenta uma hidra de três cabeças, que quando tem uma de suas cabeças cortadas surgem mais três.

E outras perguntas não são feitas: que guerra é esta? Por que poucos se preparam? De que formas eficazes se farão políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida destas pessoas?

O corpo prepara-se então de forma virtual para um “real” conflito. Ensinando cada aluno (corpo) a se preparar para situações tidas como de risco. E ensina-se o medo, que será fator de controle, pois os que não possuem medo tornam-se potencialmente perigosos.

Sibilia (2002, p.159), analisando Foucault, nos dá subsídios para pensarmos esta questão, quando escreve:

ambos os vetores – disciplina e biopolíticas – articularam-se no contexto do capitalismo industrial, como dois conjuntos de técnicas orientadas para a dominação. Enquanto o primeiro eixo se dirigia ao homem-corpo, no cerne de uma anatomia política que treinava e azeitava os organismos mecanizados da sociedade industrial (com seu impulso individualizante), o segundo, focalizava o homem-espécie, alvo de uma biologia política que regulamentava os fatores vivos das populações (com seu impulso massificante). Embora cada um dos vetores implantasse um conjunto específico de mecanismos e dispositivos de poder, ambos constituíam instrumentos de normalização destinados a maximizar e expropriar as forças humanas; as forças humanas com vistas à utilidade. Sua efetivação estava a cargo de uma série de instituições (médicas, educacionais, administrativas) com funções

claramente normalizadoras: a distribuição dos sujeitos em torno da norma, estabelecendo os limites que definiriam os comportamentos normais e especificando todos os seus desvios possíveis.

Quem não se sujeita a aprender a se defender será “anormal”?

Pudemos observar na escola. Há uma preocupação semelhante à expressada pela relatora, onde os professores, que viveram uma situação real de tensão – um policial assaltado começou a disparar tiros contra os bandidos e correu para dentro da escola - pediram uma reunião, para resolverem o que eles fariam caso houvesse uma outra situação semelhante.

Pensou-se em uma questão possível, mas esqueceu-se que as situações são vividas e, somente no jogo dessa existência, é que se pode estabelecer a relação com este real, pois como diz Deleuze (1995, p.11): “num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação.”. Por que se fincar às raízes buscando a solução para aquilo que não foi? Pensar em como agir para enfrentar a violência, talvez, seja uma solução mais eficaz do que tentar se defender da violência que ainda não chegou.

Outro aspecto é que os mesmos professores que pediram a reunião não refletiram sobre o que fizeram no momento real. Não houve a reflexão sobre as suas próprias ações. Ousamos dizer que não houve o eterno retorno, pois o sujeito que não pensou sobre o que fez, agora pede coletivamente que se tome uma posição por ele, quando – e este quando pode até não ocorrer – no instante houver um novo confronto.

Em sua simplicidade, um líder comunitário do Complexo do Alemão faz um questionamento bem lúcido, acerca de como ficam as crianças e os alunos dizendo: “Quem quer ser a próxima vítima? ... Os pais, em quem elas buscam proteção numa hora dessas, também se apavoram. Isso faz com que elas percam a motivação em realizar atividades, como ir à escola.”

Se os professores também se apavoram e apenas tentam se defender e não entender o que se passa, as crianças não terão, nesta figura, a motivação para tê-los como um exemplo.

Fazendo da escola um local onde os estudantes se preparam para a “guerra”, está se reforçando o que o senhor Edmundo já alerta, a desmotivação, que pode levar ao

desinteresse, que pode levar à indisciplina, que pode levar a escola pública ao estigma de incompetente e violenta.

Tendo cortado a cabeça da hidra, não se percebeu que outras tantas foram surgindo.

Outra notícia do dia 27 de maio de 2007, começa com os seguintes dizeres: “as escolas estão fechadas”, mostrando que escolas na região do Complexo do Alemão estão fechadas há quase um mês, período equivalente ao momento em que os conflitos entre polícia e traficantes se tornaram quase diários. Somente no meio da notícia é que a localização das escolas fica mais clara, quando se explica: “Com as escolas da Vila Cruzeiro fechadas há 27 dias por causa dos confrontos¹⁰⁶”.

Neste caso, a reportagem localiza todo o Complexo do Alemão na Vila Cruzeiro. Isto se repete em 30 de maio de 2007, no mesmo jornal¹⁰⁷ que vinha dando a notícia de que “5 escolas, um CIEP¹⁰⁸ e três creches da comunidade continuam fechadas desde o início dos confrontos e segundo a secretaria Municipal de Educação, 4836 crianças estão sem aulas.¹⁰⁹”

Seus moradores, apesar de não se destacar, não são elementos pacíficos “vítimas”, pois o Jornal do Brasil de 11 de junho de 2007, ressalta que houve uma manifestação em frente a uma escola, realizada por pais de alunos, que pedem a solução para os problemas das escolas, que se encontravam paradas devido a confrontos na região¹¹⁰.

O jornal que, muitas vezes não destaca a luta dos moradores, realça a ousadia dos bandidos, como em 12 junho de 2007, quando o comandante da polícia militar foi confrontado pelos traficantes¹¹¹.

Diante destas reportagens, que mostram o fechamento das escolas do Complexo do Alemão nos confrontos da Vila Cruzeiro, encontramos uma pequena contradição em relação ao fechamento das escolas ou de locais que atendam à população. Pois um local

¹⁰⁶ GAZZANELO, Marcello. Sonhos em meio à guerra – Crianças que vivem no Complexo do Alemão fazem planos escapar do tráfico. Jornal do Brasil, 27/05/07. Cidade, p. A 18.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. A18

¹⁰⁸ CIEP- Centro Integrado de Educação Pública.

¹⁰⁹ Caveirão enguiça e policiais ficam horas na linha de tiro – Bala perdida faz mais uma vítima no Complexo do Alemão. Jornal do Brasil, 30/05/07. Cidade, p. A9

¹¹⁰ MENEZES, Bruno e BARROS, Maria Luisa. Aula na mira do tráfico – cerca de 20 mil estudantes e dois mil professores correm risco de morte em 66 colégios municipais situados em favelas, como as do Complexo do Alemão, onde 20 crianças forma baleadas centro das salas. Jornal do Brasil, 11/06/07. Geral, p.11

¹¹¹ BRITO, Bartolomeu e CUNHA, Vânia. Tiros sobre comandante – traficantes disparam contra coronel Ubiratan, que foi a favela garantir abertura de escolas. O Dia, 12/06/07. Geral, p. 10.

que fornece aulas de dança e fica na parte mais alta da Vila Cruzeiro, não paralisou as suas atividades. Por que?

Dentro desta possível contradição, o jornal O Dia, de 31 de maio de 2007, indicava que a população, na área de confronto entre policiais e traficantes, estava se organizando para tentar solucionar questões, principalmente com relação às crianças que estavam sem aula¹¹². Este movimento, que foi organizado por vários segmentos da sociedade, demonstrou que estas “vítimas”, mesmo em situação de risco, estavam enfrentando as questões postas pela situação real.

Os jornais não davam um grande destaque a este movimento de resistência que se fazia em relação aos conflitos. As pessoas não se deixam sujeitar, porém em vários momentos estes tipos de manifestações são tidos como organizados pelos traficantes – segundo autoridades – e não pelos moradores locais, pois isto potencializa as pessoas comuns.

Ao lermos as comparações feitas entre crianças de vários locais em conflito no jornal O Dia de 08 de julho de 2007¹¹³, notamos que todas possuem um problema que é o de viverem em locais com uma violência extrema, porém em situações que são distintas. Devemos contudo, sempre relevar as condições específicas em que isto se dá, revelando que as reações ou respostas de cada grupo e de cada indivíduo não serão iguais.

Observamos vários trabalhos (desenhos) que estavam expostos na escola B de crianças com idades variando entre 5 e 8 anos e, na maioria das vezes, as referências à violência – destacando os policiais e o tráfico – eram relativamente poucas, pois de 26 trabalhos expostos, seis apresentavam algo relativo à violência.

Em nenhum deles observamos referência com relação a algum tipo de violência praticada dentro da escola, ao contrário. Algumas frases revelam a escola como um local que “prepara” as pessoas para o mundo, muito próximas ao desenho realizado por uma criança no Haiti, que “riscou veículo de ataque, homem atirando e arma, mantendo intacto apenas o prédio da escola¹¹⁴”.

¹¹² Alertas à guerra no tráfico – secretário de Segurança afirma que disputa de facções pode começar. Favelas serão ocupadas. O Dia, 31/05/07. Geral, p.12.

¹¹³ NASCIMENTO, Christina. Vítimas do mesmo drama. Desenhos de crianças no Iraque, Faixa de Gaza, Colômbia, Haiti e Complexo refletem realidade e sonho em áreas de confronto. Brasileiros têm esperanças, segundo psicóloga. O Dia, 8/07/07. Geral, p.18/19.

¹¹⁴ *Ibidem.* p.18/19.

9.2 Violência na escola.

Durante o dia 07 de junho de 2006, pudemos presenciar, na escola A, a angústia de sua diretora que recebeu a ligação da diretora da escola Henriques Fôreis, pedindo que entrasse em contato com a 3ª Coordenadoria de Educação, avisando que havia vários alunos baleados devido a um confronto entre a polícia e os bandidos.

Todos os jornais do dia 08 de junho 2006, por nós acompanhados, noticiaram o fato que pudemos vivenciar no dia anterior, inserindo o Complexo do Alemão em Inhaúma. Por exemplo, o jornal O Dia aponta que houve 20 crianças baleadas¹¹⁵.

Segundo a reportagem, os alunos estavam no pátio voltando do intervalo, quando iniciou o tiroteio. As marcas da violência ficaram nas paredes da escola, pois as balas passaram, ultrapassaram as mesmas e atingiram alguns alunos. O tiroteio durou em torno de 20 minutos. As crianças só foram socorridas após o fim do confronto.

Destacamos que este tipo de violência não é interna à escola, mas a violência do entorno que age no cotidiano da escola acaba marcando estas crianças e a escola, como uma aluna que foi ferida e depois disse: “meu braço doía e estava cheio de cortes. Agora, só quero ficar em casa e ver televisão”.

Somente no dia 13 de junho de 2006 é que a escola reabriu, fazendo um trabalho para ambientação das crianças, principalmente através de desenhos e jogos. As marcas da violência, porém, continuavam, marcando esta escola como um local perigoso.

Uma aluna disse “quero que minha vida volte ao normal. Quando fecho os olhos, me vejo correndo, o estouro no meu braço e o desespero dos alunos”¹¹⁶.

Este fato detonou uma série de reportagens que analisaram o perigo que correm os alunos nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, indicando que 212 colégios estão em área de risco, segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação¹¹⁷.

A violência, segundo os jornais, não se resume somente às crianças, as famílias são profundamente atingidas em suas rotinas, como a mãe do estudante Rafael Silva Souza, que disse chorando: ‘Ele está com o olho machucado e cheio de pontinhos

¹¹⁵ Crianças são baleadas em sala de aula – Tráfico e PM trocam e balas invadem colégio, atingindo pelo menos 20 estudantes. O Dia, 08/06/06. Geral, p.3

¹¹⁶ NASCIMENTO, Christina e CANOSA Marco Antonio. Explosões, rajadas e terror. Bandidos reagem com fuzis e granadas a ação da PM, que demole barricadas com Caveirão. O Dia, 13/06/07. Geral, p.09

¹¹⁷ BRITO, Bartolomeu; MENEZES, Bruno; NASCIMENTO, Christina e BARROS, Maria Luisa. Perigo na sala de aula atinge milhares – em 212 colégios em áreas de risco no Rio, 63.600 alunos estão na linha-de-tiro, como os 20 feridos em Inhaúma. O Dia, 09/06/06 Geral. p.03

(pequenos ferimentos) pelo corpo. Está apavorado. Nem conseguiu me contar o que realmente aconteceu. Ele só diz que, na hora dos tiros, se abaixou'.¹¹⁸

Tivemos a oportunidade de conversar com M, um irmão de uma das crianças que foi baleada e o mesmo disse que seu irmão passou a ter pesadelos após o ocorrido e que ele mesmo ficou bastante apreensivo pelo irmão, inclusive chorou muito até o irmão sair do hospital.

Disse que não tem interesse mais pela escola, pois acha que pode morrer a qualquer momento, por isso tem preferido ficar em casa soltando pipa, para poder aproveitar a vida.

Uma professora, que soube da história, disse que na verdade “este aluno já devia ser preguiçoso e não querer vir para a escola. Isto (o tiroteio que acertou o irmão) foi só um pretexto”.

A estas pessoas não é dada a possibilidade de serem atingidas pela violência. Eis que as forças são assimétricas, como entende Foucault (2004); o punido com a violência foi aquele que perdeu a guerra, que não soube seguir as diretrizes traçadas por ele, a partir do que a escola pensou para ele, independente dos acontecimentos da realidade.

M. foi apenado pela professora, pois é, em seu pensar, um “malandro”, sem mesmo tê-lo escutado.

Ao não fazer o que é proposto, ao não ser obediente e se comportar mal, o aluno está indo contra as regras e por isso deve ser punido por seu “soberano” – que pode cumprir seu papel de carrasco. Negar a estes a possibilidade de defesa (explicar o porquê de suas faltas) é condená-lo antes de haver a defesa.

Os jornais apontam os desdobramentos do tiroteio, e no dia 09 de junho de 2006, em um pequeno quadro, ao pé da página, um desenho de uma aluna que sofreu com os tiros na escola Henrique Fôreis é analisado pelo psicólogo Marcelo Gesualdi, que diz: “...essas crianças podem se tornar adultos que repitam as situações que sofreram. Podem se transformar em pessoas agressivas como a sociedade é com elas. Isso é um perigo, uma situação que cria adultos acostumados com a violência, que já não acham isso um absurdo. Então, ou se muda a escola de lugar ou se fecha.”¹¹⁹,

As palavras do psicólogo mostram como as falas podem autorizar as movimentações e as resistências, pois propor a mudança da escola é ratificar que o

¹¹⁸ *Ibidem* p.03

¹¹⁹ *Ibidem* p.13

entorno da escola é impróprio, não levando em consideração que a escola representa para estas pessoas uma possibilidade de participação no processo de inclusão social.

No jornal O Globo do dia 25 de junho de 2006¹²⁰, o psiquiatra infantil Alfredo de Castro Neto faz a análise de W, de 8 anos, que esteve no dia do tiroteio na escola e viu seus colegas serem baleados. O jornal chama atenção para o fato do médico ter identificado “medo e angústia nas imagens” realizadas por W. e que ele teria vivido um “verdadeiro Tiros em Columbine” – tiroteio ocorrido em 20 de abril de 1999 em Littleton, na escola Columbine.

Devemos ressaltar que, ao comparar o caso da escola Henrique Fôreis com Columbine, o psiquiatra aproxima duas realidades completamente distintas, pois em Columbine foram dois alunos que entraram atirando na escola e mataram vários alunos e professores, depois se suicidaram.

No caso da escola do Rio, não houve alunos armados matando seus pares. A violência que ocorreu fora da escola atingiu pela mesma estar na linha de fogo entre traficantes e policiais.

O reducionismo realizado por uma fala autorizada como a do psiquiatra, na verdade sintetiza uma situação que é extremamente complexa, transformando a escola pública num local violento através de seus elementos internos. Fabricando uma classe de elementos perigosos que atuam desde muito cedo nas escolas (públicas), reproduzindo uma violência (ou sofrendo), o que para muitos é intrínseca à pobreza.

O tiroteio também destaca alguns aspectos curiosos em relação ao tratamento que a imprensa escrita deu ao fato.

Num primeiro aspecto, destacamos as fotos onde crianças são carregadas no colo, aparecem com a face desfocada ou com o seu uniforme sujo de sangue, como é o caso das reportagens do jornal O Globo¹²¹ e Extra¹²² do dia 8 de junho de 2006. Neste último jornal, as fotos coloridas realçam o sangue no uniforme de um aluno.

Percebemos, em segundo lugar, que os jornais, que retratam a “realidade violenta” das escolas públicas, não fazem o mesmo com as escolas particulares, pois na página 15 – do O Globo - com o título “cessar-fogo salvou crianças na Rocinha. Ônibus

¹²⁰ ARAÚJO, Vera e Crianças desenham os horrores que viveram – Psiquiatra infantil identifica medo e angústia em imagens que ficaram na linha de tiro. O Globo, 25/06/06. Rio p.24

¹²¹ COSTA, Ana Cláudia e BRAGA, Ronaldo. Escola no fogo cruzado. Tiroteio leva pânico a alunos em favela de Inhaúma e 17 crianças ficam feridas. O Globo, 08/06/06. Rio, p.14.

¹²² Nem na escola há segurança. Traficantes atacam policiais. Balas perdidas atingem colégio e 17 crianças ficam feridas. Extra, 08/06/06. Geral, p. 3.

parou no meio do tiroteio”¹²³, não há fotos das crianças que estiveram no fogo cruzado entre policiais e traficantes na Rocinha e nem mesmo se faz referência à escola a que as crianças pertenciam. Há somente a indicação de que a mesma seria a de um colégio particular.

Como terceiro elemento, destacamos o discurso de vigilância que o fato do tiroteio na escola situada no Complexo do Alemão ocasionou em representantes do Sindicato dos Profissionais de Ensino (SEPE): a “contratação de funcionários seria importante. Interfone no portão, câmeras e até um porteiro seriam medidas necessárias para ajudar a reduzir os riscos – afirmou Marco Paolino, representante do SEPE¹²⁴”.

O mérito do discurso está em tentar entender o motivo que leva o representante da classe dos profissionais de ensino a pedir maior vigilância em uma área que estaria sob o domínio do tráfico e de pessoas armadas, para quem tais instrumentais de segurança seriam facilmente ultrapassáveis.

A escola que tem como uma de suas funções a vigilância, segundo Foucault, teria neste caso também, através do olhar (eletrônico ou mesmo humano) um caráter de proteger quem está dentro contra os maus.

Mesmo estando em uma sociedade de controle, como nos aponta Deleuze, a forma de pensar do representante do SEPE é de uma escola disciplinar que estaria em um modelo também de sociedade disciplinar, porém o porteiro/carcereiro não permite a entrada dos maus para dentro da escola, como também não permitirá a saída dos alunos fora de hora.

Muitos discursos sobressaem nestas reportagens, pois um imaginário passa a freqüentar, através da notícia, a imagem que se tem da escola, a da escola violenta, a da escola com um entorno violento, a da escola que deve ser fechada como última opção.

Já o título da reportagem do dia 08 de junho de 2006 - “Nem na escola há segurança¹²⁵” - em uma região que cotidianamente é de conflito e de guerra, nos remete a escola que deveria estar preservada desta violência, como se ela não estivesse inserida em uma teia de relações sociais e econômicas.

¹²³ BOTTARI, Elenilce e BRANDÃO, Túlio. Cessar-fogo salvou crianças na Rocinha. Ônibus parou no meio do tiroteio. O Globo, 08/06/06. Rio, p. 15.

¹²⁴ BRITO, Bartolomeu; MENEZES, Bruno; NASCIMENTO, Christina e BARROS, Maria Luisa. Perigo na sala de aula atinge milhares – em 212 colégios em áreas de risco no Rio, 63.600 alunos estão na linha-de-tiro, como os 20 feridos em Inhaúma. O Dia, 09/06/06. Geral. p.03

¹²⁵ Nem na escola há segurança. Traficantes atacam policiais. Balas perdidas atingem colégio e 17 crianças ficam feridas. O Dia, 08/06/06. Geral, p.3

O uso das palavras também dão uma maior ênfase à violência na escola, mesmo que este não seja um local violento. Na capa do jornal Extra do dia 09 de junho de 2006, uma notícia de primeira página destaca que: “Uma escola no Rio. No lugar do lápis, um fuzil.” Abaixo de uma foto de um fuzil, em cima de uma mesa escolar, está a seguinte legenda: “cena triste: arma em meio a livros e cadernos¹²⁶”.

A leitura desta manchete, que tem como reforço a imagem (colorida), pode levar à conclusão de que nesta os alunos andam armados de forma ostensiva. O que não se explica é que a arma pertence a um policial que fazia a perícia da escola, que no dia anterior, foi alvejada por vários tiros entre policiais e traficantes.

Esta visão da escola violenta e do seu entorno foi alvo de uma reportagem no dia 11 de junho de 2006¹²⁷, que se utilizou de dados do Instituto Pereira Passos, os mesmos que utilizamos como base de nossos estudos em relação à violência.

Há porém uma série de conflitos entre os dados apontados na reportagem e os dados que estão acessíveis tanto em cd, como no site do Instituto¹²⁸.

Neste site, é dito que 32 escolas da 3ª CRE teriam algum tipo de problema com relação à violência, seja ela interna ou externa. As 9 escolas apontadas como violentas pela reportagem, porém, não são necessariamente as mais violentas, pois pela tabela do Instituto, há outras com uma violência maior.

Não sabemos então que tipo de critério de escolha a reportagem usou para apontá-las como as 66 escolas mais violentas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Outra incorreção é a de que, das 66 escolas apontadas pela reportagem como “colégios municipais situados em favelas”, há escolas como a Escola Municipal Rio Grande do Sul que não fica em região de favela. Esta escola se encontra no Encantado, um bairro de classe média baixa sem favelas próximas, que não se localiza em uma área “violenta ou de confronto”.

Seria então necessário um estudo mais aprofundado relacionando as escolas apontadas como violentas pela reportagem e uma análise das estatísticas do Instituto

¹²⁶ Nas salas, uma aula de terror. Marcas de balas e de sangue revelam parte do drama vivido por crianças em escola que ficou sob tiroteio. Extra, 09/06/06. Geral, p. 11.

¹²⁷ MENEZES, Bruno e BARROS, Maria Luisa. Aula na mira do tráfico – cerca de 20 mil estudantes e dois mil professores correm risco de morte em 66 colégios municipais situados em favelas, como as do Complexo do Alemão, onde 20 crianças forma baleadas centro das salas. Extra, 11/06/06. Geral, p.11

¹²⁸ PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Avaliação das escolas por seus dirigentes*. Disponível em: www.portalgeo.rio.rj.gov.br/avaledu/cre3.htm – Acesso em 23/03/08.

Pereira Passos, pois muitas delas fogem ao espaço do nosso campo de análise, o Complexo do Alemão.

Em duas fotos onde aparece o nome de escolas particulares¹²⁹, não temos a presença de alunos ou mesmo de pessoas que se possam associar a grupos perigosos, mesmo estando um corpo estendido na entrada da escola, que funcionava, segundo a reportagem, normalmente. Cria-se assim, uma imagem que se opõe a da criada em relação à escola pública.

Desta forma, para Coimbra, (2001, p.249):

o 'rosto' midiático que unilateralmente simplifica, homogeneiza e, ao mesmo tempo que fragiliza, espetaculariza certos acontecimentos, tornando-se 'fora do comum', dramáticos e emocionantes: só assim serão dignos de se tornar notícias. Este 'rosto' que está criando cotidianamente outros 'rostos', como se fossem identidades fixas e cristalizadas, nos leva, de um modo geral, a tomar posições passivas e acomodadas, pois nos defrontamos – e é isso que nos querem fazer acreditar – com obstáculos considerados intransponíveis, porquanto produzidos como blocos petrificados, estáticos; seriam, portanto, impossíveis de transpor/mudar.

Há reportagens que tratam sobre a repercussão do filme “Tropa de Elite” entre os jovens, apontando que uma turma de uma escola particular da Penha reproduz os atos e brinca de “Tropa de Elite” e analisa a sociedade através da fala ou atitude dos personagens.

Este tipo de idéia passa a tratar a interpretação realizada por um conjunto de pessoas que realizaram o filme como se fosse toda a verdade possível sobre a questão de como é, na realidade, o Batalhão de Operações Especiais.

Tal fato é refletido na fala de uma menina de (7º ano – antiga 6ª série) que declara à repórter: “o filme retrata a realidade do Rio, submetido a uma guerra suja travada nas favelas¹³⁰”.

Vemos aqui a utilização de um vocabulário apropriado do mundo adulto. A guerra como sendo algo real que acontece no Rio de Janeiro, sendo absorvido por esta

¹²⁹ Destacamos as notícias: FREIRE, Aluizio e BRITO, Bartolomeu. Manhã de tiroteio e pânico – Menina que ia à escola e tia são vítimas de bala perdida. Extra, 11/04/07. Geral p.08 A notícia trata de uma pessoa baleada em uma entrada de colégio particular no Rio Comprido. Não há na foto a presença de crianças ou de pessoas civis, apenas 7 policiais militares. E a reportagem: Pelo menos cinco escolas fecharam portas. Extra, 26/06/07. Geral, p.4., que aborda o fechamento de uma escola particular após tiroteio, mas não mostra ninguém somente as portas da escola fechada.

¹³⁰ MIGUEL, José Aparecido. Violência à venda no camelô mais próximo – ‘Tropa de elite’, filme baseado em fatos reais, mostra os tiroteios entre o Bope, o narcotráfico e o chocante dia-a-dia nas favelas do Rio, que envolve crianças e moradores. Jornal do Brasil, 16/09/07. Cidade, p. A 18 – 19.

criança como uma verdade dada, sem possibilidades de mudanças, pois é a realidade, mesmo que não tenha se vivido a mesma.

Outra aluna (Isabela França Pontes) fala da realidade da pobreza ao falar que: “como é dura a vida da população carente”¹³¹.

A formação moral – em seu sentido nietzschiano - também vai sendo elaborada, pois as crianças “assustaram-se com o alto grau de corrupção existente na Polícia Militar”, nas palavras de Marina Ricardo e Marina Pinheiro.

Outros alunos analisam de forma positiva o Bope¹³² (Batalhão de Operações Especiais) e através do filme fazem o julgamento moral dos “jovens universitários viciados e os traficantes”, analisando-os como responsáveis pela violência.

Neste último caso, os traficantes começam a povoar o imaginário destas crianças, que desde cedo passam a ter medo ou a ter raiva destas “classes perigosas”, que repetem inclusive a música do filme que diz “Homem de preto/ Qual é sua missão?/ É invadir favela/ E deixar corpo no chão”¹³³.

De quem ter medo se não se sabe quem é o bandido na favela? A música repetida pelas crianças, diz que é função do Bope (Batalhão de Operações Especiais) “invadir favela e deixar corpo no chão”¹³⁴.

Pensemos que o biopoder pode ser ensinado desde pequeno. A violência contra os “favelados” torna-se admissível, pois é lá que estão estes perigosos, e eles podem ser exterminados.

Temos de pensar ainda que “a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência.”(CANDAUI, 2001, p.25).

Esta preocupação sobre a banalização da violência também foi expressa pela reportagem do jornal O Dia de 05 de setembro 2007, intitulada: “Quem viu tropa de Elite? Crianças de 6 a 10 anos já imitam as cenas violentas e abrem polêmica entre educadores”.¹³⁵.

¹³¹ *Ibidem*. A 18 – 19

¹³² Este batalhão da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro é considerado um esquadrão de elite dentro da polícia.

¹³³ MIGUEL, José Aparecido. Violência à venda no camelô mais próximo – ‘Tropa de elite’, filme baseado em fatos reais, mostra os tiroteios entre o Bope, o narcotráfico e o chocante dia-a-dia nas favelas do Rio, que envolve crianças e moradores. Jornal do Brasil, 16 de setembro de 2007. Cidade, p. A 18 – 19.

¹³⁴ *Ibidem*, p. A 18 – 19

¹³⁵ SALME, Flavia. “Quem viu tropa de Elite? Crianças de 6 a 10 anos já imitam as cenas violentas e abrem polemica entre educadores”. O Dia, 05 de setembro de 2007. Geral.

O curioso referente a este fato, é que além do filme não estar em circulação comercial – nem no cinema e nem nas locadoras – tendo sido assistido em cópias piratas, a idade das crianças que viram o filme era inadequada à indicação etária.

Neste caso, o olhar se voltou para o outro e pais que diziam ser importante que seus filhos conhecessem a realidade, não atinaram que ao consumir uma cópia pirata eles estavam indo de alguma maneira contra a lei.

As crianças do 6º ano do Colégio Pedro II de São Cristóvão também entoam os cânticos das músicas e reproduzem através de brincadeiras o filme.

Ao contrário das alunas que expressavam dizer que aquilo era a realidade, apenas por ouvirem falar, um dos meninos que assistiu ao filme diz que: “Moro no Complexo da Maré e vejo como os policiais fazem. Os PMs já invadiram minha casa e reviraram a bolsa da minha mãe. Depois foram embora e deixaram tudo bagunçado, foi horrível. O filme mostra como eles (policiais) fazem isso, eu gostei.”¹³⁶.

Entre os professores, pais e membros de comunidades, o filme também vem causando polêmica, pois uns apóiam e outros discordam em deixar crianças tão pequenas verem este tipo de filme.

Alguns professores e pais do morro Chapéu Mangueira também discutiram o assunto, pois cerca de 30 crianças se reuniram, fizeram armas de madeira e divididos, reproduziam as atitudes do Bope (Batalhão de Operações Especiais) e dos marginais.

9.3 Violência e Cotidiano Escolar.

O Globo de 16 de novembro de 2007¹³⁷ reporta-nos que notas baixas são mais comuns em alunos de áreas ricas, pois estas regiões possuem atrativo financeiro, levando o aluno a optar por não ir à aula para trabalhar.

Na opinião de Luiz César Queiroz Ribeiro, do Ippur¹³⁸, o “resultado é surpreendente, já que se costuma considerar vantajoso uma favela estar situada em regiões ricas”.

Fazemos aqui uma indagação: para quem é interessante se ter uma favela em área rica? Talvez para patrões que empregam a menor custo a mão-de-obra, o que fica comprovado pela reportagem, pois, desde cedo, ao invés destas crianças buscarem uma

¹³⁶ *Ibidem*. Depoimento de K, 10 anos

¹³⁷ Nota baixa para alunos de favelas em áreas ricas - Pesquisa mostra que estudantes têm desempenho pior do que aqueles de escolas situadas em regiões pobres. O Globo, 16/10/07. Rio, p. 15.

¹³⁸ *Ibidem*. p.15

saída pela formação escolar como uma possibilidade, vão buscar o caminho do trabalho, nem sempre regularizado.

Pela reportagem, há ainda outras desvantagens. As escolas públicas em regiões mais ricas não receberiam crianças de classes mais abastadas, pois os pais buscam matricular seus filhos em colégios particulares. Com isto, “o mundo social da criança (pobre) fica pouco diversificado, pouco estimulante¹³⁹”.

Entendemos, então, que nas escolas públicas de regiões populares há uma maior democracia social, uma interação entre crianças ricas e pobres? Inferimos que em regiões mais pobres as escolas são menos interessantes, pois para lá vão alunos pobres?

A reportagem diz que uma solução seria a de se criar um “sistema de vales” para que os mais pobres pudessem estudar em escolas fora da sua comunidade. Outra solução seria a de que as famílias de *classe média* colocassem seus filhos em escolas públicas para “estimular a melhoria dos serviços sociais nesses pontos da cidade.¹⁴⁰”

Podemos pensar alguns aspectos dentre muitos possíveis com relação a esta notícia: primeiro o de que as escolas públicas, por terem uma maior quantidade de alunos de classe média, estimulem mais seus alunos. Não se fala em filhos de classe acima da média se matricularem nestas escolas, isto também não seria estimulante neste aspecto?

Por último, temos que indagar que esta visão de que a classe média estimula a melhora da educação é uma postura que entende que as classes populares não saberiam se colocar e reivindicar seus direitos sem uma tutela – no caso das classes médias.

Não se questiona os processos sociais e econômicos que se estabeleceram através de fenômenos como os que o capitalismo e projetos neoliberais implantam à sociedade contemporânea.

A entrada de crianças de regiões mais populares nas escolas com “vales” não trará necessariamente uma mudança, pois muitas vezes: “o mercado torna-se o elemento central de estruturação social, transformando em mercadoria não somente os produtos materiais, mas também as relações humanas e se organiza segundo uma lógica própria, na qual o poder e os benefícios trazidos pela produtividade e o consumo concentram-se nas mãos de determinados grupos sociais.” (PINO, 1995, p.14 in Candau, 2001).

¹³⁹ *Ibidem*. p.15.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p.15

A criança que estuda na escola de classe média, necessariamente, não irá se tornar um mega empresário, pois não é somente a entrada, é um conjunto de fatores sociais que ajudam na formação das pessoas e de seus papéis sociais.

Este tipo de discurso que diferencia os alunos, é percebido e é demonstrado nas palavras de uma aluna de escola municipal no *Jornal do Brasil*¹⁴¹: “existem aqueles que são educados para dirigir grandes empresas e os preparados para trabalharem como mão-de-obra barata. Infelizmente, estamos no segundo grupo.”

Nestas reportagens verificamos então, que a mídia, reproduz – em forma de notícia, o que seria algo neutro – uma justificativa para demonstrar que as crianças da escola pública teriam mais a ganhar convivendo com alunos mais ricos e não o contrário.

9.4 Escola Particular e ONGs – soluções a escola pública.

A mídia apresenta também soluções para esta escola pública, veiculando reportagens de entidades não governamentais.

Como exemplo citamos as reportagens que foram veiculadas principalmente nos jornais *Extra* e *O Globo*, que foram apresentadas também no *Jornal do Brasil*¹⁴², sobre a ONG *Junior Achievement*.

Há neste caso, uma estranheza no fato da reportagem aparecer em veículos de comunicação diferentes e que disputam o mesmo público leitor, pois o projeto era desenvolvido pelos jornais *Extra* e *O Globo*, mas notícias do projeto foram veiculadas pelo *Jornal do Brasil*.

Segundo a notícia de 15 de setembro de 2007¹⁴³, a valorização da escola pública, passa pelo empreendedorismo da empresa particular. A ONG *Junior Achievement* desenvolve desde 1999 projetos que visam estimular a frequência escolar, mostrando o quanto a escola é importante para o desenvolvimento dos alunos, em 40 escolas.

A manchete do jornal *O Globo*, de 06 de outubro 2007, destaca que este é um projeto de “incentivo a estudo”, porém não destaca que o foco está não em uma

¹⁴¹ VICTOR, Dúlio e GRANDELLE, Renato. Uma década, só uma escola. Nos últimos 10 anos, apenas um colégio foi erguido pelo Estado, que municipalizou outros 300. *Jornal do Brasil*, 19/08/07. Cidade p. A.7.

¹⁴² Esta mesma “notícia” saiu no caderno *Barra*, do *Jornal do Brasil*, no dia 14/10/2007, mostrando os benefícios que a ONG produzia com a sua entrada nas escolas públicas.

¹⁴³ AULER, Eduardo. Solidárias com a educação – Empresas se tornam aliadas da ONG *Junior Achievement* em programas de combate à evasão escolar no Rio. *Extra*, 15/09/2007. Geral, p.13. Esta era a mesma reportagem do *Globo*.

aprendizagem que leve os alunos a pensarem, a discutirem questões, à reflexão sobre a cidadania, mas sim na visão de que ser empreendedor –mesmo que a empresa não seja sua – é necessário. Não foram colocadas questões sociais envolvidas, como a competitividade excessiva, a exploração salarial, a falta de organização e etc.

A tentativa é desenvolver nos alunos o “espírito empreendedor”, pois segundo Marcelo Carvalho, empresário e presidente voluntário da ONG¹⁴⁴:

...empresas estão reconhecendo a importância de fomentar o empreendedorismo. É muito fácil participar e o retorno para as empresas [sic] é enorme, pois ensinar é a melhor forma de aprender. Um programa que leva o colaborador para a sala de aula é um diferencial para o profissional, por estimular o desenvolvimento de competência e pela oportunidade do exercício da cidadania.¹⁴⁵

Esta ONG tem o apoio de várias empresas como a Shell, Bovespa, General Electric, Banco Real, dentre outras. A notícia ressalta que há preferência para jovens que participam do programa em seleções para estágios.

Em uma foto, é possível ver funcionários da empresa El Paso com um jogo de nome curioso: “jogo das grandes decisões”. Por que somente as grandes decisões? Empreender não seria viver plenamente no jogo das possibilidades que a vida apresenta?

Segundo Diva Maia – analista de comunicação da empresa El Paso¹⁴⁶ – “foi uma troca interessante, uma tentativa de reverter a falta de perspectiva de quem está numa escola pública.”

É necessário primeiro que se indague de que “falta de perspectiva se fala”. Na fala desta voluntária, percebemos algumas noções de escola pública como o local onde estão aqueles que não teriam a possibilidade de se constituírem em algo além do que fracassados.

Deve-se levar em consideração que o “fracasso” de muitos deve ser considerado também que no mundo globalizado e neoliberal – nas quais muitas empresas que participam do projeto são responsáveis – a falta de perspectiva é dada por não haver a

¹⁴⁴ JÚNIOR ACHIEVEMENT BRASIL. Disponível em: www.jabrasil.org.br. Acessado em 17 de outubro de 2007.

¹⁴⁵ AULER, Eduardo. Projeto de incentivo a estudo chega a 40 escolas – programa da ONG Junior Achievement mostra a alunos que permanecer no colégio pode levar a sucesso profissional. O Globo, 06/10/07.Rio, p.22.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 22.

criação de novos empregos, mas sim o acúmulo de funções por parte dos funcionários das mesmas.

Que tipo de escola pública se projeta então com estas palavras? Ao nosso ver, é a mesma que se faz corrente para muitas pessoas que acreditam que a escola pública seja de má qualidade e violenta, além do que se considera toda escola pública como sendo igual, sem diferenciações, assim como seus alunos.

Outro aspecto é o de que esta escola “sem perspectivas”, ao trazer para a função de estimuladores da educação pessoas ligadas à empresa e com uma mentalidade “empreendedora”, leva em parte à descaracterização da função que o professor tem, pois talvez nem todo professor tenha o perfil necessário ao voluntário.

Estas características são assim descritas: “boa vontade, ter conhecimento ou prática de marketing, recursos humanos, finanças, produção, administração e afins.”¹⁴⁷

Soluções para os problemas diários e cotidianos da escola existem e várias são as formas de solucioná-los, como foi por nós visto nas duas escolas que possuíam vários tipos de projetos, desenvolvidos com todos os alunos e não apenas com aqueles que são potenciais estagiários. Estes projetos não eram vindos de fora da escola, eram construções de professores e alunos, que buscavam soluções para suas questões.

A formação de mão-de-obra para o mercado necessita de um ser que está sempre em aprendizagem e nunca para de aprender, mas se desgasta profundamente, pois a aprendizagem não faz parte do seu movimento interno, e para não perder o emprego, que é competitivo, necessita que o profissional não esteja obsoleto e ultrapassado.

Em outra reportagem¹⁴⁸, uma aluna fala do que se aprende e dos benefícios: “eles mostram como é importante levar o estudo a sério, que é preciso se esforçar muito para conseguir um **bom emprego**. Recebemos conselhos sobre como escolher uma profissão, preparar um orçamento e até o que fazer numa entrevista de emprego”.(grifo nosso)

Chamamos a atenção para este tipo de preocupação, que aparece em várias entrevistas de professores, que se sentem violentados, pois ao darem suas aulas: “os alunos não percebem a importância disto para o futuro” (professora S, escola A).

¹⁴⁷ AULER, Eduardo. Projeto de incentivo a estudo chega a 40 escolas – programa da ONG Junior Achievement mostra a alunos que permanecer no colégio pode levar a sucesso profissional. O Globo, 06/10/07. Rio, p.22.

¹⁴⁸ AULER, Eduardo. Campanha valoriza a permanência na escola: voluntários formados pela ONG Junior Achievement se empolgam ao participar de programa de combate a evasão escolar. O Globo, 22/09/07. Rio.

Na escola B. a professora M. diz que acha que os bons alunos são prejudicados pelos alunos indisciplinados e bagunceiros, pois em suas palavras, “acabamos dando mais atenção ao aluno bagunceiro ou que tem maior dificuldade e não estimulamos os alunos bons”.

Esses tipos de projeto realimentam o processo de exclusão de alguns alunos considerados “maus alunos”, pois este tipo de trabalho realizado pela ONG não é para o perfil de estudantes que estejam com grandes defasagens, que sejam considerados indisciplinados ou mesmo violentos.

O aluno vem sendo disciplinado desde a escola, para que se adapte melhor ao processo de exclusão neoliberal, mesmo que a quantidade de empregos venha diminuindo e somente os “mais aptos” sejam capazes de consegui-los. De acordo com Sibilía (2002, p. 163) este fenômeno se relaciona com: “a inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e o ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.”

Entendemos aqui que a questão da educação envolve também a discussão sobre o mundo do trabalho, mas percebemos ainda que, ao se focar a educação como uma formadora de mão-de-obra, ou mesmo de que esta deva se posicionar de acordo com as necessidades da economia, tiramos a capacidade de mudança e de transformação da educação, que se dá justamente na valorização do indivíduo crítico.

Em “Vigiar e Punir”, ao analisar sanção normalizadora, Foucault (2004) aponta algumas formas de punição para o controle dos corpos. Neste período, o processo de punição passa por uma série de características como: o olhar do outro, a conduta que deve ser adequada, a exposição pública do aluno, dentre outros (e que continuam a ser utilizados) Assim:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma ‘infra-penalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2004, p.149).

Ao se beneficiar justamente o bom aluno, que possui perfil empreendedor, está se utilizando uma forma de punição, onde o mau aluno não está no projeto pelo fato de não possuir um perfil disciplinado, recriando de outra maneira o que foi então analisado por Foucault, se utilizando agora as ONGs, que dizem o que é bom ou ruim.

A escola - através de pessoas que vêm de fora para solucionar questões que são muitas vezes do campo pedagógico e não empresarial - acaba com isto reforçando o perfil de grupos vistos como incapazes e perigosos.

Estes alunos, por sua vez, não serão os trabalhadores disciplinados e possivelmente estarão fora do mundo do trabalho, não se tornando, no dizer de Sibilía (2002, p.169) “almas capacitadas, àquelas subjetividades equipadas com as qualidades voláteis mais cotadas no mercado de trabalho contemporâneo, tais como a criatividade, a inteligência e as habilidades comunicativas.”

Em seus métodos de estímulo, a ONG utiliza o jogo das grandes decisões que “mostra a relação entre escolaridade, opções de carreira e oportunidades no mercado de trabalho. Por meio de um jogo de tabuleiro, o aluno simula a escolha de uma profissão e vê as suas chances ao analisar as ofertas de emprego num jornal, segundo os anos de estudo¹⁴⁹,” desconsiderando as realidades, as “verdades locais”.

Analisando a reportagem realizada no dia 02 de setembro de 2007 do Extra¹⁵⁰, verificamos que alunos de uma escola estadual estão tendo aulas em barracas de lona e dentro de uma antiga casa que era usada pelo zelador da escola.

Por não conseguirem ter condições de estrutura, já que têm de estudar em locais improvisados como sala de aula, muitos alunos já abandonaram os estudos.

Esta escola, que sofre uma violência com o desrespeito aos alunos, professores e funcionários, não possui a visita desta ONG que se mobiliza para fazer com que os alunos não evadam da escola.

As próprias escolas dão exemplo de como solucionar os problemas de suas comunidades e estimular seus alunos para que estes possam, mais do que participar do mercado, serem cidadãos.

O primeiro exemplo disto, é que em uma das escolas por nós observada, a professora de Matemática, junto com professores de várias disciplinas, realizaram vários trabalhos sobre o aquecimento global, desenvolvendo questões sobre cidadania e participação responsável.

Havia também o estímulo, tendo nas Olimpíadas de Matemática (tanto a nacional quanto a estadual), e com isso o destaque de muitos alunos que vinham desenvolvendo a idéia da competição sadia e da valorização do conhecimento.

¹⁴⁹ Um jogo em que todos vencem – ONG Junior Achievement estimula combate à evasão escolar com atividades lúdicas na rede pública de ensino. Extra, 01/09/07. Geral, p.15.

¹⁵⁰ CARVALHO, Paulo. ‘Ocas’, o bê-á-bá do descaso. Alunos de escola em Bangu são obrigados a estudar em antigo banheiro e barracas improvisadas. Extra, 02/09/2007. Geral, p. 08.

Outra realidade que a ONG não dá conta e foi resignificada em um trabalho conjunto da escola e da comunidade, foi mostrada no jornal *Extra* de 24 de setembro 2007¹⁵¹. Duas comunidades divididas pelo tráfico Lucas (Parada de Lucas) e Vigário Geral (bairros da Zona Norte do Rio) – que se viam como inimigas - iniciaram uma trégua através de um jogo de queimado no CIEP Mestre Cartola, organizado pelas associações de moradores dos dois bairros.

Em foto da reportagem percebe-se a marca da violência, pois há várias marcas de tiro. A escola foi escolhida por ser na divisa e representa um espaço público que permite acolher estas diferenças.

Neste caso, a violência no entorno da escola fazia com que os alunos não pudessem ir à mesma, pois segundo Marcos Vinicius, de 12 anos, “a gente não podia chegar perto do CIEP, porque era proibido.”

Sem a participação da ONG que “valoriza o aluno empreendedor”, foram os próprios moradores e professores que tiveram de reconstituir o seu espaço, achar formas de luta para valorizar os sujeitos que lá se localizavam.

Em *O que é Filosofia?* Deleuze e Guattari (1993, p.40) apresentam a idéia de que o conceito depende da pergunta que lhe foi realizada no momento de sua criação, pois “um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação”.

Estas escolas, que junto com seus alunos e suas comunidades criam respostas aos problemas reais, estão realizando de forma plena esta atitude “filosófica” de se perguntarem diante da realidade o que fazer e a partir deste real, criarem possibilidades de respostas, ao contrário da ONG que traz uma única possibilidade a de que a salvação está no mercado, numa grande retomada de um ideal ascético. Só que agora a verdade não é mais Deus e sim o mercado.

Mercado este que é como vírus, quando se acredita que se descobriu a cura, ele se transforma, necessitando que o médico/aluno descubra uma nova forma de trabalho, reinvente pela necessidade da sobrevivência uma nova forma de curar o câncer da falta de emprego, devendo, para isso, aprender a aprender.

¹⁵¹ Crianças de Vigário e Lucas se unem por paz – Moradores organizam brincadeiras para interagir as duas comunidades. *Extra*, 24/09/2007. p. 07.

9.5 Observações de Campo

Onde entra o pesquisador, quando temos a oportunidade de estarmos em campo quando os fatos acontecem? O professor havia chegado para mais um dia de aula na escola A., mas ao longe, já na saída do Metrô de Inhaúma, se percebia uma movimentação diferente, havia apenas dois alunos voltando, num horário em que muitos alunos estão esperando o ônibus ou chegando para a escola.

O som de tiros era nítido, o portão da escola estava vazio, muito incomum para um dia normal de aula. No corredor da escola não havia ninguém, somente as serventes e as duas agentes de pessoal.

Ao chegar na escola e indagarmos o que ocorreu, os vários discursos começam a falar sobre problemas na região: “o bicho tá pegando” diz um, “dizem que tem várias pessoas mortas”, comenta outro, “teve aluno que mesmo com este tiroteio veio à escola”.

O que se passa realmente ninguém sabe, só que houve a presença da polícia, em uma megaoperação, pelo que se viu na televisão e se ouviu no rádio, e um saldo de mortos e feridos ainda incertos.

De um ponto estratégico, pode-se de longe, ver parte do Complexo do Alemão, mas não se pode sentir aquilo que muitos de nossos entrevistados e alunos sentiram e sentem constantemente com a entrada e saída da polícia, podíamos até ouvir os tiros, o que já nos causa temor.

O ‘remédio amargo’ dado a estas pessoas não passa de placebo, pois pessoas são mortas e os 19 do dia 27 de junho de 2007, dia da operação, somam-se a muitos outros que os antecederam e na verdade continuaram ao longo do período de nossa pesquisa.

Oficialmente, se tem notícia de 8 escolas fechadas na região. Outras escolas, apesar de abertas como a escola em que estávamos, não funcionaram, pois não houve alunos. O que demonstra que a operação atingiu, realmente, quase a totalidade do Complexo, pois num universo de 1600 alunos a ausência foi total na escola A, mesmo sendo uma escola que também atende a outras regiões que não fazem parte do Complexo do Alemão.

9.5.1 Dados sobre a violência.

Se a violência externa é grande, a interna, segundo pesquisa publicada no jornal O Globo, de 06 de setembro de 2007¹⁵² aponta que 11% das escolas municipais são afetadas pela violência interna – caderno seção Rio –, não possuindo nenhum grande destaque.

Segundo a Secretaria de Educação, apenas 11,75% das escolas municipais possuem problemas de violência no seu entorno (124 escolas do município do Rio de Janeiro) e somente 2 teriam problemas internos de violência, sendo “apontadas como muito perigosas”. Já “524 escolas foram consideradas absolutamente tranquilas¹⁵³”. Este levantamento foi realizado junto aos diretores de escolas e avaliou a violência interna e externa, repetindo o que foi realizado antes em 2000 pelo Instituto Pereira Passos.

Mesmo não havendo grande violência interna – para a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – a notícia do jornal Extra do dia 13 de setembro de 2007¹⁵⁴, relata que um aluno entrou armado na escola municipal, e mostrou a arma para um colega de turma. Junto a ele, havia dois carregadores e desenhos com apologia a uma facção criminosa. A diretora, que não se identificou, disse que o aluno voltou com outro colega, que ameaçaram de morte os funcionários. As aulas, mesmo com toda a confusão, seguiram de forma normal. Um pai declarou que esta foi a primeira vez que isto aconteceu.

Em outro caso por nós apurado no jornal¹⁵⁵, em que a arma de fogo entrou na escola, temos a reportagem do jornal Extra do dia 30 de setembro de 2007¹⁵⁶, onde dois homens perseguindo um estudante, o executaram dentro da escola.

A escola, porém, não possui problemas com relação à violência dentro do seu espaço, sendo este – segundo a secretária de educação de Nova Iguaçu – um caso esporádico.

Se a secretaria municipal indica que há 11% de escolas com violência em seu entorno e não dentro, a secretaria de segurança em reportagem do dia 18 de novembro

¹⁵² AUTRAN, Paula. Violência afeta 11% das escolas municipais. O Globo, 06/09/07. Rio, p.16.

¹⁵³ *Ibidem*

¹⁵⁴ KORSCH, Natália. Von. Aluno leva pistola das Forças Armadas para sala de aula. Natalia. Extra, 13/09/2007. Geral, p.13.

¹⁵⁵ Neste caso a notícia relata violência escolar, mas não é relacionada ao Complexo do Alemão, mas achamos importantes estas notícias, pois elas demonstram a visão da mídia, em relação a escola pública.

¹⁵⁶ MOREIRA, Gabriela. Aluno é morto dentro de escola – Dois homens abrem fogo contra jovem em unidade de ensino de Nova Iguaçu, diante de vários estudantes. Extra, 30/08/07. Geral, p.10.

de 2007¹⁵⁷ do jornal Extra, trata da violência em escolas da região da Zona Oeste e aponta que 74 mil alunos estariam sob o perigo da violência, segundo o Instituto de Segurança Pública, com base nos registros de ocorrência (ROs).

Os alunos estariam mais expostos a delitos como “roubo a transeuntes, lesão corporal dolosa, roubo de veículos e roubo em coletivos.”

Segundo este estudo, que divide os “delitos por Área Integrada de Segurança Pública (AISP)”, o problema da droga, é maior na Zona Norte (esta região compreende as AISP 3, 6, 4, 22,16,17e 9). A responsável pelo instituto, Ana Paula Miranda, indica que existe violência de fora para dentro da escola, “como quando o tráfico invade as escolas¹⁵⁸”.

Em nossa experiência com a observação dos alunos em momentos de interação, como nas entrevistas com os professores, não observamos ou tivemos notícias de nenhum tipo de movimentação relativa à venda de drogas ilícitas, a não ser nas falas de alguns alunos, que comentaram que teriam visto apenas uma vez alguém com drogas, mas mesmo assim, apenas por estar querendo “tirar onda”, isto ocorreu nas duas escolas.

Isto também não era perceptível nas paredes das escolas, que não tinham manifestações apologéticas em relação ao uso de drogas ou facções criminosas.

No Jornal do Brasil¹⁵⁹ de 19 de agosto de 2007, numa série de reportagens sobre as escolas estaduais, os repórteres iniciam destacando a violência no Colégio Estadual Bélgica, primeiro apresentando que a sala da diretora é fechada com cadeado. Em segundo lugar, destaca que a escola é mostrada em um desenho no mural, onde a escola está dividida entre dois grupos rivais, que disputam o poder ADA (Amigos dos Amigos) e CV (Comando Vermelho).

Explicam ainda os autores da reportagem, que o desempenho ruim no Exame Nacional do Ensino Médio se deve à falta de recursos da instituição, indo em movimento oposto ao que foi por nós relatado, além de neste caso, mais uma vez, a pobreza ou a falta de recursos ser vinculada aos problemas de aprendizagem, que levam ao mau desempenho dos alunos.

¹⁵⁷ Zona Oeste: uma lição de perigo - Levantamento do ISP revela que alunos de Campo Grande são os que mais sofrem com roubos e outros crimes. Extra, 18/11/07. Geral, p.16.

¹⁵⁸ *Ibidem* p.16

¹⁵⁹ DÚLIO, Victor e GRANDELLE, Renato. Uma década, só uma escola. Nos últimos 10 anos, apenas um colégio foi erguido pelo Estado, que municipalizou outros 300. Jornal do Brasil, 19/08/07. Cidade, A7.

9.5.2 Escola, Mídia, Controle.

Em 18 de agosto de 2007¹⁶⁰, o Extra noticia como a greve dos professores do estado do Rio de Janeiro teria sido prejudicial e assim violentado o direito dos alunos.

O discurso, neste caso, vem através das falas dos alunos e da foto principal, onde o aluno Anderson Souza de 14 anos foi fotografado do lado externo da escola, reforçando a idéia da exclusão, além de falas destacadas como a da aluna Jéssica da Silva que diz: “ficamos muito tempo sem professor. Se tiver greve mudo de escola¹⁶¹.” Também no jornal O Dia¹⁶² do dia 27 de março de 2007, temos o mesmo tipo de foto (uma criança ao lado de fora da escola olhando para a mesma).

O risco da greve, revelado na fala da professora Márcia Costa que diz “ter receio de greve. O movimento não pode tomar rumo político”, não aparece no corpo da reportagem e sim ao lado de fotos que também mostram alunas do lado de fora de um CIEP, com semblantes sérios.

A greve e a falta de professor é mostrada também no dia 26 de agosto de 2007, pelo jornal O Dia¹⁶³, contudo neste caso é mostrado que alunos da rede estadual fazem às vezes de professores para poderem superar as greves e a falta de professores.

As indagações de problemas estruturais e a falta de professores acabam ficando em segundo plano e fica também uma dúvida sobre a qualidade dos professores, pois se alunos ocupam o lugar de professores é porque os mesmos são tão despreparados que até alunos podem substituí-los?

A escola pública, que neste caso é ruim, acaba sendo responsabilidade desses professores que abandonam à sorte seus alunos.

O jornal O Dia, em 03 de junho de 2007¹⁶⁴, iniciou uma série de reportagens relacionando a falta de professores e a precariedade da escola pública estadual com a violência realizada por alguns alunos “em seus tempos vagos”¹⁶⁵.

¹⁶⁰ Vieira, Letícia. Enquanto o milagre não vem – Alunos sofrem em meio à queda-de-braço travada entre o governo e os professores da rede pública. Extra, 18/08/07. Geral, p. 12.

¹⁶¹ *Ibidem* p.12.

¹⁶² Ano letivo ameaçado no estado – Se continuarem sem aulas até quarta, 20 mil alunos não conseguirão cumprir o calendário. Extra, 27/03/07. Geral p. 07

¹⁶³ BARROS, Maria Luisa. Exercício de superação – vítimas da falta de professores e da greve, alunos da rede estadual se desdobram para obter boas notas no Enem. Educadores dizem que problemas influirão no desempenho dos candidatos. O Dia, 26/08/2007. Geral, p.03.

¹⁶⁴ SAIG, Mahomed. Arma substitui o lápis em horário sem aula na escola – Sem professor, alguns alunos se envolvem com crime em tempo vago do colégio e acabaram pegos. 03/06/07, Extra, Geral, p.10

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 10

Inicia-se a reportagem com as seguintes palavras: “ a crise na Educação do estado, que há 112 dias vem deixando 20 mil alunos sem aula, pode estar aproximando estudantes de escolas públicas e o mundo do crime. Desmotivados pela falta de professores em colégios estaduais, alguns trocam lápis e cadernos por drogas e armas, que acabam usadas para roubar”¹⁶⁶.

Não são postas nesta reportagem as questões sociais macro ou micro, não se analisa que não seria apenas a falta de professores que levaria os alunos a atuarem no crime. De forma simplificadora, a reportagem faz a denúncia da falta de professores, mas aproxima a escola como local formador das classes perigosas, como é o caso do depoimento de J. de 16 anos, que diz: “Estava de bobeira no pátio quando um colega, que também estava em período vago por causa da falta de professores, me chamou para roubar um ônibus. Como estava cansado de ter até dois horários livres todos os dias, sempre pelo mesmo motivo, acabei topando.”¹⁶⁷

É na fala de um garoto de 16 anos, que se justifica a violência, lançando a culpa na escola desestruturada, que não possui professor. Os discursos então são recriados e a escola passa a ser “formadora” de grupos perigosos.

A falta de políticas públicas, que visem a continuidade e melhoria das escolas, acaba não sendo abordada, pois no discurso do próprio secretário da educação, Nelson Maculan, “escola pública está falida”¹⁶⁸.

9.5.3 A escola disciplinar e de controle

Foucault (2004) indica que a punição deverá diminuir à medida que a vigilância seja maior. Esta escola que vive numa região violenta, como já visto anteriormente, ou é uma escola violenta, vai aos poucos montando estratégias para se defender.

Convivem assim no espaço escolar a visão disciplinar e a da sociedade de controle que busca através de instrumentos que vão se mesclando e recriando as formas de se vigiar, punir e disciplinar.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p.10

¹⁶⁷ *Ibidem*, p.10

¹⁶⁸ MEDEIROS, Carol. Educação pública Faliu – Após convocar professores para abrandar a crise que deixou 20 mil alunos sem aula, Maculan admite que errou, diz que terá que chamar mestres de formação duvidosa para 1ª a 4ª séries e que pretende fazer concurso este ano. O Dia, 27/05/07. Geral, p. 06.

Em nossas observações e leituras, pudemos perceber, nos locais, formas diferentes de vigiar e controlar os alunos e também os professores, que também são destacadas pelo jornal.

No jornal O Dia de 28 de agosto de 2007¹⁶⁹, o uso da tecnologia para o controle dos alunos é o destaque da reportagem. Na escola estadual Rubens Farrula, os alunos passaram a usar as digitais para poderem entrar na escola.

Este sistema de controle - segundo a notícia - seria mais eficiente para saber quem está faltoso e assim tomam-se medidas contra a evasão escolar.

Neste caso, percebemos a sociedade disciplinar e a sociedade de controle sendo atualizadas, pois além de se controlar os possíveis faltosos, também se controla os que são virtualmente faltosos, tudo isto feito por uma tecnologia de ponta, a leitura óptica.

Em uma das escolas por nós acompanhada, um controle semelhante era utilizado, funcionando com um cartão eletrônico, que os alunos, ao chegarem, passavam.

Havia por parte de alguns a tentativa de se burlar este mecanismo, por exemplo, entregando o cartão a um terceiro para que o mesmo passasse, registrando assim a presença, mas o aluno não entrava na escola.

O modelo apontado pela reportagem se torna mais eficiente para este controle, pois é feito através das digitais que são intransferíveis. Este tipo de controle, que vai se tornando mais eficiente, mas dependendo do caso pode ser burlado, mostra que o controle nem sempre é completamente eficiente, há rotas de fugas encontradas pelas pessoas, que não se submetem completamente.

Isto é analisado por Sibilia (2002, p.169), quando escreve que:

...a produção biopolítica, porém, é sempre 'imperfeita'. Por causa disso, o biopoder precisa beber constantemente na fonte dos novos saberes e desenvolvimentos tecnológicos, para efetuar de maneira incessante os ajustes necessários nas lutas inerentes às redes de poder, conquistando novos espaços vitais e por vezes também negociando e transigindo com as eventuais resistências.

Longe de ser onipotente, portanto, o biopoder possui certas fendas através das quais as forças vitais conseguem fugir e reagir.

¹⁶⁹ BARROS, Maria Luisa. Tecnologia contra as faltas - Escola de Meriti é a primeira do estado a adotar leitura digital para medir presença dos alunos. Jefferson Machado - Maria Luisa Barros. O Dia, 28/08/07. Geral, p.4.

O olhar eletrônico também é destacado na reportagem. Também é mostrado na notícia que os alunos entram e são monitorados por câmeras, pois junto com o sistema da leitura digital, controlam a hora da entrada e o dia em que o aluno ingressou na escola.

Na escola A. ocorre o controle constante também através do olhar eletrônico. Por toda a escola existem câmeras que passam as imagens para a sala da direção, que acompanha os acontecimentos de todos os dois prédios. Este sistema que foi utilizado para vigiar os alunos, mostrou-se também eficiente na observação de professores que estivessem circulando pelos corredores, ou tendo saído de sala por algum motivo, demoravam a voltar.

O olhar panóptico não necessita mais agora de uma torre, pois o controle pode ser feito de qualquer lugar. Por vezes, o olhar não é nem mesmo real, pois por trás das câmeras pode não haver ninguém, temos medo assim de um suposto lugar, de um suposto olhar que pode nos punir, por não estar se ocupando um local real que é o da produção.

Na escola B., a vigilância e o controle são realizados através das cadernetas escolares e da estrutura do prédio – um grande corredor com salas de um lado e outro - permite, que de um ponto privilegiado, um observador controle quem sai ou entra nas salas.

Neste caso, a torre de Bentham é um grande corredor, mas que necessita de uma pessoa real para que este olhar se realize. Este, porém, é um método simples (que não necessita de parafernálias eletrônicas), mas que realiza um aspecto importante do poder disciplinar que é o da “distribuição dos indivíduos no espaço.”(Foucault, 2004, p.121).

Na escola A, através do cartão eletrônico e das câmeras que constantemente vigiam as pessoas. Para os que por ali passam, alguém da sala-torre observa a todos, mesmo que este “alguém” seja apenas um possível, uma pessoa que se crê esteja ali.

A escola tem assim, sua função de construtora de “corpos-dóceis”, onde “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2004. p.118). Aos poucos, eles vão introjetando o olhar vigilante no seu cotidiano e assim se tornando dóceis.

Além disso, há vários horários a serem seguidos: de entrada, do intervalo, da saída, o tempo da atividade física, das aulas, etc. sendo assim: “ a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o máximo possível por ordens a que se tem que responder imediatamente.” (2004, p. 128).

Técnicas de controle e de disciplina irão assim conviver nos espaços escolares, atendendo ao poder disciplinar e ao biopoder, que vão se mesclando e se renovando a cada instante, mas que sempre têm de estar vigilantes, pois há corpos que insistem em não se submeter.

Para estes é realizada a punição, destes é retirada a capacidade de serem arrogantes e confrontarem a autoridade do professor, assim “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo.” (2004., p.150).

Observamos – em decorrência do descumprimento das regras postas - vários tipos de punições, que iam do individual ao coletivo.

Como exemplo do primeiro, pudemos observar um aluno sendo “chamado atenção” em um local aberto e na presença de outros alunos – da sua turma e de outras - numa forma que para muitos dos entrevistados docentes não é considerada como violência, pois se estaria, através disso, se educando o aluno.

No segundo caso, encontramos escrito em um quadro na sala de aula: “ou todos ficam em silêncio ou 100x cópia”, ou seja, mesmo aquele aluno que tenha ficado quieto e não descumpriu as regras, é penalizado.

Em entrevista, a diretora da escola A. apontou este tipo de atitude arbitrária como uma forma de violência e reconheceu que algumas vezes já foi instrumento de violência neste sentido.

A disciplina é, em alguns casos fundamental, para a sobrevivência de algumas escolas, como aponta a reportagem do dia 03 de dezembro de 2006, que destaca que o Colégio Souza Aguiar, no Centro do Rio de Janeiro¹⁷⁰, é um exemplo do que os pais desejam da disciplina.

Nesta escola não se pode ter beijos na boca, pois segundo o diretor, “não é porque o colégio é público que tem de ser uma bagunça¹⁷¹.”

9.6 Colégios violentos – O todo pela parte

Pudemos identificar ainda, nesta nossa pesquisa, que há reportagens que destacam a má qualidade da escola pública, assim como a maioria das reportagens sobre escola particular mostram uma escola não violenta e de qualidade.

¹⁷⁰ AMORA, Dimmi e BERTA, Ruben. Disciplina é fundamental. No Colégio Souza Aguiar, alunos não podem beijar na boca. O Globo, 03/12/06. Rio, p.27.

¹⁷¹ *Ibidem*, p.27.

No jornal O Globo, de 22 de junho de 2006, em um caderno especial sobre a educação no Brasil¹⁷², alguns repórteres acompanharam o cotidiano do “Colégio Estadual Brasil”, que fica em Mesquita, município da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

A reportagem, ao logo de suas 12 páginas, apresenta as características deste colégio e ao mesmo tempo relaciona as suas mazelas com as da educação brasileira como um todo. Com um título de “Escola Brasil em verde e amarelo”, a série de reportagens nos remete a uma educação pública de má qualidade e com vários problemas. Apenas na última página é que a reportagem apresenta casos de escolas bem sucedidas.

O Colégio Brasil passa a ser, na reportagem, o retrato da educação no Brasil, fazendo com que o caso específico seja tomado como exemplo para o todo.

Na reportagem, se ultrapassa os muros da própria escola e se analisa também as famílias, que seriam desestruturadas e carentes, como explica a diretora Hilda Seixá, que apontou que “os alunos são carentes de família. Seus pais saem para trabalhar e não ajudam”¹⁷³, sendo isto uma das razões para o mau desempenho dos estudantes.

São relacionadas as questões de avaliação, a evasão escolar, a formação dos docentes, violência escolar, além de apontar soluções para o problema da educação. As propostas dos candidatos a governador¹⁷⁴ e na última página são citadas várias escolas públicas que são consideradas como exemplo de ensino.

O problema da violência também é analisado nesta série de reportagens, colocando não o caso específico do colégio que foi acompanhado, mas sim a violência que ocorreria na educação, com falas como “as escolas brasileiras são hoje um território de tensões. Briga de gangues, tráfico de drogas e presença de armas ameaçam o cotidiano escolar.”¹⁷⁵

Em nossas observações e entrevistas, não tivemos a oportunidade de observar esta violência de brigas de gangues, de venda de drogas na escola ou em seu entorno, assim como presença de armas.

Tivemos, por algumas vezes, a oportunidade de observar violências relacionadas à discriminação, onde um professor agrediu um aluno verbalmente referindo-se à sua

¹⁷² OTÁVIO, Chico. Escola Brasil – caderno especial – O retrato da educação no Colégio Brasil. O Globo. 22/06/06. Especial, p1

¹⁷³ *Ibidem*, p.3.

¹⁷⁴ O ano de 2006 foi de eleição para governador, tendo sido eleito Sérgio Cabral.

¹⁷⁵ OTÁVIO, Chico. Escola Brasil – caderno especial – O retrato da educação no Colégio Brasil. O Globo. 22/06/06. Especial, p.3.

situação de ser negro e de ser pobre. Esta situação com o aluno levou à uma série de outros conflitos.

Um foi com a direção da escola, que não aceitou a situação e inicialmente repreendeu o professor verbalmente, mas quando ia tomar outras providências, a mãe do jovem chegou à escola e pediu que o professor se retratasse junto à turma e ao seu filho na presença da direção, dela (mãe) e de um professor representante, fazendo isto constar em ata.

Outro conflito referente à atitude do professor foi a discussão entre a direção e o professor, que foi ouvida por vários outros elementos da escola.

Num exemplo de que o poder é exercido e é apropriado por vários grupos, não havendo o simples jogo do dominador que submete e do dominado submetido, a relação de poder circula entre professores e direção, responsáveis e alunos, pois isto fez com que houvesse uma mobilidade e, gerando novos laços que foram se articulando ao longo desta situação, culminou na retratação do professor junto à turma.

Já com relação à drogas na escola e que, muitas reportagens apontam, pudemos apurar, durante as leituras, que notícias de jornal dão conta da venda de drogas não dentro da escola, mas sim fora dela.

Isto teria gerado, por exemplo, a reação de um grupo em Nova Iguaçu que matou um servente, por não deixar os traficantes venderem drogas nas imediações do Colégio Estadual Dois Lários¹⁷⁶.

A análise desta violência é contudo, ainda contraditória, por ser uma questão muito nova já que só nos anos 80 é que começam a se fazer estudos sobre a questão da violência e da escola.

Há estudos em que a escola “deixou de ser o espaço sagrado e respeitado por policiais e traficantes”, segundo a pesquisadora Miriam Abramovay, secretária executiva do Observatório Ibero-Americano de Violências nas Escolas¹⁷⁷.

O que discordamos na fala da pesquisadora é de que ao se sacralizar a escola, perde-se o espaço do embate, das trocas e das lutas, devendo ser um espaço público de debate, pois o local sacralizado não pode ser “contestado” e as ordens dadas devem ser obedecidas. Sendo a escola um espaço disciplinar, por exemplo, ao termos a visão desta

¹⁷⁶ BRITO, Carlos. Servente é executado em escola em Nova Iguaçu. O Globo, 27/09/06 Rio, p.23.

¹⁷⁷ Salas de aula se tornam risco de vida. Idéia de escola como local sagrado. Jornal do Brasil, 09/09/06. Cidade. p.A7.

como sacra, não poderemos contestar seus métodos, seus representantes e suas possíveis violências.

No mundo sacralizado, o pastor é aquele que tem a palavra verdadeira e por isso não é contestado. Na escola sacralizada, o professor faz o papel daquele que conduz a verdade, num espaço ‘sagrado’, o professor nunca seria contestado por uma mãe como mostramos anteriormente.

Mesmo a questão da avaliação pode ser analisada como um problema que gera a violência, como é o caso das escolas municipais do Rio de Janeiro, que mudaram a sua forma de avaliação, não havendo em determinados momentos a reprovação.

No Jornal do Brasil de 20 de maio de 2007, a notícia sobre a aprovação automática¹⁷⁸ traz uma pequena reportagem com subtítulo “Professores preocupados com aumento da violência”, onde alguns professores “que dão aulas em *comunidades*” (grifo nosso) temeriam pelo aumento da violência em função de não haver mais o conceito I (insuficiente), que era o que poderia reter o aluno na série.

A violência na escola – segundo um professor entrevistado – aumentaria, pois os alunos “arruaceiros” não teriam mais com o que se preocupar. O mesmo professor também analisa que a situação das escolas públicas e municipais é violenta, pois “alunos brigam na escola e ameaçam professores e colegas”.

A questão da escola violenta e dos alunos indisciplinados surgiu em algumas pessoas que apontam a escola ruim devido aos alunos que não sabem se comportar, que atrapalham, sendo este considerado um fator de desrespeito, impossibilitando o professor de desenvolver o seu conteúdo.

9.7 O discurso desqualificador.

Com relação à escola, os jornais também ajudam na criação de um discurso qualificador, aproximando realidades que são distintas, como no jornal O Dia de 08 de junho e 2007, onde em uma entrevista de página inteira a esposa do governador Sérgio Cabral analisa a questão da falta de professores e de como esta afeta as famílias.

¹⁷⁸ CARIELLO, Juliana. Passeata em Copa contra a aprovação automática – Professores se reúnem hoje, às 10h, e também na quarta-feira para protestar. Jornal do Brasil, 20/05/07. Cidade, p. A23.

No seu discurso, ela condena a falta de professores dizendo que: “...é uma situação realmente lamentável e dramática. É um problema que tem de ser solucionado o mais rápido possível¹⁷⁹”.

O discurso oficial sobre a escola pública passa a ser tratado por conversas privadas, numa mescla entre o público e o privado, pois além da questão escolar ser mostrada através da fala da 1ª dama, a mesma diz que conversa muito este assunto com seu marido.

Através desta entrevista, temos a visão de um “cidadão” preocupado com as questões da educação, dissociadas da imagem do próprio governante, através das palavras da esposa, que inclusive opina como deve ser a educação pública, tudo passando por “opiniões”, como indica a questão do repórter à entrevistada: “Na sua opinião, como deve ser a educação nas escolas que funcionam dentro das unidades de internação do Degase (Departamento Geral de Ação Sócio-educativa) e atendem exclusivamente os menores infratores?¹⁸⁰”.

Há contudo, uma “aproximação” entre os adolescentes que estão em unidades do Degase e os filhos do governador, pois segundo a primeira dama: “A educação do meu filho tem de ser igual à dada pelo Degase. (...) o meu filho não é diferente de nenhum dos garotos que estão lá (internados nas unidades de internação do Degase)¹⁸¹”.

Ao final da entrevista contudo, a própria esposa do governador aponta sua incapacidade de avaliar as causas do problema da educação, pois em suas palavras “honestamente sou leiga no assunto. Não sou professora. Seria leviandade minha dizer que é essa ou aquela razão. Acredito que é um questão gerencial, que precisa ser solucionada logo. Não seria correto da minha parte emitir qualquer opinião nesse sentido.”¹⁸²

Em reportagem logo abaixo, ocupando um terço da página, uma outra notícia também analisa a crise da educação com o seguinte título: “colapso faz faltar até o leite das crianças – Mãe larga trabalho para cuidar dos filhos sem professor e reduz renda familiar¹⁸³”.

¹⁷⁹ SAIGG, Mahomed. *‘Tempo perdido não volta’* – Esposa do governador Sérgio Cabral considera dramática a crise da falta de professores na rede estadual, cobra urgência na reposição das aulas e critica os buracos na grade curricular no ensino de menores infratores do Degase. O Dia, 08/06/07, geral p.06

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 06

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 06

¹⁸² *Ibidem*, p. 06

¹⁸³ Colapso faz faltar até o leite das crianças – Mãe larga trabalho para cuidar dos filhos sem professor e reduz renda familiar. O Dia, 08/06/07. Geral, p. 06

No caso, Denise Soraia da Silva é mãe de três filhos, saiu do emprego, pelo fato dos filhos não terem professores, por isso estaria começando a passar por privações.

Estas duas figuras são aproximadas pelo drama da falta de professores, pois se a esposa do cidadão Sérgio Cabral anuncia que “eu me coloco no lugar destas mães”¹⁸⁴ acaba se “aproximando” do drama de uma senhora que vive com R\$ 45,00 reais (do Bolsa Família).

As duas reportagens mostram como a imprensa pode ter papéis decisivos no cotidiano, criando e recriando o mesmo, pois segundo Guareschi e Biz a mídia é decisiva para a formação da opinião pública, pois muito não sabemos se não for contado pela imprensa. “É nessa instância que são criados e legitimados determinados valores.” (2005, p.42).

A notícia de jornal – como uma forma de manifestação cultural - deve, então, também ser pensada como uma forma de criar discussões através de um futuro possível, pois é “uma ordem simbólica e opera com a distinção entre presença ou realidade e ausência ou virtualidade”(CHAUÍ, 2006, p.71)

É realidade, que tanto a senhora que ganha R\$ 45,00 reais e a primeira-dama são mães e mulheres, porém estas são umas das poucas similitudes que podemos guardar entre elas e os seus filhos.

A diferença sócio-econômica e o poder que têm de produzir discursos e os mesmos serem publicados em jornais são completamente distintos.

Este discurso parte para um viés afetivo, o de as duas serem mães e a partir daí as duas estariam falando do mesmo local, daquele de onde podem sofrer por terem em comum a maternidade.

9.8 Entre o Real e a ficção

A escola pode também ser um local da construção do imaginário a partir de informações que são reais e que nos dias atuais, com o uso do computador, passam a criar locais, como na notícia de 19 de julho de 2007, onde a escola ou suas funções

¹⁸⁴ SAIGG, Mahomed. ‘Tempo perdido não volta’ – Esposa do governador Sérgio Cabral considera dramática a crise da falta de professores na rede estadual, cobra urgência na reposição das aulas e critica os buracos na grade curricular no ensino de menores infratores do Degase. O Dia, 08/06/07, geral p.06

(ensino) são puro devir, pois o anunciado¹⁸⁵ é algo que ainda irá ser implantado, é um futuro possível, que se aponta como possibilidade, mas que só será realizado com a chegada do instante, se realmente tal promessa se atualizar.

Já no dia 15 de outubro de 2006, o jornal *O Dia*¹⁸⁶, mostra a violência “real”, numa reportagem em um dia simbólico para os profissionais de educação, que é o dia do professor. Com a foto de uma professora sentada de costas, a legenda indicava que “Claudia foi arrastada pelo cabelo dentro de sala de aula”.

Além das agressões físicas são relatadas, também, violências psicológicas sofridas pelos professores, tanto na escola como na vizinhança das mesmas.

Pudemos apurar na escola A. que o tipo de violência que mais se destaca na fala dos professores foi justamente o que acontece fora da escola como: carros arranhados por alunos insatisfeitos, pneus furados e roubo de carro. Todos estes casos porém só aconteceram uma vez, cada um num período de dois anos.

A mesma reportagem aponta que a violência leva a uma grande rotatividade de professores nas escolas, pelo fato das mesmas serem violentas e por isso fazer com que existam muitas licenças médicas e transferências.

Tanto na escola A com na escola B. pudemos observar que as mudanças de professores ocorridas de um ano para o outro, não tiveram relação com a questão da violência, mas sim, pela tentativa de se ficar mais próximo de casa, de reunir em uma só escola duas matrículas ou de facilitar a locomoção por algum outro motivo.

No *Jornal do Brasil*¹⁸⁷ que comemora o dia do mestre – são mostrados alguns casos de professores que começaram a ter problemas de auto-estima, doenças e de identidade, com relação à sua profissão, muito ligados ao problema da violência na escola.

Em um dos casos relatados, a professora Elizabeth Soriano de 36 anos, professora há 15, “passou a ter horror da sala de aula. Entrou em depressão, trancou-se no quarto, perdeu a auto-estima. Lecionar já não era uma bonita missão, mas uma tortura¹⁸⁸.”

Ficam perguntas a serem feitas que o jornal não dá conta.

¹⁸⁵Escolas públicas vão ensinar badminton. Prefeito quer formar novos craques no esporte de olho nos próximos Jogos. *O Dia*, 19/07/07. Geral, p.11.

¹⁸⁶ LOPES, Andréia e MACHADO, Jefferson. Entre livros e remédios. Violência leva mestres a sofrer do pânico e depressão. *O Dia*, 15/10/06. Geral, p.06.

¹⁸⁷ ERTHAL, Aline Duque e GRANDELELLE, Renato. Um golpe mortal no futuro. Professores enfrentam dificuldades nas salas de aula e acabem com doenças. *Jornal do Brasil*, 15/10/06. Cidade, p. A 16.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. A.17.

O que é ter uma missão? São os seres divinos aqueles que, enviados por Deus, possuem missões, numa visão pré-determinada? Enfrentarmos a profissão de professor com esta perspectiva é tirar a possibilidade de pensar no instante, de atuarmos na vivência do cotidiano, pois uma missão possui um fim a ser alcançado, uma redenção a ser concluída.

É preciso se lançar a um pensamento que trabalhe justamente com as possibilidades e não com um modelo fixo, que muitas vezes não sabemos qual é, pois vocacionados (chamados) seguimos uma “voz” sem muita clareza.

Apostemos então no pensamento nietzschiano que nos traz uma possibilidade de diferença, já que ele apresenta uma desconstrução dentro do pensar, com possibilidade de jogarmos com o novo, com o devir.

Para a elaboração desta análise, estamos entendendo, com Nietzsche a pensar o mundo, em um sentido diferente ao que nos apresenta(va) a tradição, que o faz com um ideal ascético:

O que significa exatamente o *poder* desse ideal, a *imensidão* do seu poder? Por que lhe foi concedido tamanho espaço? Por que não lhe foi oposta maior resistência? O ideal ascético expressa uma vontade: onde está a vontade contrária, em que se expressaria um *ideal contrário*? O ideal ascético tem uma finalidade, uma meta – e esta é universal o bastante para que, medidos por ela, todos os demais interesses da existência humana pareçam estreitos e mesquinhos; povos, épocas e homens são por ele interpretados implacavelmente em vista dessa única meta, ele não admite qualquer outra interpretação, qualquer outra meta, ele rejeita, renega, afirma, confirma somente a partir da sua interpretação... (NIETZSCHE, 2007, p.135)

A imagem do professor doente e acuado por um processo de não conseguir entender a sua realidade pode passar que há uma missão, como reafirma a notícia, e a doença surge pois não se sabe lidar com o novo, com as possibilidades apresentadas no instante.

Durante toda a reportagem o dia do professor é lembrado pelo fracasso de alguns professores e do desenvolvimento de síndromes como a de Burnout, apontada na reportagem e faz uma crítica às condições de trabalho na rede pública, pois nesta rede “o salário é humilhante, nos obriga a dar aula em vários lugares. Falta respeito, as salas de aula são péssimas. O aluno chega com fome e família desestruturada. Você passa a

não acreditar em mais nada.”, disse Sheila Martins, professora que lecionou durante 12 anos e se aposentou por depressão¹⁸⁹.

A situação de violência leva então a uma idéia de que solução é termos uma escola que não é para a atualidade, mas sim a escola do passado que não era – segundo esta visão idílica - violenta e onde os alunos aprendiam.

Se a reportagem do dia 15 de outubro de 2006, analisada anteriormente, retrata a “realidade” da escola, outra reportagem mesclou o real e a ficção em matéria apresentada na Revista da TV, publicada no jornal O Globo do dia 14 de outubro de 2007¹⁹⁰ – um dia antes da comemoração do dia do professor. Esta tinha o seguinte título: “Aula de realidade. Diretora de um colégio em “Sete Pecados”, Gabriela Duarte visita escola municipal e é entrevistada por professores da rede pública.”

Ao lermos a “reportagem”, que também é uma entrevista, podemos ser levados a encarar a diretora (ficcional) como alguém real, pois quem vai à escola (real) para a entrevista é a atriz. Na reportagem, a divisão entre a atriz e a personagem não se faz claramente e, em alguns momentos, quem está sendo entrevistada é a atriz que faz o papel de diretora, por professoras que exercem o magistério como profissão, mas há momentos em que quem fala é a atriz sobre a escola (real) e as professoras servem como repórter.

Na capa, dentro de um local que nos remete à escola, a atriz (de uma emissora que é do mesmo grupo do jornal) olha uma série de desenhos e escritos pendurados em uma folha de papel branca. O curioso é que não sabemos se a foto foi realizada na escola municipal que foi visitada ou se é da escola cenográfica.

Fica ainda a pergunta: Quem olha as imagens que estão no papel – coisas como va, ve, vi, vo, vu, na, ne, ni, no, nu não e etc. – é a atriz ou a personagem? Ao lermos fica mesmo a dúvida se quem fala da escola é o personagem ou se é a atriz.

Em sua entrevista, a atriz/diretora fala inclusive da escola pública e como o professor é desvalorizado.

A entrevista é desta forma um simulacro (a cópia da realidade), o que vai diametralmente em oposição ao pensamento de Foucault, principalmente o destacado por Ortega (2000), pois Foucault não é dual; ele viveu intensamente e refletiu sobre o que viveu.

¹⁸⁹ Ibidem, p. A.17

¹⁹⁰ Aula de realidade. Diretora de um colégio em “Sete Pecados”, Gabriela Duarte Visita escola municipal e é entrevistada por professores da rede pública. O Globo, 14/10/07. Caderno da TV.

Com certeza este não é o discurso nem ético que pensa os valores sociais e reflete sobre a sociedade e muito menos o do esteta que vive radicalmente o cotidiano do professor, pois a profissão da entrevistada é de atriz.

Bem nietzschianamente, segundo Ortega (2000, p.246), inventou “um modo de vida até agora inexistente”, pois ele foi único vivendo a vida intensamente e, muitas vezes, “marginal”, o que possibilitou a construção de valores e formas diferenciadas de interpretar a vida, mas ele viveu tais momentos não os comentou ou participou seja de forma acadêmica ou através da vivência real.

Ao contrário da atriz, Foucault foi ético e esteta, pois viveu “uma dimensão existencial que atravessa a totalidade da vida e é possível de transformá-la” (ORTEGA, 2000, p.246), ele não fala de uma suposta realidade, da qual acha alguma sem tê-la vivido.

Foucault pensou a realidade – como fez a atriz -, mas a vivenciou.

Para Ortega (2000), para Foucault há o projeto de uma “ética da amizade”, que busca lugares de produção de subjetividade. Devemos entender que Foucault não está falando de um sujeito que é atemporal, mas sim um sujeito que se faz no processo da existência, sendo criador de valores.

É uma relação que se dá na tessitura diária de cada ser com o outro e com ele mesmo, construindo assim na existência as relações e os valores.

Na entrevista, a produção de valores realizada pela fala da atriz sobre as questões da escola é feita através de uma escola que é ficcional, logo lançamos a escola em um modelo que reproduz uma escola ruim, violenta e é desta “realidade” que a personagem está falando.

Concluimos assim que diante de tantas notícias sobre escola, é perceptível que as escolas públicas são em sua maioria das vezes mostradas como locais inseguros, que têm dificuldade de manter seus alunos, são desgastadas, tanto fisicamente como por não cumprir seus objetivos de formar os jovens.

Vários são os discursos sobre a mesma, que mesclam tanto o real quanto o imaginário, de forma que levam o leitor a pensar que as escolas públicas se assemelham às cadeias, ou que nestas estão contidos apenas dois grupos: de um lado, os poucos bons alunos que seriam acudados pelo outro grupo, o dos que são arruaceiros, violentos e fazem da escola um local produtor de pessoas “perigosas”.

10 A escola observada.

Este capítulo se faz presente devido ao que colhemos ao longo de nossas idas a campo, e que nos proporcionou um farto material. Apesar de já termos utilizado parte do que obtivemos em capítulos anteriores, acreditamos que seria um desrespeito com muitos dos sujeitos de nossa pesquisa se não fizéssemos uma parte especial, contendo algo que se realizou no encontro do real e do teórico.

Assim, este capítulo é um platô, o momento do “salto” para outros possíveis, a partir da vivência entre o pesquisador e as escolas analisadas, num processo de aproximação que foi tanto informal como formal.

Formal, pois necessitou da autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, dada através do Departamento Geral de Educação, passando também pelo Departamento de Educação da 3ª C.R.E, até chegarmos as duas escolas, que foram escolhidas para a pesquisa, que tinham alguma ligação com o Complexo do Alemão.

A proximidade do Complexo não é apenas uma questão de localização física, pois a escola real é feita com seus personagens, que acabam criando este pertencimento das escolas a este bairro.

Houve também a relação de informalidade, pois a pesquisa demandava a observação do cotidiano destes locais, dos alunos, funcionários e professores, o que causou em alguns casos o estranhamento, mesmo que as pessoas já conhecessem o pesquisador como professor.

É importante lembrar que o “estranhamento” também tem efeito no pesquisador, principalmente quando se ocupa o papel de professor junto à instituição. Certos atos considerados inadequados tiveram de ser apenas observados, deixando-se para a análise as devidas considerações.

Em casos mais graves, contudo, era necessária a intervenção, que só ocorreu duas vezes e estava relacionada a uma briga e outra a uma simples casca de banana, jogada no chão por um aluno, mas que poderia causar um sério acidente.

Muito desta possibilidade de afastamento só ocorreu, porém, por termos uma base teórica que reúne nos três pensadores – Foucault, Nietzsche e Deleuze – que nos proporcionaram olhar o real, pensando o mesmo a partir do instante, de forma a buscar cada momento como origem, como ponto de partida, algo único que se interliga por uma rede e da qual não podemos esquecer que fazemos parte.

A princípio projetamos as nossas entrevistas de forma seria estruturada, com questões similares tanto para professores como para os alunos. Na execução, ocorreram muitas vezes uma conversa e questões eram respondidas sem a necessidade de se fazer as perguntas, em outros momentos as falas dos indivíduos nos lançaram a outras novas dúvidas.

Assim, o afastamento nos colocava ora como professor, ora como pesquisador. Desta forma o cotidiano se transformou, pois muitas atitudes que são corriqueiras e banais, passaram a se fazer estranhas, desde um simples recreio, até o silêncio de alguns professores que se esquivaram para dar entrevistas.

Os alunos também se colocaram com receio de dizer as coisas ou muitas vezes estranharam alguém em seus espaços, em que os adultos comuns são os agentes educadores, a direção e a coordenação.

Dito isto, para entendermos um pouco melhor das unidades que escolhemos para a pesquisa, iremos dar alguns dados sobre os seus perfis, pois estas fazem parte de um contexto maior que são as escolas do município da cidade do Rio de Janeiro, que conta com 1058 escolas, espalhadas pelos mais diferentes locais da cidade.

A primeira escola, que chamaremos de escola A, foi fundada em 4 de maio de 1935 e possuía no ano de 2007 um quantitativo aproximado de 1500 alunos que vão do 6º ano (antiga 5ª série) até o 9º ano (antiga 8ª série) e duas turmas de RM (classes especiais para pessoas com comprometimentos severos), divididos em dois turnos (manhã de 7:10 até 11:50 e a tarde de 12:50 até 17:30).

Esta possui dois prédios, sendo o mais recente - da década de 70 - o apelidado de “Carandiru”, em consequência da antiga cadeia existente em São Paulo.

Seus muros externos são altos e da rua não se vê a escola. Para se ter acesso à entrada necessita-se passar por um corredor e depois por um portão em forma de grade. Existe um portão semelhante entre um prédio e outro e entre a escada que leva a secretaria e a cinco salas, no segundo andar do “Carandiru”.

Há ainda um portão que separa a quadra (única para atendimento de todos os alunos) e o pátio que fica entre os prédios. Fica aí também o refeitório que atende aos alunos e professores.

As grades - segundo a direção – na verdade são preventivas, pois são muito poucos os casos de violências graves dentro da escola e não há pessoas entrando para agredir ou roubarem a escola ou as pessoas.

A sociedade de controle também está constantemente presente, pois a entrada dos alunos é controlada por cartão eletrônico e há um sistema de observação feita por câmeras eletrônicas espalhadas pela escola.

Já a segunda escola, que denominamos de escola B, fundada em 1966, possui em torno de 1750 alunos, divididos em três turnos, com turmas que vão desde a Educação Infantil até o 9º ano, e à noite há modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Esta escola é composta por dois prédios, sendo que entre eles existe um pequeno corredor que é gradeado.

Para melhor atender as peculiaridades dos segmentos que possui, um dos prédios é destinado apenas aos alunos menores, Jardim de Infância, 1º e 2º ano e no outro prédio ficam as turmas de 3º, 4º e 5º anos – nos corredores de baixo, e os demais alunos nas salas de cima.

Assim como na escola A., seus muros são altos e a entrada se faz de forma diferenciada, com os alunos menores entrando por um portão e os de 6º ano ao 9º por outro.

Para se ter acesso à direção ou à secretaria, é necessário que primeiro a pessoa se identifique através de um porteiro eletrônico, sendo aberto o portão de forma automática, já que a escola não contava com funcionário de portaria.

Na escola A, o serviço de portaria fica a cargo das agentes educadoras, que também são responsáveis por fechar as portas das salas de aula, controlar os corredores dos dois prédios e manter a disciplina.

Apesar de haver, na escola B, dois agentes educadores, durante o tempo de nossas observações só tivemos acesso a uma, pois a outra estava de licença médica.

As duas escolas têm direito a: um diretor e um diretor-adjunto – que são eleitos pelos professores, responsáveis, funcionários e alunos - um diretor de apoio (escolhido pelos diretores) e um coordenador pedagógico.

Na escola B, todo este quadro estava completo, contudo na escola A só havia até o mês de novembro de 2006 a diretora, sua diretora-adjunta e a coordenadora pedagógica. Após esta data, com o afastamento da diretora por questões de doença, só ficaram compondo a direção, a adjunta e a coordenadora pedagógica.

Encontramos as duas escolas limpas, sem grandes problemas de pichações ou de vandalismo e de forma geral os prédios estavam bem conservados, sendo um problema comum às duas unidades o desgaste natural.

A coordenadora da escola B disse que o fato da escola estar tão limpa e organizada se deve ao trabalho que vem sendo feito no período de 8 anos e que faz parte do projeto político pedagógico.

No passado a escola era pichada e maltratada, mas com o projeto político pedagógico e o engajamento de não deixar o aluno fora da escola, isto se modificou.

Este “estar fora” da escola tinha dois sentidos, um era o da evasão escolar e outro de fazer com que os alunos, ao virem para a escola, não fiquem “matando” aula.

Oferecer atividades e integrá-los foi uma forma de realizar uma das partes do projeto, que é o de resgate da auto-estima. Isto não quer dizer que atualmente não haja problemas, mas tudo estava mais tranqüilo segundo, a coordenadora da escola B:

- “Este aluno agora cuida do seu uniforme e de seu material. Com a elevação da auto-estima, a violência interna diminuiu.”

Corroborando esta visão de que os alunos estão valorizando a escola, observamos que alguns deles, mesmo depois de terminado o turno, voltam para conversar no portão.

Eles participavam também de atividades extras, como era o caso de uma aula de dança que acontecia todas as sextas-feiras na escola B. e era ministrada por um professor de Matemática, tanto para professores como para os alunos.

Neste aspecto, entendemos que estar na escola é fazer parte sem saber de uma resistência à violência, pois o aluno se acha ocupando um espaço que lhe proporciona uma série de outras possibilidades. Assim, o não sair da escola responde a uma resistência de ocupar o seu espaço como um ser integrante desta instituição.

O papel das atividades extras e do diálogo, onde o aluno possa apresentar coisas positivas, também foram lembrados pelos professores entrevistados, que viam nestes projetos uma possibilidade de modificar as atividades e relações com o mundo, através da criatividade e da participação cidadã.

Segundo a professora S. da escola A., são muito importantes os projetos. Ela, por exemplo, elaborou com outras duas professoras um projeto contra a violência em relação à mulher, pois acredita que “os alunos convivam com a desvalorização da mulher em casa, pois vêem as irmãs serem estupradas por traficantes, vêem os pais baterem em suas mães.”

Diz ela que assim, eles terão um outro olhar sobre a questão: - “irão saber que aquilo é uma coisa errada. Quando você, fala, fala, fala alguma coisa fica. Nós temos que reverter a situação, pois as crianças muitas vezes fazem dos bandidos heróis”.

O funcionamento de entrada e saída da escola A e a da escola B era diferente, pois, enquanto a primeira fazia o intervalo para todos os alunos no horário semelhante – de 9:40 até 10:10 na parte da manhã e de 15:20 até 15:50 – na segunda escola a opção era por se ter aulas seguidas até 11:10 e depois as crianças almoçavam na parte da manhã. À tarde, o almoço era de 12:50 até 13:20, e à noite, o horário de entrada até 18:30, pois os alunos entravam já para o jantar.

Em algumas observações na unidade B, pudemos verificar que a entrada do turno da noite era um pouco mais tranqüila, havendo mais alunos nos turnos da manhã e da tarde do que no dia, contava com 430 estudantes.

Durante esta pequena aglomeração, foi possível, nesta escola, observar os alunos se batendo com pequenos tapas e empurrões, pois como os tempos são diretos, não há intervalo. Por isso, ficou mais difícil observar os alunos interagindo, já que os mesmos ficam na sala de aula e saem apenas quando há uma necessidade específica.

Já na escola A, foi mais fácil observar uma maior interação entre os alunos, pois pudemos acompanhar os recreios e nestes momentos há alunos circulando. Também é comum estarem no portão várias pessoas como: amigos de alunos que estão no recreio, namorados, ex-alunos e outros.

Na maior parte das vezes, do lado de fora, o número de pessoas do sexo masculino entre 13 e 20 anos era muito maior do que do sexo feminino, que é mais comum ser encontrados dentro da escola, conversando com os rapazes de fora.

Curiosamente, os casos de problemas com estas pessoas que ficavam perto da escola – inclusive na calçada em frente – foram muito poucos e, quando ocorriam, eram sanados na maioria das vezes com conversas.

Por vezes, a polícia passou pelo local e levou alguns alunos para a delegacia. Por três vezes, a direção da escola foi intervir, pois estes eram alunos e ex-alunos. Em uma das observações, presenciamos a mãe de um aluno agradecer pelo fato da direção ter interferido pelo filho dela que havia sido interpelado pela polícia.

Nas idas a campo da escola B, pudemos verificar um número menor de alunos na porta. Assim como na escola anterior – segundo a diretora adjunta – os que ali ficavam eram na sua maioria ex-alunos.

Havia, nos dois casos, acordos com estes que ficavam nos portões, pois dependendo do momento, eles podiam ter acesso ao interior da escola para beber água ou até mesmo para participar de alguma festa.

Todos estes elementos nos indicam que, diante das negociações, numa realidade que é bem particular, os elementos externos e internos das escolas vão criando uma rede de relações que, de alguma maneira, fazem com que estas escolas sejam preservadas.

Em momento algum observamos estas pessoas que ficavam nas portas das duas escolas desacatando qualquer pessoa que fosse reconhecidamente da escola – diretores, funcionários, pais, professores – a não ser em casos muito específicos, como quando se sentiam desrespeitados.

Esta calma que ocorria na maior parte das vezes foi comentada pela direção da escola A em relação a uma notícia de jornal¹⁹¹: “...sorte a nossa eles serem calmos, pois estão lá embaixo e não sai nenhuma grande confusão, pois estou admirada da quantidade de reportagens e fatos de professores agredidos por alunos”.

Esta fala demonstra ainda que a realidade desta escola não era considerada violenta pelos seus próprios componentes e contradizia os artigos de jornais que classificam determinadas escolas e regiões como violentas, mas ampliam esta violência para a escola pública de uma maneira geral.

A afirmativa acima é baseada em notícias como a do jornal O Globo de 22 de junho de 2006 que, ao fazer a reportagem do Colégio Brasil, em Mesquita, põe o subtítulo: “O retrato da Educação no Brasil”, onde o caso específico passou a ser o da educação pública como um todo.

Nos dias de conflito, este quadro do portão se alterava completamente, pois para alguns era arriscado descer, já que havia a possibilidade de serem interpelados pela polícia, e por não serem mais alunos, não poderiam ficar dentro da escola.

Com relação às merendas tudo transcorria calmamente, quando eram servidas na escola A no horário de intervalos da manhã ou da tarde, ou na escola B, no horário de saída da manhã, entrada da tarde e da noite.

Tudo era sempre muito organizado. As próprias merendeiras administravam as filas e distribuía as frutas. Após receberem as suas merendas, os alunos se sentavam e, depois de almoçarem, recolhiam seus talheres e pratos.

Este tipo de atitude se contrasta com os relatos realizados por duas professoras mais antigas na escola A e pela diretora que estão lá desde a década de 80.

¹⁹¹ BOTTARI, Elnilce e BERTA, Ruben. Escola perdeu professores assustados com violência. Diretores da unidades apontam a região mais perigosa. O Globo, Rio de Janeiro, 15/09/ 2006, Rio.

Disseram elas que era muito comum na hora do recreio viver uma “tensão” muito grande, pois os alunos faziam guerra de comida, viravam as latas de lixo do pátio e isto era o início de um “pandemônio”, pois a escola era tomada por um vandalismo.

Os alunos que estavam no segundo andar jogavam carteiras e mesas e muitos começavam a gritar e era necessário que os professores passassem a atuar para que isto acabasse.

O motivo desta violência não foi analisado em momento algum pelos antigos professores, mas o fim da mesma é atribuída ao processo de valorização do aluno e da escola, do desenvolvimento de instrumentos pedagógicos, do diálogo e do respeito com o próximo.

Os tipos de violências que pudemos observar aconteciam muito entre os alunos, com “brincadeiras” que se manifestavam através de socos, pontapés e empurrões, que estariam muito próximas de uma incivilidade apontada por Abramovay e Ruas (2004).

Na escola B., no horário de saída é que havia muitos atos de “incivilidades” como chutes, socos, pontapés, mas em forma de “brincadeira”. Uma delas reproduzia inclusive o filme *Tropa de Elite*.

Este filme foi citado pela professora da escola A, como uma interferência da mídia na vida destas crianças, quando indagamos se: a mídia teria alguma influência sobre a vida deles?

-“Lógico que tem, lógico que tem. É só ver o filme ‘Tropa de Elite’, ele retrata a realidade, mas isso até virar piada, com programas que misturam a banalização da violência com a discriminação ao homossexual¹⁹². A mídia até incentiva a violência”.

São muito comuns as “rodinhas” de alunos onde se misturam tanto meninos como meninas, que conversam e utilizam o espaço para poderem conseguir namorada (o), trocar informações e também criar novas relações.

A violência externa também era comentada pelos alunos em suas “rodinhas”. Este relaxamento quanto aos comentários só foi possível, contudo, após o pesquisador estar integrado a esta “paisagem” cotidiana e as pessoas não se preocuparem com a presença de um observador.

Nesta conversa entre dois alunos, os mesmos falavam sobre uma briga em que um dos elementos havia puxado uma faca de cozinha para o outro. Este relato foi

¹⁹² A professora se referiu a um quadro que acontece em um programa de televisão chamado *Show do Tom*, onde os policiais são homossexuais e fazem uma paródia do filme “*Tropa de Elite*”, denominando como “*Bofe de Elite*”.

realizado de uma forma bastante corriqueira, sem nenhum tipo de espanto por parte de nenhum dos dois alunos, que após esta conversa voltaram a jogar ping-pong.

Algumas atitudes são inconscientes, e ao carregar a mochila ou o fichário, muitos o fazem como se estivessem carregando uma arma. Este tipo de fenômeno foi presenciado nas duas escolas.

Os intervalos são os momentos onde mais se vê a questão das brigas. Estas são resolvidas na maior parte das vezes com uma intervenção direta e localizada da coordenadora, da direção e, em alguns casos, dos próprios professores.

Muitos alunos passam os recreios sentados tanto nos bancos de alvenaria que há em torno do pátio como nas arquibancadas, em atitudes de afastamento, pois é muito incomum estes saírem de seus locais para assistirem às confusões ou brigas que ocorram.

Os recreios da parte da manhã transcorreram de forma mais tranqüila e com menos barulho do que os da tarde.

A questão do barulho, apontada por muitos professores como um problema, não foi, contudo, indicada como uma violência, apesar de aumentar, à medida que a escola, em trinta anos, não teve aumentado o número de salas de aulas, embora tenha tido seu quantitativo de alunos elevado.

Esta não visualização de uma imposição de se aumentar o número de matrículas, sem, contudo se aumentar o espaço físico, é muitas vezes criticada, mas não é analisada como uma violência por parte do corpo docente. Alguns já vêem como uma inevitável ordem instituída.

Para nós, este tipo de violência pode ser parte de uma unidade mais complexa, pois retira a vontade de potência dos personagens que lá estão, dificultando mudar o que está dado. Busca-se moldar corpos para que ofereçam pouca resistência, adaptando-os a tudo, e fazendo com que eles não reflitam sobre as ações sofridas.

É a negação da vontade de potência do outro, criando nele a impotência do pensar e do agir, frente a uma maneira de se construir o real. A violência – realizada por governos – é a de tentar impor verdades e formas de pensar que sejam a “certa”, em nome da igualdade dos direitos (escola para todos, que é uma necessidade).

Uma demonstração de que, ao se aumentar o número de alunos, isto se torna um problema, pode ser demonstrada, por exemplo, com uma atitude da escola A.

Na falta de funcionários, assistimos, por vezes, à agente educadora se “utilizar” de alunos para ocuparem o cargo de “vigilantes”, ficando estes no portão do pátio entre os dois prédios, para não permitir a entrada de alunos até que se bata o sinal.

Numa escola disciplinar, este tipo de ajuda passa a demonstrar certo status diante do grupo, pois estes funcionam como autoridades disciplinares, que impedem de alguma forma que a desordem se estabeleça, principalmente no caso dos furtos de objetos que poderiam ocorrer.

Em relação aos roubos, o que ocorreu foram os pequenos furtos de canetas e objetos pessoais, geralmente devolvidos. O caso de maior destaque foi o furto de dois celulares que ocorreu no mesmo dia, e que foi solucionado pela direção da escola A, que através da rede de relações entre alunos, conseguiu descobrir os motivos do furto e não expôs os envolvidos.

Para a solução desta questão, foi realizado também o contato com os pais, pois foi necessário a reposição dos celulares, após um acordo entre as partes envolvidas.

Grupos muitas vezes abraçados, são vistos também no recreio da escola A. Por vezes passam mexendo com as meninas e com os mais novos, mas, segundo um deles, “é só pra zoar”.

O uso de palavrões e palavras “inadequadas” é comum entre eles, mas muitos professores consideram isto uma violência, mesmo que não falados diretamente. Para os professores, isso constitui uma forma de desrespeito.

Isto nos leva a uma indagação: o que consideramos como gestos obscenos? A gritaria e os palavrões seriam uma forma de desrespeito, de violência ou fazem parte do contexto cultural de alguns alunos?

A última parte da questão é de fácil resposta, pois os alunos, quando indagados, dizem não ter consciência de que um termo ou outro seriam palavrões, ou mesmo que sejam inadequados, pelo fato de usarem no seu dia a dia.

Outro ponto da questão pode ser respondido, sendo analisado à vista de um pensar nietzschiano.

Se pensamos que existe uma forma de se portar diante do real, que as regras sociais são únicas, entendemos que eles estariam sendo “desrespeitosos” e, de alguma forma, violentos (incivilizados).

O próprio termo incivilidade deve vir cercado de olhares, pois ao se pronunciar algo como incivilizado, estamos novamente separando o nós dos outros.

Mas, se pensarmos nas várias formas possíveis de ser, essas atitudes serão apenas mais uma, uma possibilidade frente ao real, como nos chama atenção Balen (1999, p.73): “cada interpretação, a partir desta perspectiva, é a determinação do sentido de um fenômeno. Há sempre uma pluralidade de fenômenos. Cada acontecimento, cada fenômeno, cada palavra, cada pensamento tem um sentido, dependendo das forças”.

Desta forma, é necessário que o nosso pensar seja ético, que se realize diante das forças e que se dê no momento em que as coisas acontecem e, a partir da construção da autonomia, o aluno irá construindo seus valores.

Em relação à questão dos palavrões, o professor J., que fazia parte das duas escolas de nossa pesquisa, disse que não entende o palavrão como uma agressão ou uma violência, pois viveu durante muito tempo em áreas que hoje são denominadas de risco.

Esta característica faz com que muitas vezes ele compreenda os alunos e suas reações à escola, pois acredita que estes alunos têm muito pouco em suas vidas fora da escola, apesar de entender que a escola é um local onde eles conseguem alguma coisa.

Em outro momento, a questão do falar alto e do gritar foi alvo da fala de uma professora que, ao ser indagada sobre o que seria um professor violento, respondeu:

- “O professor que fale alto ou ‘xingue’ não é necessariamente um professor violento”.

Em certos momentos, o gritar não é violência, é impor limites. Em certos momentos, para se impor limites é necessário que você aumente o tom de voz, e não que você berre.

Isto demonstra que nós nos importamos com eles, que queremos educar. Como vão ingressar no mercado de trabalho se eles não têm educação?”

E continua a professora no que diz respeito à violência e à agressividade:

- “Professor agressivo não é aquele que grita, é aquele que não respeita. Aquele que não permite que o aluno se coloque em certos momentos. Nem sempre estou certa. Em certos momentos, é bom parar para ouvir. E há certos colegas que não param para ouvir. Acham que sua verdade é a certa e acabou. Não consideram a realidade da criança, insistem em reprovar, quando você não sabe direito o que está acontecendo com aquela criança.”

É interessante notar que os professores muitas vezes não percebem certas posições como: chamar de burro, dizer que o aluno não quer nada e perguntar quem eles são, nada disto é visto como agressão.

Uma outra maneira de agressividade que pudemos ver foram as brincadeiras de “miolo”, que consiste em se juntar várias pessoas para dar tapas em um só aluno e depois sair levantando as mãos, como um código de que a pessoa já teria parado e que, por estar de braços levantados, o agredido não poderia revidar.

Este tipo de “brincadeira” também é realizada, segundo eles, nos locais em que moram.

Observando esta movimentação, na escola A, fui interpelado por uma aluna que desejava saber o que “tanto anotava” e se as anotações seriam para entregar à diretora.

Após a explicação de que aquelas anotações eram para uma pesquisa acerca da violência escolar e do que a mídia fala sobre a escola, a aluna fez a seguinte observação: - “Nos jornais, a violência é muito maior do que a que ocorre aqui (escola A), pois aqui as pessoas sabem se controlar. O jornal põe todas as escolas no mesmo ‘saco’. Há escolas que são mais violentas que outras”.

Se o papel das pessoas da escola é fundamentalmente para minorar os casos de violência, o mesmo não pode se perceber com relação a outras instâncias, como a da Guarda Municipal¹⁹³, que durante as nossas observações só foi vista uma vez visitando a escola, permanecendo ali por muito pouco tempo.

A violência externa também pode ser sentida de distintas maneiras, como no dia 01 de outubro de 2007, em que podíamos ouvir no intervalo da tarde o barulho de tiros vindo de algum local do Complexo do Alemão, o que não se ouvia desde os jogos Pan-Americanos.

Os tiros se repetiram numa nova “invasão” da polícia, também no dia 05 de outubro de 2007. Isto fez com que a escola ficasse esvaziada e que muitas mães ligassem perguntando se deveriam mandar seus filhos para a aula.

A presença total que seria de aproximadamente 700 alunos, teve no turno da tarde apenas 170 alunos na escola A. Já à noite, na escola B. houve apenas 32 alunos.

No dia 27 de novembro de 2007, os alunos do primeiro turno, só deixaram a escola no horário de 11:30 – mesmo os que sairiam antes - pois estando em grupo, se acredita que a polícia os perceba melhor, já que individualmente podem ser considerados como “marginais disfarçados” de alunos.

¹⁹³ Estes guardas fazem parte da Ronda Escolar que deveria estar constantemente visitando as portas da escola, para solucionar algum tipo de problema ou mesmo dar apoio às escolas. Site: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Guarda Municipal. <<http://www.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 28 de dezembro de 2007.

A sensibilidade destes alunos – e isto é uma conjectura a partir do observado – se tornou mais apurada ao barulho dos tiros, pois eles conseguiam ouvi-los antes dos professores e do próprio pesquisador.

Dentro do período que observamos a escola B., não presenciamos nenhum tipo de manifestação por parte dos poucos que ficavam no portão.

Também não verificamos nenhum tipo de movimento com relação à venda de drogas nas escolas, ou de uso de armas, apesar de haver o relato de uma das coordenadoras que viu um dia um rapaz, que estava no portão da rua, com uma pistola na cintura e utilizando uma moto. Segundo ela, o mesmo foi muito cordato e dizia estar ali somente para pegar umas garotas. Isto, segundo ela, realmente ocorreu, pois na hora da saída algumas alunas correram para o rapaz, conhecido delas.

Segundo os professores entrevistados, apenas uma diz ter visto arma em escola, mas este fato não teria ocorrido em nenhuma das duas escolas analisadas, inclusive a professora saiu desta escola por temer por sua vida.

Outro caso – que ocorreu em uma escola do Estado – teria ocorrido também com um professor, que teria “corrido atrás de um aluno, com uma corrente de ferro”. Este instrumento era utilizado pelo professor em seu segundo serviço, que era de guarda carcerário.

Houve também dois relatos de professoras que ouviram – de um outro professor – que uma vez um aluno estava armado na escola, mas que o mesmo não demonstrava a arma ostensivamente, pois apenas guardava para alguém.

Pudemos verificar uma vez que na mesa da direção havia algumas armas de brinquedo que eram bastante similares às reais. As mesmas foram tiradas de alunos para que estes ficassem protegidos, pois se fossem pegos com um “brinquedo” destes na rua, poderiam até ser mortos pela polícia.

Na escola B. ninguém falou ter visto armas, mesmo que de brinquedo. Houve inclusive um mal estar da coordenadora ao falar sobre este assunto, porém este é um fato que fica como um segredo, que talvez somente as pessoas que fazem parte da escola possam responder.

Entre os dias 26 e 31 de novembro de 2007, a escola A. foi alvo de uma série de “cabeções-de-nego”¹⁹⁴, que eram jogados na hora do recreio, por alunos de uma terceira escola que fica próxima.

¹⁹⁴ Um pequeno artefato que contém pólvora e quando é acendido produz um grande barulho.

Devido a este fato, a diretora passou alguns recreios no primeiro portão, que dá acesso direto à rua, para tomar conta dos que jogavam os artefatos.

Um fato que nos chamou atenção é que muitos dos que ficam no portão vêm à pé. Um grupo menor chega com suas bicicletas e um terceiro grupo utiliza motos.

Uma destas motos, ao ser acelerada, reproduzia o barulho de um tiro, causando nos alunos uma série de risos, pois eles já estariam acostumados com o barulho da moto e com o som do tiro, sabendo distinguir entre um e outro.

Em alguns momentos, o interior da escola tem relações violentas entre professores, alunos, funcionários e pais, passando desde a negação do outro, até a violência física, como o caso de um aluno que disse: “a professora me pegou pelo braço e me sacudiu, me colocando para fora.”

O incidente não chegou a ser notificado pelo aluno, pois segundo ele, “a professora era maluca” e ele estaria errado porque realmente estava fazendo bagunça.

Isto demonstra que muitas vezes a violência é banalizada, pelo fato das pessoas não se sentirem respaldadas pelas autoridades ou por não terem apoio dos seus companheiros.

Uma destas agressões a que tivemos acesso por relato foi realizada por uma funcionária, que destratou uma aluna na frente de várias pessoas, pois a mesma teria “desobedecido” a ordem para entrar.

Ao tentar argumentar que esperava o avô do lado de fora e que não estava fazendo nada, a agente educadora, num tom bastante exagerado e grosseiro, começou a gritar com a aluna, dizendo que ela só entraria com o responsável.

A ameaça maior ficou por conta da possível agressão física (um tapa) que a agente educadora ameaçou dar na menina, caso a menina continuasse a falar.

Dois dias depois, a aluna foi junto com sua mãe esclarecer a situação, mas a funcionária não estava, pois havia tirado licença médica, ficando vários dias fora da escola.

Outro ato de violência por nós assistido na sala de leitura da escola A, aconteceu quando um professor gritava com um aluno, desqualificando-o a partir do fato do mesmo ser aluno e ele professor.

Mais uma vez o pensamento monolítico de que a escola e os professores muitas vezes se impõem se fez presente, pois ao distanciar a figura do aluno da do professor, fica claro que este tem a concepção de que há algo que o mestre sabe e que o aprendiz deve saber, fazendo assim com que a escola seja um local de doutos, como indica

Nietzsche (2005, p.62): “O douto emprega a sua força em dizer ‘sim’ ou ‘não’, em criticar o que já foi pensado por outros; quanto a ele todavia, não pensa mais...”.

Discursando sobre o cargo de professor “incontestável”, não se permitiu o professor e muitas vezes não nos permitimos pensar as diferenças do mundo e muito mais do que isso, não há projeção para o local do outro, dificultando ainda mais a possibilidade de um diálogo.

Para o professor J., a violência é tanto física como verbal e, contudo, somos “mais vezes os agressores verbais”. Um professor que, por exemplo, constrange o aluno se torna um professor violento, pois está negando o outro na sua individualidade.

A mesma opinião teve a professora P. que disse que: “não ouvir o aluno se torna uma agressão”.

Segundo a diretora da escola A.:

- “A escola não é feita para o aluno e por isso ele não reconhece a mesma como sua.” Eles não têm sentimento de pertencimento e muitos professores não reconhecem, como violência, desconsiderar as peculiaridades dos indivíduos, os professores ainda consideram a realidade a partir do que a sua cultura conhece”.

Como exemplo desta desconsideração, foi usado um problema levado à direção, no qual o professor pediu para que os alunos trouxessem uma música que falasse da mulher, mas a professora e a coordenação acharam-na inadequada e indecente.

Ocorria que na verdade a música era de um grupo de forró e a própria direção já havia ouvido. Neste caso, a cultura dos alunos foi desrespeitada e para a diretora isto é uma das formas de violência que ocorre na escola por parte do professor.

Para muitos, a escola é muito mais violenta em relação àquilo que se diz, pois é uma violência a professora virar para a aluna e dizer que ela é uma “cachorra”.

Na sua entrevista, a direção da escola A. nos contou que, em uma situação, a aluna menstruou na sala e a professora não a deixou ir ao banheiro, por ela ser uma menina faltosa. Ela acabou tendo uma hemorragia e as outras crianças riram dela.

Ao voltar com a mãe, a professora pediu desculpas, mas a direção exigiu que estas desculpas fossem realizadas na frente da turma.

“O filho do outro não é ninguém?” “A menina passou uma situação constrangedora. Isto também não é uma violência?”

Estas foram algumas das inúmeras narrativas e observações que fizemos ao longo de quase dois anos nas escolas investigadas, sendo que estes dois anos contam a

partir do momento em que nos sentimos oficialmente parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Houve, contudo, os relatos informais às observações que se guardavam na memória, que foi coletiva, mas também pessoal, que muitas vezes ia de encontro com as idéias de alguns professores, tão “humanos, demasiadamente humanos”, que fizeram desta pesquisa um exercício de olhar singular, mas ao mesmo tempo comunicável aos demais.

11 Considerações Finais:

Após a realização da pesquisa bibliográfica, das idas a campo, da leitura dos jornais e livros, das entrevistas e de todo o processo que nos levou à elaboração desta dissertação, fazemos as nossas considerações finais para este momento, mas iniciais para aqueles que chegam até aqui, pois, como viemos apontando desde o princípio deste trabalho, o mesmo é uma possibilidade que aponta para inúmeros outros caminhos.

Este, talvez, seja um dos momentos mais difíceis para quem o faz, pois significa o fim de uma jornada que não privilegia todos os elementos que estiveram presentes na pesquisa, deixando ainda dúvidas e algumas outras questões.

Inicialmente, devemos considerar que após as leituras em relação à mídia e à opinião recolhida dos nossos entrevistados sobre a mesma, chegamos à conclusão de que as pessoas, em sua maioria, consideram mídia como sendo a televisão e o cinema, tendo estas falado muito pouco do papel da mídia escrita.

Verificamos também que a mídia não seria um fator de alienação ou de manipulação plena, onde os sujeitos passivos recebem a sua influência.

É importante destacar que, ao analisar determinadas áreas como o Complexo do Alemão, os jornais apontam este como um local perigoso, onde seus moradores de bem estão sob o domínio do tráfico.

As imagens apresentadas são de locais onde os sujeitos que lá estão são vítimas, quando, principalmente a partir de nossos referenciais teóricos, as percebemos como grupos que resistem.

Para se relatar estes locais, utiliza-se uma história linear, levando a se traçar um “eterno retorno” ao mesmo (a violência, a necessidade do controle, o uso da força, etc.), olhando-se no instante a população como vítima, os bandidos como algozes e a polícia ou como despreparada ou como aquela que deve usar a força, como se não houvesse outra possibilidade.

Nestes casos, as mortes por balas perdidas ou por auto-de-resistência passam a ser justificáveis e não precisam de apuração, já que são inevitáveis, naturalizando-se através do esquadrinhamento de um território.

Fica claro que o discurso midiático é repetitivo, ao retratar através do texto escrito e fotográfico, fatos - principalmente de conflitos – como crianças em meio a tiroteios com seus uniformes de escola pública, associando a imagem desta à “violência urbana”.

Assim, não há nas escolas as temidas classes perigosas, mas a mídia impressa ajuda na constituição deste imaginário ao retratar estes elementos, sempre os vinculando a aspectos negativos.

Não se noticia com a mesma frequência casos de violência ou de má qualidade de ensino com relação às escolas particulares e quando se faz, na própria reportagem, aponta-se que os problemas relativos a estes casos são sanados dentro das mesmas, mostrando uma eficiência da escola particular em relação à escola pública.

A violência na escola, nas notícias de jornal, é muito ampliada e muitas vezes se pronunciam verdades que são parciais como totalizantes, como no caso de escolas fechadas por vários dias, no Complexo do Alemão, quando de fato isto ocorria de forma localizada em determinados pontos deste bairro e nem sempre se tinha uma constância no fechamento.

Com relação às escolas públicas, em sua maior parte, os jornais as apresentam como locais violentos e que têm péssima qualidade de ensino, onde os professores vivem acuados pelo tráfico ou mesmo por alunos violentos.

Não se percebe também na mídia uma demonstração dos trabalhos bem sucedidos realizados nas escolas públicas, feitos com qualidade pelos sujeitos que são constantemente retratados como perigosos.

Percebemos, porém, nas idas a campo, que estas escolas são pólos de resistência, com alunos de todos os estilos, que resistem através da aprendizagem e que são violentos em determinados momentos, mas isto não é da sua “natureza”. Isto ocorre pelo fato das mesmas não serem descontextualizadas e fazerem parte de um todo social, se relacionando com este e produzindo, num diálogo contínuo, respostas e novas interrogações.

As práticas de violências mais comuns observadas nas escolas foram: tapas, empurrões e brincadeiras relacionadas a aspectos pessoais, como o uso de óculos, dificuldade de aprendizagem, dentre outros, que são utilizadas como uma forma de “marcar” os que são diferentes.

Nestas escolas, encontramos professores que querem sim, melhores salários e condições de trabalho, mas que não desistiram ou se sentem constantemente acuados pela violência.

Estes são, em alguns casos, praticantes da violência que, muitas vezes, reflete estruturas sociais (racismos, homofobia, sexismo, etc.). Apesar destas serem práticas

abominadas, pelos menos nos discursos, são praticadas no cotidiano, muitas vezes sem reflexão.

Existem as práticas de violência entre professores, representadas - em sua maior - parte, por agressões verbais que desqualificam o outro, sendo alguns professores motivo de brincadeiras por suas opiniões e por seus ideais.

Os relatos de violência entre alunos e professores e vice-versa aparecem com muito mais frequência nos jornais, pois não observamos nenhum caso direto de agressão física entre eles; pelo contrário, pudemos verificar muitas manifestações de carinho e apreço entre ambos.

Os casos de violência são relacionados tanto por professores como por alunos, como um problema de outras escolas, não correspondendo mais a realidade das escolas investigadas.

Isto é contraditório no discurso de muitas pessoas, pois em determinado momento reconhecem que existe algum tipo de violência, mas por vezes negam que suas escolas sejam violentas.

Outro fator importante que deve ser levado em consideração é que ao se observar um ato como violento, o mesmo deve ter em consideração a cultura local, pois muitas coisas consideradas brincadeiras pelos alunos são, aos olhos dos adultos uma violência. Um exemplo é o caso da comemoração de aniversário que se faz, jogando ovo no aniversariante, considerada por muitos como um absurdo, se não levada em questão a cultura local.

Sendo assim, nos casos estudados, pudemos verificar que as escolas têm relações de indisciplina e de violência, que são mostradas na mídia de uma forma generalizante, mas necessitam, na verdade, de análises específicas, pois muitas vezes os dados têm base em informações fornecidas pela polícia e por institutos ligados a governos, desqualificando-se o discurso de moradores e de atores escolares que contradizem estas “verdades”.

O discurso midiático que produz a “lente” que irá se voltar para esta região, o faz na maior parte das vezes de forma homogeneizadora e comprometida com os grupos que têm interesse econômico na manutenção da violência como uma forma de angariar polpudas quantias, como por exemplo, com segurança.

Um fator intrigante de nossa pesquisa foram as histórias pessoais que se confundem com a escola e a própria região e por isso criam um vínculo de carinho, de respeito ao local e aos seus integrantes. Isto aparece nos discursos de professores, de

alunos, de funcionários e de responsáveis, ressaltando a importância das escolas e de como estas são um ponto de referência positivo, confundindo-se com as suas próprias trajetórias de vida. O que demonstra, também, que a escola retratada na mídia é muitas vezes, distinta daquelas escolas reais.

A inquietação inicial – se a escola violenta que aparece na mídia é semelhante à escola real – foi desconstruída pela pesquisa, pois pudemos perceber que esta instituição, como parte integrante do social, cria e recria formas de convívio entre seus elementos, mas não é, pelo menos nos casos analisados, uma instituição necessariamente violenta.

Ao contrário, as escolas que observamos são, muitas vezes, como um grande pé de Brinco de Princesa existente na frente da escola B, que mesmo em meio ao tiroteio, cobria a frente da escola com a sua coloração avermelhada e formava no chão um belo tapete de flores.

Ninguém a percebe, pois já está tão integrada àquela realidade, que sua beleza não é admirada, sendo necessário um novo olhar que observe a sua singularidade e a sua beleza tão única, que ninguém poderá imitar.

Assim, como o pé de Brinco de Princesa, muitas das pessoas também resistem sem a consciência do seu próprio ato.

Os sujeitos aqui investigados – seres humanos que se fazem na existência – criam e recriam novas possibilidades, mas muitas vezes não se dão conta de que suas singularidades são sinônimos de uma infinidade de possibilidades, que necessitam de um novo olhar, de uma reflexão sobre as suas práticas, que deve ser realizada, acima de tudo, por estes mesmos elementos que estão no cotidiano, para que se lembrem de forma consciente de sua beleza, tornando-se assim Brincos de Princesa em forma de pessoas.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

ABREU, J. B. de. *O Dito e o Não Dito na Imprensa Brasileira*. Rio de Janeiro, IV Congresso Luso-Afro-brasileiro de Ciências Sociais, 1996, Mimeo.

ALVITO, Marcos. *As Cores de Acari: uma favela carioca*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

ANSELMO, Santo, Arcebispo de Cantuária. *Monólogo*. 4 ed São Paulo: Nova Cultural, 1988.

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. 11ª ed., São Paulo: Summus, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Programa de Redução do comportamento Agressivo entre os Estudantes*. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm#OqueE>>. Acesso em: 05/02/2007.

BALEN, Regina Maria Lopes Van. *Sujeito e identidade em Nietzsche*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1999.

BATISTA, Vera Malaguti. *O Medo na Cidade do Rio de Janeiro – Dois tempos de uma história*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BAUMAN, Z. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal Políticas Educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIZ, Osvaldo ; GUARESCHI, Pedrinho. *Mídia Educação e Cidadania: tudo o que você queria saber sobre mídia*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMPOS, Andreilino. *Do Quilombo à Favela – A Produção do “Espaço Criminalizado” no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- CARNEIRO, A. D. (org.). *O Discurso da Mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País dos Espelhos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder*. Uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- CODO, Wanderley (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COIMBRA, Cecília. *Operação Rio, o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança*. Niterói: Intertexto, 2001.
- CORREA, Vera. *Globalização Neoliberalismo: o que isso tem a ver com o professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CRUZ-NETO, Otávio; MINAYO, Maria Cecília de S. *Extermino: violentação e banalização da vida*. CAD. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 jan 2008
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 1996.
- _____. *O que é Filosofia?* São Paulo, Ed. 34. 1993.
- DEMO, Pedro. Pesquisa Qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo in: Ver. Latino-am. Enfermagem, v.6, n.2, p.89-104, abril 1998.
- _____. *Pesquisa: principio científico e educativo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.
- MENDES, Murilo. GUIMARÃES, Léa M. *Um dia o século será deleuziano*. In: ESCOBAR, C. *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *Ditos & escritos IV; estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005a

_____. *Microfísica do poder*. 21 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005b. Organização e Introdução de Roberto Machado

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 29 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. *Alunos Rústicos, Arcaicos & Primitivos – O Pensamento Social no Campo da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUIMARÃES, Áurea M. *A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. *Vigilância Punição e Depredação Escolar*. Campinas: Papirus, 1985.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GUIMARÃES, Lea M. & MENDES, Murilo. Um Dia o Século Será Deleuziano. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

INSTITUTO VERIFICADOR DE CIRCULAÇÃO. Disponível em: <<http://www.circulacao.org.br/scripts/ijeweb.cgi/actpublicaregiao>> Acesso em: 29 de abril de 2007.

JORNAL ANJ. *A ciência (e a arte) de vender jornais*. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornalanj/?q=node/663>> Acesso em: 28 de abril de 2007.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo (org.); PORTOCARRERO, Vera. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.328-333.
- LOPES, Claudivan Sanches e GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum Humn and Social Sciences*. Maringá, v. 25, n. 2, 2003, p.295-304,2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MENDONÇA, Sonia Regina de e FONTES, Virginia Maria. *História do Brasil Recente 1964-1992*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Violência social sob a perspectiva da saúde pública*. Cad. Saúde Pública, v.10 supl.1, p.S7-S18, 1994.
- MONTEIRO, Roberto Alves. *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. São Paulo: ANNABLUME, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Incompletas*. São Paulo. Nova Cultural, 1991.
- _____. *A Origem da Tragédia*. São Paulo: Editora Moraes, 1995.
- _____. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.
- _____. *EcceHomo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.
- _____. *Genealogia da Moral – Uma Polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- OLIVEN, Ruben George. *Violência e Cultura no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- ORTEGA, Francisco. Estilística da amizade. In: BRANCO, Guilherme Castelo (org.); PORTOCARRERO, Vera. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.245-263.

PAULA, Maria de Fátima. O poder, as resistências e a subjetividade em Michel Foucault. *Revista Actas Freudianas*, Juiz Fora, MG, vol I, n I, p.77-86, jul/dez. 2005.

_____. *A questão da ciência e da verdade em Nietzsche*. Niterói, UFF: ESSE, 2001, mimeo.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

PERLMAN, Janice E.. *O Mito da marginalidade – Favelas e Política no Rio de Janeiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PINO, A. Violence in Schools in Brazil. In: *Thresholds in Education*, may, 1995.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instituto Pereira Passos. *Avaliação das Escolas pelos seus Dirigentes*. Professores sugerem intervenções para prevenir a violência dentro e fora da escola. Mar. 2002. CD-ROM.

REVEL. Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. *Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.9, n. 1, 2004. p.225-239

SAID, Edward W. *ORIENTALISMO: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade insegura e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

SHIRONA, E. O. *Política Educacional*. 3.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. 2. ed., Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras: origem e curiosidades da língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Arx, 2004.

SILVA, Rafael Souza (org.). O Grafismo como Linguagem. In: _____. *Discursos Simbólicos da Mídia*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 47-72.

SODRÉ, M. *Samba o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

_____. *Sociedade, Mídia e Violência*. Sulina: Porto Alegre: Edipucrs. 2002

SOUZA, Marcos Alvito Pereira de. *As Cores de Acari: uma favela carioca*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 Janeiro 2008.

TORRES, Rosa Maria. *Educação Para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

TRIVINOS, Augusto N. S.. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-Neto, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

WACQUANT, Loïc. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Os Condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2001.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 16, nº 15, fevereiro/2001.

ZALUAR, Alba. *Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZANCHETTA, Juvenal. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: UNESP, 2004.

Apêndice.

Roteiro de entrevistas

Questões para alunos, professores, coordenadores e diretores.

- 1) O que você entende por violência?
- 2) Narre sobre práticas de violência das quais você tenha tomado conhecimento e não tenha presenciado, tanto na escola como fora dela.
- 3) Que tipo de violência você já presenciou na escola? Descreva.
- 4) O que você entende por mídia?
- 5) Que relação você vê entre a violência escolar e a mídia?
- 6) O que seria um aluno violento?
- 7) O que seria um professor violento?
- 8) Você sabe sobre ato(s) violento(s) por parte de professores/alunos/funcionários? Poderia narrá-lo(s)?
- 9) Quais as estratégias que a escola tem usado para evitar a violência escolar? Descreva-as, caso as conheça.
- 10) Você já presenciou o uso de algum tipo de arma por parte de alunos, professores ou outras pessoas dentro da escola ou em seu entorno?
- 11) Você já se viu envolvido em algum ato de violência – praticando ou sofrendo com ele?

Anexo I
Tabela Geral de Notas
3ª CRE

Código	Escola	Violência		Urbanização	Evasão *	Aprovação	Defasagem **
		Dentro	Fora				
03.12.001	Oswaldo Cruz	9	7	10	3,24826	70	30,04484
03.12.002	Alcide de Gasperi	9	1	10	7,133593	3	49,07063
03.12.003	Ordem e Progresso	9	9	9	2,452316	96	10,43478
03.12.004	Estado da Guanabara	5	2	3	8,347245	86	51,15562
03.12.005	D. Joao VI	9	2	6	13,86503	99	40,89835
03.12.006	Ministro Orosimbo Nonato	5	6	6	17,90476	70	67,42557
03.12.007	Bricio Filho	8	8	7	2,109705	93	25,30364
03.12.008	Delfim Moreira	8	4	6	4,35194	80	39,04847
03.12.009	George Summer	7	5	10	3,676471	99	33,36355
03.12.010	Pace	9	6	8	3,038674	87	24,44444
03.12.011	Pernambuco	5	3	8	10,7767	89	35,67308
03.12.012	Manoel Bomfim	9	9	10	2,115385	91	36,2069
03.12.013	São Domingos	8	4	9	-1,123595	97	4,020101
03.12.014	Nereu Sampaio	5	8	9	5,384007	96	27,73438
03.12.015	Barão de Macahubas	5	5	5	5,925926	98	30,35714
03.12.016	Ceará	1	4	8	8,089172	90	50,42527
03.12.017	Lauro Sodré	8	5	1	0,8908686	100	18,57924
03.12.018	Nicolau Antonio Taunay	6	3	3	5,769231	70	18,42818
03.12.019	Olavo Josino de Salles	5	3	10	8,074534	90	37,3227
03.12.020	Gustavo Armbrust	8	5	5	6,783626	95	52,69527
03.12.021	Eurico Villela	5	8	7	7,885304	80	25,9481
03.12.022	Rubens Berardo	9	3	1	2,982107	96	22,07254
03.12.023	Joaquim Ribeiro	3	2	5	5,49363	85	33,13343
03.12.024	Domingos Bebiano	10	6	8	4,651163	99	25,18116
03.12.025	Professora Arminda Moreira Padova	9	10	5	0,9259259	99	4,560261
03.12.026	Henrique Foréis	8	5	1	0,3311258	91	32,55814
03.12.027	Professor Afonso Varzea	9	4	3	1,269036	100	9,955752
03.12.028	Hermenegildo de Barros	6	6	7	2,205882	97	14,23358

03.12.029	José Marti	10	7	8	10,28037	97	10,6599
03.12.030	Marechal Estevão Leitão de Carvalho	5	1	5	6,722689	95	56,8
03.12.031	Eurico Salles	7	6	8	2,112676	98	18,11175
03.12.032	Reverendo Alvaro Reis	7	7	7	7,784431	97	42,42902
03.12.033	Levy Neves	6	6	4	3,831418	98	29,73262
03.12.034	Liberato Bittencourt	10	9	7	3,45912	99	16,34783
03.12.035	Antonio Pereira	9	3	1	2,671118	84	12,79251
03.12.036	Maria Mazzetti	8	5	8	3,716216	98	24,7191
03.12.301	Del Castilho	10	8	9	0	100	0
03.12.302	FUNARJ				0		0
03.12.303	Jardim Guadalajara I	10	1	3	0		0
03.12.304	Jardim Guadalajara II	10	1	3	-2,12766		0
03.12.305	Engenho da Rainha	10	2	5	4		0
03.12.501	Patrice Lumumba	8	5	4	8,994709	70	11,88119
03.12.502	Procópio Ferreira	5	10	1	9,395973	87	17,23164
03.12.503	Coronel Sarmiento	7	4	6	3,896104	78	18,4593
03.13.001	14° DSUP	8	8	8	2,98103	98	18,57506
03.13.002	José Verissimo	4	8	7	8,247422	94	51,82073
03.13.003	Pareto	9	8	8	1,892285	99	17,33746
03.13.004	Presidente Kennedy	9	8	9	5,423729	97	23,21981
03.13.005	César Augusto Soares	5	7	5	4,054054	86	18,70504
03.13.006	Rio de Janeiro	7	4	3	11,69978	93	63,10273
03.13.007	Sarmiento	5	5	5	-2,208202	80	19,18782
03.13.008	Doutor Mario Augusto Teixeira de Freitas	8	2	5	3,092783	80	14,56103
03.13.010	Maria Braz	6	4	5	3,286385	90	29,77778
03.13.011	José Eduardo de Macedo Soares	5	5	10	5,928854	80	49,20828
03.13.012	Senador João Lyra Tavares	6	5		- 0,5347593	89	8,446866
03.13.013	Ministro Gama Filho	5	5	5	2,699784	75	38,94946
03.13.014	Medeiros E. Albuquerque	8	8	5	4,37018	99	9,537572
03.13.015	República do Peru	4	4	10	5,444521	80	26,12056

03.13.016	Benevenuta Ribeiro	8	8	6	3,800475	80	49,4824
03.13.017	Casa São Roque	9	5	9	0		0
03.13.018	Isabel Mendes	5	2	9	6,967742	90	31,54613
03.13.019	Affonso Taunay	7	5	9	8,715596	80	15,27094
03.13.020	Bento Ribeiro	8	2		18,20175	80	61,79002
03.13.021	Francisco Jobim	2	2	5	0	60	29,63776
03.13.022	Professor Augusto Paulino Filho	8	2	9	6,410256	70	24,01903
03.13.023	Honório Gurgel	9	8	5	1,101322	100	4,279279
03.13.024	Acre	8	7	10	-1,712329	93	27,91878
03.13.025	Professor Visitação	9	9	2	2,95858	90	13,72549
03.13.026	José Lins do Rego	6	4	5	3,313253	95	33,11475
03.13.027	Jean Mermoz	7	1	10	8,659794	90	24,64066
03.13.028	George Bernanos	10	7	8	3,11284	98	11,1588
03.13.029	Thomas Mann	5	5	5	6,751825	88	56,01318
03.13.030	Pastor Miranda Pinto	7	7	9	4,423593	86	46,07465
03.13.031	Nossa Senhora de Pompéia	9	8	6	-3,405573	94	10,75269
03.13.032	Bolivar	8	1	2	5,46875	60	43,21881
03.13.033	Maria Izabel Bivar	4	8	3	7,124682	98	46,04222
03.13.034	Helio Smidt	7	6	5	5,222437	100	5,384615
03.13.035	Edgar Sussekind de Mendonça	1	7	8	5,188679	98	36,11111
03.13.036	Rio Grande do Sul	3	5	7	3,976862	85	30,92016
03.13.037	Augusto Frederico Schmidt	6	3	8	4,3257	87	26,6129
03.13.038	Londres	8	6	6	0	97	12,06897
03.13.039	J. I. Mauricio Cardoso	10	10	10	-7,929515		0
03.13.040	Brigadeiro Faria Lima	9	9	10	4,229075	93	35,68665
03.13.041	Tobias Barreto	10	10	6	4,615385	79	29,0566
03.13.042	Goiás	5	9	1	4,37018	96	50,12407
03.13.043	Tagore	10	9	10	0,2518892	100	7,960199
03.13.044	João Kopke	8	5	9	6,31579	97	43,59504
03.13.045	Educandário da Santa Cruz	10	9	9	1,869159	99	9,625669
03.13.046	República de El Salvador	10	10	10	7,126949	87	47,31405

03.13.047	Félix Pacheco	10	10	5	0,6666667	91	9,964413
				3	-		
03.13.048	Sérvulo de Lima	9	9		0,5405405	98	6,521739
03.13.049	Virgílio de Melo Franco	8	3	8	5,697674	50	34,47137
03.13.050	Carlos Gomes	10	5	5	0,754717	95	31,44876
					-		
03.13.051	Alagoas	10	9	7	0,3322259	90	8,398951
03.13.052	Maranhão	4	5	5	7,238606	90	60
03.13.053	Suécia	8	7	5	3,186646	90	27,08661
03.13.054	Engenheiro Roberto Magno de Carvalho	5	3	9	4,301075	90	32,74336
03.13.055	Doutor Ulisses Pernambucano	10	10	7	0		0
03.13.501	Senegal	10	10	7	5,87156	90	2,355072
03.13.502	Chanceler Willy Brandt	7	2	8	6,072106	91	11,83206
03.13.503	Lins E. Vasconcelos	5	1	10	0	80	22,52475
03.28.501	Vinicius de Moraes	8	5	2	5,623901	89	15,66901
03.29.001	Professor Mourão Filho	6	1	8	3,195876	87	29,99036

ANEXO 2
Circulação diária dos jornais

Título	Cidade	UF	Preço (R\$) Dias Úteis	Preço (R\$) Domingos	Circulação/ Tiragem Dias Úteis	Circulação/ Tiragem Domingos	Fonte	Data	Telefone Comercial
Diário Comercial	Rio de Janeiro	RJ	72,00	não circula	6.000	não circula	Tiragem	fev/07	21 2262-2906
Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	RJ	454,00	726,00	87.907	124.542	IVC Dez/06	fev/07	21 2101 4000
Jornal do Povo	Rio de Janeiro	RJ	80,00	80,00	70.000	70.000	Tiragem	set/06	21 2509-2772
Jornal do Sports	Rio de Janeiro	RJ	90,00 (ter,qua,sex,sáb e dom)	103,50 (seg e quin)	25.000	28.000	Tiragem	fev/07	21 2159-0363
Lance!	Rio de Janeiro	RJ	64,00 (3ª, 4ª, 6ª, sáb,dom)	76,00 (2ª, 5ª)	117.038	100.458	IVC Dez/06	fev/07	21 2142-5273
Monitor Mercantil	Rio de Janeiro	RJ	250,00	não circula	21.000	não circula	Tiragem	fev/07	21 2518-4343
O Dia	Rio de Janeiro	RJ	480,00	750,00	89.914	167.782	IVC Dez/06	fev/07	21 2222 8000
O Globo	Rio de Janeiro	RJ	636,00	1.051,00	265.605	359.710	IVC Dez/06	fev/07	11 3235 7799
Tribuna da Imprensa	Rio de Janeiro	RJ	317,00	não circula	65.000	não circula	Tiragem	fev/07	21 2224-0837
Valor Econômico	Rio de Janeiro	RJ	102,00	não circula	48.726	não circula	IVC Dez/06	fev/07	21 2132-1100

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)