

A violência no imaginário dos agentes educativos

Alice Itani*

RESUMO: A violência não é um tema novo na literatura e sempre suscita amplos debates. Na realidade, ela faz parte da escola como instituição social, estando presente na experiência cotidiana tanto dos agentes educativos como na dos alunos, notadamente pela profunda desigualdade social existente em alguns grupos sociais na sociedade brasileira. Como a violência se desenvolve nas práticas e ações no processo educacional? A noção de violência é comumente relacionada à sua faceta mais visível, a das cenas dos crimes urbanos e assaltos, amplamente exploradas e difundidas pela imprensa. Porém, várias são as formas pelas quais ela se realiza. Dentre estas, as mais nocivas abrigam-se na legalizada e institucionalizada, quase invisíveis aos olhos do cidadão, que não sabe se defender contra elas. A ação dos agentes educativos é uma violência institucionalizada. Mas é preciso distinguir duas ações: a que violenta os cidadãos pela reprodução da desigualdade, e a que socializa e impõe regras coletivas. A ausência da ação socializadora pode desdobrar-se em uma violência maior, pela falta de uma ética da vida. Este artigo busca contribuir para o debate sobre a questão da violência, apresentando alguns aspectos observados nas ações e práticas de agentes educativos e no cotidiano escolar.

Palavras-chave: violência, imaginário, agentes educativos, educação, processo educativo

*. Doutora em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, professora livre-docente da Unesp. Autora de *Subterrâneos do trabalho*, São Paulo, Hucitec, 1997 e "Vivendo o preconceito em sala de aula", in: Aquino, J. (org.), *Diferenças e preconceito na escola*, São Paulo, Summus, 1998.

Introdução

Muito presente na literatura em geral, o tema violência também não é novo no debate que se trava no âmbito da educação, sobretudo pelo clássico papel que a escola exerce, como instituição social, na formação ideológica. A literatura recente vem apresentando novas categorias de análise, tentando desvelar como a violência está embutida no sistema educacional, seja no projeto de formação,¹ seja no processo educativo, o qual age como uma violência simbólica² na ação pedagógica.³

A noção de violência está sempre relacionada a uma referência externa. Ela é comumente representada por atos exercidos pelos outros ou por fatos externos, do lado de fora de nossas casas, escolas, como nas ruas, na periferia das cidades e entre os cidadãos econômica e culturalmente marginalizados. Pretendemos que a violência esteja distante de nós. Contudo, há representações da violência presentes em nosso imaginário e materializadas por nossas decisões nos espaços de vida. A paisagem e a arquitetura das cidades são exemplos dessa materialização. As crianças não brincam nas ruas, não saem senão com os pais e, sempre que possível, de automóvel. Os muros, as grades e as cercas que protegem nossas casas e edifícios e mesmo os condomínios fechados, a utilização de equipes de segurança e sistemas de alarmes, recursos que proliferam como uma noção do bem-viver, com os quais imaginamos estar protegidos contra o que está do lado de fora.

No entanto, essa idéia de violência é apenas a faceta mais visível. A violência está também presente do lado de cá, dentro de nossas casas, de nossas escolas e de nós. A noção da violência externa nos é imposta, difundida, por exemplo, por imagens de fatos que ameaçam a integridade física de grupos sociais específicos, como no caso de seqüestros, roubos e assaltos nas ruas, estupros em mulheres e crianças e os casos de assassinatos, cujos agentes estão, geralmente, na população menos favorecida economicamente. Com isso, as formas pelas quais a violência é praticada são justificadas sobre essa noção e seus agentes nem sempre podem ser identificáveis.

É fato que a educação surge como uma necessidade da civilização para o processo de socialização. Por esse processo, os indivíduos são instituídos com a imposição da lei social à psique, tornando-se humanos. Ou com um conteúdo que podemos considerar de natureza humana. Essa ação educativa socializa, impõe regras de vivência coletiva,

é realizada pelas diversas instâncias da sociedade, desde a família até a escola, imprimindo-se o valor da vida como um valor constitutivo do ser humano. Mas por essa ação pode-se também reproduzir a desigualdade e se instalar o rompimento com uma ética da vida.

As práticas da desigualdade social deixam marcas na vida do indivíduo desde muito cedo, como no caso de não haver assistência à maternidade e aos primeiros anos de vida. Se a criança sobrevive a essa condição, precisa enfrentar uma segunda: a de ter um lugar assegurado na escola. Esses pecados originais tornaram-se lugar-comum na sociedade brasileira, contados apenas como meros dados para técnicos e governantes. Essas marcas de uma violência institucionalizada estão presentes também no processo educacional, tanto pelo projeto de formação e ideologização como pelas práticas educativas.

Buscamos refletir aqui como a violência se manifesta dentro dos muros da escola e das casas, decompondo nossas ações pedagógicas como agentes educativos nesses espaços institucionais, com o que pretendemos contribuir para a reflexão das práticas educativas e de como elas se processam, apoiando-nos em pesquisa realizada sobre representações da infância.

A violência como parte da vida cotidiana

Não há como ignorar a questão da violência quando se é parte dos espaços educacionais, seja na família ou na escola, seja em postos de decisão, seja escrevendo livros didáticos, seja ensinando. De fato, como agentes educativos, estamos obrigatoriamente envolvidos e cercados pelos atos da violência, como platéia. Entretanto, somos cotidianamente parte dessa violência.

Se a violência faz parte da vida cotidiana, da profunda desigualdade existente na sociedade brasileira, ela se concretiza de diversas maneiras e nos diferentes níveis das relações entre todos os indivíduos e grupos sociais. Mas ela não atinge todos igualmente. Se ela começa pelas possibilidades de sobrevivência, ela continua em todo o processo educacional com a fragmentação do conhecimento. A divisão do conhecimento numa seriação escolar e pela decomposição em diferentes disciplinas, além da transfiguração da informação pelos meios de comunicação de massa, obstrui as possibilidades de domínio do conhecimento.

A violência institucionalizada que é praticada contra as crianças pobres, por exemplo, não aparece como tal. Ao contrário, o efeito dessa violência é que passa a justificar a decisão institucional do ato de violência. Também não se fala da violência legalizada que se efetiva pela ação policial. Isso pôde ser visto na greve de professores da rede pública, em 1993/4. Não se noticiou a decisão dos cortes de recursos para a educação. Não se questionaram as condições precárias nas quais os professores trabalham, e muito menos a baixa remuneração, considerando a responsabilidade que possuem sobre o ensino. Foi colocado em questão apenas o movimento da categoria profissional, justificando a atitude policial de colocar os cachorros sobre os professores. Se isso foi uma violência para os professores, ela teve um impacto negativo no conjunto da sociedade, pela atitude de indignidade e desrespeito. São prejuízos incalculáveis para uma sociedade, contra toda uma geração que estava, naquele momento, nos bancos escolares. Se os dirigentes do Estado colocam os cachorros sobre professores, o que esperavam do ensino e da relação entre alunos e professores em sala de aula? É bem verdade que a estrutura policial foi criada para manter a ordem. Mas qual é a ordem? Se o papel primordial é o de manter a ordem e a paz, garantindo a segurança de todos os cidadãos brasileiros, como se justifica o espancamento dos que estão exercendo o seu direito de defender seus interesses em movimentos pacíficos?

A violência legalizada não encerra apenas ações da polícia das ruas, por atos de espancamento de menores e pobres.⁵ Outras instâncias do aparelho de Estado exercem a violência legalizada, apoiadas em leis e normas. É fato comum o cidadão ter seus direitos violados sem conseguir se defender, mas é uma ação que não é realizada sozinha. Ela pode ser ratificada e justificada num processo de instituição social, quando os que não conseguem fazer valer seus direitos e se defender são colocados entre os que estão contra a lei, marginais a uma ordem estabelecida, sendo-lhes atribuídas imagens negativas. Por essa negatividade instituída, são figuras de cidadãos não normais, não dignos e sem direitos e, conseqüentemente, a ação repressiva é, nessa via, justificada.⁶ O caso da matança de 111 presos no Carandiru, em 1994, mostrou que o estigma de “marginais” atribuído a esses presos justificou a chacina, não se levando em consideração as vidas humanas em questão nem o processo de exclusão do qual essas pessoas foram vítimas anteriormente, sem assistência, sem escolas, sem emprego e condições de subsistência nem de defesa jurídica.

Entretanto, ficam isentos dessa negatividade alguns grupos sociais que desrespeitam as regras sociais, cometendo crimes contra os ci-

dadãos comuns, contra a sociedade, tais como os relacionados ao tráfico de drogas, à compra de votos, aos atos de favorecimento, à falência de empresas, à malversação dos recursos públicos, ao desvio de verbas e à má administração. Nessa violência também legalizada opera-se uma distinção entre os primeiros, considerados marginais, e os segundos, os homens de bem, considerados apenas mentores de “crimes do colarinho branco”. E, nesse caso, somos nós mesmos que ratificamos essa distinção apoiando-nos em imagens que absorvemos, que são instituídas. Assim, nem é preciso que o Estado exerça sua ação, ela se faz presente nas relações de poder entre as pessoas e os grupos sociais.⁷

O invisível da violência na escola

Se a educação possibilita vislumbrar caminhos para a conquista da liberdade e da felicidade, nem sempre seu processo caminha por tais trilhas. Há desvios que fragmentam e dividem, institucionalizando um modelo de homem e mulher. Eles se realizam ao longo do processo educativo por meio de várias instâncias e níveis. Começam pela classificação dos indivíduos e grupos sociais por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor e raça, dividindo-os entre normais e anormais ou deficientes, entre bons e capazes, de um lado, e incapazes e ruins de outro. Nesse processo, crianças e jovens vão sendo selecionados entre bons e capazes, de um lado, e, de outro, vão sendo estigmatizados os incapazes e ruins, seguindo categorias previamente definidas. A modelação continua pela fragmentação do conhecimento, como já referido, segundo-se com o processo de ideologização da informação pela ação pedagógica e pela indústria cultural.

Estudos realizados desde os anos 70 desvelando alguns desses níveis de violência mostram as práticas educacionais reproduzindo a desigualdade social, que foi, naquele momento, categorizada como violência simbólica.⁸ Mas a reprodução da violência não está somente no nível simbólico. Ela surge concretamente nas práticas da desigualdade. Na realidade, o professor ou a professora são em si objetos da violência nas relações de trabalho, suscetíveis a pressões e conflitos decorrentes dessas relações desiguais. Às vezes, o professor vive a experiência da desmoralização de seu trabalho, com a imposição contínua de mudanças no sistema de ensino. Entretanto, pode ser também co-autor de atitudes discriminatórias contra alunos que escapam, às vezes, à reflexão.

Vale analisar alguns exemplos. Em primeiro lugar, o evento das vagas. Várias escolas não abriram vagas, mesmo tendo lugares, pelo legítimo argumento de falta de recursos e condições mínimas de funcionamento, como os banheiros sem condições de uso, falta de bebedouros e de carteiras. Alguns poucos, no entanto, admitiram tomar tal atitude apenas para evitar problemas. Mesmo cientes de tratar-se de uma atitude discriminatória, contaram com a conivência de alguns professores para não ter “alunos-problema” na escola. O forte argumento apóia-se no pressuposto de que as crianças que precisam de vagas, consideradas pelos lugares onde moram, são “alunos-problema”. Com isso, territorializam-se as crianças a serem excluídas com base em imagens presumidas, como se nota no depoimento: “alunos que estão sem vagas na escola são aqueles da periferia e que só nos trazem problemas...”.

Outro exemplo é o do rendimento. Se a avaliação serve de instrumento de orientação ao professor no processo ensino-aprendizagem, a noção de processo pode ser, por vezes, esquecida, e a avaliação é esvaziada, tornando-se um instrumento, autônomo, de controle da disciplina. Se muitos se utilizam de sua autoridade para obter maior dedicação dos alunos aos estudos, e isso se expressa na orientação e no envolvimento obtidos, alguns enfrentam dificuldades e lançam mão da autoridade da avaliação e da nota em seu lugar.⁹ Nesse processo notam-se também práticas controversas. Elas vão desde a avaliação como instrumento de medição da capacidade do aluno, exigindo-se respostas iguais às expostas em sala de aula, até as provas difíceis e “ferradas” para baixar a nota, até as notas relacionadas com a relação positiva ou negativa do professor com o aluno.

A avaliação faz parte do processo de modelação do comportamento em relação a um idealizado, uma seleção sobre crianças idealizadas e não as reais que estão nas salas de aula. A própria concepção de educação apóia-se numa noção idealizada da infância com conteúdo de significações ideológicas. E segue-se a prática pedagógica com ideários articulados a fundamentos filosóficos. Isso não é novo. Já se via desde Platão (427-348 a.C.), por exemplo, a infância como um momento do vir-a-ser individual da alma, o que justifica ser a criança um selvagem, cujo estado inicial da alma está próximo da animalidade. E essa concepção da criança, como ser educável, articula-se com a teoria da natureza e da cultura, porquanto corruptível. O ser do erro e da paixão, e sem o uso inteiro da razão, aparece argumentado por Aristóteles (384-322 a.C.) e

mantido por Descartes (1637). A criança de Aristóteles é, por natureza, destinada a obedecer ao adulto, idéia retomada por Kant (1724-1804).

O ideário infantil é construído por meio de representações. É fato que as imagens sobre a infância não são novas. Mas é somente durante a Idade Média que isso aparece no pensamento pedagógico, sobretudo na iconografia religiosa representada por anjos e pelo Menino Jesus. A partir do Renascimento, a infância aparece com novas figuras iconográficas, mas para representar os anjos, a estrutura do mundo, o tempo e até a morte. Identificar essas representações que se fazem da infância é compreender o ideário que suporta o processo educacional em suas várias instâncias. São representações bem contraditórias. De um lado, há noções de criança boa, perfeita, bonita, um ser inocente. De outro, estão também as de criança má, irresponsável, perversa, dependente. Esse imaginário representacional é construído por idéias elaboradas que um grupo social ou uma sociedade faz, difundidas nos escritos, romances e livros escolares, criando também estereótipos.

Experiências com categorias infantis e representações

A prática escolar cotidiana é um lugar privilegiado para observar a contradição entre as noções de infância, presente na experiência com a categoria infantil, no ideal e nos tabus que a cercam, além de apoiar-se também na dualidade da natureza infantil. Se a dependência física da criança, que é real, notadamente de alimentação e abrigo, justifica a necessidade de proteção dos pais, ela também justifica uma condição, considerada naturalmente inferior, de submissão à autoridade do adulto. A imagem de inferioridade é apoiada na noção de dependência física, e pode ser associada à de “pequeno”. Por sua vez, a noção de “pequeno” é muito articulada com a de inocência, por vezes, somada com a idéia de anjo, mas pode também reportar-se à noção de pequeno diabo.

Mas é nessa dualidade de imagens instituídas e instituintes que as representações fraturam-se no processo educativo. É preciso notar que as ações nem sempre resultam da elaboração de figuras singulares com as quais se trabalha no cotidiano escolar; ao contrário, em geral resultam de noções e idéias delineadas como uma figura geral de criança. Sustentam-se, assim, predominantemente sobre um ideário imaginário da infância.¹⁰ Contudo, se as figuras são descoladas das reais, elas

podem estar presentes nas ações contraditórias dos agentes educativos. Dentre as experiências observadas, vale comentar dois casos.

No primeiro caso, apresenta-se uma experiência conflituosa de uma menina de 11 anos, da sexta série, cuja professora de português parece ter agido de modo controverso, colocando em risco sua ação no processo educativo. Quando a professora ofende moralmente uma aluna, acusando-a de ter adulterado a nota atribuída na prova bimestral, nem sempre pode estar considerando que a aluna não consegue compreender a razão de suas dificuldades com a disciplina e nem aceitar a situação de não obter notas suficientes. A atitude da professora foi de encontro ao próprio confronto da aluna perante duas pressões: a de ser capaz de ter bons resultados e a de defender-se de uma acusação considerada pela professora como crime.

De outro lado, com essa atitude, a professora jogou sobre a aluna toda a responsabilidade pelo desempenho escolar. A aluna, que estuda num dos melhores colégios privados de São Paulo, percebeu que o custo da mensalidade somado ao das aulas particulares de recuperação e de reforço não se traduziram em resultados positivos. A solicitação de revisão da prova, indicando alguns itens a serem reavaliados, parece apoiar-se na busca da possibilidade de aumentar alguns décimos e conseguir a aprovação na disciplina, ao anotar uma outra nota ao lado da primeira. A resposta da professora, de acusação diante da classe, de falsificação, apoiada em termos jurídicos, como o de “delito culposo”, e a ameaça de suspensão conflitam essas duas imagens, a de uma aluna que não tem condições de defesa, por ser estudante e submissa à autoridade do professor, e de alguém que é capaz de delito.

A noção de infância, nesse caso, destaca-se de maneira controversa na atitude da professora, dada a fragilidade da aluna diante da autoridade numa instituição escolar. No entanto, a instituição social impinge uma culpa sobre um delito sem mesmo possibilitar-lhe o direito de defesa. Se as dificuldades da aluna estavam em seu desempenho na disciplina, sente-se traída pela culpa que precisa assumir sozinha diante dessa avaliação e, ainda, por sua condição impotente diante da ferocidade com a qual o veredito da acusação lhe é dirigido. É fato que a metodologia de ensino da língua portuguesa e a didática da professora, além da função da instituição no processo de formação, estavam em questão.

No ato de violência contra a aluna, as fraturas da noção de infância são evidentes. Com isso, a docente não conseguiu distinguir o valor

da moral num processo educativo dessa noção num processo criminal, e cometeu um delito altamente nocivo contra uma criança num processo de formação. A ação de correção do comportamento foi violenta, marcando também o ambiente no aprendizado da língua portuguesa com uma hostilidade perante a classe, rompendo, talvez sem se dar conta, com as categorias infantis idealizadas e reais do processo educacional.

Num segundo caso, está a infantilização dos alunos nas práticas escolares. Na relação professor-aluno observam-se atitudes presentes na linguagem. Uma delas é a utilização de sufixos diminutivos sobre o nome do aluno, lugar-comum nas escolas, como Luizinho, Joãozinho, Marianinha. Uma outra é a prática estimulada de utilização do termo “tia” ou “tio”, observada nas creches, passando pelas classes maternais e jardins-de-infância, como também na escola fundamental. São práticas bastante difundidas, apoiadas no argumento de uma relação mais próxima entre professor e aluno.

Os riscos são grandes tanto para o professor quanto para o aluno. O deslocamento dos termos “tio” e “tia” do conteúdo familiar para o escolar confunde a função de duas instituições com modalidades muito distintas de ação. A atitude do adulto em relação ao aluno se choca com a separação que a criança opera entre o mundo infantil e o adulto e no conteúdo das relações que distinguem as duas instituições. A prática desses termos, que se baseia no pressuposto da fragilidade infantil, contrapõe-se, no entanto, com a função educacional da escola na formação de um ser humano em crescimento. A utilização de “tio/tia” no grupo familiar tem seu lugar pelo papel atribuído de assistência, articulado ao conteúdo afetivo das relações em que se registram os atributos de tais termos. O argumento dessa prática escolar de que “agimos como se fôssemos uma família” apresenta, assim, equívocos tanto no plano simbólico quanto no fundamento de sua ação. Espera-se outro conteúdo dessa relação escolar, muito mais no plano institucional. A prática dos termos “tio/tia” na escola está, assim, mais próxima da condescendência, sobretudo se justificada como afetiva, porque paternalista, mas que pode – o que é pior – dar lugar, muitas vezes, à omissão da função educativa que lhe é própria.¹¹

Os efeitos perversos dessa práticas merecem reflexão. Não estaria ela com a função ideológica de produzir crianças fragilizadas e desiguais? Ao utilizar sufixos diminutivos e os termos “tio/tia”, as relações travadas no espaço educacional não podem ser consideradas como iguais. Ao contrário, são desiguais, e se a criança não é considerada como um igual, com direito ao respeito, não se pode dizer que se estão

formando pessoas capazes de manter respeito ao outro como iguais.¹² Não estaríamos cometendo uma violência contra a infância, com práticas que reproduzem uma relação de desigualdade e, ao mesmo tempo, formando crianças frágeis, portanto não iguais? A dissonância dos ícones não poderia estar fomentando atitudes defensivas, como a de excluir da sala de aula essa categoria de alteridade?

A instituição social e a ética da vida

As contradições que aparecem na cena pública sobre atos praticados contra a vida merecem ser analisados no escopo do imaginário da violência. É bem verdade que alguns fatos ganham visibilidade quando quebram paradigmas da violência social, do modelo construído de atos praticados por agentes de grupos sociais de condição socioeconômica menos favorecida contra os mais privilegiados. O primeiro fato, por exemplo, envolveu um adolescente de 17 anos, de família com formação universitária, de boa condição socioeconômica. O rapaz rouba uma casa e comete um assassinato. O crime foi considerado excepcional. A família e os amigos do rapaz não acreditaram na acusação e não mediram esforços na defesa. Tiveram de se render à incrível verdade quando ele foi pego, em flagrante, em novo assalto seguido de assassinato. Já o segundo fato é bastante conhecido, e envolveu um grupo de adolescentes, de famílias com posições de destaque na vida pública, denunciados por terem matado um índio, ateando-lhe fogo. As testemunhas denunciam e os rapazes confessam o ato, mas tentam ressaltar que não sabiam que se tratava de um índio, “mas somente de um indigente”. O terceiro fato tornou-se até motivo de filme. Três jovens estudantes, dentre eles uma linda garota e um rapaz de família rica, que decidem obter dinheiro para viajar. Dentre as alternativas, planejam assaltar pessoas em suas residências por meio de encontros previamente marcados pela garota. Não conseguem o dinheiro, mas nos três casos matam as vítimas, por não saberem o que fazer com elas. A polícia logo localiza a menina pela agenda encontrada numa das casas, a qual conta os atos, menos como confissão, mas como uma história, sem reconhecer os crimes contra a vida, pedindo para ser logo liberada para passar o Natal com o pai.

O dado comum nos três casos é alarmante: o valor da vida não está presente. Os depoimentos dos jovens configuram-se muito mais como testemunho, menos como confissão, sem que o crime contra a

vida humana tenha sido reconhecido. Essa ausência da ética da vida, que permeia as relações entre grupos sociais e pessoas, que é também um fragmento da instituição social, merece ser analisada à luz do debate sobre a natureza humana e sobre a instituição social. O que dizer da violência contra a vida nessas relações socialmente construídas? Ou, ainda, o que dizer do conteúdo das relações nas sociedades que praticam níveis profundos de desigualdade?

O indivíduo para ser socializado é produzido por significações sociais que o tornam membro da sociedade e dividido em mônada,¹³ criado e obrigado por ela. Isso ocorre num processo de instituição social em que se imprime uma maneira de ser¹⁴ que não se faria de outra forma. Alguns debates recentes vêm ocorrendo, em função de fatos como os citados acima e os das crianças das escolas americanas que mataram colegas e professores, colocando-se a preocupação sobre a perda da capacidade de a sociedade fabricar esse indivíduo socializado. Alguns pensadores atribuem o fato à crise da família e à desintegração de seus papéis. Mas, é preciso lembrar também que os filósofos da Escola de Frankfurt¹⁵ já alertavam para a necessidade de reflexão sobre o potencial de violência do ser humano contra ele mesmo, como o evento das guerras, o nazismo, o macartismo. Apresentam-se riscos subjacentes da sociedade contemporânea, como a racionalidade, que aparece como espírito de previsibilidade, mas também de uniformização das consciências, senão como forma de dominação. Isso se desenvolve nessa cultura de massa difundida pelos meios e sistemas de comunicação,¹⁶ sedimentada na indústria cultural tecnológica, subjugando a própria subjetividade humana.¹⁷ A cultura de massa vem destruindo as culturas tradicionais, alterando modos de compreensão do mundo, fragilizando ao mesmo tempo o valor predominante das instituições na preservação da condição social humana.

No caso da morte do índio, a origem desigual (econômica e cultural) fundamenta a destruição do outro. A violência se institucionaliza pela reprodução da desigualdade como algo natural. O indigente representa uma figura instituída da desigualdade, dos que não são iguais aos jovens e, por conseguinte, sem direito ao respeito e à vida. Todavia, as instituições do aparelho de Estado, além da família como autoridade, representando a lei social, estão implicadas na experiência de banalização da violência na prática da desigualdade, considerada "natural", muito presente na sociedade brasileira, embasando a construção de representações de figuras dessa diferença.

Considerações finais

As dificuldades em reconhecer a violência em suas amplas dimensões podem contribuir para evitar a produção de cenários e personagens da violência, na medida em que os atos de um indivíduo são decorrentes da instituição social que se realiza no contexto de experiências grupais combinadas, direitos-obrigações, estruturas de ordem-obediência etc.¹⁸ A possibilidade de compreensão dessas ações exige mais espirais dialéticas do que para a compreensão de um indivíduo imaginário, sempre selecionado por metamorfoses particulares de um grupo social.

Nessa perspectiva, nossas ações cotidianas estão sempre na mira da reflexão. Primeiro, para ter uma ação crítica da produção da violência e evitar sua reprodução. Segundo, para se atentar para a fragilização das instituições diante da incontrolabilidade na ação contra a ética da vida. A experiência com essa fragmentação das instituições pode estar representando rupturas muito maiores do que se pode depreender inicialmente, atingindo um *ethos* coletivo pelo qual nos constituímos, como desiguais, notadamente quando ainda não temos respostas nem como criar defesas. Faz-se necessário instrumental para a reflexão crítica dos modelos e valores fundamentais à vida humana que possa se contrapor em nosso imaginário cotidiano educacional,¹⁹ acreditando que é próprio do ser humano romper com o que é dado e criar.

Notas

1. Como é o caso de Régis de Moraes em *Violência e educação*.
2. Cf. Bourdieu, *A reprodução*.
3. Ver, dentre outros, a análise dos textos didáticos em M.L. Deiró, *As belas mentiras. A ideologia subjacente nos textos didáticos*. São Paulo: Moraes. 1978; Whitaker, D. "Violência na escola". In: Alves, M.L. (org.) *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE, 1994.
4. Pesquisa do projeto "Cidadania e representações da infância", desenvolvido entre 1988 e 1992 em escolas.
5. Tema desenvolvido nos escritos de P.S. Pinheiro e S. Adorno, dentre eles, "Violência contra crianças e adolescentes, violência social e estado de direito",

São Paulo em perspectiva, 7(1):106-17, jan-mar. 1993. Ver também Remi Lenoir, *in*: Bourdieu (org..) 1993.

6. Cf. Foucault, *Microfísica do poder*.

7. *Ibidem*.

8. Notadamente lideradas por Bourdieu. Ver principalmente *A reprodução*.

9. Ver também L. Salles, "A representação social do adolescente e da adolescência: Um estudo contrastante entre o genérico e o particular". Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP, 1993; e Salles 1998.

10. Cf. Chombart de Lawe, M.J. *Un monde autre: L'enfance*.

11. Como também é relatado pelos adolescentes no estudo de Leila Salles, *op. cit.*, 1998.

12. Cf. Chombart de Lawe, *op. cit.*, 1980.

13. Cf. C. Castoriadis, 1982.

14. Como isso é argumentado em Sartre, articulado na análise de Laing, R.D., Cooper, D.G. *Razão e violência*.

15. Notadamente Adorno, Horkheimer e Habermas.

16. Cf. T. Adorno e M. Horkheimer, "O conceito de Iluminismo".

17. Cf. J. Habermas, "A técnica e a ciência como ideologia".

18. Cf. Castoriadis, C. *op.cit*, 1982.

19. A linguagem expressa aquilo que está na mente. Ver sobre isso, Castoriadis, *op. cit.*, 1982, e S. Pinker, *The language instinct*.

Violence in the minds of the educational agents

ABSTRACT: Violence is very much present in debates. In fact, it is part of school as social institution which is present in daily experience not only of educational agents but also of pupils, particularly in Brazilian society, with deep social inequality. How does violence develop in the practices and actions within the educational process? The notion of violence is commonly related to its most visible facet which is that of urban crime scenes and robberies. The dimensions through which violence manifests itself are diverse. Among the dimensions through which violence affects us most noxiously are those of legalized and institutionalized violence, which are very little visible, sometimes even invisible. For this reason, we are unable to defend ourselves against them. The

action of educational agents is an institutionalized reaction, that could become institutionalized violence too, throughout the educational process which establishes and reproduces itself by dissemination throughout the social relationships. The present text seeks to contribute to the debate on the question of violence in schools by presenting some aspects observed in the actions and practices of educational agents and in daily school life.

Bibliografia

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. "O conceito de Iluminismo". In: *Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno*. São Paulo: Abril, 1975 (Col. Os Pensadores).
- _____. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARISTÓTELES. *La politique*. Paris: Vrin, 1970.
- _____. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril, 1979 (Col. Os Pensadores).
- BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *La distinction*. Paris: Minuit, 1982.
- BOURDIEU, P. (org.). *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *La montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil, 1996.
- CHARLOT, B. *La mystification pédagogique*. Paris: Payot, 1976.
- CHOMBART-de-LAWE, M. J. *Un monde autre: L'enfance*. Paris: PUF, 1980.
- DESCARTES, R. *Les principes de la philosophie*. Paris: Vrin, 1965.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIRAUD, R. *La violence et le sacré*. Paris: Centurion, 1993.
- HABERMAS, J. "Técnica e ciência como ideologia". In: *Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno*. São Paulo: Abril, 1975 (Col. Os Pensadores).

- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- ITANI, A. "Vivendo o preconceito em sala de aula". In: AQUINO, J. *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- KANT, E. *Anthropologie*. Paris: Vrin, 1964.
- LAING, R.D. *et al. Razão e violência*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- MORAIS, R. *Violência e educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- PINHEIRO, P.S. *et al.* "Violência contra crianças e adolescentes, violência social e estado de direito". *São Paulo em Perspectiva*, 7(1), jan./mar. 1993, pp. 106-117.
- SALLES, L. "Desvelando a escola: O adolescente, o professor do aluno adolescente e a indisciplina escolar". Rio Claro, 1998, 21p., mimeo.
- PINKER, S. *The language instinct*. Nova York: Harper, 1995.