

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alexandre de Freitas Silva

NARRATIVAS FICCIONAIS E DISCURSOS
SOBRE A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Sorocaba/SP
2004

Alexandre de Freitas Silva

**NARRATIVAS FICCIONAIS E DISCURSOS
SOBRE A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota

**Sorocaba/SP
2004**

75313

e.2

mestrado

S578n Silva, Alexandre de Freitas
Narrativas ficcionais e discursos sobre a violência no cotidiano escolar /
Alexandre de Freitas Silva. – Sorocaba, SP: [s.n.]. 2004.
142 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2004.
Inclui bibliografias e anexos

1. Violência nas escolas. 2. Educação dos sentimentos pela arte. 3.
Professores – Metodologia da arte. 4. Narrativas ficcionais. 5. Cotidiano. 6.
Socialização. 7. Existencialismo. 8. Relação. 9. Civilização. I. Reigota, Marcos
Antônio dos Santos, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

	T
Classe	371.782
	S.578n
	e.2
Acervo:	75313

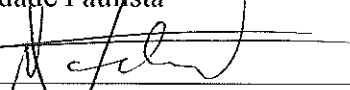
Alexandre de Freitas Silva

NARRATIVAS FICCIONAIS E DISCURSOS
SOBRE A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Ass. 

1º Exam. Profª Drª Zoica Bakirtzief
Universidade Paulista

Ass. 

2º Exam. Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

Ass. 

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio S. Reigota
Universidade de Sorocaba

Sorocaba, SP
2004

*Dedico este trabalho a todos os que já
sofreram algum tipo de violência, dentro ou
fora das escolas, na esperança de no futuro,
serem respeitados como seres humanos.*

Agradecimentos

A Deus, que possibilitou que este trabalho se realizasse.

Aos meus pais, Francisco e Carmelita, que muito contribuíram para os meus estudos.

À minha irmã, Lícia, que colaborou teoricamente com meu trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marcos Reigota, que com toda sua paciência, conhecimento e competência, muito me auxiliou nesta produção.

Aos professores doutores, Zoica Bakirtzief e Wilson Sandano, que se dispuseram a fazer parte da banca, transmitindo a mim, muito de seus conhecimentos.

À professora doutora Eni de Jesus Rolim, que, como suplente, também fez parte da banca.

A todas as pessoas, alunos e alunas, professores e professoras, amigos e amigas que, de certa forma, colaboraram na elaboração, teórica e prática, desta minha dissertação.

*"Um livro aberto é um cérebro que
fala; Fechado, um amigo que espera
Esquecido, uma alma que perdoa;
Destruído, um coração que chora"*
(Voltaire)

"O sono da razão produz monstros"
(inscrição em pintura de Goya)

*"O que é , exatamente por ser tal como
é, não vai ficar tal como está"*
(Bertold Brecht)

*"Aquele que vem ao mundo para nada
alterar, não merece nem consideração,
nem paciência"*
(René Char)

Resumo: O presente trabalho tem, por objetivo, discorrer sobre as várias formas de manifestação da violência nas escolas e, paralelamente, apresentar conceitos fundamentais para a sua discussão. Serão abordadas várias teorias que perpassam pelo tema, observando os diferentes pontos de vista sobre o ser humano em seu cotidiano e que vive esta violência. Por fim, é discutida a arte como uma forma de minimizar a violência nas escolas e uma metodologia proposta.

Palavras-chave: Violência, cotidiano, liberdade, neoliberalismo, pós-modernidade, relação, socialização, arte, diálogo, narrativas ficcionais.

Abstract: The present research intends to analyze several ways of violence and how it discloses itself in schools. Apart of this, it presents fundamental concepts for a discussion of the theme. Several linked concepts will be also treated, regarding the different ways to address the human being, who lives such violence in his quotidian. At last, art will be discussed as one of the ways to minimize violence in schools, as well a related methodology.

Key words: Violence, quotidian, freedom, neo-liberalism, post-modern, relation, socialization, art, dialogue, fictional narratives.

SUMÁRIO

Alice, o Gato e Eu:

Uma Introdução às Muitas Direções... ----- 09

No Interior do Tronco: Alice Encontra-se

com o Neoliberalismo e com a Pós-Modernidade ----- 15

Os Muitos Caminhos da Violência ----- 19

Alice, o Chapeleiro Louco e Freud----- 33

Alice, a Existência e a Relação----- 49

A Escola e o Fantasma da Rainha de Copas ----- 61

Cotidiano e Socialização: Elementos

básicos para se compreender a Violência----- 67

Narrativas Ficcionalis e Fragmentos do Cotidiano ----- 81

A Sociedade do Avis-Struthio e do Leito de Procusto -----86

O Ateneu – Uma Distante Realidade Próxima -----88

Zenith II – Uma Cidade Como as Outras -----91

Fabício ----- 104

Ronaldo ----- 107

Talita ----- 110

Daniel -----	112
Rafael -----	114
O Outro Lado do Espelho -----	115
Chegamos ao Fim da Viagem: Eu, Alice e o Gato -----	125
Referências Bibliográficas -----	137
Anexos -----	142

Alice, o Gato e Eu: Uma Introdução às Muitas Direções...

Ao ver Alice, o Gato só sorriu. Parecia amigável, ela pensou; ainda assim, tinha garras muito longas e um número enorme de dentes, de modo que achou que devia tratá-lo com respeito.

“Bichano de Cheshire”, começou muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso. “Bom, até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”.

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante”.

Como isso lhe pareceu irrefutável, Alice tentou uma outra pergunta. “Que espécie de gente vive por aqui?”.

“Naquela direção”, explicou o Gato, acenando com a pata direita, “vive um Chapeleiro; e naquela direção”, acenando com a outra pata, “vive uma Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos”.

“Mas não quero me meter com gente louca”, Alice observou.

“Oh! É inevitável”, disse o Gato; “somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca”. “Como sabe que eu sou louca?”, perguntou Alice.

“Só pode ser”, respondeu o Gato, “ou não teria vindo parar aqui”¹.

Esse diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire reflete bem a minha relação com o mestrado, como me senti sendo Alice no início, durante e no final do processo.

Quando me propus a fazê-lo, no início ainda, tive a impressão de que era algo tranquilo, e que tudo seria muito fácil. Passei por uma prova escrita e por uma entrevista com a banca de professores, na qual deveria ler um texto para, em seguida, desenvolver minhas idéias acerca do que havia lido. Notei, então, que teria um longo caminho pela frente, que teria **longas** leituras pela frente.

Como eu deveria me dirigir aos professores doutores? Com o tempo, fui descobrindo com cada um, e como nada diziam, achei que estavam satisfeitos com a forma com que os

¹ In CARROLL, L. Alice – edição comentada, 2000, p. 63

tratava. Primeiramente, eu, como todos os demais alunos e alunas, queríamos saber como seria a dissertação, o que teríamos que fazer, o que ler, o que escrever, que caminho seguir, enfim, muitas dúvidas passavam pela minha cabeça.

Tudo iria depender de para onde eu gostaria de ir, e na verdade isso não me importava muito, ainda. Alguns professores nos diziam que não importava o caminho que escolhesse, mas com certeza, pensava, eu deveria chegar a **algum lugar**. Desde que eu produzisse bastante, fazendo minhas leituras e escrevendo, certamente eu conseguiria isso.

Positivismo, Marxismo, Fenomenologia... Tantas formas de se analisar o mundo, a sociedade. Tantas vertentes! Mas afinal, quem seria meu/minha orientador (a)? Que tipo de pensamento ele (a) teria? Foram-me dadas direções a escolher. **Naquela** direção está o Marxismo; **naquela** direção, o Positivismo; e **naquela**, a Fenomenologia. Afinal, que diferença fazia se me disseram que todos eram loucos!

Mas espera aí. Eu não era louco, e não queria me envolver com orientadores loucos. Porém, disseram-me que era inevitável, já que todos ali eram loucos. Os professores eram loucos, os orientadores eram loucos. Até eu era louco!

Perguntei como sabiam que eu era louco. Então responderam a mim que eu só poderia ser louco, ou não teria ido parar ali.

Já no início do mestrado, meu intuito era trabalhar com a violência, mas não tinha ao certo a idéia de qual violência, nem como. Pensava em trabalhar com a violência causada no meio ambiente, como lixo jogado nas ruas e nos rios, por exemplo. Mas, ainda não era isso que queria. Pensei na escola, na sala de aula, e em tudo que havia presenciado até então.

Optei, por desenvolver minha dissertação de mestrado, com o tema “Violências na Escola”, através de leituras que tivessem um significado para mim, que me dissessem alguma coisa. Sei que posso ser criticado pela minha escolha, mas foi assim que consegui visualizar o panorama do cenário que tinha a minha volta. No primeiro momento, viajei através de Sigmund Freud, Jean-Paul Sartre, Martin Buber, Agnes Heller, Peter Berger, Thomas Luckmann, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Regis de Moraes, Áurea Guimarães, Jurandir Freire Costa, Adolfo Vasquez, Susana Molon, Sílvia Lane, Claire Colombier, Alexis

Leontiev, Hélio Bicudo, Dalmo de Abreu Dallari, Rogério Amoretti e seus colaboradores, Lucinda, Nascimento e Candau, Marcos Reigota, Vera Menegon, Mary Jane Spink, Ferraz, Fusari, entre outros textos menores. Alguns são pensadores que tive contato no curso de Psicologia. Outros como Menegon, Reigota, Molon, Guimarães e Moraes, por exemplo, estiveram presentes já no mestrado. Não foi uma viagem fácil, pelo contrário, foi bem tortuosa, com muitos trovões em seu percurso. Mas eu acreditava que daria certo, e persisti. Através dos diversos teóricos tive por objetivo apresentar as diferentes maneiras de se falar sobre o ser humano.

Busquei textos que conceituassem a violência, apresentando sua manifestação na sociedade, para, em seguida, mergulhar em sua presença na educação. Caminhei por diferentes teorias que me auxiliaram na compreensão do ser humano, sobre o cotidiano em que esse ser humano se encontra inserido, sobre o processo de aquisição de valores, que muitas vezes vai direcionar o indivíduo à violência, conceitos que discorrem acerca das relações humanas dentro de uma sociedade. Por fim, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico que influencia comportamentos violentos, preferi partir do conceito psicanalítico, que descreve o aspecto pulsional da violência, como sendo inerente ao ser humano.

Em seguida, aterrissei em Raul Pompéia, bem na escola “Ateneu”. De lá até Zenith II, foi um pulo menor e mais rápido. Finalmente, cheguei a encontrar alguns antigos alunos (Fabrício, Ronaldo, Talita, Daniel e Rafael), com os quais pude manter um breve diálogo e apresentá-los aos leitores deste trabalho.

Com essa parte resolvida (o que foi bem complexo), precisei de textos que validassem a segunda parte da minha pesquisa, já que nela se encontram fragmentos de conversas e observações do cotidiano. Para isso, selecionei os textos de Marcos Reigota, sobre Narrativas Ficcionalis, e de Mary Jane Spink e Vera Menegon, sobre a Produção de Sentidos e Práticas Discursivas. Como não estou usando questionários, gráficos, nada quantitativo, precisei de algo que sustentasse minha escolha.

O livro “O Ateneu” foi escolhido por se tratar da realidade de uma escola, mesmo que pertencente a uma outra realidade, a do século XIX. Por incrível que possa parecer, lendo esse livro, pude observar que, apesar das épocas distantes, a escola, seu funcionamento, o corpo discente e o corpo docente continuam iguais, ou quase. A dinâmica interna não se

transformou muito no decorrer desse tempo. Por isso optei, também, por utilizar essa bibliografia.

Para a discussão sobre violência, selecionei alguns episódios ocorridos durante minha experiência como professor, desde o primeiro dia até o presente momento. Somados a eles, discursos que me chegaram aos ouvidos, provenientes de outros (as) professores (as), de alunos e alunas, e de diretores. Tive a intenção de descrever diferentes situações, e para que não acabasse por me repetir, omiti alguns fragmentos. Os relatos descritos são aqueles que, de alguma forma mobilizaram minha sensibilidade de tal maneira, que precisei colocá-los na dissertação. Assim, pude enriquecer meu trabalho e diferenciá-lo dos usuais quantitativos. Poemas e textos produzidos em sala de aula, que me foram muito significativos, estão presentes aqui. É claro que há muitas outras produções, mas seria inviável trazê-las para esse momento. Todos os trabalhos são especiais para mim, sem dúvida alguma!

Zenith II dará a dimensão de algumas escolas públicas (em sua maioria) e de uma particular que passam pelo problema da violência. Das escolas, uma se localiza na região central da cidade, enquanto que as demais, pertencem a bairros não periféricos. Apenas uma das escolas (técnica), pertence a uma cidade vizinha. Talvez seja possível identificar-se com alguma personagem ou alguma situação, mas não se assuste, pois, como diz o outro: *“qualquer semelhança é mera coincidência”*. Afinal, a ficção também serve para nos dar uma idéia da realidade.

Mais adiante, todo conteúdo teórico será mesclado ao Ateneu, a Zenith II, aos meus alunos, com o objetivo de conhecer e compreender, ou pelo menos tentar, o que se passa na sociedade e no ambiente escolar. Com isso, espero rumar para uma proposta pedagógica para essa questão.

Durante as disciplinas que fiz com meu orientador, Professor Marcos Reigota, tive a oportunidade de entrar em contato com um material de qualidade. De todas as leituras, as que realmente me marcaram foram “Iugoslávia – Registros de uma Barbárie Anunciada”, o seu trabalho sobre “Hiroshima e Nagasaki”, e a leitura do livro “Resumo de Ana”, do sorocabano Modesto Carone. Foram aulas que muito me sensibilizaram. Um trecho do livro “Iugoslávia”, que pretendo deixar aqui para reflexão, é o seguinte:

Eu tenho a impressão que parte irracional presente em cada um de nós, rompeu as suas amarras e que ninguém as controla mais. Ninguém está em segurança, todo mundo está ameaçado. Por que eu, croata, serei menos ameaçada que minha amiga sérvia que decidiu retornar viver, nos próximos dias, na Bósnia oriental? (REIGOTA, 2001, p. 122)

Apesar da referência à Guerra da Bósnia, podemos transportá-la para as nossas escolas, para as nossas salas de aula. As atividades propostas pelo autor envolviam textos que deveriam ser produzidos com o intuito de auxiliar nossas dissertações e propiciar a reflexão, também fundamental no desenvolvimento de nossos trabalhos. O capítulo “Fabrício” nasceu numa dessas atividades.

Apreendi nas aulas do Professor Reigota, a desenvolver uma outra forma de pesquisa, diferente daquela que conhecia, a chamada pesquisa quantitativa. Foi um exercício muito bom poder utilizar as narrativas ficcionais como forma de produção de conhecimento, o que exigiu de mim um grau maior de criatividade, que usaria normalmente na outra pesquisa. Assim, o prazer foi muito maior, pois, além de conseguir me ver na dissertação, tinha consciência de que estava fazendo algo que poucos haviam feito até então.

Na última etapa da minha dissertação, apresentarei minha proposta para minimizar a violência e, para isso, terei na arte o apoio para isso. Farei uma exposição teórica e em seguida, seu uso em sala de aula.

Li uma notícia no jornal *Cruzeiro do Sul*, que me chocou muito por sua natureza nem um pouco incomum nos dias de hoje. Apesar da minha dissertação se referir às violências que ocorrem na escola, sinto necessidade de colocar nessa introdução uma breve referência a esse fato, como um parêntese ao tema principal. No dia 24 de abril deste ano, Vítor, um garotinho de cinco anos, desapareceu após ser visto jogando bola num campinho de futebol, próximo à sua casa. Um garoto de dezesseis anos foi considerado suspeito. Quando já estava em Brasília, em função de um congresso sobre violências na escola, recebi a notícia pela minha mãe, de que o menino fora encontrado morto. O corpo de Vítor foi encontrado boiando no trecho próximo à Estação de Tratamento de Esgoto, localizado a três quilômetros de onde desaparecera. As violências caminham por toda parte, perseguindo qualquer um, seja criança, adolescente, adulto ou idoso. Até os animais, as plantas, o meio ambiente como um todo, estão sofrendo muito com a violência. Idosos são espancados nas ruas, casas são invadidas e

seus moradores aterrorizados pelos assaltantes, pessoas que pensam ser os únicos motoristas na rua e correm em excesso, sem preocupação alguma com os outros, pais e mães que espancam e abusam de seus filhos, maridos que batem em suas esposas, entre tantas outras coisas. O que acontece no interior de uma escola é apenas uma parcela do que ocorre em seu exterior.

Enfim, buscando um texto que expressasse perfeitamente todo o processo de elaboração da minha dissertação de mestrado, consegui ao final encontrá-lo. Com o título “Mistério”, a crônica de Clarice Lispector (1999, p. 134) é perfeita para exemplificar o meu trabalho e fechar esta introdução. Escrita em 07 de setembro de 1968, ela consegue dizer tudo em poucas linhas. Para compreender como foi meu percurso rumo ao final dessa viagem, basta ler as palavras de uma das maiores escritoras brasileiras:

Quando comecei a escrever, que desejava eu atingir? Queria escrever alguma coisa que fosse tranqüila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra monumento. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes. (LISPECTOR, Clarice. 1999. p.134).

No Interior do Tronco: Alice Encontra-se com o Neoliberalismo e com a Pós-Modernidade

Antes de iniciar o estudo sobre violência, introduzirei dois conceitos que aparecerão em alguns capítulos dessa dissertação: neoliberalismo e pós-modernidade.

Tendo origem nos Estados Unidos e Reino Unido, nos governos Reagan e Bush, Thatcher e Major, respectivamente, o neoliberalismo tem por princípio básico a diminuição do Estado na economia, permitindo assim, livre manobra para investimentos capitalistas, e para isso os neoliberais tomaram certas medidas. Entre elas, tem-se a privatização da economia, ou seja, as empresas estatais devem ser vendidas para empresas particulares para a liberação do mercado, eliminando assim, *“todas as leis que atrapalham os investimentos e o comércio”* (SCHMIDT, 2000, p.311).

O governo não deve, também, auxiliar as empresas nacionais consideradas prejudiciais à economia do país, caso contrário, o capital estrangeiro é impedido de ser instalado no país, impedindo seu progresso. Empresários e banqueiros têm uma diminuição no valor de seus impostos e a explicação para isso está no argumento de que *“são os ricos que investem na economia. Se eles pagarem menos impostos terão mais capital disponível para investir e gerar empregos. Além disso, lucrarão mais e os lucros são o grande propulsor da economia moderna”* (SCHMIDT, 2000 p.311). A privatização dos serviços públicos envolve, para os neoliberais, a medicina e a educação, com a justificativa de que *“empresas privadas administram melhor. Gastam menos e oferecem melhores serviços”* (SCHMIDT, 2000 p.311). O governo deve gastar menos com saúde, educação, auxílio aos desempregados e aposentadorias. Esses direitos sociais, na visão neoliberal, servem apenas para onerar o Estado. Para que a economia possa ser dinâmica, os neoliberais propõem a flexibilização do mercado de trabalho. O princípio funciona da seguinte forma: *“para que a economia seja dinâmica, é preciso que os empresários tenham mais facilidade para contratar e demitir os empregados”* (SCHMIDT, 2000 p.311). Dessa maneira, as leis trabalhistas que protegem os trabalhadores devem ser eliminadas. Contra essa medida, entram em cena os sindicatos, para tentar impedir a extinção das leis sociais. Aqui o Estado tem participação: Que combater os órgãos que impedem a modernização da economia (que a economia se modernize).

No final do século XX, países como Japão, Coréia do Sul, Hong Kong, Cingapura, Rússia, Brasil, entre outros, que adotaram esse sistema, tiveram um crescimento na economia, aumentando nos lucros e novas tecnologias incorporadas à produção. Porém, em contrapartida, o neoliberalismo não conseguiu evitar que crises econômicas assolassem países. Mesmo nos países mais ricos houve concentração de renda, de forma que os ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres. Além da desigualdade, outro elemento presente é o desemprego, que devido às novas tecnologias (informatização), ao crescimento do setor terciário (bancos, comércio), ampliou-se nesse período. Com a automatização nas indústrias, houve redução no nível de empregos.

Schmidt nos mostra que *“o desemprego, o corte nos gastos sociais, a abolição das leis trabalhistas e a concentração de renda aumentaram o número de miseráveis nos países capitalistas mais ricos do mundo”* (2000, p.312). Atualmente, as calçadas e os becos de Nova York, Londres, Los Angeles, Paris, Rio de Janeiro, São Paulo, por exemplo, são tomadas pelos *“homeless”* ou sem-casa, que passam suas vidas na rua.

No Brasil, segundo o autor, o neoliberalismo foi introduzido no governo de Fernando Collor de Mello, que já no início teve várias empresas estatais privatizadas. Reduziu as tarifas alfandegárias, estimulando as importações. Para o presidente, a entrada de produtos estrangeiros proporcionaria uma concorrência que estimularia as empresas brasileiras a aumentarem a qualidade de seus produtos. Foi nesse período que os brasileiros tiveram contato com os automóveis alemães e as mercadorias chinesas. Collor, seguindo um outro princípio do neoliberalismo, diminuiu o pagamento dos aposentados, ou seja, cortou os gastos do Estado com a assistência social.

O neoliberalismo reativou as idéias do darwinismo social. A idéia básica é a seguinte: *“Quer gostemos ou não, o mundo é uma selva capitalista. Na sociedade do século XXI, só vencerá quem souber ser competitivo. Os melhores sobreviverão, os fracassados ficarão para trás. Por isso os governantes não devem gastar com assistência social nem devem melhorar a distribuição de renda”* (SCHMIDT, 2000, p. 311).

Schmidt (2000) afirma que o final do século XX passou por um processo sem precedentes na história do pensamento em que houve uma avassaladora aceleração nas tecnologias da comunicação, de artes, de materiais e de genética. Ao mesmo tempo,

vislumbrou-se mudanças paradigmáticas no modo de pensar a sociedade e suas instituições. De modo geral, aponta-se para as raízes da maioria dos atuais conceitos sobre o ser humano, constituídas no momento histórico iniciado no século XV e consolidado no século XVIII. A modernidade que surgira nesse período é agora criticada em seus pilares fundamentais, como *a crença na Verdade*, alcançável pela Razão, e na *linearidade histórica rumo ao progresso*. Para substituir estes dogmas, surgem novos valores, menos fechados e categorizantes que, se adotados, serviriam de base para o período que se tenta anunciar no pensamento, na ciência e na tecnologia de superação da modernidade.

Não há como situar um ponto preciso de início da pós-modernidade, se é que ela já começou de fato. Se os fatores determinantes forem infraestruturais, pode-se dizer que a pós-modernidade começa com a passagem das *relações de produção industriais* para as *pós-industriais*, baseadas fundamentalmente em *serviços* e *trocas de bens simbólicos*, como a informação. Neste caso, ela seria de distribuição desigual: realidade já presente em muitos países, como o Brasil, por exemplo, e demais países da América Latina, mas ainda distantes para outros, pois a organização das relações de produção não ocorre de maneira homogênea em todas as partes do mundo.

Do final da II guerra mundial em diante, cresceu a concepção de que nem o capitalismo seria demoníaco e nem o socialismo seria libertador, ou vice-versa. Se for este o caso, haveria uma pós-modernidade em ascensão a partir de um núcleo e tendendo a se alastrar até atingir a hegemonia global.

Desde a década de 80, desenvolve-se um processo de construção de uma cultura num plano global. Não apenas a cultura de massa, já desenvolvida e consolidada desde meados do século XX, mas um verdadeiro sistema-mundo político-econômico resultante da globalização. Por globalização podemos entender o momento em que o mundo parece estar entrando numa nova era, na qual as velhas fronteiras econômicas e culturais deixam de existir.

Entre os pensadores que contribuíram para a idéia de que o indivíduo esteja vivendo esta nova etapa da História, estão: F. Lyotard, G. Lipovetsky, J. Baudrillard, entre outros.

O indivíduo está mais preocupado consigo mesmo, havendo a valorização do indivíduo em relação aos demais e, o narcisismo, amor excessivo por si mesmo, é cultivado

como regra moral básica. Na pós-modernidade impera a cultura do simulacro, ou seja, a simulação da realidade, em que impera a imagem.

Para Viotti (1995), a pós-modernidade nos remete ao aprisionamento do ser humano pela sociedade e enfatiza a importância que homens e mulheres devem dar às suas emoções, já que o foco está mais direcionado à sua inteligência. Viotti apóia sua afirmação nos pensamentos de Freud, quando este afirma que o superego aprisionaria o *id* (local inconsciente onde se encontra a verdadeira personalidade do indivíduo, com seus instintos e vontades livres, sendo reprimido pelas normas e valores do superego). Assim, libera-se o *id* aprisionado deixando de reprimir ou sublimar o instinto sexual pela religião, artes ou trabalho intelectual. Nota-se a busca pelas emoções sem limite. Seria como se a inteligência fosse usada para justificar a vontade, que por sua vez, despertada pela busca de sentir algo que traga o máximo de emoções e o mínimo de dor.

Os Muitos Caminhos da Violência

Falar de violência também implica em lidar com o conceito de cidadania. Bicudo (1997) define cidadania como o conjunto de direitos e deveres da pessoa, conjunto esse, conquistado pelo povo. *“A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”* (DALLARI, 1998, p.14). O indivíduo que não tem cidadania é marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões. Sua posição, dentro do grupo social, é de inferioridade. Ampliando o conceito, podemos entender como *“o conjunto de pessoas que gozam daqueles direitos”* (DALLARI, 1998, p.14). Urge-se lembrar que os direitos nascem com homens e mulheres que, segundo Bicudo (1997, p. 5), deve ter, pelo poder do Estado, o reconhecimento dos mesmos.

A possibilidade de se viver democraticamente só ocorrerá, se os membros da sociedade, externarem suas opiniões, suas vontades e suas necessidades. Todos devem ter participação nas atividades sociais. *“Tudo isso torna imprescindível que os cidadãos exerçam seus direitos de cidadania”* (DALLARI, 1998, p.16).

Para que se pudesse obter a consolidação da cidadania, foi preciso que o ser humano sobrevivesse a diversas lutas e muitas conquistas no decorrer dos séculos. Dessa forma, obtivemos a Magna Carta, os Bills ingleses, as Declarações de Virgínia² e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão³. *“Alcançava-se assim, a tutela da personalidade no que ela tem de próprio e inalienável para a realização do destino humano”* (BICUDO, 1997, p.5).

Porém, ter esses direitos inscritos nas cartas políticas é insuficiente, sendo fundamental a inserção do indivíduo na comunidade, passando ele, assim, a exigir novos direitos e deveres e tornar-se, então, cidadão.

No Brasil, a Constituição em vigor, que foi promulgada em 1988, enfatiza os direitos e garantias individuais e sociais, e pede que o indivíduo construa uma sociedade livre, justa e

² Conjunto de afirmações feitas nas lutas da independência dos Estados Unidos.

³ Declaração elaborada na Revolução Francesa.

solidária, onde a marginalização e a pobreza sejam erradicadas, reduzindo as desigualdades sociais e regionais. A promoção do bem de todos, sem preconceitos quanto à origem, raça, sexo, cor, idade, também faz parte dos objetivos fundamentais da República.

Cabe, agora, analisar se esses objetivos se concretizaram (concretizam) ou não no Brasil. É aí que será traçado um paralelo com a violência.

Sobre Violência:

Como início de nossa reflexão, analisemos o(s) significado(s) do termo violência. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 1780), podemos entender violência como:

1- Qualidade de violento. 2- Ato violento. 3- Ato de violentar. 4- Jur. Constrangimento físico ou moral; uso da força; coação.

Para melhor compreender o conceito de “violência”, vejamos os significados de “violento” e de “violentar”. Violento (p.1780), é aquele:

1- Que age com ímpeto, impetuoso. 2- Que se exerce com força. 3- Agitado, tumultuoso. 4- Irascível, irritadiço. 5- Intenso, veemente. 6- Em que se faz uso da força bruta. Contrário ao direito e à justiça.

Violentar (p.1779 e 1780), significa:

1- Exercer violência sobre; forçar; coagir; constranger. 2- Estuprar, violar. 3- Forçar, arrombar. 4- Torcer o sentido de; alterar; inverter.

Violar (p.1780) é:

4- Profanar, poluir. 5- Devassar ou divulgar abusivamente.

Todos esses conceitos ligam-se ao termo “violência”. A partir deles e de outras afirmações, é que será possível que façamos uma reflexão acerca da construção social da violência.

Hélio Bicudo (1997, p.10) fala de como a violência tem sido uma constante em nosso cotidiano, fazendo com que cada um de nós, seres humanos, sejamos suas vítimas. E no caso do Brasil, sua origem está num sistema socioeconômico debilitado, desigual perante as pessoas, de modo que há a produção da miséria e injustiça por parte de uma classe social frente à outra. É claro que não podemos esquecer que essa balança tem pesos diferentes, já que existe muita miséria e muita riqueza no Brasil e no mundo.

Na raiz dessa injustiça, está um sistema, que baseado na desigualdade, produz cada vez mais riqueza, poder e arbítrio para uma minoria, e pobreza, submissão e miséria crescentes para a maioria da população brasileira.

Para que se mantenha essa injustiça, cometem-se inúmeras violências, como:

retirar do povo a possibilidade de participar da vida política, econômica e social do País; dificultar, ou mesmo impedir, a livre organização e associação dos cidadãos para a defesa de seus direitos mais legítimos, deixando a brutalidade freqüentemente impune. (BICUDO, 1997, p. 11).

A violência tem também um outro lado, em nossos dias: ela é atribuída ao marginal; e contra ele direciona-se uma violência ainda maior, cujo objetivo é eliminá-lo. Sua prática é voltada contra crianças e jovens, negros, desempregados, por aqueles que protestam por melhores condições de moradia, transporte e educação, saúde e trabalho. Teve como ponto forte o período da ditadura militar, quando foram aplicadas, na prática, intensas torturas contra os presos políticos ou pessoas que buscavam lutar por um país melhor.

Bicudo (1997, p.10) afirma que a violência, no Brasil, é “*um dos produtos (ou subprodutos) de um sistema político-econômico injusto, que contamina todas as atividades do homem*”. Esse sistema privilegia uns, espoliando outros.

Portanto, as pessoas vivem atualmente numa sociedade repleta de violências, de todos os tipos e graus, em que tanto suas causas quanto sua prática variam, sendo constantes em nosso cotidiano. Esse fenômeno na sociedade atual tornou-se cada vez mais visível, atraindo a atenção de estudiosos, do poder público, e da população em geral. Apesar da preocupação ser recente (surgida por volta dos anos 80), a violência é um fenômeno social bem antigo, tendo suas manifestações se multiplicando, juntamente com seus atores.

O novo parece ser a multiplicidade das formas que assume na atualidade, algumas especialmente graves, a sua crescente incidência chegando a configurar o que se pode chamar de uma cultura de violência, assim como o envolvimento de pessoas cada vez mais jovens na sua teia. (CANDAUI, 2000, p.10).

Somos bombardeados, diariamente, por inúmeras cenas de violência promovidas pelos meios de comunicação, que se constituem como um componente central, fazendo com que banalizemos sua realidade, de forma que passamos a vê-la como inerente e geradora do mundo competitivo e hostil, ou neoliberal e pós-moderno em que vivemos, “onde a lógica das relações sociais, as tensões e os conflitos estão marcados fortemente por sua presença” (CANDAUI, 2000, p.12).

É difícil encontrar alguém que não conheça um caso, ou um parente que não tenha passado por uma experiência em que a violência esteja presente, principalmente no âmbito escolar. Jean-Marie Domenach nos diz que:

não há somente a violência aberta, exposta, belicosa, a dos punhos cerrados e da demonstração militar. Há também a violência dissimulada, a que se disfarça atrás do hábito, da ordem, da polidez social, do anonimato dos escritórios. Há a violência que ameaça e a que seduz. (1969, p. 28).

Ela pode ser visível na sociedade, nos atraindo e nos repelindo, sob a vista das pessoas que olham perplexas para o fenômeno. Porém, um outro lado coexiste com o que percebemos. Um lado velado, ou oculto, de que poucos têm conhecimento, devido ao cuidado extremo para passar despercebido. Apesar da evolução tecnológica pela qual passamos, não podemos deixar de lado a barbárie, que vem se tornando mais selvagem a cada dia. “A violência pertence à nossa própria condição” (DOMENACH, 1969, p. 29).

O ser humano vem passando por um processo de reificação dentro da sociedade em que vive, sociedade essa onde quem manda é a indústria mercadológica, que impõe o consumo ao indivíduo como prática fundamental em sua vida. Marx (citado por Aranha e

Martins) já nos dizia isso, ao falar de um *“fetichismo da mercadoria e reificação do trabalhador”* (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 244). Nós, seres humanos, devido à força da indústria de consumo, nos tornamos coisas, submetendo-nos ao mercado, aos produtos, que passam a exercer um poder enorme sobre nós. Transformamo-nos em coisas, e elas em seres.

Quando a mercadoria se “anima”, se “humaniza”, obriga o homem a sucumbir às forças das leis do mercado que o arrastam ao enfrentamento de crises, guerras e desemprego. A consequência é a desumanização do homem, sua reificação. (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 244).

Estando presente no cotidiano, ela pode ser considerada como um dos produtos ou subprodutos de um sistema sócio-político-econômico injusto, que contamina todas as atividades, de homens e mulheres, como uma doença contagiosa, que se alastra por todo o corpo, em alta velocidade, porém matando lentamente.

A mídia atribui a responsabilidade da produção da violência aos jovens e adolescentes. Como exemplo dessa prática, os meios de comunicação de massa nos mostram a delinquência e a criminalidade através do tráfico de drogas, dos bailes funks dos grandes centros urbanos, dos “pitbulls” que invadem clubes apenas para “destruir” o fraco e o diferente, das torcidas nos jogos de futebol, das brigas entre gangues. Esse panorama é apresentado pelos grandes jornais do Brasil, e acaba por fazer parte da opinião das pessoas, quando o assunto tratado é violência. Afinal, os jovens e os adolescentes são vítimas ou algozes?

Passamos por um forte processo de urbanização nas últimas décadas, com o inchaço das grandes cidades e o conseqüente desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso. Concomitante a isso há um processo de industrialização acelerada, em que o indivíduo se vê diante do desemprego, da exclusão de uma sociedade em que se tem uma má distribuição de renda. Tudo isso parte das políticas neoliberais que deságuam numa crise ética.

Essa política neoliberal reforça o processo de desintegração social, como já mencionado, em que as relações humanas são transformadas em mercadoria. A desigualdade presente nesse projeto é notada pelo poder e benefícios concentrados nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, que se distancia da massa, excluindo-a dos direitos de ter uma vida digna (com saúde, educação, alimentação e moradia).

A partir dessas idéias, não podemos culpar a miséria e a pobreza em que vivem os jovens e adolescentes, como as únicas causas da violência, que são mais amplas do que aparentam ser. A pobreza é o motivo aparente, havendo muitos fatos escondidos, como a violência que ocorre na classe dominante, que é tão real quanto a outra. *“O fenômeno da violência se relaciona a um processo social mais amplo e complexo”* (LUCINDA et al, 1999, p.15). Vivemos num sistema sócio-econômico-político em que predomina a desigualdade entre as pessoas, não só econômica, mas também cultural.

O problema surge nas sociedades de classe, quando ela se torna sistemática e institucionalizada, ocorrendo a exploração de homens e mulheres por seus semelhantes. A violência faz parte também do capitalismo, surgindo do cerne do capital, pois é necessário para a manutenção de seu poder, de sua hegemonia. Com isso, há a produção cada vez maior de riqueza, poder e arbítrio por uma minoria, e pobreza e submissão para a maioria dos indivíduos. Homens e mulheres são tolhidos de seus direitos, além de serem impossibilitados de participar da vida política, econômica e social do país. O povo é reprimido no que se refere à possibilidade de reflexão e crítica. Novamente, tem-se a mídia como mecanismo atuante e viabilizador dessa situação. A única violência realmente considerada é a do marginal, do bandido que assalta, estupra, seqüestra e mata pessoas inocentes. Apenas isso é considerado violência para muitos, mas é negado por Hélio Bicudo (1997).

Há um discurso socialmente construído, de que existe a violência da classe hegemônica contra as demais pessoas. A explicação é de que se tem uma vasta gama de situações como, por exemplo, os esquadrões da morte, que matam qualquer “suspeito” que encontram pela frente. Originados na década de 60 com a repressão política, agem até hoje nas periferias das grandes cidades. Há a violência contra os negros, contra as mulheres, contra os homossexuais, contra o menor de idade, em seus trabalhos por patrões e colegas ou em seus lares, onde os algozes muitas vezes são os cônjuges ou seus pais. Pessoas que passam fome e governantes que pouco fazem. Sindicalistas (como Chico Mendes e líderes do MST, por exemplo), líderes rurais, religiosos, advogados, militantes de movimentos populares são assassinados a mando de fazendeiros e empresários, ao sentirem seus impérios ameaçados. Alunos e alunas, professores e professoras sofrem com a péssima estrutura de ensino e salários baixos, ou quando sofrem numa ditadura militar em que se torna proibido a exposição de suas idéias em escolas e universidades. Aliás, as pessoas em geral sofreram com a repressão da ditadura militar, pois eram impedidas de manifestar sua opinião, sob pena de

serem presas e torturadas, mesmo porque o militarismo se impôs ao povo, alegando que, para que o país se desenvolvesse, era necessária a segurança do Estado.

Num estudo sobre o tema, Eduvaldo Daniel (1982) aponta para a violência na segunda metade do século XX, que age de diferentes maneiras nos grandes centros urbanos do Brasil.

Violência contra a pessoa; violência no trabalho; violência no trânsito; violência da e na escola; violência da cultura; violência das discriminações; violência dos esportes; violência nos serviços de saúde; violência policial; violência contra o patrimônio. (DANIEL, 1982, p.124).

Jurandir Freire Costa, professor e psicanalista, complementa que *“a violência invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo: relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas, com seu corpo e sua mente”* (COSTA, 1986, p. 9), complementando que ela é o único intuito de destruição, envolvendo o próprio desejo do indivíduo. Ele a define como *“o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional”* (COSTA, 1986, p.30). Violência implica em desejo, nunca em necessidade. O único ser vivo que deseja é o humano; o animal apenas necessita.

Costa relata a impossibilidade da afirmação de que a violência é produto de uma conduta irracional do ser humano. Para comprovar essa questão, defende que ela *“nem sempre é irracional, e, mesmo nos casos em que a irracionalidade dá origem à violência, não se pode dizer que esta irracionalidade é instintivamente animal”* (1986, p. 28), pois nunca a irracionalidade da violência, quando existe, coincide com a ação puramente instintiva. Parte do princípio de que um comportamento “emocional”, que muitas vezes é confundido no cotidiano como um comportamento descontrolado, impulsivo e irracional, não é destituído de razão. O significado ordinário do termo é contrário de indiferente, apático e não de irracional. Sendo assim, *“a violência provocada pela emoção pode ser racional e freqüentemente o é”* (1986 p. 28).

A melhor prova de que a violência não está necessariamente vinculada ao ‘emocional’ é o ato de violência premeditada. Nestes casos, não só é impossível creditar ao excesso de emotividade, à perda do controle emocional a responsabilidade pela violência, como é impossível dissociá-la da razão. O ato calculado de violência não dispensa a razão: ao contrário, solicita-a. (COSTA, 1986, p.29).

Exceto nos casos em que há comprovação de alguma patologia que aponta para um comprometimento na clareza da consciência ou na sua estruturação normal, toda conduta é racional.

“A irracionalidade do comportamento violento deve-se ao fato de que a razão desconhece os móveis verdadeiros de suas intenções e finalidades. A violência é irracional quando e porque se dirige a objetos substitutivos, na acepção psicanalítica do termo” (COSTA, 1986, p.29). Costa cita, como exemplo de irracionalidade, o ato de esmurrar uma porta ou bater num filho quando, na verdade, o desejo era de bater no chefe, por exemplo. Como também é irracional tanto linchar um ladrão por achá-lo responsável pela miséria da sociedade, quanto exterminar judeus e deflagrar uma guerra mundial sob pretexto de que eles eram responsáveis pelo caos econômico e social do mundo. *“Seria este o sentido preciso da violência como sinônimo de irracional, sentido que nada tem a ver com o obscurecimento ou desestruturação da consciência, no ato da violência”* (COSTA, 1986, p.29). Essa violência não suprime a grande diferença entre a agressividade animal e a violência humana.

Regis de Moraes (1995) apresenta uma idéia sobre a violência, afirmando ser ela exclusividade dos seres humanos. Os animais são apenas ferozes. Os seres humanos são violentos porque há intencionalidade no ato. Arendt (2001) também nos aponta algo semelhante, pois, para ela, a violência é detentora de uma certa racionalidade: mesmo o indivíduo agindo com rapidez deliberada, sendo eficaz, e chegando no fim que deve justificá-la, é violento.

O ser humano é um ser histórico, pois é capaz de pensar a si mesmo e a todos os demais, *“vivendo numa contextura existencial na qual se tramam sensibilidade, inteligência e criatividade”* (MORAIS, 1995, p.18).

O animal apresenta uma agressividade básica, cerne do instinto de sobrevivência, que o faz buscar alimento, água e segurança. São instintos animais, incutidos em sua memória biológica. Violentos são os seres humanos.

O filósofo Jean-Marie Domenach (1969) defende a idéia de que foi através da violência que homens e mulheres dominaram a terra, ocupando-a até hoje. Eram animais que foram se socializando. São a vida, o pensamento e o Estado, violências. O último é ainda uma

violência organizada. Dessa forma, existem pessoas que violentam o outro, infligindo-lhe dor e sentindo prazer com isso. Outros, conscientes de seus traços violentos, *“lutam todo o tempo para reduzir a violência ao seu mínimo possível na imperfeição do nosso mundo e da nossa condição”* (MORAIS, 1995, p.21). Podemos pensar, então, que ela é inerente à condição do ser humano. Existe uma condição paradoxal, em que *“somos criaturas mais ou menos violentas, porém dotadas de uma racionalidade que – em seu melhor uso – abomina as manifestações de violência”* (MORAIS, 1995, p.21). Cabe-nos, como seres “pensantes”, refletir sobre essa nossa condição, lembrando sempre do paradoxo, para não haver a banalização desse fenômeno.

A diferença entre expressões de agressividade humana e expressões de violência está na ação considerada pela vítima, pelo agente ou pelo observador. Porém, nem todas as agressões físicas, brigas ou conflitos são atos violentos. É fundamental que se tenha o desejo de destruir o outro. Há uma intencionalidade de negação e destruição do outro. Essa idéia coincide com a do filósofo Regis de Moraes, quando diz que *“existem pessoas que se comprazem em práticas violentas”* (1995, p. 23 e 24), dependendo de seus valores. O fato de não se desejar o objeto, mas apenas necessitá-lo, acaba por torná-lo fixo, biologicamente pré-determinado. O mesmo não acontece com a violência no ser humano, em que o objeto de sua agressividade pode ser deslocado; além disso, não há regras justas em sua escolha. Podemos notar, com essa afirmação, *“a presença de desejo em qualquer atividade humana, inclusive na violência”* (1995, p. 24). O sujeito que sofre a violência ou que apenas a observa, percebe, em quem a pratica, o desejo de destruição, imperando o desejo de morte, de causar dor e promover o sofrimento. Assim, *“a ação agressiva ganha o significado de ação violenta”* (1995, p. 24).

A violência só existe entre as pessoas, nunca entre os animais, em que a agressividade torna-se instrumento de destruição. Porém, quando a ação agressiva for apenas expressão do instinto, ou quando não expressa um desejo de destruição, não pode ser considerada como uma ação violenta por quem a sofre, por quem age, ou por quem simplesmente observa. *“A violência não é estranha ao desejo”* (COLOMBIER et al, 1989, p.18) e, ao invés de afastá-la ou encobri-la, devemos sim, tratá-la. Muitas pessoas a cometem por sadismo, outras por falta de limites e contenção. Fachini (1992) complementa que ela faz parte de quem a pratica (sujeito violento) e de quem a sofre (sujeito-objeto violentado), que podem ser a sociedade ou uma pessoa.

Sob o enfoque psicanalítico, suspeita-se que a privação sistemática das necessidades básicas constitui a causa que leva uma pessoa a se tornar violenta. Seguindo a linha psicanalítica, chega-se ao indivíduo que a pratica a violência. Esta seria uma resposta que o sujeito dá no momento que é tolhido (paralisado) no seu EU, na busca de seus objetivos, dos seus impulsos, no sentido de suprir suas necessidades. Esta resposta, proporcionada a uma frustração, é ardorosa, violenta, impetuosa, ou seja, constituindo-se num ato de violência. Não surge do nada, mas de motivos frustrantes, de abandono primitivo, de perdas irreparáveis, de sonhos desfeitos, de fantasias persecutórias. Mais do que um conceito, ela é uma expressão patológica do impulso agressivo desproporcionado. É uma forma descontrolada da agressividade contra o indivíduo, sociedade ou nação. (FACHINI, 1992, p.49).

Aqui temos uma resposta psicanalítica para o fenômeno da violência. Regis de Moraes também utiliza os conceitos freudianos para entendê-la, e afirma que ela faz parte dos impulsos humanos como um constitutivo primordial do ser, ou seja, um constitutivo de sua realidade mais íntima, inerente a ele. Porém, nem todas as pessoas aderem à violência. Algumas se esforçam a vida inteira para evitá-la, enquanto que outras deleitam-se em práticas violentas. Depende dos valores do grupo ou de cada pessoa em separado. Em ambos os casos, a pulsão mórbida está presente.

Marilena Chauí define a violência como sendo:

tudo que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. (CHAUÍ, 1997, p. 25).

Mas, é importante salientar que a violência é caracterizada pelo desrespeito, pela coisificação, pela negação do outro, e pela violação dos direitos humanos.

Rogério Amoretti, autor de “Bases para a Leitura da Violência”, refere-se ao mundo atual como violento, pois desde o nascimento o indivíduo é violentado, constituindo-se um ser com personalidade débil e frágil, apto a reproduzir o sistema hegemônico, que lhe é passado como o ideal, aquele que deve ser seguido e reproduzido (como também será afirmado por Rouanet mais à frente). Prevaecem em nossa sociedade, relações que violentam as pessoas desde sua infância. A sociedade, “com suas relações encobridoras, funciona como uma verdadeira fábrica de violência, produtora de psicopatas, assaltantes, estupradores,

assassinos ou oportunistas de todas as espécies” (1992, p. 43), que são concomitantemente, vítimas e algozes. As pessoas agem violentamente contra o outro por sobrevivência ou para buscar a transformação da sociedade. Muitos são vítimas de indivíduos considerados “normais”, que se escondem atrás de máscaras de integridade e honestidade, mas que são, na verdade, opressivas e danosas.

Isso é muito visível em alunos e alunas, bem como em professores e professoras, quando situações violentas se dinamizam em sala de aula. Alunos e alunas que trazem elementos traumáticos de suas casas, muitas vezes podem expressar violência como forma de exorcizar seus medos e aliviar os sentimentos de perda e perigo. Colombier (1989) afirma que a violência praticada por crianças e adolescentes está relacionada ao meio em que estão inseridas. Acrescenta que, durante o ano escolar, tantas situações de seus cotidianos ficam bloqueadas, aparecendo atos de vingança, como se alguma coisa não chegasse a ser dita. Na escola, encontramos, entre as pessoas, ódios, amores e agressões, além do saber. O oprimido, em casa e na rua, se torna o opressor na escola. Fala-se com atos, o que não se pode dizer com palavras. O diálogo, portanto, é algo que não acontece, criando-se uma imensa barreira entre docentes e discentes. A partir disso, tem-se a violência.

Amoretti (1992) apresenta no estudo citado anteriormente, um trecho sobre a violência nos dias de hoje.

O mundo atual é violento porque prevalecem relações que violentam primariamente as pessoas desde a sua infância, constituindo seres com poucas alternativas psicológicas de reação e aptas principalmente a reproduzi-lo. Com suas relações encobridoras, funciona como uma verdadeira fábrica de violência, produtora de psicopatas, assaltantes, estupradores, assassinos ou oportunistas de todas as espécies, que são simultaneamente vítimas, mas também de pessoas consideradas 'normais' nas quais a honestidade e integridade aparentes encobrem uma violência relacional violenta oculta e inconsciente, mascarada na habitualidade de relações sociais e interpessoais aceitáveis e respeitáveis, mas simultaneamente opressivas e danosas a muitos de seus semelhantes, violentas na sua essência. O mundo atual é violento também, porque nestas circunstâncias de violência sofrida, muitas pessoas e grupos sociais agem relativamente com violência pela sobrevivência ou tentativa de mudança. (AMORETTI, 1992, p. 43).

O ser humano, ao deparar com situações de perda e/ou perigo reais ou imaginários, reage com violência, e o fantasma do medo é despertado nele; como defesa, age de maneira onipotente e cruel.

Afirma ainda que *“os aspectos sociais da violência são marcados profundamente pelo desenvolvimento tecnológico e instrumentalizados pelas ideologias e crenças individuais, grupais e coletivas, expressão de interesses político-econômicos de classes e grupos”* (AMORETTI, 1992, p. 43). Isso reafirma o que também nos propõe Moraes. Amoretti acrescenta que *“a violência é um fenômeno exclusivamente humano que em todas as suas variantes acontece a nível social, mas ao mesmo tempo denega o social, aproximando-o às vezes do caos”* (AMORETTI, 1992, p. 44). É totalmente o oposto da compreensão e do diálogo, já que a linguagem e a possibilidade de consenso são impossíveis de existirem. Os desejos oprimidos dos outros são desconsiderados pelo delírio narcisista, pelo dogmatismo e sectarismo do ser (ente) violento. *“Primada pela pulsão destrutiva. Do poder arbitrário e da voracidade”* (AMORETTI, 1992, p. 44). Segundo Fachini, algumas das muitas violências são cometidas por sadismo, enquanto que outras, por falta de limites e contenção (1992, p. 48).

Voltando ao conceito de violência de Amoretti (1992), que define a violência como um ato de violentar, determinando dano físico, moral ou psicológico, a partir de força bruta ou coação, oprimindo e tiranizando a liberdade do outro. O fato envolve(m) o(s) sujeito(s) violentado(s), o(s) sujeito(s) violentador (es), um objeto-pessoa e a ação violentadora em si, que, num exemplo, pode envolver um aluno, um professor (ou ao contrário) e uma situação ocorrida no ambiente escolar. Com certeza esse sujeito violentador tem motivações, causas e objetivos, e o ato violentador apresenta forma, intensidade e características, dirigindo um efeito dessa violência no objeto, provocando, como consequência, reações diversas na pessoa violentada. Como exemplos de violência, segundo o autor, temos as agressões físicas, os assaltos, seqüestros, atropelamentos, homicídios, tumultos, atentados, repressão policial, torturas, assassinatos de menores, guerras, etc. Porém, existem outras situações como a fome, a miséria, os baixos salários, o desemprego em massa, o analfabetismo, a distribuição desigual de renda, a corrupção política, os desfalques e roubos de colarinho branco, a mortalidade infantil, o suicídio, a loucura e a massificação das consciências pela mídia, passíveis de reflexão quanto a se constituírem em violência.

No primeiro grupo, a violência é imediatamente percebida ao se identificar o sujeito-violento e o sujeito-objeto-violentado, envolvidos numa seqüência imediata e dramática, onde o indivíduo passa pelo medo da mutilação do corpo, da destruição do seu ser, da dor e, por fim, da morte, uma morte violenta. *“É o horror da invasão corporal e da destruição do ser. Da perda de algo valioso, da dor do sofrimento”*, como complementa Amoretti (1992 p.42).

Segue afirmando que *“no imaginário social, esta é a verdadeira violência, a violência reconhecida e visível; nos meios de comunicação, esta é a violência priorizada, a violência divulgada com profusão e rapidez banalizada a tal ponto que permite a ilusão de um mundo em que nada está oculto”* (AMORETTI, 1992, p.42).

Há o segundo grupo, em que não há um sujeito visível, dificultando assim, a caracterização imediata da violência. Não se percebe o ato violento imediato e direto, supondo-se apenas uma violência mascarada ou invisível. Falamos da miséria dos favelados, dos sem-teto, dos sem-terra, dos retirantes, das pessoas que morrem de fome, dos desnutridos, dos analfabetos, da prostituição, do desemprego em massa, dos baixos salários, da falta de saneamento básico que provoca doenças infecto-contagiosas em muita gente, do desrespeito com o idoso e do descaso total com a saúde. Afinal, essa violência é praticada por quem?

Para muitos, o mundo é assim e isto faz parte da história natural da humanidade. Para outros, estas seriam as causas da verdadeira violência ou ainda poderiam ser violência mascarada, violência encoberta do social, violência da inconsciência e da denegação, a maioria das vezes racionalizada, justificada e utilizada pelas ideologias. (AMORETTI, 1992, p.42).

Essa violência mascarada (ou invisível) existe e resiste no próprio intervalo do social, no plano das relações interpessoais, sócias e intersíquicas já estabelecidas. A ameaça das violências é vasta e cheia de nuances, como a violência brutal ou, como Moraes afirma, a vermelha, que envolve sangue, e a sutil ou branca, onde não há brutalidade sangrenta e acontece sob aparências de legalidade e pacifismo. Aqui, a brutalidade parte dos fracos, acuados em sua miséria. Em seu livro, “O que é violência branca”, Moraes cita Lapierre, afirmando que *“a violência dos poderosos é calma, fria, segura de si mesma; suas técnicas de opressão são discretas, refinadas e, enfim terrivelmente eficazes”* (MORAIS, 1992, p.33).

Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 20) apontam para a banalização da violência, complementando com a dificuldade de sua extinção, devido a fatores como: policiais corruptos e ineficientes, tráfico de drogas, miséria, desemprego, justiça descrente e valorização dos grupos de extermínio. A violência pode determinar dano físico, moral ou psicológico através da força, oprimindo a vontade e a liberdade de sua vítima, tentando destruir, desrespeitar ou negar o outro (1999, p. 20). Hoje, mais do que nunca, vemos atos de violência nas ruas, nas escolas, nas casas, no futebol, na política, entre países, o que mostra o

rompimento dos laços de solidariedade e uma crise nas relações sociais. Num mundo em que se fala em guerra entre nações, como não haverá violência nas relações?

Observemos que todas as situações humanas são ambivalentes, e aceitação e revolta caminham lado a lado. Sendo a violência parte da vida humana, afirmamos que ela também é um fenômeno ambivalente, onde *“a destruição sempre é vista como uma agressão intolerável, que só posteriormente é sentida como fundamento e estruturação social”* (GUIMARÃES, 1996, p.12). Os comportamentos destrutivos, como perda, desgaste, revolta, morte, são muito mais vitais para o ser humano do que as atitudes que são oficialmente representativas da vida, como ordem, acordo, planificação.

Ao exceder-se na violência, o indivíduo quer se proteger da dominação. É uma necessidade indomável de dizer que está inteiramente aqui e agora. Não se pode esquecer do componente sádico que cada pessoa carrega em si. O prazer de provocar a dor no outro, e ainda de ver o sofrimento do outro, seja ele físico ou psíquico. *“Nas manifestações de excesso, a violência fundadora torna passageiro tudo o que existe de ordem no mundo”* (GUIMARÃES, 1996, p.12 e 13), e a cada ato de violência, surge um novo sistema social. *“A violência, a crueldade, a perda, são aspectos da vida cotidiana levados ao extremo”* (1996, p.12 e 13). Esses excessos ocorrem pela incerteza que o indivíduo tem do futuro e como protesto contra um presente não eterno.

Com um panorama geral da violência apresentado até agora, facilitando a compreensão de suas origens, sua prática e conseqüências, passarei a especificar as violências que ocorrem na escola.

Alice, o Chapeleiro Louco e Freud

Atualmente, o poder nas sociedades modernas distancia-se cada vez mais do conjunto social, interferindo no cotidiano dos indivíduos e nos detalhes de sua existência. Dessa forma, a vida social acaba por se compartimentalizar, gerando manifestações anômicas (resistências) em que o indivíduo expressa **um desejo de querer-viver irreprimível**, ou seja, diferentes formas de ilegalidade.

Portanto, é fundamental que observemos a participação do desejo na estruturação da “civilização” (as aspas são minhas). *“A violência tornou-se o fermento da inquietação cotidiana”* (COSTA, 1986, p.9) e não deve ser negada.

Em “O Futuro de uma Ilusão” (1999), Freud descreve, em 1927, que a civilização humana apresenta dois aspectos envolvendo todo o conhecimento e capacidade que os seres humanos adquiriram a fim de controlar as forças da natureza, extraíndo suas riquezas para a satisfação das necessidades humanas, e também todas as normas necessárias para ajustar as relações das pessoas entre si, em especial a distribuição da riqueza disponível.

Temos a impressão de que a civilização é algo que foi imposto a uma maioria desobediente por uma minoria que compreendia como obter os meios de acesso ao poder e à coação. Apenas por meio da influência de indivíduos que são capazes de estabelecer um exemplo e ser reconhecidos como líderes pelas massas é possível induzi-las a realizar o trabalho e submeter-se às renúncias das quais depende a existência da civilização. Tudo corre bem quando tais líderes são pessoas possuidoras de uma compreensão superior das necessidades da vida e que se elevaram ao nível de conseguir dominar seus desejos pulsionais (FREUD, 1999).

Freud afirma que existe o perigo de que, para não perderem sua influência, esses líderes cedam ante as massas mais do que estas cedem ante eles; portanto, parece necessário que se tornem independentes das massas, por meio de disporem de poder.

Toda civilização se baseia numa compulsão para trabalhar e numa renúncia às pulsões; portanto, provoca inevitavelmente uma oposição por parte dos indivíduos afetados por tais demandas. O fato que resulta de uma pulsão não ser satisfeita é a frustração. A norma pela qual

essa frustração é estabelecida é chamada proibição, enquanto que a condição produzida por essa proibição é chamada privação. As privações que afetam todos os seres humanos incluem os desejos pulsionais de incesto, canibalismo e a ânsia de matar. As pessoas tendem a incluir prontamente entre as qualidades e o acervo psíquicos de uma cultura os ideais desta (FREUD, 1999).

A satisfação narcísica proporcionada pelos ideais culturais é baseada no orgulho daquilo que já foi realizado com sucesso e também se encontra entre as forças que contribuem para vencer a luta contra a hostilidade à cultura no seio da unidade social. A arte proporciona outra espécie de satisfação aos participantes de uma unidade cultural substitutiva das mais antigas e mais profundamente sentidas renúncias culturais (FREUD, 1999).

Freud aponta para a criação de um acervo de idéias religiosas, surgidas da necessidade que o ser humano tem de tornar tolerável o desamparo, construído com o material das lembranças da infância do indivíduo e, também, infância da raça humana. A posse de tais idéias protege o indivíduo em dois sentidos: contra os perigos da natureza e do destino, bem como contra os danos que o ameaçam por parte da própria sociedade humana.

Já em “O Mal-Estar na Civilização” (1997), o tema principal apontado por Freud em 1930, é o antagonismo irremediável entre as exigências pulsionais e as restrições da civilização, tema que pode ser encontrado em alguns dos primeiros trabalhos psicológicos de Freud. O levantamento de barreiras contra as pulsões sexuais no período de latência é determinado organicamente e fixado pela hereditariedade, ao invés de ser unicamente um produto da educação. Em seus primeiros trabalhos, o contexto no qual a pulsão de agressão ou destruição é encarada foi predominantemente o de sadismo.

Mais tarde, Freud reconheceu a independência original das pulsões agressivas. Os impulsos agressivos, como o ódio, pareciam a princípio pertencer às pulsões de autoconservação. Uma vez que estas estavam subordinadas à libido, não compreender-se-ia uma pulsão agressiva independente. Isso acontecia devido à bipolaridade das relações de objeto, das freqüentes mesclas de amor e ódio e da complexa origem do ódio.

Somente com o advento da hipótese levantada por Freud a respeito da pulsão de morte surgiu uma pulsão agressiva realmente independente (1997).

É impossível fugirmos à impressão de que as pessoas costumam utilizar falsos padrões de medida, de que procuram poder e riqueza, de que admiram os que “vencem”, bem como de que subestimam os que têm verdadeiro valor na vida. Contudo, corremos o risco de esquecer o quanto são diversificados o mundo humano e sua vida mental (FREUD, 1997).

O ser humano enfrenta a infelicidade por meio de diversão, substituição e intoxicação. A questão do objetivo da vida humana tem sido levantada inúmeras vezes, mas nunca recebeu uma resposta satisfatória. Homens e mulheres buscam a felicidade. Essa busca tem duas facetas: visa a evitar a dor e o desprazer, e a experimentar fortes sensações de prazer. Um dos métodos para evitar o sofrimento é químico: a intoxicação. Outra técnica é o emprego de deslocamento da libido, permitido por nosso aparelho mental e através do qual sua função ganha flexibilidade. Em outro processo, a satisfação é obtida por meio de ilusões, que são reconhecidas como tais sem que se permita que as discrepâncias entre elas e a realidade interfiram com o prazer. Outro processo encara a realidade como o único inimigo e como a origem de todo sofrimento, com a qual é impossível viver, de modo que é necessário romper todas as relações com ela para conseguir qualquer tipo de felicidade (FREUD, 1997).

Afirma que a felicidade na vida pode ser buscada predominantemente no desfrutar a beleza. O ser humano, predominantemente erótico, dará prioridade às suas relações emocionais com outras pessoas; o indivíduo narcisista, inclinado a ser auto-suficiente, buscará suas principais satisfações em seus próprios processos mentais internos; o indivíduo de ação jamais abrirá mão do mundo exterior, no qual pode experimentar sua força. A necessidade de religião surge a partir de sentimentos de desamparo experienciados pelo indivíduo, restringindo o campo de escolha e adaptação, pois impõe igualmente a todos o seu caminho para a obtenção da felicidade e proteção contra o sofrimento (1997).

Nesse ponto, Freud discute o conflito do ser humano com a civilização, em que há um duelo entre liberdade e igualdade. O sofrimento tem três origens: a força superior da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a inadequação das normas que regulam as relações mútuas dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade (1997).

Freud discorre sobre a civilização como significando a soma das realizações e das normas que distinguem nossas vidas das vidas de nossos ancestrais animais e que atendem a dois objetivos: proteger os indivíduos contra a natureza e reger suas relações mútuas. Consideramos

culturais todas as atividades e recursos que são úteis às pessoas para lhes possibilitar o aproveitamento da terra e protegê-los contra a violência das forças da natureza. Os primeiros atos de civilização foram o emprego de instrumentos, a aquisição do controle sobre o fogo e a construção de habitações.

A experiência psicanalítica testemunha regularmente a conexão entre ambição, fogo e erotismo uretral. Consideramos que as nações atingiram um elevado nível de civilização quando verificamos que nelas tudo o que pode contribuir para o aproveitamento da terra pelas pessoas e para protegê-las contra as forças da natureza é cuidado e empregado de maneira efetiva. Beleza, limpeza e ordem ocupam uma posição especial entre os requisitos de civilização (FREUD, 1997).

Nenhum aspecto parece caracterizar melhor a civilização, para Freud, do que a apreciação e estímulo às mais elevadas atividades mentais do ser humano, às suas realizações intelectuais, científicas e artísticas, bem como a importância primordial que a civilização atribui às idéias na vida humana. Em primeiro lugar, dentre essas idéias, estão os sistemas religiosos, em seguida acham-se as especulações da filosofia, e finalmente o que poderíamos chamar de ideais do ser humano – suas idéias a respeito de uma possível perfeição dos indivíduos, ou dos povos, ou de toda a humanidade, e as exigências que ele (ser humano) estabelece com a base em tais idéias.

Freud (1997) fala de dois pilares da civilização: **Eros** e **Ananke** (Amor e Necessidade). Depois que o ser humano primitivo descobriu que, literalmente, estava em suas mãos melhorar sua situação neste mundo, não pode ter ficado indiferente ao fato de outro indivíduo trabalhar com ele ou contra ele. Para ele, o outro assumiu o valor de um companheiro de trabalho. O fato de ter descoberto que o amor sexual lhe proporcionava as mais fortes experiências de satisfação e, na realidade, lhe proporcionava o protótipo de toda felicidade, deve ter-lhe sugerido que deveria continuar buscando, ao longo do caminho das relações sexuais, a satisfação de felicidade na vida e o erotismo genital como ponto central de sua existência.

Quando o ser humano adotou a postura ereta e sofreu a diminuição do sentido do olfato, não foi apenas seu erotismo anal que ficou ameaçado de repressão orgânica, mas também toda a sua sexualidade, resultando, a partir de então, uma repugnância que impede a satisfação completa dessa sexualidade e a afasta da meta sexual, dando origem à sublimação e

deslocamento da libido. O amor que serviu de alicerce à família continua a existir na civilização, tanto em sua forma original, que não abdica à satisfação sexual, como em sua forma modificada, afeto sublimado. Em ambas, continua a desempenhar a função de unir considerável número de pessoas de modo mais intenso do que seria possível, por meio do interesse no trabalho em comum. A tendência, por parte da civilização, para restringir a vida sexual não é menos evidente que sua tendência para expandir o âmbito cultural (1997).

O trabalho psicanalítico nos tem mostrado que são precisamente as frustrações da vida sexual que as pessoas conhecidas como neuróticas conseguem tolerar. O neurótico, em seus sintomas, cria para si próprio satisfações substitutivas, que por si mesmas lhe causam sofrimento ou se transformam em fontes de sofrimento por criarem dificuldades nas suas relações com o meio ambiente, com a sociedade à qual ele pertence.

Freud (1997) defende a idéia de que os seres humanos não são criaturas meigas, que desejam ser amadas e que, na pior das hipóteses, são capazes de se defender quando atacadas; pelo contrário, afirma que são criaturas cujos dons instintivos incluem uma grande parcela de agressividade. A existência dessa inclinação para a agressão é o fator que perturba nossas relações com o próximo e obriga a civilização a tamanho dispêndio de energia. Em consequência dessa primitiva hostilidade mútua entre os seres humanos, a sociedade civilizada está perpetuamente ameaçada de extinção. Devido aos grandes sacrifícios impostos pela civilização à sexualidade e à agressão humanas, o indivíduo civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança.

A princípio, as pulsões do ego (fome) e as pulsões do objeto (amor) se confrontavam. *“São a fome e o amor que movem o mundo”* (FREUD, 1997, p. 75). A introdução do conceito de narcisismo convenceu Freud de que as pulsões não podiam ser todas da mesma espécie. Para melhor compreendermos o conceito de pulsão, apresento a definição de Laplanche e Pontalis que diz ser o:

processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz tender o organismo para um alvo. Segundo Freud, uma pulsão tem sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu alvo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; e no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir o seu alvo. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1970, p. 506).

Além da pulsão de conservação da substância viva e da reunião dessa substância em unidades ainda maiores, devia existir outra, contrária, que procurava dissolver tais unidades. Assim, da mesma forma que Eros, existia uma pulsão de morte (Thanatos), cujas atividades não eram fáceis de demonstrar. Uma parcela da pulsão é desviada para o mundo exterior e vem à luz como pulsão de agressividade e destrutividade. **O sadismo e o masoquismo** são exemplos de Eros e Thanatos aparecendo como aliados. Mesmo quando emerge sem qualquer objetivo sexual, a satisfação da pulsão através da destruição é acompanhada por um grau extraordinariamente elevado de prazer narcisista.

A inclinação para a agressão é uma disposição instintiva original e auto-subsistente, constituindo o maior empecilho à civilização, que é um processo a serviço de Eros, e que tem por objetivo, combinar entre si, os indivíduos humanos e, em seguida, famílias, lugares, povos e nações, numa grande unidade: a unidade da espécie humana. O trabalho de Eros é exatamente esse.

A pulsão agressiva é o derivado e principal representante da pulsão de morte, que encontramos ao lado de Eros e que compartilha com ele o domínio sobre o mundo. A evolução da civilização deve apresentar a luta entre Eros e a Morte (Thanatos), entre a pulsão de vida e a pulsão de destruição, ao agir sobre a espécie humana (FREUD, 1997).

A civilização consegue a supremacia sobre o perigoso desejo do indivíduo no sentido da agressão, enfraquecendo-o e desarmando-o, implantando no indivíduo uma instância para vigiá-lo, como uma guarnição instalada numa cidade conquistada. Existem duas origens de sentimento de culpa: uma nasce do medo da autoridade e a outra, posterior, do medo do superego. A primeira insiste numa renúncia às satisfações pulsionais; a segunda, além disso, exige uma punição, pois a continuação dos desejos proibidos não pode ser ocultada do superego. A severidade do superego é simplesmente uma continuação da severidade da autoridade exterior, à qual sucedeu e, em parte, substituiu. Uma vez que a civilização obedece a um estímulo erótico interior que leva os seres humanos a se unirem num grupo intimamente ligado, só pode atingir tal objetivo por meio de um aumento permanente do sentimento de culpa. Se a civilização é uma etapa necessária de desenvolvimento, desde a família até a humanidade como um todo, então tem, inseparavelmente ligado a si, um aumento do sentimento de culpa que talvez atinja níveis tão elevados que o indivíduo ache difícil tolerar.

Na conclusão sobre os efeitos da civilização na psique, Freud (1997) aponta o superego como sendo uma instância; a consciência é, entre outras, uma função atribuída por ele a essa instância. Tal função consiste em manter uma vigilância sobre as ações e intenções do ego, bem como julgá-las, exercendo uma censura. O sentimento de culpa, o rigor do superego é, portanto, o mesmo que a severidade da consciência. No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer, que consiste em encontrar a satisfação da felicidade, constitui a meta principal.

A integração ou adaptação a uma comunidade humana surge como uma condição, dificilmente evitável, que deve ser satisfeita antes que a meta de felicidade possa ser atingida. O desenvolvimento do indivíduo parece ser o produto da interação entre o impulso de felicidade, geralmente chamado egoísta, e o impulso de união com outros na comunidade, que geralmente é chamado altruísta. Podemos afirmar que a comunidade dá origem a um superego sob cuja influência se processa o desenvolvimento cultural. O superego cultural estabelece seus ideais e suas exigências. Entre estas últimas, as que se referem às relações entre os seres humanos estão compreendidas no âmbito da ética. O problema crucial para a espécie humana parece ser se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá sobrepujar a perturbação da vida comunitária causada pela pulsão humana de agressão e de autodestruição.

Aqui temos uma resposta psicanalítica para o fenômeno da violência. Regis de Moraes também utiliza os conceitos freudianos para entendê-la, e afirma que ela faz parte dos impulsos humanos como um constitutivo primordial do ser, ou seja, um constitutivo de sua realidade mais íntima, inerente a ele. Porém, nem todas as pessoas aderem à violência. Algumas se esforçam a vida inteira para evitá-la, enquanto que outras deleitam-se em práticas violentas. Depende dos valores do grupo ou de cada pessoa em separado. Em ambos os casos, a pulsão mórbida está presente.

Reverendo o conceito de civilização, podemos compreendê-la como sendo a soma das realizações e das normas que distinguem nossas vidas das vidas de nossos ancestrais animais e que atendem a dois objetivos: proteger os homens da (contra) natureza e reger suas relações mútuas. Nenhum aspecto parece caracterizar melhor a civilização do que a apreciação e estímulos às mais elevadas atividades mentais dos indivíduos, às suas realizações intelectuais, científicas e artísticas, além da importância primordial que ela atribui às idéias na vida humana (os sistemas religiosos, as especulações filosóficas, e as idéias propriamente ditas - a

possível perfeição do ser humano e as exigências que ele estabelece com base nessas idéias). O trabalho psicanalítico nos tem mostrado que são precisamente as frustrações da vida sexual que as pessoas conhecidas como neuróticas (a maioria das pessoas) não conseguem tolerar. O neurótico, em seus sintomas, cria para si mesmo satisfações substitutivas. Elas acabam causando sofrimento a ele, por criarem dificuldades nas suas relações com o meio ambiente e com a sociedade em que esteja inserido. Os seres humanos não são meigos, cordatos e amáveis, sendo capazes de se defender brutalmente quando atacados. São, na verdade, criaturas cujos dons instintivos envolvem uma grande parcela de agressividade. Como consequência dessa primitiva hostilidade mútua entre os indivíduos, a sociedade “civilizada” está perpetuamente ameaçada de desintegração.

A princípio, as pulsões do ego (fome) e as pulsões do objeto (amor) se confrontavam. A introdução do conceito de narcisismo convenceu Freud de que as pulsões não podiam ser todas iguais. Além da pulsão de conservação da vida (Eros), que serve para unir, para criar, deveria haver também uma pulsão de morte (Thanatos), em que uma parte é desviada para o mundo exterior, vindo à tona como pulsão de agressividade e destrutividade. Mesmo quando emerge sem qualquer objetivo sexual, a satisfação da pulsão de destruição é acompanhada por um elevado grau de prazer narcisista (narcisismo: amor que se tem pela imagem de si mesmo). A inclinação para a agressão é uma disposição instintiva original e auto-suficiente, sendo o maior obstáculo à civilização, que é um processo a serviço de Eros, cujo objetivo é combinar os seres humanos (famílias, lugares, povos e nações) numa grande unidade: a unidade da espécie humana. A pulsão agressiva é o derivado e principal representante da pulsão de morte (Thanatos), que caminha ao lado de Eros. Ambos dividem o domínio sobre o mundo. A evolução da civilização deve apresentar a luta entre Vida e Morte (Eros e Thanatos), entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, ao agir sobre a espécie humana.

Fachini (1992) também explica a violência sob o ponto de vista da psicanálise freudiana. A pulsão de morte representa a tendência fundamental de todo ser vivo para retornar ao estado inorgânico. Essas pulsões se voltam para o interior do indivíduo, num primeiro momento, tendendo à autodestruição e, posteriormente, voltariam para o exterior. Já nesse segundo momento, elas se manifestariam sob a forma de pulsão agressiva ou destrutiva. A pulsão de morte voltada para o exterior e envolvendo ação motora, recebe o nome de pulsão de agressão e tem tendências à autodestruição; só poderá ser apreendida a partir da fusão com

a sexualidade. Assim, Freud classifica a pulsão destrutiva como sendo a destruição voltada para o exterior.

A pulsão de morte é combinada com a pulsão de vida, *“quer na sua forma sádica, quer na sua forma masoquista”* (FACHINI, 1992, p.50). *“Freud faz da tendência para a destruição, tal como se revela no sadomasoquismo, um dado irreduzível”* (FACHINI, 1992, p.50). Freud relaciona o sadismo e o ódio com as pulsões do ego – da luta do ego pela conservação e afirmação. Fachini conclui que o psicanalista *“descobre a causa da violência em sentido abrangente, na pulsão de morte, no ego da pessoa que tende à conservação e afirmação”* (FACHINI, 1992, p.50).

A civilização consegue a supremacia sobre o perigoso desejo do indivíduo no sentido da agressão, enfraquecendo-se e desarmando-o. Com isso, acaba por implantar nele uma instância para vigiá-lo. Iremos começar a falar do sentimento de culpa. Há duas origens para ele. Uma delas está relacionada ao medo da autoridade, enquanto que a outra, além de vir posteriormente, diz respeito ao medo do superego. A primeira insiste numa renúncia às satisfações pulsionais; a segunda, além disso, exige uma punição, pois a continuação dos desejos proibidos não pode ser ocultada do superego. A severidade do superego é simplesmente a continuação da severidade da autoridade exterior, à qual sucedeu e, em parte, substituiu, uma vez que a civilização obedece a um estímulo erótico interior que leva as pessoas a se unirem num grupo intimamente ligado e só pode atingir tal objetivo através de um aumento permanente do sentimento de culpa. Se a civilização é uma etapa necessária de desenvolvimento, desde a família até a humanidade como um todo, então tem inseparavelmente ligado a si um aumento do sentimento de culpa que talvez atinja níveis tão elevados que o indivíduo ache difícil de tolerar. *“O processo civilizatório é intrinsecamente repressivo, o que põe a violência como constitutiva das civilizações”* (MORAIS, 1995, p. 23). Existe na sociedade dita civilizada, uma série de códigos civis e penais, códigos de ética, leis de trânsito, documentos legais que aparentemente traz (em) mais conforto para nossas vidas, porém, ao contrário disso, nossa vida torna-se fortemente opressiva. Na racionalidade freudiana isso significa que *“quanto maior for a repressão, mais violenta será a reação dos reprimidos, sempre que esta encontra canais de expressão”* (MORAIS, 1995, p. 23).

O superego, para Freud, é uma instância que tem por objetivo manter uma vigilância sobre as ações e intenções do ego (o superego seria a instância da moral e da censura,

enquanto que o ego seria o Eu). Assim, irá julgá-las exercendo uma censura sobre elas, as mesmas onde o sentimento de culpa é o rigor do superego. No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer, que consiste em encontrar a satisfação da felicidade, constitui a meta principal. A integração ou adaptação a uma comunidade humana surge como uma condição difícil de ser evitada, devendo ser satisfeita antes que a meta de felicidade possa ser atingida. O desenvolvimento desse indivíduo parece ser o produto da interação entre o impulso de felicidade, geralmente chamado egoísta, e o impulso de união com outros na comunidade, que geralmente é chamado altruísta. Podemos afirmar que a comunidade dá origem a um superego sob cuja influência se processa o desenvolvimento cultural. O superego cultural estabelece seus ideais e suas exigências. Essas últimas, as que se referem às relações entre os seres humanos, estão compreendidas no âmbito da ética. O problema crucial para a espécie humana é se seu desenvolvimento cultural conseguirá sobrepujar a perturbação da vida comunitária, causada pela pulsão humana de agressão e de autodestruição.

Esse é o ponto de vista de Freud (1930) para explicar a existência da violência, foi pensada num contexto específico. Já Adorno e Horkheimer, em seus estudos, fazem um percurso diferente de Freud, pois este último fala de um processo civilizatório, enquanto que os primeiros falam da barbárie humana.

A partir da leitura da Teoria Crítica proposta por Adorno, Rouanet (1979), afirma que a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários e não apenas os instintos bárbaros. A indústria cultural faz mais, leva o indivíduo a aceitar as condições impostas pelo sistema social. No mercado atual a publicidade entra como parte do sistema, pois, para se inserir algo nesse mercado atual, só através da publicidade, buscada pela mimesis (imitação) compulsiva dos consumidores, que buscam corresponder ao modelo apresentado pela indústria cultural. Esta possibilita uma idéia ilusória da ideologia, ao se referir à liberdade e, na verdade, a escolha é uma só: esse modelo imposto pelo sistema.

A indústria cultural promove amnésia (impõe aos indivíduos a extinção da resistência e do conhecimento de que existe algo para resistir), A Psicanálise entra para desiludir, afirmando que a pessoa é capaz de se angustiar, mas tem que aprender a conviver com essa angústia; Psicanálise é tensão e, segundo os formuladores da Teoria Crítica, o difícil para as

massas não é reprimir o impulso, o difícil é não transgredir as normas, já que a repressão faz tudo ficar automático, não se percebendo que esse automatismo é repressão.

A Teoria Crítica pode ser chamada de Geografia de Ítaca, pois como ela, descreve uma cultura que esqueceu sua própria História e a memória de um tempo que se evaporou completamente.

O sistema utiliza alguns mecanismos psicológicos para controlar os indivíduos e fazer com que se identifiquem com ele, sendo que um deles é o mecanismo da identificação, que é visto como objetivo e como instrumento, enquanto que o outro é o da falsa projeção, que significa a extrojeção dos valores sociais incapacitados de reflexão, de forma a propagar sua ideologia e manter as massas sob seu domínio.

O duplo uso do termo *identificação* é denominado pelos frankfurtianos de mimesis (imitação), onde a realidade é copiada pelo indivíduo, que tende a assimilar-se ao seu objeto. A educação começa pela mimesis, onde o indivíduo imita os papéis, já que, segundo o autor, esta é “*a única forma de relacionamento entre sujeito e objeto*” (ROUANET, 1979, p. 228).

No Brasil dos anos 30, a família produzia personalidades suficientemente fortes para competir e suficientemente submissas para aceitar a autoridade, como a autoridade do mercado. O ser humano é histórico e, atualmente, o tipo de aparelho psíquico é outro, o que leva ao aparecimento de personalidades não autoritárias, estimulando-se, ao contrário, a formação de personalidades débeis, com um superego frágil, expostas à sedução do líder. Impedidos da resolução edipiana harmoniosa pela identificação com o pai, a família está sendo extinta. As figuras do professor e da professora também sofrem e o filho está sendo criado pelo sistema; *video game*, babá, Xuxa, facilitando a identificação com o líder carismático, porém não pela identificação e sim pela idealização, que é um processo onde o indivíduo atribui qualidades que o sujeito não tem. O líder fica sendo tela de projeção dos atributos narcisistas que o indivíduo ambiciona ter e lhe são negados pela realidade. O indivíduo massificado faz do líder o seu ideal, amando a si próprio e reprimindo o que não merece ser amado. Porém, esse líder tem que se parecer com o indivíduo, ou seja, tem que ser onipotente e fazer as coisas que a massa faz (ir à igreja, ser atleta, etc.). O líder é a expressão de uma psicose do todo social, que é irracional (o funcionamento do todo, que é irracional).

O avanço do capitalismo aponta para outro tipo de aparelho psíquico e como afirmam Adorno e Horkheimer (1994), não existe mais a mediação do EGO, e o ID é determinado pelo sistema. Profissionalmente, o indivíduo é determinado pela hierarquia das organizações e pela administração pública e, sua vida privada determinada pela indústria cultural que acaba com todos os impulsos íntimos dos consumidores compulsivos. A coesão social depende da adesão das pessoas ao sistema, sendo essa adesão garantida não pela repressão do ID, mas pela sua liberação, que o sistema já modela antes que aflore. Essa é a razão por tanta pornografia veiculada pela indústria cultural com aparência de sexo e liberdade sexual. A censura é exercida pela libertação aparente, porém as massas têm dificuldade em transgredir as normas que impedem a realização dos desejos e obrigam a se viver numa sociedade irracional. As convenções deixam a sociedade irracional.

A coesão social ocorre em virtude do isolamento na coletividade. Uma vez controladas as relações e os impulsos, os trabalhadores modernos na fábrica, no cinema e na comunidade de trabalho não podem falar entre si; são as condições concretas de trabalho da sociedade industrial que levam ao conformismo, à impotência dos homens.

A indústria cultural promete tudo e não realiza coisa alguma além de impedir a crítica que poderia levar a outros caminhos; a repressão, porém, é feita por aparelhos externos e não pelo psiquismo individual.

A Psicanálise pode se tornar uma Psicanálise Negativa, quando revisada pelos frankfurtianos, porque denuncia o que não existe mais no ser humano, sua destruição, a barbárie crescente, mostrando que o homem não está sentindo mais.

Todavia, o sistema obriga o indivíduo a sobreviver graças à falsa mimesis, identificando-se com a natureza morta, com a violência e a loucura. O sistema leva o indivíduo a identificar-se provisoriamente com instâncias instrumentais a serviço desse sistema, com as pessoas tornando-se mais autoritárias que as estruturas.

É através tanto da cultura de massas quanto das agências de produção, que os modos de comportamento, submetidos às normas, são transmitidos para o indivíduo como sendo os únicos naturais, decentes e racionais. Através do total engano das multidões, o sistema disciplina tudo que é individual, levando à precariedade das relações entre as pessoas e de

cada indivíduo consigo mesmo, uma nova barbárie. O que resta é o ser humano reificado na fábrica e no escritório. Ele, em sua luta pela sobrevivência, pela autoconservação imposta pela divisão burguesa do trabalho cai, no autodespojamento, moldando corpo e alma ao avanço tecnológico que o aniquila em seu pensamento, roubando-lhe a capacidade de reflexão. A restrição do pensamento, de acordo com a organização e a administração do diretor geral é que leva à manipulação e controle dos trabalhadores imaturos, ocasionando a repressão das massas. O instrumento de manipulação do coletivo é a abstração (cisão sujeito/objeto) que apresenta um pensamento generalizado cujo critério de veracidade é o cálculo e a utilidade. O mesmo não pensa o ser e a existência, eliminando o pensamento reflexivo e não buscando a contemplação.

As sucessivas identificações acabam conduzindo à identificação final com o mundo, tal como ele é (através da identificação com o produto cultural). Assim, o indivíduo ouve continuamente a mesma idéia de que só existe uma forma de caminhar no mundo: renunciar à esperança de realizar-se, o que o leva a imitar os traços e atitudes de todas as coletividades de que participa. Essa é a condição para o indivíduo sobreviver, adaptando-se aos grupos a que se afilia, tornando-se membro de uma organização. O cinema, o rádio, as biografias e os romances populares mostram a realidade como é, como deve ser e como sempre será. Porém, na cultura de massa, não se precisa de um líder como no fascismo, pois a liderança se despersonaliza através dos “líderes secundários” (artistas, políticos, cientistas, etc.) que encarnam as idéias e valores abstratos, essencialmente irracionais, responsáveis pela coesão do grupo. A identificação com o sistema é garantida através da identificação com esses líderes secundários

Os “olimpianos modernos” se localizam entre o imaginário e o real e a eles são inculcados papéis mitológicos pela imprensa que, concomitantemente, mergulha em suas vidas privadas em busca de identificação, extraindo toda substância humana nelas encontrada. Possuindo dupla natureza, ou seja, uma natureza divina e uma natureza humana, tende-se a uma concentração de um “*complexo virulento de projeção-identificação*” (MORIN, 1969, p.113). Entre os olímpianos criados pela cultura de massa, encontram-se os profissionais da televisão e do cinema, que participam da vida cotidiana dos meros mortais. Ocorre uma circulação permanente entre o mundo da projeção e o mundo da identificação pelos olímpianos, que acabam por se tornar os condensadores energéticos da cultura de massas, já

que *“realizam os fantasmas que os mortais não podem realizar, mas chamam os mortais para realizar o imaginário”* (MORIN, 1969, p.113).

Tornam-se, então, modelos de cultura, ou seja, modelos de vida ao conjugar a vida cotidiana e a vida olímpiana. Assim, eles acabam por se transformar em heróis modelos, *“que trazem a cultura de massa e, sem dúvida, tendem a destronar os antigos modelos (pais, educadores, heróis nacionais)”* (MORIN, 1969, p.113).

As pessoas acabam com o tempo, adotando para si os gestos, expressões, penteados, poses de seus artistas preferidos. Esses simbolizam os tipos ideais da cultura de massa, pois possuem uma vida repleta de luxo, lazer, amor e espetáculo. O público identifica-se com seus astros preferidos, cantores, ou seja, qualquer figura pública, e daí podemos dizer que a vida imita a mídia.

“Os olímpianos estão presentes em todos os setores da cultura de massa. São os heróis do imaginário midiático (cinematográfico e televisivo), são também os heróis da informação vedetizada” (MORIN, 1969, p.114).

Por último, o autor afirma que a cultura de massa impõe ao espectador uma lei de mercado, onde haverá normas e modelos prescritos nas imagens ou palavras que serviram à imitação e incitações públicas. *“A eficácia dos modelos propostos vem precisamente do fato deles corresponderem às aspirações e necessidades que desenvolvem realmente”* (MORIN, 1969, p.115).

Segundo os frankfurtianos, além da identificação, o sistema utiliza a falsa projeção para fazer o controle social. Projeção no sentido psicanalítico é o mecanismo pelo qual o sujeito expulsa de si e localiza no exterior (pessoas ou coisas) sentimentos, desejos que não aceita em si mesmo. Para Freud, o indivíduo sente desprazer por coisas externas, evitando-as pela fuga, e por coisas internas, fazendo a projeção (mecanismo de defesa em que o sujeito coloca o desprazer para o exterior, permitindo-se fazer a fuga).

Na verdadeira projeção, ocorre estruturação da realidade externa a partir de processos psíquicos internos ao sujeito (capacidade de reflexão sobre informações vindas de fora, através da percepção), e o que é colocado no real não é uma subjetividade arbitrária, (o sujeito

faz interpretação com reflexão) porque o interior não é vazio (os conteúdos vêm do mundo) nem passivo (há reflexão).

Na falsa projeção ocorre estruturação da realidade externa sem reflexão do material recebido do mundo externo e os fatos são devolvidos como foram recebidos, pelos sentidos, de forma bruta, sem produtividade, sem acrescentar nada por parte do sujeito.

Para Adorno e Horkheimer, citados por Rouanet, a falsa projeção é o esquema do positivismo, relaciona-se com o atrofiamento da capacidade de pensar, de refletir. O cinema é o objeto pronto, que não propõe reflexão, ao contrário do quadro, que obriga *o pensar* e *o refletir*. O cinema requer só objetividade e atenção para não perder-se a história. A consciência do indivíduo comum é incapaz de fazer reflexão. O real se oferece diretamente à percepção, está pronto, acabado e é devolvido sem ser transformado. Daí, a consciência projetiva colocar no real o que estava nele, sem acrescentar nada.

A indústria cultural leva a essa atrofia da espontaneidade e da imaginação, oferecendo ao consumidor produtos que bloqueiam essas faculdades. O cinema comercial exige atenção e rapidez de reflexos para não se perder os fatos, impedindo qualquer atividade mental do espectador, para que o sujeito devolva os fatos sem transformá-los com algo seu. Isso é falsa projeção. O sujeito fica programado para obedecer às leis que vêm de fora, tornando-se impotente e submisso ao poder.

A falsa projeção ou pseudoprojeção do indivíduo massificado está reduzida ao mecanismo de compulsão à repetição, onde o sujeito percebe o imutável, pensa que é novo e age de acordo com o esquematismo arcaico, pensando que age segundo motivos enraizados no presente. O real é o eterno retorno do antigo e as pessoas se iludem, achando que é novo. A moda é mudança do aparente, porque, para mudar o mundo, precisa-se colocar coisas de si, elementos novos a partir da reflexão; precisa-se de outros elementos, de indivíduos ricos e não empobrecidos. As massas só vêem o belo, onde se está acostumado a vê-lo, estando-se condicionado ao critério da beleza. É por isso que nada é alterado; é a eterna repetição.

Citando Adorno e Horkheimer, Rouanet (1979, p.253) afirma que *“a regressão das massas, hoje, é a incapacidade de ouvir com seus próprios ouvidos qualquer coisa que não haja sido ouvido antes, de tocar com as próprias mãos algo que não haja sido tocado...”*. A

mesmice da cultura é a extrojeção (colocar para fora irrefletidamente) da mesmice do inconsciente, cenário imutável em que o sujeito projeta sua infelicidade.

A pseudo-identificação complementa a pseudoprojeção, levando à pseudomimesis. Na verdadeira identificação, o sujeito copia o modelo para transcendê-lo, emancipando-se para ter autonomia, ao interligar a autoridade paterna para a formação do superego. Na pseudo-identificação há absorção total pelo modelo, o que leva à (des) individualização, pois, não tendo superego não tem como supervisionar as identificações. Na projeção verdadeira, o externo revela a verdade do sujeito, deixando de ser mera exteriorização pela reflexão, constituindo assim a realidade do mundo externo. Na falsa projeção, o sujeito inscreve no real a própria nulidade, a própria anulação, impedindo-se de perceber as estruturas do real. Esses dois mecanismos gerados pelo social levam à formação de indivíduos com EGO debilitado, sem capacidade de reflexão exigida pela projeção normal e sem superego que os proteja nas identificações; e o sujeito massificado identifica-se com o poder e seus representantes personalizados.

Conforme o ser humano for se sentindo cada vez mais incapaz de postergar seus desejos e suas vontades, acaba por nascer, crescer e se instalar nele, uma inconformidade intensa, o que para alguns, senão para muitos, é motivo suficiente para gerar a violência. Torna-se difícil o equilíbrio entre razão e emoção com o intuito de paz e crescimento humano verdadeiro e sincero.

Alice, a Existência e a Relação

Temos uma realidade em que os laços de solidariedade na sociedade se rompem e as relações sociais tradicionais se encontram em crise. Lucinda, Nascimento e Candau (2000, p. 21) apontam para a inclusão da luta contra a violência no cotidiano das pessoas, partindo para a nova relação Estado/sociedade, o que é considerado uma maneira de articular relações conflituais. O objetivo desse movimento é o de estabelecer relações solidárias e um reconhecimento recíproco entre os indivíduos. Isso tudo será um processo que ocorrerá numa sociedade enferma.

Habitamos num mundo debilitado e fraco em que há total desvalorização do humano. *“Em um mundo no qual as coisas valem cada vez mais e as pessoas cada vez menos, com certeza há algo muito errado”* (MORAIS, 1995, p. 29). As pessoas não se sentem felizes, e tampouco a sociedade como um todo. O que se tem, é um grande vazio existencial, um descontentamento pela vida, uma insatisfação. Nas palavras de Moraes, o ser humano vive numa sociedade enferma, em que drogas, álcool e violência estão presentes em sua vida, direta ou indiretamente. *“Nosso meio social parece verdadeiramente doente”* (MORAIS, 1995, p. 30).

Tanto o indivíduo quanto a sociedade, continua o autor, possuem em si, componentes saudáveis e componentes patológicos. *“Cabe-nos viver essa dinâmica de opostos, procurando dar à vida possibilidade de ser mais leve e, se possível, até alegre”* (MORAIS, 1995, p.32). O equilíbrio entre forças destrutivas e forças construtivas é dinâmico, constituindo a própria vida. Novamente falamos das pulsões de vida e pulsões de morte, que buscam evitar que o indivíduo seja destruído tanto pelos ímpetos de seus desejos quanto pela apatia mortal. *“O equilíbrio consiste na busca do equilíbrio e a felicidade consiste na busca da felicidade”* (MORAIS, 1995, p. 33). Sendo assim, é possível ser sadio numa sociedade enferma.

Há um comodismo que abate o ser humano e que, muitas vezes, justifica a violência de cada um, já que se vive numa sociedade violenta e não se pode lutar contra as tendências de toda uma sociocultura. É mais fácil aceitar essa teoria, sempre achando desculpas para o problema, do que encará-lo e enfrentá-lo. Vivemos num mundo em que somos regidos pela liberdade (indivíduo ativo) e pelo condicionamento (indivíduo passivo). Somos (seres)

pressionados e condicionados pela sociedade, mas nunca determinados. Entretanto, ao falarmos de determinismo, apontamos para uma ausência absoluta de liberdade para as escolhas e possibilidades, que podem ser observadas no decorrer da história da humanidade, partindo-se então, para um movimento de transformação dos valores sociais.

Falar em determinismo implica numa fatalidade, ou seja, num indivíduo determinado totalmente por fatores ambientais, ou seja, externos a ele e sem possibilidade de escolha. As muitas possibilidades, os muitos caminhos deixariam de existir. O ser humano é livre e, portanto, é seu projeto. “Lançando-se adiante”, homens e mulheres caminham em direção às suas escolhas.

Jean-Paul Sartre, filósofo ateu existencialista de meados do século XX, parte do princípio de que a existência precede a essência, melhor dizendo, o ser existe antes de poder ser definido por qualquer conceito, e este ser é o homem e a mulher, ou seja, a realidade humana. Primeiramente, o ser humano existe, se descobre, surge no mundo, para depois se definir como homem e mulher. Existencialismo é, portanto, a *“doutrina que torna a vida humana possível e que declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana”* (SARTRE, 1970, p.214). O **existir**, para Sartre, é projetar-se, é buscar fora de si, é buscar a transcendência.

Segundo o Existencialismo sartreano, a diferença básica entre o ser humano e as coisas, é que o primeiro é livre, enquanto que as coisas são determinadas. O ser humano é, portanto, o seu projeto, pronto a “ser lançado adiante”, já que é consciente de seus atos e pensamentos. Por ter consciência, o indivíduo é um “ser-para-si”, diferindo do animal, que é “em-si”. O ser humano pode se auto-examinar, pode construir sua própria existência, construir seus valores, ou seja, está “condenado a ser livre”. Não há justificativas ou desculpas para o seu comportamento. Está condenado a ser livre, pois não se criou sozinho, não se criou a si próprio. É livre porque, uma vez lançado no mundo, *“é responsável por tudo quanto fizer”* (SARTRE, 1970, p. 254). Mas a liberdade só tem significado na ação transformadora de cada pessoa. E se ele é livre, como nos foi apontado, conseqüentemente é responsável por tudo o que escolhe e faz. O Existencialismo acredita que, sozinho, o ser humano está condenado a inventar a cada instante o ser humano (*“o homem é o futuro do homem”* - SARTRE, 1970, p. 254).

Sartre nos afirma que *“o homem nada mais é do que aquilo que ele faz”* (SARTRE, 1970, p. 216). O ser humano é, de início, nada, e só depois será alguma coisa, segundo o que fizer de si mesmo. Assim, como pensa Sartre, não há uma natureza humana, pois não há Deus para concebê-la. *“O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência”* (SARTRE, 1970, p. 216). É isso que se chama subjetividade.

O ser humano é um projeto que se vive subjetivamente, em vez de, como diz Sartre, ser uma couve-flor, um creme, ou qualquer coisa podre. Nada existe anteriormente a esse projeto, e homens e mulheres serão o que tiverem projetado ser. *“Não o que ele quiser ser. Porque o que entendemos vulgarmente por querer, é uma decisão consciente, e que, para maior parte de nós, é posterior aquilo que ele próprio se fez”* (SARTRE, 1970, p. 245). Como exemplo, Sartre nos apresenta a possibilidade de se querer aderir a um partido, de se escrever um livro, casar-se, como sendo a manifestação de uma escolha mais original e mais espontânea do que aquilo que se chama de vontade. *“Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que é”* (SARTRE, 1970, p. 245). Ele sempre enfatiza isso em seu trabalho. Assim, o primeiro esforço do Existencialismo é o de situar esse ser e lhe atribuir a total responsabilidade de sua existência.

Outra coisa que acompanha a liberdade, é um enorme vazio (sentido pelo ser humano) que o leva à possibilidade de inúmeras escolhas. *“É em face dos outros que escolhemos e nos escolhemos a nós. Algumas vezes, certas escolhas são fundadas no erro, e outras na verdade”* (SARTRE, 1970, p.284). Ao ter que optar por algo, o ser humano se angustia, vivendo a angústia da escolha. Por medo da escolha, o indivíduo prefere fugir, emaranhando-se na **má fé**, que é a atitude de quem finge escolher, mas na verdade não escolhe. *“Se definimos a situação do homem como uma escolha livre, sem desculpas e sem auxílio, todo o homem que se refugia na desculpa das suas paixões, todo o homem que inventa um determinismo é um homem de má fé”* (SARTRE, 1970, p.284). Dissimula a total liberdade do compromisso. Prefere, assim, ser determinado por valores e modelos externos a si mesmo. Mente para si, fingindo, ou melhor, simulando ser ele mesmo o criador de seus atos. Essa dissimulação ocorre para que evite ter que se responsabilizar por suas escolhas. Perde sua transcendência e cai na facticidade (caráter próprio da condição humana e pelo qual cada pessoa se encontra sempre já comprometido com uma situação não escolhida). Perde também sua criatividade, preferindo viver no conformismo e na respeitabilidade da ordem e tradição

estabelecidas. Homens e mulheres se tornam responsáveis por aquilo que são, já que a existência precede a essência, como sempre Sartre insiste em nos dizer. Ao contrário da má fé, há uma atitude de estrita coerência, denominada por Sartre como atitude de boa fé. Os atos dos seres humanos de boa fé têm como último significado a busca pela liberdade.

Sartre (1970, p. 287) afirma que *“queremos a liberdade pela liberdade e através de cada circunstância particular. E ao querermos a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa”*.

A liberdade como definição do ser humano, de homens e de mulheres, não depende dos outros, porém uma vez que existe a ligação de um compromisso, se é obrigado a querer concomitantemente *“a minha liberdade e a liberdade dos outros”* (1970, p. 287). Tanto a liberdade de um quanto do outro devem ser tomadas como um fim. Num plano de autenticidade total, pode-se reconhecer o ser humano como sendo um ser no qual a existência precede a essência, um ser livre, que quer sua liberdade, e que, portanto, reconhece querer a liberdade dos outros. Em nome dessa vontade de liberdade, implicada pela própria liberdade, há a possibilidade de formar-se juízos sobre aqueles que procuram esconder a total gratuidade de sua existência e a sua total liberdade. Sartre afirma que todas as pessoas que ocultarem a sua liberdade total, com desculpas deterministas, serão chamadas de covardes, e quando se tentar demonstrar o quanto sua existência é necessária, quando ela própria é contingência do aparecimento do ser humano na terra, serão chamadas de safadas. *“Mas covardes ou safados, não podem ser julgados senão no plano da estrita autenticidade”* (SARTRE, 1970, p. 288).

*Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens (...) Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como o julgamos que deve ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos. Se a existência, por outro lado, precede a essência e se quisermos existir, ao mesmo tempo que construímos a nossa imagem, esta imagem é válida para todos e para toda a nossa época. Assim, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade. Sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o ser humano.*⁴ (SARTRE, 1970, p. 219).

⁴ Sartre (1970) nos apresenta um exemplo sobre isso em seu livro: *“e se quero, fato mais individual, casar-me, ter filhos, ainda que este casamento dependa unicamente da minha situação, ou da minha paixão, ou do meu*

Somos seres livres, mas, se pressionados pela sociedade, podemos ceder a ela.

Vasquez (2000, p. 287), citando Sartre, afirma que o ser humano é liberdade: cada pessoa é absolutamente livre, mostrando a sua liberdade, *sendo* aquilo que escolheu ser. É também a única fonte de valor, pois conforme o indivíduo escolhe, cria o seu valor. Vasquez ressalta que:

na medida em que não existem valores objetivamente fundados, cada um deve criar ou inventar os valores ou as normas que guiem o seu comportamento. Mas, se não existem normas gerais, o que é que determina o valor de cada ato? Não é o seu fim real nem o seu conteúdo concreto, mas o grau de liberdade com que se realiza. Cada ato ou cada indivíduo vale moralmente não por sua submissão ou uma norma ou um valor estabelecido - assim renunciaria à sua própria liberdade -, mas pelo uso que faz da própria liberdade. (p.287).

Assim, se a liberdade é vista como o valor supremo, o valioso é escolher e agir livremente.

Um ponto que devemos lembrar é que no mundo existem outras pessoas, além do indivíduo, sendo que este último só poderá ter sua liberdade como fim, se tomar como fim a liberdade dos outros. Ao escolher, o indivíduo compromete a si e a toda a humanidade. Vasquez aponta que ao admitir-se a liberdade como valor supremo, a vida se torna um compromisso constante, um constante escolher por parte do indivíduo, tanto mais moralmente valioso, quanto mais livre (VASQUEZ, 2000, p. 287).

Podemos acrescentar às idéias de Sartre a filosofia das relações interpessoais de Martin Buber, que propõe um diálogo minimizador da violência, objetivando evidenciar canais autênticos para a compreensão entre os seres humanos. Em seu pensamento, o pilar fundamental do inter-humano é o conceito de Relação (Beziehung), que nos permite diferenciar agregados humanos de grupos sociais, e que ocorre “*entre os seres humanos e entre Homem e Deus*” (VON ZUBEN, 2003, p. 84), englobando o encontro. Portanto, uma verdadeira integração humana não acontece se não houver relações interpessoais, já que relação, em si, é reciprocidade.

desejo, tal ato implica-me não somente a mim, mas a toda humanidade na escolha desse caminho: a monogamia” (p. 246).

Ao se analisar a sociedade de hoje, a partir de uma *Weltanschauung* (visão de mundo) pós-moderna, percebemos pessoas que se preocupam mais consigo mesmas, onde o que vale é o indivíduo que busca sua autogratificação, valorizando-se a si mesmo. A regra moral básica que perpassa essa nova etapa da história é o narcisismo, ou seja, o amor por si mesmo, que é cultivado pelo indivíduo pós-moderno, que destila pensamentos e frases como: “*Só acredito em mim*”, “*Minha felicidade não depende da sociedade, mas de meu esforço e talento pessoal*”, “*Nada deve impedir minha satisfação pessoal*”, “*Primeiro eu, depois eu*”. Observamos e ouvimos esses discursos quase que diariamente.

A preocupação gira em torno do consumo exacerbado, em que comprar, aperfeiçoar o corpo, ter, são metas tanto do mundo quanto do indivíduo pós-moderno. O ser humano só encontra a liberdade quando consome produtos diferentes, quando adquire aquele anunciado pela mídia, que lhe promete a felicidade eterna, que logo desaparece, fazendo com que sinta um vazio e a necessidade de comprar mais. Isso acaba por gerar um ciclo vicioso. As relações passam “*a ser vistas como investimentos e possibilidades de consumo agradável*” (SCHMIDT, 2000, p. 315). Os interesses são individuais, conseqüentemente não há agrupamentos sociais. “*Ninguém mais acredita em movimentos coletivos*” (SCHMIDT, 2000, p. 315).

Aprofundando a idéia de relação, vemos que o mundo deve ser visto como uma totalidade por homens e por mulheres, como aponta Moraes (1995, p.59), a partir de um ensaio do professor Aquiles Von Zuben (1975, p.72): “*somente o homem pode substituir o conglomerado sem significado pela unidade daquilo que chamamos ‘mundo’*. O homem existe em relação ao mundo e o mundo, por sua vez, só existe pelo homem” (MORAIS, 1995, p. 59). Mas se na pós-modernidade o ser humano vive em função de si mesmo, como fica o mundo? O filósofo acrescenta ainda que

o princípio do ser do homem é para Martin Buber uma atitude em relação ao mundo. Determinando livremente sua atitude face ao mundo, o homem realiza o princípio do seu ser. Tal princípio é, pois, essencialmente dinâmico e não estático. O homem toma uma atitude. Esta atitude não é uma característica que o homem possui como possui uma coisa. O homem realiza sua existência dinamicamente. (MORAIS, 1995, p. 59).

Na sociedade pós-moderna, o ser humano preocupa-se com o presente, em “curtir o momento”. Só existe o “hoje”, acrescentado ao “eu”.

O ser humano pode ter duas atitudes perante seu mundo: de separação ou de relação. Na primeira atitude, tem-se um relacionamento cognoscitivo de sujeito-objeto, enquanto que na segunda, a dinâmica sujeito-objeto é superada, caminhando ao encontro do EU-TU. *“Em uma como em outra das atitudes variam tanto a condição essencial do mundo quanto a condição existencial do homem. A atitude do homem vai determinar o significado de sua existência e o significado do mundo”*, cita Moraes, inspirando-se nas palavras de Von Zuben. A partir daí, haverá duas atitudes traduzidas através da palavra, pois é ela que insere o ser humano na existência.

Buber atribui à palavra *“o sentido de portadora do ser”*. Dessa forma, torna-se mais visível *“essa questão das atitudes que consubstanciam as relações”* (MORAIS, 1995, p. 60). A atitude, que é traduzida pelo ser humano, manifesta-se na “palavra-princípio” ou palavra originária, que constrói o ser humano e sua forma de interação com o mundo. EU-TU e EU-ISSO são duas palavras-princípio que possibilitam ao ser humano realizar sua existência.

O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir. As palavras-princípio não são vocábulos isolados, mas pares de vocábulos. Uma palavra-princípio é o par EU-TU. A outra é o par EU-ISSO no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir Isso por Ele ou Ela. Deste modo, o Eu do homem é também duplo, pois o Eu da palavra-princípio EU-TU é diferente daquele da palavra-princípio EU-ISSO. (BUBER, 1974, p. 3).

A duplicidade ontológica do ser humano define essas duas palavras-princípio. A palavra-princípio EU-TU implica numa *relação pessoal*, ou seja, uma atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua, sendo então, um ato essencial do ser humano. O *“EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU”* (BUBER, 1974, p. 13). Enquanto que a palavra-princípio EU-ISSO, se refere a um *relacionamento objetual*. É a experiência e a utilização, atitude objetivante. Ambas são proferidas pelo *ser* na sua totalidade. Tanto o relacionamento EU-ISSO quanto a relação EU-TU podem ser estabelecidos com objetos e com pessoas, de forma que estabelecem a “qualidade” da relação escolhida pela atitude do indivíduo. Atitude deve ser compreendida aqui, como algo muito profundo, ou seja, como o próprio *eu* realizando-se. *“O homem é essencialmente um ser de relação. Não há eu em si, há somente o eu da palavra-princípio EU-TU ou o eu da palavra-princípio EU-ISSO”* (VON ZUBEN, 1975, p. 74). Quando uma das atitudes se faz presente, a outra permanece afastada, pois não atuam concomitantemente.

Cada TU é condenado neste mundo, pela sua própria essência, a tornar-se uma coisa, ou então, a sempre retornar à coisidade. Cada coisa no mundo pode, antes ou depois de sua objetivação, aparecer a um EU como seu TU. *“O ISSO é a crisálida, o TU a borboleta”*, sendo processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade (BUBER, 1974, p. 20). *“EU e TU é uma reflexão sobre a existência humana”* (VON ZUBEN, 2003, p. 88). *“A relação EU-TU é primordial, pois o ser do homem aflorará na existência autêntica no evento do encontro dialógico inter-humano, na responsabilidade da reciprocidade que caracteriza todo encontro”* (VON ZUBEN, 2003, p. 136).

Von Zuben enfatiza que as principais categorias da vida em diálogo são: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano, sendo a palavra fundamento da existência humana. A palavra é princípio. A palavra como diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano; no verdadeiro diálogo não se deseja a dominação e a submissão do pensamento do outro, como aponta Morais (1992, p. 72). A palavra-princípio fala de uma relação que enfatiza o *entre* para existir; não há um lado apenas.

Buber aponta três esferas nas quais o mundo da relação se constrói. *“A primeira é a vida com a natureza onde a relação permanece no limiar da linguagem. A segunda esfera é a vida com os homens, onde a relação toma forma de linguagem. A terceira é a vida com os seres espirituais, onde a relação, embora sem linguagem, gera linguagem”* (BUBER, 1974, p. 117).

No entanto, só tratarei das duas primeiras esferas nesta dissertação.

Em qualquer dessas esferas, a dualidade das palavras princípio está presente, de vez que podemos dirigir-nos às coisas da natureza como a um TU ou a um ISSO, o mesmo sendo possível na relação com os homens e mesmo na dinâmica entre o EU e o TU ETERNO. ISSO significa que podemos santificar tudo, até as coisas; tanto quanto podemos coisificar tudo, até Deus. Sempre será possível termos com Deus um precário relacionamento EU-TU. (MORAIS, 1995, p.63).

A dualidade distância-aproximação é necessária, pois um indivíduo só poderá entrar em relação com outro indivíduo, a partir do momento em que for colocado à distância dele, e assim constituir o mundo. Dessa forma, concluímos que o relacionamento EU-ISSO é a base inicial das relações entre as pessoas. *“O outro é sempre, para mim, uma realidade radicada (na sua história pessoal, nos seus gostos, nos seus traços de personalidade), enquanto eu sou*

para mim, uma realidade radical. Eu 'estou' em mim, eu sou eu" (MORAIS, 1985, p. 64). Assim, é até importante que as relações interpessoais tenham se originado de um relacionamento EU-ISSO. Para Buber, ninguém pode viver sem o ISSO, o que não é saudável, e viver apenas o ISSO, já que assim, não se chega a ser verdadeiramente humano.

Por outro lado, o relacionamento EU-ISSO entre pessoas tem aspectos patológicos. Em razão de traumas sofridos, de deformações de personalidade, ou má influência do pragmatismo social, posso tornar-me incapaz de ver nos outros algo além de objetos úteis ou não, condenando os seres semelhantes que convivem comigo à condição objetual; não é preciso dizer que, em assim sendo, também o meu eu desliza para a condição objetual. (MORAIS, 1995, p. 65).

O autor nos apresenta com um pensamento de Santo Agostinho em que são utilizados os vocábulos latinos *frui* e *uti*. Fruir significa estar numa comunhão prazerosa; *uti* (utilização) é manipular friamente o outro.

Assim, uma das coisas que mais têm degenerado as relações inter-humanas é esse pragmatismo com o qual pergunto apenas se o outro - meu semelhante - pode ou não ser-me útil. Com frequência, no meio social hipócrita que temos, fazem-se encenações de simpatia e amizade ante as pessoas que prometem ser úteis. (MORAIS, 1995, p. 65).

As relações entre os seres humanos só transcenderão quando ultrapassarem a interação EU-ISSO, alcançando a relação EU-TU, ou seja, o “*encontro humano, que corresponde, de forma plena, à vida com os seres humanos. ISSO é uma palavra que posso pronunciar apenas com uma parte do meu ser; mas TU é a palavra que só posso pronunciar com meu ser inteiro*” (MORAIS, 1995, p. 66), pois, na dinâmica relacional, ou é TU ou ISSO (coisa).

Nenhuma relação consegue ser plenamente EU-TU, mas devemos tentar ao máximo para ela que predomine. No decorrer de nossa vida, teremos momentos em que fraquejamos, caindo assim, num relacionamento EU-ISSO. No mundo pós-moderno em que vivemos, isso fatalmente poderá ocorrer.

Regis de Moraes enfatiza o diálogo como elemento minimizador da violência (citado anteriormente); ele deve, no entanto, ser ausente de autoritarismo na ação educacional. Ao usarmos do autoritarismo nas relações pessoais, estamos negando o outro, tratando-o, no entanto, como ISSO. Para o filósofo, o diálogo pode neutralizar as muitas formas de violência. “*O diálogo neutralizará os autoritarismos. E, conquanto a violência esteja no perfil de nós, seres humanos em geral, como constitutivo primevo que sobrevive, a vontade de dialogar*

será a única coisa capaz de minimizá-la” (MORAIS, 1995, p. 76). O diálogo, sendo um “encontro humano”, esgota toda violência, fazendo-se *“na única possibilidade de educação em plenitude”* (MORAIS, 1995, p. 74). Esse também é o pensamento de Walter Benjamin que, citado por Jurandir Freire Costa, aponta para a possibilidade do diálogo como uma saída não violenta para os conflitos humanos. Afirma que as pessoas podem se entender sem violência. Costa (1986, p. 57) coloca a linguagem como *“a condição necessária para que as pessoas ajam de comum acordo e mantenham viva a ordem cultural que lhes assegura a sobrevivência, enquanto seres sociais”*. O que aproxima os seres humanos e os faz aceitar e obedecer a certas regras, não é o medo e sim, a certeza de que possuem interesses comuns universalizáveis. É a linguagem que medeia o passado, o presente e o futuro.

As relações educacionais devem apresentar uma dualidade para que o “encontro humano” possa acontecer, havendo, portanto uma troca e não a imposição por parte de um dos lados. Como num telefone que toca, em que há uma pessoa do outro lado da linha, disposta a atender a quem chama. Aluno e professor devem se relacionar, dialogar, o que seria ideal. Nessa relação dual existem duas vontades, duas disposições, duas vidas, como nos aponta Morais. O educador não pode se omitir e nem ignorar o educando. Deve caminhar até ele. *“Há um distanciamento que prepara a aproximação”*; um relacionamento que se inicia com um certo receio que se prolonga consistentemente (pelo menos é assim que deveria ser). Se por acaso o educando não aceitar essa aproximação, acabará por transformá-lo (o educador) em coisa, definindo esse relacionamento em EU-ISSO, o que é bem comum. Porém, o contrário também pode acontecer, quando o próprio educador se negar em receber *“o educando como um TU”* (o que também é freqüente).

Assim, discentes e docentes poderão coexistir ou conviver. Coexistindo, manter-se-á entre ambos, um relacionamento EU-ISSO; enquanto que convivendo, desenvolverão/terão (entre si), uma relação EU-TU. É claro que, em ambas as situações, o aluno aprenderá, diferindo sim, no conteúdo e na condição em que haverá essa aprendizagem. Muito mais enriquecedora e produtiva será a relação EU-TU, que envolve, no entanto, duas vontades e duas decisões. Se não houver o diálogo, pouco haverá de construtividade humanizadora. Vale lembrar as palavras de Martin Buber ao afirmar que *“o EU da palavra-princípio EU-TU é diferente da palavra-princípio EU-ISSO”* (BUBER, 1978, p.3). Esse EU da relação é definido pela intencionalidade da relação. Ou seja, é ela que definirá quem somos na relação. Quando o professor vai de encontro ao aluno e não é tratado com receptividade, tem-se *“um EU*

(pessoa) em busca de um TU (pessoa) que prefere ser coisa ou *ISSO* na relação” (MORAIS, 1995, p.72).

Von Zuben (2003) afirma que o princípio do ser do homem e da mulher é o dialógico, que tem, como responsável, a palavra-princípio EU-TU. Assim, torna-se possível compreender a afirmação de Buber, quando diz que “*no princípio é a relação*” (p. 34). Conclui seu pensamento com a afirmação de que:

no verdadeiro diálogo eu não desejo me submeter ou dominar o pensamento do outro; não me interessa vencer e tocar, sobre a humilhação dos vencidos, os ridículos clarins da vitória; interessa-me tanto convencer quanto ser convencido, na dependência do que se passou no entre-dois” (VON ZUBEN, 2003, p. 34).

Os diálogos se concluem num silêncio de inexplicável gratidão de ambas as partes, celebrando um profundo entendimento final.

Segundo Morais (1992), é nessa dificuldade que o ser humano tem de se perceber no outro em TU, de dialogar, e é aí que se origina a violência, e conseqüentemente, a incapacidade de encontrar no outro, alguém que faça parte do gênero humano. Esse é o fundamento do diálogo: a generosidade, que é a chave-mestra no relacionamento educacional. Sem generosidade, tem-se apenas uma imitação grosseira e inábil de educação, dando espaço às encenações simuladoras e não autênticas da mesma. A violência só será minimizada a partir do “encontro humano”, ou seja, do diálogo, que de início, é boa vontade. Boa vontade para que se tenha uma compreensão mútua, podendo-se alcançar o auge da comunhão do encontro humano.

A tarefa educacional é uma das mais ousadas, complexas e frágeis atividades executadas pelo ser humano, principalmente nas escolas, “*vítimas do cínico descaso de governantes e administradores*” (VON ZUBEN, 2003, p.74). E cabe ao professor trabalhar a serviço da construção das relações dialógicas do humano. Um professor que afirma ser utópico lutar por uma ação educacional, é um professor conformista com a situação e preguiçoso. “*Ser professor pode exigir não mais que umas poucas técnicas, eventualmente temperadas de traços autoritários; mas ser educador exige que tais técnicas estejam a serviço da construção dialógica do humano*” (MORAIS, 1995, p.76).

O interesse pela educação se perdeu pelo labirinto de interesses políticos, desviando-se das verdadeiras necessidades do Brasil. E, a partir do momento “*em que sempre ocuparam o poder os filhos da classe dirigente, tornou-se impossível que alguma vez priorizasse o aspecto educacional*” (MORAIS, 1995, p.40).

Uma série de considerações acerca da realidade do setor educacional e da violência que vem sofrendo são apresentadas por Morais.

A grande violência institucional contra a educação é, a meu ver, a dos crimes seguidamente perpetrados pelos governos. Primeiro porque, com a retirada de subsídios, fazem o ensino particular ser caríssimo, enquanto corruptos de variada natureza levam bilhões de dólares de dinheiro público; depois porque tratam os professores e as escolas (e por extensão os alunos, filhos de contribuintes) como escória social.

Com um panorama geral da violência apresentado até agora, facilitando a compreensão de suas origens, sua prática e conseqüências, passarei a especificar as violências que ocorrem na escola.

A Escola e o Fantasma da Rainha de Copas

A escola é o cenário em que muitas vezes acontecem situações que envolvem a violência, mas nem sempre ela é causada pela escola, e sim por fatores mais complexos e exteriores. Digamos que ela seja o estopim da questão; é nela que a última gota faz a água transbordar do copo. Como consequência, mesas são riscadas com canivete, cadeiras quebradas, pisos danificados, paredes e carteiras rabiscadas, cuspe nas maçanetas, fechaduras entupidas com chicletes, papel ou até mesmo quebradas; portas estragadas devido a socos e pontapés e os grandes e comuns acessos de cólera contra colegas e professores. Esses são os sinais da violência dentro do cotidiano escolar. Há ainda os banheiros, a cantina e o refeitório (nas escolas públicas). Vemos pias e privadas entupidas e sujas; urina pelo chão; montes de papel higiênico molhado, grudado no teto; absorventes espalhados pelo chão, em diversos banheiros de escolas. Nos refeitórios, às vezes, acontecem guerras entre os alunos, e a arma, a própria merenda! Muitos livros são rabiscados e destruídos. Um verdadeiro pandemônio, em que a violência, que varia de grau para cada escola, está presente. Essa é a lógica do oprimido (aluno) que se torna opressor: aumentar a carga de trabalho de funcionários, professores, coordenadores e da direção, bem como os gastos que terão com os estragos. Queixas para todos os lados.

Porém,

em oposição a estas violências espetaculares, o que acontece diariamente é a depressão, o tédio e o desgosto. Gerações de alunos passam, fechados em seu silêncio, bem comportados, sem desejo e sem palavras. Eles sofrem de um sufocamento progressivo, asfixia, morte lenta. Esperam estar de lado de fora para poderem viver, se algum dia chegam a acordar. Anestesiados, eles se submetem à vontade dos professores, da administração, mais desesperados talvez do que aqueles que se revoltam. (COLOMBIER, 1989, p.26).

Podemos notar duas maneiras de lidar com suas frustrações, suas angústias, seus anseios, seus medos e suas raivas. De uma forma ou outra, sempre haverá as violências cotidianas, expressas ou reprimidas. Todo aluno tem uma vida paralela à da escola, que nós professores, nem desconfiemos como é. Na escola, manifestam-se alguns fragmentos desse círculo vicioso em que se encontram alunos e alunas. São as carências afetivas e causas socioeconômicas ou culturais, que se mesclam e explodem em atitudes violentas (como as citadas). “*Freqüentemente rejeitados por suas próprias famílias, eles vão de fracasso em fracasso arrastando seu ódio e amargura*” (COLOMBIER, 1989, p.38). Esses alunos reagem

contra tudo aquilo que pode impedir a sua satisfação pessoal imediata. Muitas vezes, tais reações são permeadas de violência.

Guimarães reafirma essas palavras: *“os problemas familiares, econômicos, políticos e emocionais, interferem no desenvolvimento dessa violência cotidiana na escola”* (1996, p.68). Todavia, observa uma violência exclusiva, originada dentro da própria escola.

No ambiente escolar encontramos o confronto constante entre o “poder” das autoridades e a “potência” dos alunos, ou seja, o “dever-ser” (garantido pelas autoridades) e o “querer-viver” (garantido pelos alunos). Essa potência atua de forma branda ou explosiva, sempre impondo e resistindo (regras, regimentos escolares, disciplina) às imposições das autoridades escolares. Apesar disso tudo, há a necessidade de se construir um laço coletivo entre aluno e professor, uma necessidade de “ser-estar-junto”.

Como a violência é dinâmica, ela não se reduz à sua estrutura utilitária porque os efeitos de ruptura aparecem para contestar a ordem estabelecida pela instituição. A escola pode conseguir a paz dos cemitérios quando os alunos fazem suas cópias, mas não pode se iludir pensando que, ao mascarar os conflitos, ela acaba por eliminá-los. Pelo contrário, quanto maior for a violência da instituição na tentativa de impor uma pacificação ao ambiente, maiores serão as explosões das ilegalidades dos alunos que tentarão, através das diversas modulações de violência, quebrar o processo de atomização escolar. (GUIMARÃES, 1996, p. 92).

Existem diversas maneiras dos alunos expressarem a recusa da dominação, bem como buscarem um fundamento “afetual”, de forma com que se sintam vinculados a ambigüidades da escola, ou seja, se situem entre a rigidez do “dever-ser” e o “querer-viver”.

Atenção, carinho, revolta são elementos ignorados em grande parte das vezes, mas que muitas vezes originam os múltiplos e minúsculos atos da vida cotidiana. A vida cotidiana será analisada mais à frente por Agnes Heller. No entanto, Alves (2001, p. 42 e 43) lembra a necessidade de que:

compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos e alunas, professores e professoras, e problemas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nesses cotidianos, buscando neles mais do que as marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história da vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares. (...) Estudar as práticas cotidianas, procurando nelas, não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada é, para esse tipo de pesquisa a ação fundamental. Alves (2001, p. 42 e 43).

Vamos, agora, dar um salto ao interior de algumas salas de aula ainda existentes no Brasil. Fisicamente, ela é composta por um conjunto de carteiras dispostas em filas. Próximo a elas, no que se tem como sendo a frente, há uma mesa importante: a mesa do professor, que irá diferenciar e distanciar os alunos do mestre. Às vezes, as classes são mal iluminadas. Além disso, muitas vezes, as portas devem permanecer fechadas para evitar que o barulho dos alunos atrapalhe as demais salas de aula. *“Esta é a primeira manifestação da disciplina, da ordem e da hierarquia expressas no espaço físico da escola”* (OSTERMANN, 1992, p.30). Outro elemento que nos leva à natureza da relação professor-aluno, em que se observa a autoridade do professor e a submissão dos alunos, envolve o tempo escolar, que é organizado de maneira bem rígida:

hora da fila, hora de entrar, hora de sentar, hora de responder, de levantar, de ir ao banheiro, hora de copiar as lições, hora de repeti-las, hora do recreio, hora da saída. Esta continua divisão e imposição do tempo, capaz de produzir castigos e restrições pessoais, antecipa com seu crescente rigor uma das finalidades da escola: submeter o indivíduo à ordem e à disciplina. (OSTERMANN, 1992, p.30).

A ordenação dos conteúdos e a sequência do processo de ensinar e aprender promovida na sala de aula, se reduz à relação professor (a)-aluno (a) em que a distância do (a) professor (a), que passa a informação acadêmica, e do(a) aluno(a), que a recebe, sem questionar o que lhe é passado, *“é o suporte teórico e prático para a afirmação de autoridade do professor como produtor da ordem, dos valores e do consentimento”* (OSTERMANN, 1992, p.30). A autoridade imposta pelo professor acaba por promover esse distanciamento, mesmo porque há todo um contexto hierarquizado da sala de aula, onde há o que manda e o que obedece.

Esses alunos se submetem ao olhar de quem fala, de quem é detentor do discurso, que é o instrumento básico de produção na sala de aula. Porém, essa produção é de exclusividade do professor. Cabe ao aluno apenas repetir e aceitar passivamente o conteúdo apresentado. *“Não se processa qualquer comunicação. Apenas se ritualiza o assentimento à palavra autorizada do professor”* (OSTERMANN, 1992, p.30). Além da palavra, uma outra forma de se dominar o(a) aluno(a) é através do olhar, que pune, vigia, inibe, sempre severo e proibitivo, com uma justificativa moralista: *“o proibido é o que contraria os bons costumes, ou seja, o que o professor, como instituição, considera correto e educado”* (OSTERMANN, 1992, p.30).

Toda relação autoritária exerce no indivíduo algum tipo de punição necessária, frente à transgressão ou desrespeito pelas normas e regras impostas pelo professor e pela escola. Vários são os comportamentos passíveis de punição, como um atraso, falar alto, levantar do lugar, sentar em outro lugar, conversar muito, fazer piadas fora de hora, gritar, brigar com colegas. Essas transgressões submetem e excluem o aluno.

Tudo o que se afasta do código de disciplina e acarreta as punições previstas na sala de aula se refere ao insucesso, a uma forma marginal de comportamento, sob muitas formas, inaceitável na sociedade, conceito que é preferido na escola como um prolongamento natural dela mesma. (OSTERMANN, 1992, p.132).

O aluno, ao ser inserido nessa vida cotidiana, a qual é regida por relações hierárquicas e autoritárias, acaba por ser treinado a se ajustar às normas de produção. Com isso, a escola pode ser considerada como uma instituição modeladora, preparando uma mão-de-obra conforme as necessidades capitalistas neoliberais do Brasil. Busca-se gerar nos jovens, hábitos, formas de comportamentos e caráter segundo as expectativas da sociedade. Assim, “*a Escola continua institucionalizando a violência da sociedade*” (OSTERMANN, 1992, p.134).

O educador crítico, que busca não reproduzir os conteúdos acadêmicos sem refletir sobre eles, pode ser responsável por uma sociedade menos violenta, pois, sendo a violência inerente aos seres humanos, torna-se possível apenas minimizá-la. Achar que é melhor deixar a situação como está, como já escrevi, é comodismo.

No interior da sala de aula que foi descrita e que é o ambiente de convívio de alunos (as) e professores (as), acontece, uma série de eventos que acabam por destruir a tranquilidade e a harmonia da aula. Um desses eventos, que envolve gracinhas e piadas, pode ser analisado como uma forma de expressão que os alunos acham para pôr fim na uniformidade da classe, que até então se encontrava na mesmice, o que nada favorece para que atentem à aula.

As zombarias não enfrentam os poderes frontalmente, mas usam de ardis, de rodeios para se contraporem à normalização e à domesticação dos costumes. A ironia, as tiradas, os rumores, os trocadilhos, como elementos estruturantes da violência, são mecanismos que impedem essa domesticação, abrindo uma brecha, uma falha na lógica da dominação. (GUIMARÃES, 1996, p.18).

Essas atitudes algumas vezes não são planejadas previamente, e assim estouram na sala de aula pelos alunos, como forma de resistência à situação a eles imposta. É uma maneira

de muitos se mostrarem presentes; outros de usufruírem o tempo “agradavelmente”, se importarem com os outros.

Guimarães, a partir de uma leitura de Maffesoli, aponta para uma vida cotidiana constituída de uma “perversidade”, vista como desvios *“percorridos pelos fatos anódinos da existência humana”*. Essa perversidade se espalha pelo cotidiano de alunos (as) e professores (as) discreta e silenciosamente, com o único intuito de mostrar que a essência da vida coletiva é “teatral”. Essa teatralidade nos é necessária para que o convívio se torne possível e suportável/tolerante para ambas as partes, para que o coletivo se mantenha. As diferentes “personas” ou máscaras, ao entrarem em interação umas com as outras, estabelecem os diversos caminhos que levam tanto à integração quanto à desintegração do coletivo (GUIMARÃES, 1996, p.128). A “encenação” só ocorre se for reconhecida por todo o grupo.

Há, nas escolas, sinais de um “apelo afetivo”, que une os alunos e as alunas num lugar onde todos buscam dividir interesses comuns. É como se a história de um se tornasse a história de todos. *“As pequenas histórias do dia a dia falavam de tempo que se cristalizava em espaço”* (GUIMARÃES, 1996, p.128). Forma-se um “nós” que valoriza o que é comum a todos. *“Tudo aquilo que nos une a um lugar é aquilo que é vivido em conjunto com os outros”* (GUIMARÃES, 1996, p.128). A socialidade está aí, no lugar que se transforma em ponto de união e agregação.

O território escolar é marcado pelos (as) alunos (as) através das conversas, brigas, depredações e pichações que nele acontecem. A expressão desse grupo cria uma “aura” específica chamada de “tribalismo”, que serve de cimento para delimitar esse território, como nos mostra Guimarães (1996 p. 150). O ambiente escolar é ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que protege os alunos e alunas da violência excessiva, impõe regras e normas de conduta, que muitas vezes tolhem a criatividade do educando. Muitas produções realizadas, incluindo desenhos e textos, são rejeitadas ou recebidas com indiferença, o que intimida e cerceia a criatividade do jovem. É importante que o (a) professor (a) não só se preocupe em observar as leis exteriores, mas que dê subsídios aos alunos e alunas para se transformarem em seres críticos e preparados para o enfrentamento do mundo.

A violência, no entanto, não ocorre solta no espaço. A seu lado, temos uma série de conceitos pelos quais ela perpassa e que nos ajudarão a contextualizá-la e melhor compreendê-la. A seguir, teremos cada um deles explicitados.

Cotidiano e Socialização: elementos básicos para se compreender a violência

Leontiev (1978, p. 261), com base em Engels, afirma a idéia de que o ser humano está submetido às leis sócio-históricas, sendo que cada indivíduo *aprende* a ser homem e mulher. *“O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que lhe foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”* (1978 p.267). O homem e a mulher são, portanto, seres sócio-históricos.

Segundo Molon (1999, p.75), *“o conhecimento é constituído na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada”*. Ocorre, então, uma dinâmica interativa entre sujeito e objeto. Acrescenta que é *na* e *pela* interação com os demais sujeitos que o pensamento é construído, ou seja, pela internalização de conceitos. Esses conceitos estão presentes no cotidiano de cada um.

A realidade da vida cotidiana pertence a todos os indivíduos. Portanto, um indivíduo não pode existir sem estar em interação e comunicando-se, ou seja, sem estar em contato com seu semelhante. A vida cotidiana é partilhada entre as pessoas e por todas as pessoas.

É nessa realidade da vida cotidiana, realidade de senso-comum, que podemos verificar a existência de valores e de emoções, que propiciam assim, a reprodução das relações sociais esperadas pelo grupo. *Todo este processo de reprodução das relações sociais está baseado em como a criança, ao falar, constrói suas representações sociais, entendidas como uma rede de relações que ela estabelece, a partir de sua situação social, entre significados e situações que lhe interessam para sua sobrevivência.* (LANE, 1991, p.35). Afirma ainda que, *“a representação social se constrói no processo de comunicação, no qual o sujeito põe à prova, através de suas ações, o valor – vantagens e desvantagens – do posicionamento dos que se comunicam com ele, objetivando e selecionando seus comportamentos e coordenando-os em função de uma procura de sua personalização”* (p.35), de forma que se permite pensar a representação social, se estruturando tanto pelos objetivos da ação do sujeito social quanto pelos dados que concordam ou que se opõem a eles.

O indivíduo vai estruturando seu mundo nesse processo de comunicação, passando de um estado obscuro, a uma autodefinição de si mesmo. As representações que terá do mundo em que está inserido são analisadas concretamente, a partir do momento em que forem consideradas imersas num discurso amplo, em que as lacunas, contradições e a ideologia possam ser detectadas, ou melhor, imersas numa visão de mundo, já que esse discurso amplo de que Lane (1991, p.36) fala, *“seria a visão de mundo que o indivíduo tem”*.

“A ‘situação cotidiana’ nada mais é do que a relação que une o homem ao mundo ao ser proferida uma ou outra palavra-princípio. A relação não é uma propriedade do homem, mas um evento que ocorre entre o homem e o que lhe está em face” (VON ZUBEN, 2003, p. 148). As palavras-princípio proferidas, EU-TU e EU-ISSO caracterizam o Eu e o mundo. Há a abertura essencial do EU e do outro, ou seja, a doação imediata do ser.

No cotidiano em que o sujeito está presente vai ocorrer, no início de sua vida, um processo de socialização, e será nesse processo que o *eu* será construído. O indivíduo não nasce membro da sociedade, mas nasce com predisposição para se tornar membro dela. Para isso, terá que internalizar os valores normais e regras sociais, “assumindo” um mundo no qual os outros já vivem. Berger e Luckmann (1999) colocam a internalização como sendo *“a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processo subjetivo de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim”* (p.174). É nessa relação com o outro e com o reconhecimento deste, que o *eu* se constrói.

O sujeito, segundo Molon (1999, p.105), *“é constituído por meio da experiência social histórica e pelo desdobramento da consciência, que acontece pelo desdobramento na consciência do eu e outro, no sujeito consciente”*, de forma a se apropriar da experiência dos outros nas interações imediatas e por intersubjetividades anônimas. Aqui, a consciência é vista como a capacidade que o sujeito *“tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade”* (MOLON, 1999, p.107). A consciência é sujeito da atividade. O mundo do outro torna-se o dele mesmo, e passa assim, a ser melhor compreendido.

Para que tudo isso seja compreendido, é necessário ser apresentado o conceito de socialização proposto por Berger e Luckmann. Ambos, sociólogos do conhecimento, centram-

se no conhecimento do senso comum. Para eles, o importante é justamente “*este conhecimento que constitui o tecido de significados, sem o qual nenhuma sociedade poderia existir*” (1999 p. 30). No livro “*A Construção Social da Realidade*”, os autores afirmam que realidade é construída socialmente, e que quem deve analisar isso, é a Sociologia do Conhecimento. Os autores partem do pressuposto de que a realidade é objetiva, e a maneira como essa construção da objetividade é realizada, nos é situada pelo conceito de *institucionalização*, que certamente irá gerá-la. “*Essa objetividade instituída é internalizada por meio de processos de socialização primária e secundária*” (SPINK e FREZZO, 1999, p. 24).

É através desses dois processos que o indivíduo irá se constituir como um ser social. Primeiramente, verificamos que tal processo é dividido em dois momentos distintos, os quais denominamos como socialização primária e socialização secundária. O conceito de socialização diz respeito à ampla e consistente introdução do indivíduo na sociedade, porém, para isso, é fundamental, como já foi apontado anteriormente, que seja realizada a internalização dos valores, normas e regras sociais.

A socialização primária é aquela que ocorre na infância do indivíduo, o que faz com que se torne membro da sociedade. Já a socialização secundária é todo e qualquer processo que ocorre após a socialização primária, e introduz o indivíduo em outros setores da sociedade que não seja a família. É nesse processo de socialização que o indivíduo se torna um ser social, ou seja, é construído socialmente.

Nesse processo, o mediador dos valores, das normas e regras sociais é chamado de Outro Significativo. Os Outros Significativos são impostos ao sujeito. A mediação como pressuposto da relação Eu-Outro, da intersubjetividade, é um processo dialético, transformador. Nas palavras de Molon (1999, p.124), vemos que a mediação é a própria relação Eu-Outro. Assim, “*o mundo social é filtrado para o indivíduo*” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.176). Esses autores acrescentam que:

a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária). A mesma perspectiva da classe inferior pode introduzir um estado de espírito de contentamento, resignação, amargo ressentimento ou fervente rebeldia. (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.176).

O indivíduo adquire os valores daquele outro com o qual ele se identifica, porém, no primeiro momento, esse outro, como já foi citado, é imposto ao sujeito.

É importante não se esquecer que, na sequência de aprendizagem, *“há uma grande variabilidade sócio-histórica”*, onde o que, numa sociedade, é definido como infância, em outra pode ser definido como pertencente ao estado adulto (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.183). Nada é definitivo.

Os autores afirmam que o término da socialização primária se processa quando o conceito do Outro generalizado e o que vem acompanhado dele, tenha sido estabelecido na consciência do indivíduo. *“Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total, nem está jamais acabada”* (BERGER e LUCKMANN, 1999 p.184). Após essa etapa, chega o momento do sujeito interiorizar os submundos baseados em instituições ligadas às demais áreas da sociedade, sendo esse processo denominado de socialização secundária.

A socialização secundária, que continua o processo de apreensão dos valores sociais, pode ser compreendida como sendo a *“interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições”* (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.185), havendo a aquisição do conhecimento formal e científico.

Os submundos interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizados por componentes normativos e afetivos, assim como cognoscitivos. (BERGER e LUCKMANN).

Dessa maneira, novos conceitos são transmitidos ao indivíduo. Enquanto a socialização primária não pode ser realizada sem a identificação, carregada de emoção, da criança com seus outros significativos, a maior parte da socialização secundária pode dispensar esse tipo de identificação e prosseguir apenas com identificação mútua, existente em qualquer relação entre seres humanos. Ilustrando essa afirmação, a criança deve amar a mãe, mas não o professor.

A socialização, a posteriori, começa caracteristicamente, a revestir-se de uma afetividade que busca transformar drasticamente a realidade subjetiva do indivíduo. A criança interioriza o mundo dos pais como sendo *o* mundo, e não como um mundo pertencente a um contexto institucional específico. Algumas das crises que surgem depois da socialização primária são causadas, na verdade, pelo reconhecimento de que o mundo dos pais **não** é o único mundo existente, mas sim, um mundo social muito particular, repleto de valores muitas vezes pejorativos e preconceituosos.

As funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato, sendo facilmente descartáveis por quem as executa. O mesmo conhecimento, ensinado por um professor poderia ser também, ensinado por outro qualquer. Qualquer funcionário apto a isso, poderia transmitir esse conhecimento. Os funcionários individuais podem, sem dúvida alguma, ser subjetivamente diferenciados uns dos outros de diferentes maneiras (como melhores ou piores professores numa determinada matéria, agradáveis ou desagradáveis, “chatos” ou “legais”), mas em princípio, são substituíveis por qualquer outro profissional da área.

O formalismo e o anonimato estão evidentemente ligados ao caráter afetivo das relações sociais na socialização secundária. É muito mais difícil destruir a compacta realidade interiorizada pela socialização primária, do que as realidades que foram apreendidas mais tarde. É relativamente fácil anular a realidade das interiorizações ocorridas na socialização secundária (interiorizações secundárias). A realidade da escola pode ser esquecida tranqüilamente, quando o indivíduo muda ou sai da escola, o que mostra que é mais fácil colocar em parênteses os conhecimentos adquiridos na socialização secundária.

Porém, às vezes, o processo de socialização não ocorre de maneira perfeita, e isso ocorre quando surgem discordâncias entre a socialização primária e a socialização secundária. A primeira socialização é mantida, enquanto que, na segunda, aparecem realidades e identidades opostas, que são limitadas pelo contexto sócio-histórico. Conclui-se desse pensamento, que o ser humano é um produto social.

Tanto a socialização primária quanto a socialização secundária ocorrem num cotidiano, ou melhor, **no** cotidiano dos indivíduos. Para Agnes Heller (2000), pensadora

marxista⁵, a vida cotidiana é a vida do dia-a-dia de **todo** homem e de **toda** mulher. Não existe uma só pessoa que não a viva: *“Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”* (HELLER, 2000, p.17). Não existe uma só atividade executada pelo ser humano, que consiga fazer com que ele se identifique tanto, a ponto de poder desligar-se por inteiro de sua cotidianidade. Também não há pessoa alguma, mesmo absorvida pela cotidianidade, que a viva integralmente. *“A vida cotidiana é a vida do homem inteiro”, em que homens e mulheres participam “na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”* (HELLER, 2000, p.17).

Não existe a possibilidade de vivermos só a nossa cotidianidade e nem sair dela totalmente, mesmo porque, certamente, caminharíamos para a alienação. O ser humano já nasce inserido em sua cotidianidade, e vai amadurecer conforme for obtendo as habilidades fundamentais para viver sua vida cotidiana. *“É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade, devendo dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas”* (HELLER, 2000, p. 18), o que conseqüentemente, implica na assimilação das relações sociais, *“e o indivíduo que passa por isso, também passa pela assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social, que começa sempre por grupos, como a família, a escola, as pequenas comunidades”* (HELLER, 2000, p.19), ou melhor dizendo, a partir da socialização primária, passando para a socialização secundária.

Esses grupos face a face são responsáveis por ser os mediadores entre o ser humano e as normas, costumes, regras e ética da sociedade. *“A mais importante experiência ocorre na situação de estar face a face com o outro”* (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.47). O indivíduo aprende/apreende no e com o grupo primário os elementos da cotidianidade. Mas, para que adquiram valor, é necessário que sejam comunicados a essa pessoa, os valores do grupo maior, dos quais fará parte um dia. Assim, saindo da família, por exemplo, conseguirá sobreviver sem precisar do seu grupo de origem.

Na vida cotidiana, *“todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias”* são colocados em **funcionamento** (HELLER, 2000, p. 17). A dimensão cotidiana da vida humana é o lugar

⁵ Ser marxista para Agnes Heller não significava repetir dogmaticamente as principais teses de Marx, mas sim, desejar a transformação da sociedade capitalista num sentido socialista e falar a linguagem de Marx (IN: Para Mudar a Vida, p.22).

da exploração, da dominação e da alienação e, portanto, lugar da libertação. Apesar de todas as capacidades do indivíduo serem colocadas em funcionamento, de modo algum, serão realizadas em toda sua intensidade. Homens e mulheres da cotidianidade são ativos, receptivos, atuam no cotidiano, mas não são absorvidos por completo em nenhum desses aspectos, por faltar-lhes tempo e possibilidades.

São palavras de Berger e Luckmann (1999, p.35): *“a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente”*, cuja gênese está na ação e no pensamento dos homens comuns, *“sendo afirmado como real por eles”*. Isso acontece devido à conduta subjetivamente dotada de sentido que imprime suas vidas (p.36). A realidade da vida cotidiana é apreendida como uma realidade ordenada, onde seus eventos estão *“previamente dispostos em padrões que parecem independentes da apreensão”* (HELLER, 2000, p.36). *“A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do aqui de meu corpo e do agora do meu presente”*, sendo este *aqui e agora* o foco da atenção que todo indivíduo deve dar à realidade da vida cotidiana.

É através da linguagem usada no dia-a-dia, que a vida cotidiana adquire significado para o indivíduo, pois proporciona as objetivações necessárias para cada pessoa, além de definir a ordem em que terão sentido em suas vidas. A realidade da vida cotidiana só acontece se houver uma interação entre os seres humanos, já que é um mundo em que se partilha com o outro. *“Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros”* (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.40).

A vida cotidiana é *heterogênea* no que se refere ao conteúdo e à sua significação, pois indivíduo algum exerce apenas uma única atividade. Fazem parte da vida cotidiana, *“a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”* (HELLER, 2000, p.18). Essas atividades são hierárquicas, pois sua significação e conteúdo seguem diferentes graus de importância, que devem ser respeitados na sociedade. A forma concreta da hierarquia não é imutável e nem eterna, modificando-se segundo cada estrutura socioeconômica em que o indivíduo está inserido. Cabe a ele discernir o que é mais importante dentro de suas atividades.

É no espaço da cotidianidade que as necessidades do ser humano se tornam conscientes, “*sob a forma de necessidades do EU*” (HELLER, 2000, p.19), podendo ser físicas ou psíquicas. “*No EU nascem os afetos e as paixões*”, e cada indivíduo satisfaz as necessidades de seu EU (HELLER, 2000, p.19).

Na situação face a face, o presente é compartilhado pelos seres que se defrontam, promovendo assim, a apreensão um pelo outro. “*Sei que no mesmo vivido presente sou apreendido por ele*” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.47). O aqui e agora de um choca-se com o aqui e agora do outro continuamente/ininterruptamente, provocando um intercâmbio contínuo entre a expressividade de cada um. “*Vejo-o sorrir e logo a seguir reagindo ao meu ato de fechar a cara parando de sorrir, depois sorrindo de novo quando também eu sorrio, etc. Todas as minhas expressões orientam-se na direção dele e vice-versa e esta contínua reciprocidade de atos expressivos é simultaneamente acessível a nós dois*” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.47). Tem-se acesso à subjetividade do outro apenas se se tiver consciência de todos os seus sintomas. Sei que o outro sorri porque vejo, mas não sei que tipo de sorriso é. Pode ser um sorriso afetado ou sincero, nervoso ou de alegria, e assim sucessivamente. “*Contudo, nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes na situação face a face*” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.47). Tem-se, então, apenas uma subjetividade do outro, expressivamente próxima do que realmente pode ser.

O outro é totalmente real na situação face a face, fazendo parte da realidade global da vida cotidiana, não sendo necessário encontrá-lo pessoalmente para que ele seja real, conhecendo-o, por exemplo, apenas por nome ou cartas. “*Entretanto, só se torna real para mim no pleno sentido da palavra quando o encontro pessoalmente*” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p.47). Um *melhor conhecimento* de mim mesmo exige reflexão. Não é imediatamente apresentado a mim. O outro, porém, é apresentado na situação face a face. Aquilo que ele é me é continuamente acessível, já aquilo que sou não o é. Para isso, é preciso que eu pare e volte a atenção para mim mesmo. É uma resposta *de espelho* às atitudes dos outros. A reflexão sobre mim ocorre pela atitude com relação a mim que o outro manifesta.

Uma relação face a face pode ser fortemente flexível, já que impor padrões rígidos frente a uma interação face a face não é fácil. “*Sejam quais forem os padrões que se introduzam terão que ser continuamente modificados devido ao intercâmbio extremamente*

variado e sutil de significados subjetivos que têm lugar” (BERGER e LUCKMANN, 1999, p. 48). É possível de se olhar para o outro como alguém que possa lhe ameaçá-lo, que lhe seja hostil, e assim agir com um padrão que implique numa relação hostil. Serei então, hostil ao outro, pois ele me parece hostil e me ameaça. Ajo de acordo com o que compreendo. Nessa mesma situação face a face, o outro pode ter uma atitude que contradiga o padrão anterior, e agir da forma mais amável e serena. *“Em outras palavras, o padrão não pode resistir à maciça demonstração da subjetividade alheia de que tomo conhecimento na situação face a face”* (BERGER e LUCKMANN, 1999, p. 48). Caso o outro não seja encontrado face a face, torna-se mais fácil ignorar essa situação. Numa relação *próxima* (como as mantidas por cartas) um indivíduo pode rejeitar com mais facilidade os protestos de amizade do outro, justamente por não acreditar na atitude subjetiva que esse outro tem perante ele, já que nas cartas, não se tem a presença imediata, contínua e maciça de real expressividade da outra pessoa.

Sem dúvida, é possível que interprete mal as intenções do outro mesmo na situação face a face, assim como é possível que ele esconda suas intenções. De qualquer modo, a interpretação errônea e hipocrisia são mais difíceis de manter na interação face a face do que em formas menos próximas de relações sociais. (BERGER e LUCKMANN, 1999, p. 49).

A vida cotidiana é a vida do ser humano que é, ao mesmo tempo, *ser particular* (é único, é exclusivo) e *ser genérico* (é produto e expressão de suas relações sociais; herdeiro e preservador do desenvolvimento humano), ou seja, é um ser individual, que contém suas particularidades, mas que também tem uma vida em comum com outras pessoas, pois pertence a vários setores da sociedade (como o trabalho, a escola, o grupo de amigos, etc.), mesmo que os motivos sejam particulares. Também é possível considerar os sentimentos e as paixões como humano-genéricos, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Todas as pessoas sentem e se apaixonam, e o particular é a maneira como as paixões e os sentimentos se manifestam.

Uma outra característica importante da vida cotidiana é a *espontaneidade*, que é definida por Heller como a tendência de qualquer atividade cotidiana não refletida. Sem ela, a produção e reprodução da vida nas sociedades humanas seriam impossíveis. Se cada indivíduo fosse refletir sobre cada conteúdo de verdade formal ou material de suas atividades, não seria possível a realização de uma parte, por pequena que fosse, de suas atividades cotidianas. No entanto, *“é evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo*

nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizagem” (HELLER, 2000, p. 29 e 30).

Na vida cotidiana é impraticável calcular-se com segurança científica as conseqüências de possíveis ações, já que a vida cotidiana é repleta de atividades, o que torna impossível que haja a concentração numa única atividade e o abandono das demais. Em qualquer ação baseada em probabilidades está presente o risco.

Através do pensamento cotidiano busca-se a realização de atividades cotidianas, porém esse pensamento e essa ação (cuja tendência é o de serem *econômicos*) que seguem, são imediatos. Isso quer dizer que o indivíduo não reflete para realizar todas as suas ações cotidianas. Muitas são executadas de imediato, mesmo porque não há tempo para isso, já que, muitas vezes, exige-se uma resposta rápida.

As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; (...) na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado. (HELLER, 2000, p.32).

Não há diferença entre o *correto* e o *verdadeiro* na cotidianidade, quando se trata da unidade imediata do pensamento e ação, ou seja, o correto também é verdadeiro. Dessa forma, a atitude da vida cotidiana é totalmente **pragmática**. A *imitação* também faz parte dela, pois com a ausência da mimese, nem o trabalho e nem as trocas entre as pessoas poderiam acontecer. Portanto, não há vida cotidiana sem a imitação. *“Imitamos os outros”* (HELLER, 2000, p.36).

Em seu cotidiano, o indivíduo orienta-se, segundo Heller, pela *fé e confiança*, já que não tem como dominar *toda* a realidade na qual esteja inserido. Apesar da ciência não trabalhar baseada na fé e na confiança, pois se exige uma comprovação de fatos e fenômenos, ao sujeito da vida cotidiana, esta fé e confiança são suficientes.

O pensamento cotidiano baseia-se na *ultrageneralização*, seja em suas formas consagradas, seja como conseqüência da experiência individual. Essa tendência também é

fundamental à cotidianidade, pois é impossível analisar integralmente as características de cada situação ou de cada pessoa antes de nos comportarmos frente a elas. Os juízos ultrageneralizadores são todos considerados como *juízos provisórios* (preconceitos) que podem ser negados pela prática a partir do momento em que não capacitam mais aos indivíduos a se orientarem e atuarem com base neles. O pensamento por analogia está na base do conhecimento cotidiano do outro, de forma que se classifica o indivíduo com quem se entra em contato, em algum tipo humano já conhecido, orientando-se frente a ele segundo essa classificação (HELLER, 2000). O uso de antecedentes está na base do conhecimento cotidiano de situações e, sem tais recursos, as pessoas serão condenadas à imobilidade diante de cada situação com que se defrontarão. Todos esses aspectos são necessários ao pensamento e ação da vida cotidiana, enquanto lugar onde se produz e reproduz vida.

A esfera da vida cotidiana pode “se prestar à alienação”, quando se tem uma atividade humano-genérica não consciente, devido à “coexistência *muda*, em-si, de particularidade e genericidade”. A alienação pode também ocorrer, quando todas essas características da vida cotidiana se cristalizam em absoluto. A alienação acontece quando se cria um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente da pessoa nessa produção. Na época em que vivemos, existe esse abismo para a massa, independentemente se profundo ou superficial, já que, quando consegue produzir, muitas vezes não sabe por que e nem para quê. Como nos aponta Heller (2000), nas condições de manipulação social e de alienação, o indivíduo vai se fragmentando cada vez mais em seus papéis. Sendo assim, é bem provável que será devorado por e em seus papéis, e viverá a estereotipia deles.

Encontram-se, na vida cotidiana, escolhas e alternativas que podem ser indiferentes do ponto de vista moral (ir ao supermercado ou à feira, por exemplo), ou que podem estar moralmente motivadas (ajudar uma pessoa necessitada ou não, por exemplo).

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre estar juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera de genericidade. Nesse ponto, termina a muda coexistência de particularidade e genericidade. (HELLER, 2000, p.24).

Ribeiro (1978, p.39) defende a idéia de que a *“liberdade significa capacidade para decidir sobre a própria vida, mas essa liberdade não é absoluta, porque tem que ser responsável, pois o homem vive num mundo concreto, que antecede a ele e possui suas normas”*.

Finalizando, Leontiev (1978, p.275) aponta para a concentração das riquezas e da cultura intelectual nas mãos da classe dominante. Apesar de teoricamente todos terem os mesmos direitos, apenas essa minoria é que tem acesso a isso tudo. Começa-se a ter distinção entre as classes sociais, provocando o que se denomina luta ideológica, o que, muitas vezes, gera a violência.

Após a apresentação de todos esses conceitos, podemos pensar a violência como estando presente em toda e qualquer dimensão da sociedade. Ela está presente em nosso cotidiano e, portanto, acaba por se tornar algo banal. Assim, temos a banalização da violência. Em quase todos, ou se não em todos os setores da sociedade, ela se faz presente e a cidadania, por sua vez, não está nem um pouco sendo exercida pelas pessoas. A violência está explícita e implicitamente presente na vida das pessoas. Não há como fugir dela. A questão agora é pensar em sua gênese. Ela é construída socialmente, num contexto específico, ou já está presente no homem, desde o seu nascimento?

A partir do momento em que afirmamos que o indivíduo não nasce pronto, devemos pensar, então, no processo de socialização. É então que o indivíduo vai exteriorizando as normas, os valores e as regras sociais que lhe são transmitidos por seu grupo primário e, num processo dialético, passa a objetivá-los como sendo seus. Tendo elaborado a sua *Weltanschauung* (visão de mundo), essa mesma pessoa internaliza as normas, os valores e as regras, ou seja, reapropria-se dessa mesma realidade cotidiana, já transformada em estruturas de sua consciência subjetiva.

Primeiramente, receberá os valores da família e terá a representação social do mundo em que está inserido. Os outros significativos é que serão os mediadores do conhecimento ao indivíduo. Posteriormente, será “jogado para a vida” e correrá o risco de receber valores diferentes daqueles transmitidos pela sua família. Pensando na violência, ela pode entrar na vida do sujeito em um dos dois processos de socialização, tanto no primário quanto no secundário, dependendo de como ambos serão.

Uma criança criada sob diversas privações e carências, tanto materiais quanto emocionais, terá uma *Weltanschauung* (visão de mundo) cuja revolta e indignação estarão presentes. Essa revolta fará com que esse indivíduo se posicione contra essa sociedade que lhe foi injusta, e também frente a seu mundo familiar, que não cobriu suas necessidades afetivas e materiais o suficiente.

O indivíduo manifestará essa revolta através de gestos e atitudes de violência, passando a agredir a tudo e a todos que estejam à sua volta. Seu sentimento de ódio é voltado para aquele que tem o que lhe falta, culpando o outro por isso. Sua vida será uma mesmice total, e ele ficará aprisionado num círculo vicioso, tornando-se tão banal quanto a própria violência.

A personalidade da pessoa vai sendo formada na primeira socialização, que é o momento da constituição do *eu*. Esse é um período muito delicado e, se os valores e princípios éticos que irão torná-lo um ser humano consciente de seus direitos e deveres forem deformados, com certeza haverá uma abertura na socialização secundária, para influências negativas em sua vida. Dependerá de como as normas, regras e valores serão passados ao indivíduo e apreendidos por ele. O outro significativo, que será o mediador desses elementos, terá um papel fundamental na socialização, tanto primária quanto secundária, desse sujeito.

A violência que cito é toda e qualquer violência presente na sociedade, independente da dimensão em que a pessoa estiver inserida. Pode ser a voltada para o outro, para a natureza, ou para si mesmo. E parece que, com o passar do tempo, conforme o indivíduo teoricamente evolui, a violência também tem crescido e, juntamente com ela, a barbárie humana. É um assunto que, definitivamente, deve ser pensado por nós, educadores e pesquisadores, que afirmamos ser seres racionais.

Hoje, com essa política neoliberal, em que o indivíduo deve ser um competidor no campo de suas conquistas profissionais, também há a violência. Não essa violência a que estamos acostumados a ver de forma escancarada, como assaltos, estupros, assassinatos, porém uma violência um pouco mais implícita, mais camuflada, mas totalmente nociva, tanto ou mais que a explícita. É uma violência contra o outro e contra si mesmo para obter o que se almeja a qualquer preço, deixando assim, os princípios morais de lado. Com isso, não se pode jogar toda a responsabilidade nas costas das classes menos favorecidas (ou também apenas

das mais favorecida). Todos nós somos sérios candidatos a sermos violentos, principalmente se partirmos do princípio, segundo Freud, de que a violência é inerente ao ser humano.

O capítulo seguinte discutirá as teorias que embasam a utilização da metodologia proposta para esta dissertação as quais se referem às narrativas ficcionais e às conversas do cotidiano. Transformar as conversas em narrativas, é uma proposta pouco usada, porém de grande riqueza, já que a fonte, é o próprio discurso, que em seguida, será transformado em uma narrativa ficcional.

Narrativas Ficcionais e Fragmentos do Cotidiano

Iniciarei esse capítulo com uma afirmação de Menegon (1999, p.215) fundamental para a minha dissertação de mestrado. Ela propõe que *“as conversas do cotidiano permeiam as mais variadas esferas de interação social. Mas, por serem consideradas corriqueiras, dificilmente pensamos na riqueza e nas peculiaridades que possam estar presentes nessa forma de comunicação”*.

Spink e Frezza (1999) iniciam a teoria sobre práticas discursivas, afirmando suas implicações nas ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, e outras produções sociais das quais são expressões. *“Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano”* (p.38). Essas práticas auxiliam na busca da compreensão do sentido que os eventos do cotidiano têm. A partir daí, surge essa proposta chamada de práticas discursivas e produção de sentido.

“O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta” (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 41). Dar sentido ao mundo é uma força fatal na vida em sociedade.

Os autores apontam a produção de sentidos como *“uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso”* (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 42). Partindo do princípio de que o uso da linguagem mantém as práticas sociais criadoras de sentido, pode-se afirmar que a produção de sentido é um fenômeno sociolinguístico, que procura compreender tanto as práticas discursivas que permeiam o cotidiano, com suas narrativas, argumentações e conversas, quanto os repertórios presentes nessas produções discursivas. Essa abordagem teórico-metodológica é bem definida a partir de três dimensões básicas: linguagem, história e pessoa.

Por *práticas discursivas*, Spink e Medrado (1999, p.45) definem como sendo *“linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”*. Ela, a linguagem, corresponde a momentos de

rupturas, de novas significações, de produção de sentidos, em que a ordem e a diversidade caminham lado a lado.

As práticas discursivas são compostas por gêneros de fala ou *speech genres*, “formas mais ou menos estáveis de enunciados, que buscam coerência com o contexto, o tempo e o(s) interlocutor (es)”, como definem Spink e Medrado (1999, p.44), pela dinâmica ou enunciados, que são orientados por vozes, e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos. Tanto as vozes quanto os enunciados “descrevem o processo de interanimação dialógica que se processa numa conversação” (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 45). Os enunciados, que são palavras e sentenças articuladas em ações situadas, estão sempre interligados entre si, podendo ser endereçados a uma ou mais pessoas, “e esses se interanimam mutuamente, mesmo quando os diálogos são internos” (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 46), constituindo-se “num dos elos de uma corrente de outros enunciados, complexamente organizados” (MENEGON, 1999, p. 218). As vozes são as pessoas ou interlocutores presentes, que, associados aos enunciados, ganham um caráter social. “As vozes compreendem diálogos, negociações que se processam na produção de um enunciado” (MENEGON, 1999, p. 218), e são entendidas “como o ponto de vista da pessoa, resultante da significação e/ou ressignificação de *n* vozes” (MENEGON, 1999, p. 218). Compreender os sentidos é sempre confrontar inúmeras vozes.

A linguagem, conforme nos mostram Spink e Medrado, é uma prática social, ou seja, é ação e, por isso, produz consequências. As pessoas não existem isoladamente, pois precisam umas das outras para construir sentidos. Precisa-se de uma ou mais vozes, quem fala e quem ouve. Complementam os autores com a idéia de que “no cotidiano, o sentido decorre do uso que fazemos dos repertórios interpretativos de que dispomos” (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 47). Podemos compreender os repertórios interpretativos, como sendo

as unidades de construção das práticas (o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem) discursivas que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos ou speech genres. (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 47).

Menegon aponta para as conversas do cotidiano como permeadoras das mais diversas esferas de interação social. Porém, muitas vezes, são deixadas de lado por serem consideradas banais pelos estudiosos, esquecendo-se o quanto podem enriquecer uma pesquisa ou a

reflexão sobre o cotidiano. Por estarem presentes nas variadas esferas de interação social, as conversas, que pressupõem a dialogia (vozes), mostram ser uma fonte importante de pesquisa.

A autora descreve o ato de conversar como *“uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano”* (MENEGON, 1999, p. 216). As conversas são práticas discursivas que podem ser vistas como linguagens em ação, e como acontecem em situações informais, *“representam modalidades privilegiadas para o estudo da produção de sentidos”* (MENEGON, 1999, p. 216). É algo de extrema importância na área da comunicação da vida cotidiana. Há três considerações sobre as conversas do cotidiano que devem ser feitas: o conceito de enunciado, a tipicidade da situação, (seu contexto imediato da situação, o foco, que se volta para quem compõe a conversa: fala, que vozes podem ser percebidas, a quem é dirigido o enunciado, o local onde acontece), e a inter-relação determinada entre o tempo longo (inclui as linguagens sociais presentes no processo de socialização) e o tempo vivido (contexto mais amplo onde as idéias de uma cultura circulam).

Menegon (1999, p. 220) discorre acerca da conversa do cotidiano que

insere-se na escala da interação face-a-face (tempo curto) – marcada pela dialogia – em que os repertórios interpretativos adquiridos se presentificam e são enunciados por meio do gesto e da fala. No tempo da interação face-a-face, deparamo-nos, ao mesmo tempo, com a produção situada e a processualidade desses repertórios, abrindo a possibilidade de construção de versões variadas de nossas pessoas. Quanto maior o leque de repertórios disponíveis, maiores serão as chances de manter a conversação fluindo, criando-se possibilidades de produção de outros sentidos. Rompe-se, dessa forma, com a circularidade que reforça a cristalização e a naturalização de repertórios interpretativos, cujos sentidos seriam perpetuados pelo uso. (MENEGON, 1999, p. 220 e 221).

As conversas exprimem vivamente os contextos interacionais do cotidiano, tendo como características a flexibilidade temporal; a flexibilidade espacial; a variabilidade na composição dos participantes; e o descompromisso disciplinar de seus participantes, que *“desvinculam-se de linguagens ligadas a estratos sociais específicos”* (MENEGON, 1999, p. 223). O uso de conversas como fonte de pesquisa pode proporcionar o enriquecimento metodológico, pois por tratar-se de situações do cotidiano, há a possibilidade do inesperado. Dessa forma, teremos contato com práticas discursivas elaboradas de diversas maneiras. Essas práticas devem ser vistas como uma interação entre os seus integrantes (incluindo os [as] pesquisadores [as]), que *“são pessoas ativas no processo de produção de sentidos”*

(MENEGON, 1999, p. 224). A autora apresenta alguns problemas quando se utilizam as práticas discursivas: dificuldade de registro, clareza sobre os limites da análise possível e postura ética.

Conclui seus apontamentos mostrando que

um outro aspecto importante é que, ao utilizarmos em pesquisa as conversas como práticas discursivas, podemos trabalhar com todos os elementos que as constituem: a dialogia, (os enunciados orientados por vozes), os speech genres (formas mais ou menos estáveis de enunciados) e os repertórios interpretativos (os conteúdos), ou privilegiar um desses elementos, sem contudo desconsiderar a existência dos outros componentes. (MENEGON, 1999, p. 224).

Reigota (1999) discorre sobre uma próspera presença da perspectiva pós-moderna nas ciências humanas, enfatizando as narrativas presentes nos filmes, na literatura e nas autobiografias. Uma narrativa pode apresentar as concepções que o indivíduo possa ter do self e do mundo que o cerca, bem como a organização desse processo. Tem como característica o tempo e o espaço, e se relaciona com a seqüência dos atos e eventos. No processo de narração, todos os atos e momentos discretos estão inseridos numa história, são contextualizados e se caracterizam pela memória dos eventos e suas repercussões, aproximando-se, então, da ficção. Assim, deve-se dar ênfase em como os fatos são recebidos, interpretados, vivenciados e “seqüenciados” por cada indivíduo.

“As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) são uma forma criativa de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas” (REIGOTA, 1999, p.80). As histórias são ilhas de significados que possibilitam a identificação da própria pessoa e dos outros e, quando narradas, expressa-se a forma de como os seres humanos ordenam o universo. Ao se aproximar da ficção, a narrativa se distancia da veracidade e legitimidade dos fatos exigidos pelo objetivismo científico, tornando-se mais próxima da criatividade, expressão e interpretação. “As diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, na dança, artes plásticas, música, cinema, teatro, etc.” (REIGOTA, 1999, p. 81).

O autor afirma que *“toda expressão do ser humano é reflexo das suas representações sociais que exerce influência e é influenciado pelo contexto e época em que se vive”*

(REIGOTA, 1999, p. 81); ela que será diferenciada, qualificada e identificada pelas formas de expressão e grau de elaboração. Dessa forma, se contextualizam entre a trivialidade do senso comum e o anonimato do cotidiano, as obras de arte e da ciência que caracterizam e identificam uma determinada época histórica. *“As múltiplas versões possíveis de cada narrativa trazem implícitas que cada uma delas tem muitas outras variantes a descobrir e explorar”* (REIGOTA, 1999, p. 82).

Reigota (1999) aponta para a narrativa como tendo *“um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular”* (p.84). A ficção se presentifica ao ser relatada, e por mais próxima que possa estar da veracidade dos fatos, cada pessoa envolvida em seu relato tem a sua própria maneira de contá-la, *“ênfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas conseqüências e desdobramentos”* (REIGOTA, 1999, p.84). Ao se elaborar narrativas ficcionais, dois critérios menos científicos e literários estão presentes, o compromisso ético e a pertinência temática. Reigota pretende levar as narrativas ficcionais ao espaço público. Entre eles, há os locais de debate e de formação profissional e política. Buscar *“alternativas que possibilitem a concretização de um estilo de vida mais ecológico, pacífico, justo, prazeroso”* (REIGOTA, 1999, p.86), preenchendo os momentos privados de idéias, experiências e sentimentos que caracterizam o momento histórico atual. Com um compromisso ético e com uma pertinência temática, é possível que se construam narrativas ficcionais, elaborando cenários, personagens e identidades ecologistas.

Com o mito de *Procusto* e a política do *Avis-Struchio*, farei no capítulo que se segue, uma analogia aos alunos e alunas que são forçados, de alguma maneira, a se “encaixarem” na sociedade *Avis-Struchio*, ou melhor, numa sociedade que prefere não ter conhecimento da existência de alunos e alunas que apresentam algum tipo de problema na escola.

A Sociedade do *Avis-Struthio* e do *Leito de Procusto*

Atualmente, é possível observarmos a segregação em muitas escolas, bem como a possível solução para isso, a integração. *Avis-Struthio* é o nome científico em latim, para avestruz, e segundo Amaral (1990), a política do *Avis-Struthio* é a de se negar a ver ou considerar o lado desagradável da sociedade, “enterrando a cabeça na areia”. É, muitas vezes, não querer ter consciência dos problemas sociais. Essa é a política que leva à segregação de uma camada da sociedade. De várias maneiras essa separação pode propiciar: asilismo, guetos, até atitudes paternalistas e policialescas. Essa é a “*política do Avis-Struthio: não vejo, logo não existe, logo não me incomoda, logo não me agride...*” (AMARAL, 1990, p. 2). A avestruz sociedade enfia a cabeça na areia, isolando o estranho, o diferente, o marginal, ao criar locais de confinamento ou esperando que se tenha a bondade e delicadeza de se tornarem invisíveis aos olhos sensíveis de tão ilustre sociedade, e recolham-se, na sua insignificância, a seu devido lugar.

Uma antiga lenda grega nos conta sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Procusto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio. O hóspede era recebido com requinte: túnicas primorosamente talhadas, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis e... um leito sumtuoso. Ao visitante, porém, um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa! Só poucos e raros convidados, absolutamente adequados à dimensão pré-estabelecida, alcançavam a velhice. (AMARAL, 1990, p. 3).

A sociedade, muitas vezes, tenta “encaixar” o indivíduo no leito de Procusto, buscando a forma mais adequada para fazer com que se pertença à sociedade, convivendo com outros seres humanos. Primeiro ele deve, pelo menos, transformar-se numa imitação de não problemático, não rebelde, não revoltado, não marginal, e nem drogado. “*Suas diferenças devem ser neutralizadas ao máximo: sua aparência, sua aprendizagem, seu desempenho — tudo isso deve aproximar-se do esteticamente usual, do pedagogicamente tradicional, de uma pauta de comportamento habitual*” (AMARAL, 1990, p. 3). Esse molde de normalização é o primeiro dos leitos de Procusto.

Em alguns momentos, o indivíduo será obrigado a ter o tamanho do herói, tendo que alcançar todas as marcas, vencer barreiras e obstáculos. É o “herói da força de vontade”, é o herói que deixa de ser rebelde, que se esforça, que não se droga. É a encarnação da onipotência. “*E, além de todo o enorme esforço para criar e manter essa heroicidade, temos*

um fator adicional: o olhar que mira o herói pode ser de admiração, mas é também um olhar distanciado - na medida mesmo da própria distância que separa o mito do ser humano!" (AMARAL, 1990, p. 4). Esse é o segundo leito de Procusto.

Esperamos, ainda, que o indivíduo marginalizado seja do tamanho da "vítima": abjeta, incompetente, infeliz. *"Passível então de receber, quem sabe, benevolente e piedosa mão estendida, benevolente e piedoso olhar - esse olhar que se tem para aquele ou aquilo que se reconhece como inferior, como vítima, como objeto de uma injustiça maior"* (AMARAL, 1990, p. 4). É a impotência encarnada no ser humano marginalizado. É o terceiro leito de Procusto.

A partir dessa idéia, foi possível fazermos uma viagem, alternando-se o campo (que abriga a sociedade-avestruz e o avestruz-marginal) e a cidade, com seus palácios e leitos imponentes.

Isso é o que a sociedade tenta fazer com muitos alunos considerados marginais e revoltados, tentam moldá-los para que fiquem no agrado da grande maioria e possam ser mais sociáveis. Sem causar grandes problemas nas escolas. Muitas vezes, fingimos que o problema não é com a gente, *"não é meu filho, o que eu tenho a ver com isso? A culpa é do governo mesmo"*. Não é isso que sempre ouvimos? *"Vamos passar o aluno, assim nos livramos dele"*. Dessa forma, fingimos que ele e ela aprenderam e os jogamos para a série seguinte. É melhor enfiar a cabeça no buraco do que encarar os (as) educandos (as) que, por um motivo ou outro, não tiveram o rendimento escolar esperado. Fingimos, também, não ver as causas que os levaram a agir de uma determinada forma.

Muitas vezes, lutamos para que o aluno-problema siga o modelo do bom aluno, que sempre é recompensado por seu bom comportamento e por ser estudioso. *"Sejam normais!"*. Quando um aluno rebelde ou drogado passa a ter um comportamento exemplar, acaba se tornando um verdadeiro herói. *"Superou a marginalidade, tornou-se uma pessoa de bem, um aluno responsável! Superou as más companhias"*. Outras vezes, culpamos os pais, os colegas, a droga, pelo mau comportamento do jovem, que acaba se tornando vítima. Conseqüentemente, como vítima, é mais fácil compreendê-lo e aceitá-lo. Afinal... ...não é culpa dele.

A seguir, através da análise do livro *“O Ateneu”*, poderemos observar o que há de semelhante no universo da escola Ateneu, do final do século XIX, com as escolas de Zenith II, de fim de século XX e início de século XXI. Suas personagens se defrontarão com as de Zenith II. Assim, poderemos observar o quão o ser humano evoluiu no ambiente escolar, no decorrer desse período.

O Ateneu – uma distante realidade próxima

“*O Ateneu*”, de Raul Pompéia, é um livro de memórias (ou por que não uma narrativa ficcional), o que pode ser percebido pelo subtítulo que carrega: *Crônicas de saudade*. Raul d’Ávila Pompéia nasceu em 12 de abril de 1863, no Estado do Rio de Janeiro. Aos 10 anos, sua família é transferida para a cidade do Rio de Janeiro. Logo, é matriculado como interno, no Colégio Abílio, cujo diretor era o Dr. Abílio César Borges, Barão de Macaúbas. Aos 16 anos é transferido para o Colégio Pedro II, em regime de externato. São as memórias do internato que Raul Pompéia relata no livro “*O Ateneu - crônicas da saudade*”.

Considerando-se o Ateneu como o Colégio Abílio, nota-se a estrutura arcaica e viciada, um mundo à parte, em que os meninos serão moldados e terão suas personalidades deformadas. O garoto, Sérgio, indefeso, irá deparar com esse novo mundo: “*Vais encontrar o mundo*”, disse meu pai, à porta do Ateneu. “*Coragem para a luta!*” (p.11). Ao enfrentá-lo, sentirá o choque causado pelo confronto do ambiente de educação familiar, onde recebia carinho e segurança, com a dura vida no Ateneu, em que teria que sobreviver à dureza da escola. Esses meninos, arrancados do contato dos pais e da sua proteção, sentem a necessidade de substituí-los. No Ateneu, o único que poderia suprir essa carência, seria Aristarco, que, de tão egocêntrico, olha só para si e para o dinheiro. Afinal, ele é um comerciante da educação: “*Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomençar com artigos de última remessa*” (p.12). Outro trecho que mostra seu total descaso e interesse é o seguinte:

Sua diplomacia dividia-se por escaninhos numerados, segundo a categoria de recepção que queria dispensar. Ele tinha maneiras de todos os graus, segundo a condição social da pessoa. As simpatias verdadeiras eram raras. No âmago de cada sorriso morava-lhe um segredo de frieza que se percebia bem. E duramente se marcavam distinções políticas, distinções financeiras, distinções baseadas na crônica escolar do discípulo, baseadas na razão discreta das notas do guarda-livros. Às vezes uma criança sentia a alfinetada no jeito da mão a beijar. Sala indagando consigo o motivo daquilo, que não achava em suas contas escolares... O pai estava dois trimestres atrasado. (p. 15).

Embora afirmasse demagogicamente: “*O meu colégio é apenas maior que o lar doméstico*” (p. 15).

Aristarco tinha um perfil que encantava aos pais:

Ateneu! Ateneu! Aristarco todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei – o autocrata excelso das sílabas; a pausa hierática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrão, o progresso do ensino público; o olhar fulgurante, sob a cristação áspera dos supercílios de monstro japonês, penetrando de luz as almas circunstantes – era a educação da inteligência; o queixo, severamente escanhado, de orelha a orelha, lembrava a lisura das consciências limpas – era a educação moral. A própria estatura, na imobilidade do gesto, na mudez do vulto, a simples estatura dizia ele: aqui está um grande homem... não vêem os cãvados De Golias?!... Retorça-se sobre tudo isto um par de bigodes, volutas maciças de fios alvos, torneadas a capricho, cobrindo os lábios fecho de prata sobre o silêncio de ouro, que tão belamente impunha como o retraimento fecundo do seu espírito, - teremos esboçado, moralmente, materialmente, o perfil do ilustre diretor.(...)... Aristarco interinamente satisfazia-se com a afluência dos estudantes ricos. (p. 13).

Os meninos começam a sentir falta de suas mães, e necessitam substituí-las. No Ateneu, a única mulher é Ema, esposa de Aristarco. É nessa mulher que os internos encontram a mãe, a mulher e o sexo: *AME EMA*. No livro há descrições da visão que Sérgio tinha de Ema como mulher e como mãe:

(...) chegou a senhora do diretor, D. Ema. Bela mulher em plena prosperidade dos trinta anos de Balzac, formas alongadas por graciosa magreza, erigindo, porém, o tronco sobre quadris amplos, fortes como a maternidade; olhos negros, pupilas retintas, de uma cor só, que pareciam encher o talho folgado das pálpebras; de um moreno rosa que algumas formosuras possuem, e que seria também a cor do jambo, se jambo fosse rigorosamente o fruto proibido. Adiantava-se por movimentos oscilados, cadência de minueto harmonioso e mole que o corpo alternava. Vestia cetim preto justo sobre as formas, reluzente como pano molhado; e o cetim vivia com ousada transparência a vida oculta da carne. Esta aparição maravilhou-me. (p.20).

Mais adiante (p.21), Sérgio se coloca novamente: *“Olhei furtivamente para a senhora. Ela conservava sobre mim as grandes pupilas negras, lícidas, numa expressão de infinda bondade! Que boa mãe para os meninos, pensava eu”*.

É fato que Aristarco não substitui os pais daqueles meninos que, como consequência, se frustram e se decepcionam. Ema, muito menos, consegue suprir a necessidade da mãe. Personificando o sexo, não satisfaz a carência dos meninos. Porém, como o sexo é um instinto natural do ser humano, e se o sexo oposto é impossível, os internos mais fracos buscam a “proteção” dos mais fortes. Isso geralmente ocorre numa sociedade composta apenas de pessoas do mesmo sexo. Para os meninos submetidos à “lei da selva”, o internato é um mundo de brutalidades, um mundo violento. Pelas necessidades, eles acabam se submetendo às regras desse microcosmo, o Ateneu.

Sérgio encontrou o mundo do internato como seu pai havia lhe dito uma vez. Um mundo com regras e leis próprias. Um mundo em que ser frustrado, ser complexado e ser

homossexual é corriqueiro. O problema é que os meninos não vivem eternamente nesse microcosmo. Eles partem para o mundo, ou melhor, para o macrocosmo, e percebem a sordidez e a degradação que foi o mundo do Ateneu. Para não enfrentarem esse grande mundo, a única solução seria nunca sair do colégio e viver suas “normalidades” para o resto de suas vidas. Mas um dos alunos, Américo, provoca um incêndio no Ateneu, vingando-se de toda a opressão, de toda a falsidade, de toda a degradação e falta de afeto por que passaram. Era a sua vingança. Era a vingança de Raul Pompéia.

Serão apresentados, no próximo capítulo, os dados obtidos a partir das conversas do cotidiano na forma de uma narrativa ficcional, segundo a metodologia proposta. Através de Zenith II, poderemos conhecer a dinâmica de algumas de suas escolas, bem como a de seus alunos e suas alunas, seus professores e suas professoras, e seus diretores e suas diretoras.

Zenith II - Uma Cidade como as Outras

Os prédios de Zenith II não são altos como os de sua capital, mas têm uma certa presença, principalmente quando se chega à cidade pela estrada que a liga até a capital. Apenas não conseguem alcançar o céu. Casas, praças, Igrejas, shoppings, lojas mais simples, diversos estabelecimentos comerciais, escolas compõem Zenith II. Pessoas felizes habitam essa cidade. Pessoas infelizes, também. Pessoas ricas, pessoas nem ricas nem pobres, pessoas pobres. Há prostituição, tráfico de drogas, assaltos, locais em que a violência impera mais que em outros, escolas em que a violência está presente. Mas há também gente muito bonita e muito fina, gente de respeito!

Em Zenith II há muitas escolas. Essas escolas têm seus diretores, coordenadores, professores, alunos e demais funcionários. Orientando tudo que se refere ao ensino, há os supervisores de ensino, que são ótimas pessoas, justas e competentes. Zenith II é uma cidade-modelo, com escolas-modelos. Percorrendo algumas dessas escolas, poderemos conhecer seu universo, seus alunos e alguns eventos que ali ocorreram.

Um fato assustador, ocorrido numa delas, a Escola Vermelha, foi relatado por um aluno a seus amigos, numa dessas conversas em que as pessoas estão à noite, na calçada. Alan ainda estudava ali quando, num desses dias em que provas corrigidas são devolvidas, a professora, ao entregar a de seu colega, sem saber as consequências disso, provocou uma reação explosiva no amigo de Alan. Tudo porque lhe dera zero. Sim, um zero por ter colado a prova toda. O fato se sucedeu da seguinte forma, segundo relato do próprio Alan: *“Quando a professora entregava as provas, meu colega ficou nervoso por ter tirado zero. Não era justo isso, porque todo mundo tinha colado na prova e ela deu zero só pra ele. Aí ele foi até a mesa dela pra perguntar por que ela tinha dado zero pra ele. Ela disse que é porque ele tinha colado. Aí ele falou que todo mundo tinha colado e era pra tirar o zero dele ou dar zero pra todo mundo. Ela disse que não ia tirar. Sabem o que ele fez? Ele se levantou, foi até a mesa dela e pediu para ir ao banheiro, aí ele parou bem atrás dela, que estava sentada. Ele tirou o chiclete que estava na boca e grudou no cabelo dela. Se xingaram. Ela deu grito e avançou nele. Ela agarrou a orelha dele e puxou ele pela orelha. Ela conseguiu arrancar o brinco dele, rasgou a orelha dele. O ahmo passou a mão na orelha e viu sangue. Ele avançou na*

professora e deu uns 'pés na orelha', meteu um tapão na cara dela, e saiu correndo da sala. Ela ficou chorando e ele foi pra diretoria mostrar o rasgo da orelha. Bem feito pra ela. Teve que raspar o cabelo e no outro ano não apareceu mais na escola. É uma vagabunda mesmo. Mereceu. Se fosse eu quebrava a cara dela também. João foi expulso". Conforme Alan relatava o fato, os garotos se divertiam com os feitos heróicos do aluno. Para os (as) colegas, ele era um verdadeiro herói. Venceu e humilhou a professora.

Há outras escolas em Zenith II, que também possuem relatos surpreendentes como esse. São tantas situações, que é quase impossível contar tudo. Porém, Zenith II é ótima cidade, com pessoas maravilhosas. Isso é muito importante. Num curso noturno, na Escola Amarela, na hora do intervalo em que os alunos adoram ir para o pátio para poder colocar a conversa em dia, dois alunos estupraram a própria colega na sala de aula; enquanto um vigiava, o outro a levou para trás da cortina. Depois, trocaram de lugar. O fato é que o estupro da aluna foi cometido por seus colegas de classe. Além disso, o caso foi abafado e ninguém, em grande escala, ficou sabendo. Apenas quem tem algum parente que ali estuda.

Hoje mesmo, um professor contava a outro, na Escola Branca, que uma de suas alunas da outra escola em que também trabalha, fora estuprada dentro do ônibus, na frente de várias pessoas. O resultado foi que ninguém fez nada para ajudar a garota. *"É porque não é com a filha deles, é por isso que não fazem nada. É um descaso com a vida humana"*, disse ele. A aluna chegou chorando à escola. Mas, como estavam indo para a aula, não foi possível discorrer mais sobre o assunto.

Ah, Zenith II, como é bela e ativa Zenith II! Quantas coisas as paredes de suas escolas já não presenciaram! São tantas coisas, que levaria muito tempo para contá-las. Uma situação muito peculiar, ou melhor, duas, já que a criança no caso era a mesma, aconteceu com Janaína. Esses dois eventos ocorreram em momentos distintos, por motivos incomuns. Na Escola Azul, o aluno deveria manter a limpeza e organização na sala de aula, com risco de punição. Não era permitido jogar papel no chão, riscar a parede e carteiras, estragar a cortina, etc... Eram várias coisas que entravam na lista. Bom, até aí tudo bem, pois limpeza e organização não fazem mal a ninguém e todas as pessoas gostam. Aristarco, diretor da Escola Azul, criou o "Projeto Aula-Vaga", em que quando um (a) professor (a) faltasse, um (a) outro (a) seria chamado para substituí-lo. Durante essas aulas, atividades extras (comentários de

artigos de revistas ou jornais, criação de poesias, redações, colagens) seriam desenvolvidos com os (as) discentes. Teriam uma nota que auxiliaria na média final.

Janaína, numa “aula vaga”, impaciente como sempre e na sua rebeldia de 7ª série, juntamente com algumas colegas, começou a escrever nas carteiras, com caneta piloto. O professor eventual que estava na classe, por medo da repreensão do diretor, chamou a vice-diretora, que fez com que as garotas limpassem as carteiras com álcool. Nesse meio tempo, o professor notou alguns nomes na cortina, escritos com a mesma caneta. O que fez? Avisou a vice-diretora que, em seguida, ligou aos pais, para informá-los da atitude das meninas. A aula foi encerrada e ele foi para outra turma. A questão parou por aí? Não. Dias depois, na mesma classe, porém na aula de Helena, entrou um homem furioso na sala de aula. Esbravejava. Soltava fogo pelas ventas. Foi em direção à Janaína, com fúria. *“Onde já se viu, filha minha escrever na cortina!”*. Em seguida, encheu a cara da menina de tapa. A professora ficou extremamente nervosa e assustada; quando tentou interceder, o pai disse aos gritos: *“se eu tiver que voltar aqui por causa de alguma reclamação por causa dela, eu meto chumbo em alguém”*.

Essa mesma aluna passou por outra situação vexatória. Um dia, no mesmo ano, ela apareceu com o cabelo bem curtinho, quase rente a cabeça. Segundo alguns professores da menina, a autora da obra foi sua própria mãe. *“Já que você gosta de brincar com homem, ficar perto de homem, vai ficar com cabelo de homem”*. E assim são as pessoas, quando não sabem lidar com um problema, partem para algo bem radical. Isso é Zenith II.

Em algumas escolas de Zenith II, tem-se o problema das drogas, mas que cidade não tem? Em frente à Escola Azul, numa época, havia três traficantes passando droga para aluno. Isso porque todos sabem quem são, onde moram e não fazem nada, por medo. *“É gente do bairro”*. Certa vez, um aluno da Escola Azul, passou bem discretamente um saquinho com um pó branco, ao se despedir do professor eventual. Segundo ele, era para que experimentasse. *“Experimenta e depois fala se gostou”*. Esse aluno, Rogério, criou um vínculo com o professor que, muitas vezes, ouvia seus desabafos. Rogério, no ano seguinte, colocou pimenta no ventilador de sua classe e o ligou. Imediatamente, todos começaram a tossir e ter suas gargantas e narizes irritados. Alguns riam, outros reclamavam da falta de educação de Rogério, que se gabava todo. Queria chamar a atenção do professor que atendia a classe ao lado, também. *“Quem mandou se esquecer da gente”*. Esse mesmo aluno, Rogério,

tinha por hábito agarrar à força um ou outro colega, geralmente garotos, e simular sexo anal, dos movimentos aos sons. Alguns entravam na brincadeira e se divertiam juntos; outros não gostavam e morriam de vergonha, pois isso era sempre feito na frente de outros alunos. Ele tinha uma vítima preferida, Guilherme ou Guigui, como ele mesmo chamava, que, por sinal, morria de medo quando Rogério se aproximava dele. Adorava provocá-lo. Rogério, por um motivo desconhecido, tinha Aristarco II em suas mãos. Percebia-se pela forma com que o diretor o tratava, mesmo depois de ter aprontado alguma coisa na escola.

A Escola Branca, também localizada na cidade de Zenith II, foi assaltada há dias. Os ladrões, vestidos de roupas brancas, foram até a secretária da escola e, enquanto um deles distraía a secretária, o outro dirigia-se direto à sala do diretor. Era dia de pagamento e ali havia bastante dinheiro. O bandido, empunhando sua arma, obrigou que tudo fosse colocado numa sacola, cerca de cinco mil reais. Isso tudo, em pleno horário de aula. Em seguida, saíram andando, naturalmente, como se o que tivessem feito, fosse algo normal. A partir de agora, os funcionários da escola estão mais atentos e preocupados.

Em outro ano, o professor de História e Geografia dessa escola, presenciou inúmeros fatos bizarros. Aluno que manda o professor *“se fuder”*, é bem comum, bem como alunos que picham as carteiras. Ricardo tinha por hábito esmurrar as paredes e portas durante o percurso para a sala de aula. Outro aluno, Raul, vendia maconha dentro da própria escola. Fato interessante, é que tinha muitos clientes dentro da própria escola. Logo pela manhã, já era procurado por alunos e alunas de outras classes. Aliás, sua clientela era *“boa”*, pois sempre tinha alguém atrás dele, querendo a bendita ou maldita droga.

Dois alunos chegaram a agredir-se fisicamente durante a aula de Português. Ricardo deu um soco no rosto de Henrique, por causa de suas provocações, que com a ajuda de seus colegas e de suas colegas, já vinha acontecendo havia um tempo. O diretor, que veio em auxílio da professora, quase apanhou de Henrique, que soltando ameaças, disse que mandaria a turma dele matar Ricardo. Numa outra turma, uma aluna deu um tapa no rosto de outra. As duas não se deram bem desde o primeiro dia. O que uma dizia, era refutado pela outra. Até um dia, Helena foi até onde sentava Soraia e lhe deu um tapa tão forte, que deixou parte de seu rosto com um hematoma. Um aluno do Ensino Médio (3º Colegial), sem saber o que seu professor e uma aluna conversavam, começou, numa atitude insólita, a dizer: *“eu pago a escola e então tenho direito de falar e atrapalhar a aula”*. Tudo isso porque o professor lhe

disse que não deveria se meter numa conversa que não lhe pertencia, dar palpites e reclamar, pois não sabia sobre o que falavam, aluna e professor. A Escola Branca é composta por cursos técnico e supletivo. Recentemente, o curso supletivo passou a ter a cadeira de Educação Física como obrigatória. Estranhamente, o diretor passou de classe em classe, “aconselhando” alunos e alunas, a forjarem um atestado de trabalho (aos que não trabalham) para assim, não precisarem cursar essa disciplina. Se uma parte do corpo discente trabalha e a outra terá o atestado, não haverá ninguém para freqüentar as aulas. E a Educação Física, como fica nisso tudo?

Zélia é uma professora, na Escola Azul, que deu aula durante um ano inteiro para o supletivo. Do início à metade, 6ª série, daí até o final do ano, 7ª série. Os professores que davam aula para essa turma concordavam unanimemente em chamar os alunos de problemas. Ouve-se tanta coisa dessa turma que dá até medo. Quanto a Zélia, perdia a voz sempre que ia dar aula para esses alunos. Por mais estranho que pareça, isso é verdade. Ela achava que era psicológico, pois era rejeitada por essa turma desde o momento em que entrou na sala de aula, pela primeira vez. Certa vez, uma de suas alunas, Mariana, molhou a maçaneta com cuspe e, em seguida, avisou a professora que havia alguém batendo na porta. Resultado: Zélia mergulhou sua mão no cuspe da menina. Foi risada geral. Ela acabou por descobrir, mais tarde, a autora dessa façanha, mas não tinha como provar, pois todos os colegas se uniram para negar que a culpada era Mariana.

Guilherme (a vítima de Rogério), certo dia na aula de Português, levou uma série de golpes de tênis na cabeça. Sem saber por que isso ocorrera, não teve nem como reagir. Seu pai foi chamado à escola. Guilherme chorava muito, não sabia o que tinha acontecido. Havia trocado meias palavras com Diogo, mas nada que fosse capaz de causar uma atitude de tal impacto. Diogo, é claro, foi expulso da escola.

Na Escola Azul, o diretor proibía beijos e “agarra-agarra”, como ele mesmo dizia. Bisquí, como era apelidada pelos colegas, era uma menina quieta, mais alta que suas colegas da 6ª série. Ficava sempre no seu canto, sem se intrometer com ninguém. Havia sempre em seu semblante um ar de infelicidade. Apesar disso, sempre sofria provocações de seus colegas. Usava óculos e mantinha sempre o cabelo preso, que era bem crespo; era o patinho feio da classe. Como toda garota na adolescência, também tinha sua “paquera”. Sempre tímida e calada, resolveu, num dia, mudar tudo isso. Nesse dia, Bisquí chegou à escola sem os

óculos, cabelos soltos e de batom. Seus colegas, imediatamente, começaram a “tirar sarro” dela. Diziam que estava amando, que estava gostando de alguém. Bem, as três primeiras aulas se passaram, até que chegou o intervalo. Bisqüi, como todos os demais alunos, vai para o pátio. Ela estava diferente nesse dia, parecia mais segura de si, mais feliz. Durante o intervalo, Bisqüi sentou-se ao lado de um garoto, que provavelmente seria de quem estava gostando. De repente, nota-se uma multidão em volta de alguma coisa. Gritavam: “Assanhada!”, “Beija!”. De um ponto da escola, era possível de visualizar-se o garoto e Bisqüi se beijando. Aristarco II, o diretor, apareceu e, empurrando a multidão, conseguiu se aproximar dos dois. Chamou-os de imorais, por estarem fazendo “esse tipo de coisa” na escola. Disse que teriam que chamar seus pais e só poderiam entrar na escola novamente, se eles comparecessem. Os alunos que testemunharam a exposição dos dois por Aristarco, não paravam de rir e gritavam: “Bem feito”, “Assanhada”. A garota ficou sentada numa cadeira, chorando de vergonha e pelo escândalo feito pelo diretor. “*Eu não fiz nada demais*”, dizia ela. O professor substituto, que estava no pátio também, se aproximou da aluna e disse que não se preocupasse, pois o que havia feito não era feio e nem imoral. Não devia se preocupar, pois não fez mal a ninguém. O importante era o que ela estava sentindo e não o que os outros pensavam. Chorava muito. Alguns alunos ainda estavam ao seu redor. Uns riam, outros só olhavam.

Um aluno da Escola Azul, José Cláudio, demonstrou-se revoltado, certo dia, porque sua professora de Português, Zenáide, negou-se a responder suas dúvidas sobre conjugação de verbo. Disse a ele: “*se vira, decore o que está no livro*”. Comentou em seguida: “A Zenáide é louca!”. Um outro aluno, Diogo, reclamou da mesma professora. Zenáide pediu à classe que desenvolvesse um tema de redação. Ao terminar, Diogo entregou a redação para sua professora. Quando ela devolveu aos alunos os textos já corrigidos, Diogo viu um zero na sua folha. Não entendendo o porquê da nota, foi questionar a Zenáide, que lhe respondeu que não havia desenvolvido o tema proposto por ela. Sendo assim, zero era a nota que merecia. Furioso, ele reclamou: “*Só porque não fiz do jeito que ela queria. A gente não pode nem usar a imaginação. Tem que fazer do jeito do professor. Se não fizer tá errado*”.

Houve um outro fato que ocorreu na Escola Vermelha, a mesma mencionada por Alan. Foi relatado por Héctor, segundo sua mãe, que lecionava na escola. Héctor disse que “*a professora ia bater no aluno e ele virou a carteira, tipo daquelas antigas, no pé dela. Depois ela apareceu com pé engessado. Ficou assim por um tempo*”.

Às vezes, ocorrem furtos durante a aula, brigas entre meninas por causa de meninos. Uma vez, na Escola Azul, uma menina foi espancada e chutada por duas irmãs, por causa disso. Uma delas, a mais velha, sempre batia na cara de uma menina mais nova, Júlia, alegando sempre, que ela era “*folgada*”. Quando a menina, chorando, procurava alguém, Vanessa se aproximava da garota e, na frente do professor, elogiava-a e dizia que ia descobrir quem havia batido nela. Isso porque a própria Vanessa ameaçava lhe bater mais, caso ela a denunciasse. Essa garota vivia com medo, principalmente de ficar sozinha com Vanessa. Aristarco II, o diretor, não ligava para as queixas de Júlia. “*Não preste atenção nela, é tranqueira. Ela dá muito problema*”. Um pequeno detalhe, ela tinha apenas onze anos.

Jonas, um aluno dessa mesma escola, ao término da aula, foi surpreendido por um grupo de rapazes que pularam sobre ele, golpeando-o na cara e na barriga. Ele, bem discretamente, deu uma canivetada num deles. O policial militar que fazia a ronda noturna nessa escola, separou os garotos. Ao notar sangue no chão, indagou a Jonas sobre o canivete. Este, soltando-se do policial, disse que não carregava nada e foi embora. Os outros também se dispersaram.

Guto, também aluno da Escola Azul, confidenciou ao professor substituto que achava que queriam bater nele, o que não tardou a acontecer. Dias depois, Guto saía com esse mesmo professor pelo portão da rua lateral, quando foi puxado violentamente por alguém. Em seguida, uma massa começou a avançar em sua direção, chutando-o, socando-o. Pulavam por cima dele, enfim, uma barbárie total. O que devia ser o líder tinha o cabelo tingido de loiro bem claro. Os demais alunos e alunas só faziam coro: “*Pega ele*”, “*Alguém faça alguma coisa*”, “*Acaba com ele*”,... O professor que estava ao seu lado foi tentando trazê-lo de volta para o interior da escola, afastando-o daquele pessoal. O aluno ficou acabado. Seu maxilar foi moído e teve que fazer algumas cirurgias e colocar uma placa de metal, até que voltasse ao normal. Os pais ficaram revoltados com essa situação, mesmo porque Guto teve que ligar do orelhão para que os pais viessem buscá-lo. Disse que roubaram todo seu dinheiro. Isso tudo foi descoberto mais tarde e aconteceu devido a um desentendimento de Guto, devido a divergências musicais.

Bombas, brigas, furtos são freqüentes em algumas escolas. Houve um relato de uma aluna do magistério, sobre o fato sucedido numa escola próxima à Escola Azul. Ao voltarem

da Educação Física, os alunos e as alunas encontraram seu material revirado, cadernos abertos, rasgados e urinados! Foi desespero geral. Não deu para salvar quase nada.

Na Escola Azul, o diretor Aristarco II fez um salão de jogos no espaço que, antes, era a quadra pequena da escola. Quando um professor faltava, o professor substituto tinha permissão para levar os alunos lá. Numa dessas idas, juntamente com o professor, quatro classes foram para o salão de jogos. Uma delas é a 7^aH, a mesma classe que maltratava a professora Zélia. Um dos alunos dessa série, Adauto, desligou a chave geral do salão. Conclusão: foi gritaria geral. Pessoas eram empurradas por alunos e alunas, que corriam pelo espaço, a gargalhadas. Devido aos bancos que foram tombados, algumas pessoas chegaram a tropeçar; outras se machucaram. Quando alguém conseguiu acender as luzes novamente, a mesa de bilhar estava tombada, os jogos de tabuleiro estavam espalhados pelo chão. As bolinhas de pingue-pongue haviam sido pisoteadas e amassadas. Os bancos, tombados. Conseqüentemente, a escola inteira ficou proibida de entrar no salão de jogos por um tempo. Aristarco II ficou muito nervoso, já que a idealização desse local fora obra dele. Esse salão, até então, era sua menina dos olhos.

Aristarco II é um diretor que reformulou por completo a Escola Azul. De fala mansa, gestos suaves, era a calma em pessoa. Atencioso com os pais, nunca levantava a voz. Passava a mão na cabeça dos alunos para demonstrar o quanto eles eram importantes. Quando pegou a direção dessa escola, encontrou-a toda destruída, mato grande por cortar, carteiras estragadas, paredes sujas, biblioteca desorganizada e desatualizada, ou seja, a escola não tinha aspecto convidativo algum. Reformou-a por completo. Pais, mães, alunos e alunas ficaram encantados. As paredes foram pintadas, as carteiras trocadas, o mato mantido sempre cortado, a biblioteca reformulada, enfim, transformou a Escola Azul. Os professores se sentiam bem, trabalhando lá, e alunos e alunas, em estudar. Acabou por apossar-se da Escola Azul. “Sua escola” seu tornou a primeira a ser modelo em Zenith II. Para ele, isso é um motivo de orgulho e de reconhecimento. Aliás, a Escola Azul ficou conhecida na cidade toda, atraindo alunos de bairros distantes.

Antes disso, qualquer um entrava na escola; certa vez, um caminhão lotado de adolescentes na carroceria, parou em frente a ela. Conforme saltavam, iam pulando o muro. Estavam atrás de um aluno. Queriam dar uma surra nele. A gangue de um bairro que fica do outro lado do rio começou a invadir os corredores da escola, a ponto da direção ter que fechar

os alunos em sala de aula para se protegerem. Uma verdadeira noite de horror. Depois, a entrada e a saída da escola eram sempre controladas. Isso era bom, com certeza, pois impedia que pessoas que tivessem a intenção de causar tumulto, não entrassem. Se não fosse aluno ou aluna, não poderia ficar circulando pelos corredores ou pelo pátio.

Com o tempo, a escola se tornou uma verdadeira fortaleza, muros mais altos, grades por todo lado. Qualquer brecha, uma grade era colocada. Hoje até portão eletrônico a escola tem. Os alunos do noturno, em sua maioria maiores de idade, foram proibidos de fumar na hora do intervalo, o que gerou descontentamento e diversas tentativas de se fumar às escondidas. Aristarco II passou a cobrar APM, e o que deveria ser uma contribuição, tornou-se uma obrigação, com o risco de caso não fosse paga, o aluno não poderia fazer a matrícula para o ano seguinte. No final do ano, o aluno teria que pagar tudo.

Sempre percorria os corredores durante as aulas, dando uma parada em algumas salas. Sem que o (a) professor (a) percebesse, dava uma espiada. Controlava bem seus professores. Uma vez, Aristarco II foi pego por um professor espiando pelo buraco da fechadura a aula da professora Máira, de Geografia. Realmente, foi uma cena bizarra! No intervalo, com ajuda do microfone, chamava todos os alunos para o pátio, sempre com um sermão, um castigo ou uma proibição. Os alunos o detestavam, alguns professores também, mas os pais o adoravam. Afinal, como Getúlio Vargas fez com os trabalhadores, ele fez muito para a escola e para os (as) alunos (as). Ou para ele?

Houve por parte de um professor, Roberto, uma queixa de que Aristarco II, certo dia, “encostou-o na parede”. Foi empurrado para o banheiro. Aristarco II disse-lhe então: *“Você não tem nada a perder”*. Assustado, o professor saiu correndo do banheiro, quase que tropeçando pela escada. Foi uma sensação horrível, sentiu-se ultrajado e invadido. É claro que a coisa não se resume nisso, mas é o essencial para se compreender o que se passou com Roberto, naquela noite.

Muito hipócrita, pregava uma coisa e fazia outra, falava bem de um professor em sua frente e, por trás, “metia o pau”. Para ele, tirar aluno da escola, era matar aula. Quando algum aluno ou aluna matava aula, ele saía de carro e os caçava. Para pais e mães isso era perfeito, ele era perfeito, afinal, alguém olhava por seus filhos. Aristarco II era a graça em pessoa para pais e mães; para alunos e alunas, era o próprio satã. Professores já choraram por sua causa.

Alunos (as) e professores (as) já foram humilhados por ele. Era visível o tratamento diferenciado que tinha em relação à turma da noite e à turma da manhã. Muitos alunos e alunas do período noturno eram vistos como marginais, como problemáticos e de difícil trato. Certa vez, um dos 3ºs colegiais da noite queria fazer um baile de formatura. Juntaram-se com as 8ªs e começaram a organizar. Precisavam de um professor ou de uma professora para ajudá-los e chamaram o professor substituto, com quem simpatizavam. De início, tudo estava correndo bem, mas, num certo ponto, o diretor proibiu que o professor se envolvesse, pois, como no ano anterior, houve uma briga feia na festa de formatura, com direito até a polícia, ele não queria o nome da escola envolvido em problemas desse tipo, novamente. Se eles quisessem a formatura, que o fizessem por si mesmos. É claro que o professor substituto não seguiu essa ordem e a festa aconteceu, com sucesso, e todos se divertindo e saindo felizes por estarem encerrando uma etapa com festa, unidos com os amigos.

A discriminação também era visível, quando Aristarco II sempre enfatizava para alunos e alunas do noturno: *“os alunos da tarde e da manhã já pagaram a APM, só faltam vocês do noturno. De manhã e de tarde todos pagam”*. Alunos e alunas diziam: *“Ele puxa o saco da turma da manhã porque eles pagam a APM e a gente não. Eles podem tudo. Safado”*. Muitos alunos do noturno, que recebiam o dinheiro do pai para efetuar o pagamento, não o faziam por achar isso um tremendo desaforo. *“Esse dinheiro deve ser contribuição, o Governo manda dinheiro pra escola, que eu sei”*, dizia um aluno. Aristarco II, quando não gostava de um professor, fazia de tudo para tirá-lo da escola, mesmo sendo pública. O que menos interessava a ele era melhorar a qualidade de ensino. O importante era promover, sim, a melhoria da fachada, da casca, que é o que realmente chama mais a atenção. Enfim, tudo é paraíso na Escola Azul, pois é a escola-modelo de Zenith II. Uma fachada magnífica e um interior podre.

Aristarco II proibia saídas excessivas para o banheiro e para beber água, devendo-se esperar a hora do intervalo para isso; como os banheiros haviam sido reformados, ficavam trancados, para que não corressem o risco de serem estragados pelos alunos e alunas de sua escola. Andar pelo corredor dentro do período de aula era inadmissível! Havia uma sala com computadores, mas não era tão usada como deveria.

Numa cidade vizinha a Zenith II, há a Escola Mostarda, em que o diretor Aristarco III tinha uma postura bem semelhante à de seu colega da cidade vizinha. Desvalorizava

totalmente o professor. Para ele, professor bom é aquele que lota a lousa de matéria. Jamais se deve tirar os alunos da sala de aula. Isso é matar aula. Uma atividade de pintura, por exemplo, ou uma aula de relaxamento, algo que saia da rotina dos alunos é matar aula. *“Tem que passar matéria na lousa, o resto é coisa do jardim da infância”*. Teve uma época em que queria filmar os professores durante as aulas, para vê-los trabalhando. Na verdade, queria espioná-los! Sugeriu, numa reunião, que os professores dessem 10% de seu salário como contribuição para a APM. Como seu colega, sua frase preferida era *“ganhar dinheiro”*. Como seu colega, também tirava os professores que o incomodavam.

Na Escola Mostarda, havia uma turma só de meninas (na verdade havia um menino apenas), em que o respeito pelo professor passava longe. Algumas sentavam de costas para o professor e conversavam como se nada acontecesse, como se não houvesse ninguém na frente da sala. Umas pintavam as unhas, outras costuravam. Bem, era uma bizarrice total, caindo quase no cômico. O que mais impressionou o professor foi que, numa manhã, algumas alunas recortavam pequenos corações de papel. Eram vários, e muitas ajudavam na execução da árdua tarefa. O professor pensou que podia ser de alguma matéria e, mesmo sendo em sua aula, acabou por permitir que os recortassem. Pasmem, quando descobriu o que era na verdade, ficou bestificado. Os corações eram para serem colados num cartaz que seria levado num show de um cantor sertanejo que iria à cidade, no final de semana. Elas deveriam fazer muitos deles para que o cartaz ficasse vistoso e o cantor pudesse vê-lo. Não é para ficar atônito com tudo isso?

Uma professora de História, Maria de Lourdes, achava que não se devia reprovar alunos e alunas. Sendo assim, ela sempre dava nota para que pudessem ser aprovados, e brigava com os professores que não compartilhavam o mesmo pensamento. *“Coitadinhos, são pobres e não podem ser reprovados, são bonzinhos. Eles gostam da gente”*. Outras vezes, dizia: *“Ah, eu não reprovado aluno, não”*. Em sala de aula, só dava cópia para fazerem. Suas provas eram de múltipla escolha, com questões bem banais. Enfim, devia-se fazer o máximo para facilitar a vida dos (as) alunos (as) e professores (as).

Quantas vezes, professores (as) não eram chamados (as) pela coordenação das escolas ao dar nota para aluno (a), através de um trabalho ou de uma simples fechada de olho? Ter que ir até a escola nas férias para dar uma nova chance para alunos que haviam sido reprovados, como por exemplo, na Escola Branca. Onde fica o professor nisso tudo? Na

verdade, deve-se dar nota para um porque é um coitado, a outro porque é bonzinho. Um porque trabalha, outro porque fulano está doente. E o professor, quem olhará por ele? Ser coagido a dar nota por medo de perder o emprego, por medo da Diretoria de Ensino acontece muito em Zenith II.

O fato ocorrido em Zenith II, a ser agora relatado, não ocorreu em nenhuma escola, mas sim, numa universidade. Numa das disciplinas do curso de pós-graduação, na Universidade Marrom, no primeiro dia de aula, todos os alunos estavam se apresentando. Cada um dizia seu nome e formação, para melhor situar-se.

Chegou a vez de um psicólogo apresentar-se. Disse seu nome – Leonardo – e que era professor de História e Geografia. Shirley, supervisora de ensino de Zenith II, ali presente, interpelou-o e tomou conhecimento de ele lecionava naquela escola.

Na metade desse mesmo ano, Leonardo foi chamado pela coordenadora da escola em que leciona e informado que seria dispensado. A supervisora havia ordenado que tirasse suas aulas, pois já estava nessa escola em caráter excepcional há tempos, e já estava na hora de colocarem um professor da área. Shirley nem se preocupou em saber como ele ministrava suas aulas, a metodologia que utilizava, ou o que os alunos pensavam sobre isso. Não se questiona nada, apenas segue-se uma lei estabelecida e que se diz como sendo correta. Enquanto isso, tantas outras coisas muito mais graves, são ignoradas aos olhos da lei. Isso é Zenith II. Foi então, simplesmente dispensado. Leonardo foi questionado, numa ocasião, do porquê se achar que um psicólogo não teria condições de dar uma aula de Geografia e História.

Mais um exemplo de autoritarismo escolar é o caso de uma pseudodiretora da Escola Verde, Daniela, cuja formação universitária é em Administração de Empresas. Por não ser educadora e ter como primeiro emprego, após se formar, um cargo de direção num estabelecimento de ensino, trabalhava com muito autoritarismo. Só queria em sua equipe de professores e coordenadores, pessoas que fossem facilmente manipuladas. Funcionários com experiência, dinamismo, idéias próprias baseadas na sua vivência e experiência não eram aceitas, pois quem tem conhecimento certamente não se submete às exigências mal elaboradas e inconsistentes de uma pessoa mal preparada, tanto profissional quanto psicologicamente, para um cargo de tamanha importância.

Essa pessoa, ao deparar com alguém capacitado, começava a ignorar, tratar mal e, se a pessoa não pedisse demissão, ela dava um jeito de demiti-la, sem a menor preocupação com o que fosse acontecer com a parte pedagógica e com os alunos que, certamente, seriam prejudicados, ficando nas mãos das pessoas sem “condições” ou com menos experiência e conhecimento, porém pessoas mais facilmente manipuláveis.

Mas em Zenith II nem tudo é tão ruim. Existem pessoas boas, professores que se ajudam mutuamente e que também se preocupam com o ensino, uma direção mais humana, alunos esforçados e que mantêm uma boa relação com seus professores. Como exemplo, há o diretor que deu chance ao professor que não era habilitado na área, de lecionar História e Geografia. Professores que informam seus colegas sobre o andamento da escola, que trocam informações sobre seus respectivos alunos e alunas e que se preocupam com o conteúdo a ser ensinado ou com aqueles (as) que não obtiveram um rendimento e não simplesmente “empurrar” o aluno, por pena ou para não ter problema com a Diretoria de Ensino, também acontece. Alunos (as) que querem estudar, e não simplesmente um papel que lhe dê o direito de trabalhar ou de fazer um curso superior.

Em seguir, relatarei fatos relacionados a alguns (ex) alunos que de uma certa forma, me permitiram ter acesso a suas vidas, ao seu mundo particular, em que nem todos podem entrar: Fabrício, Ronaldo, Talita, Daniel e Rafael. Não posso afirmar que sejam seres-para-si, mas pelo menos, nesse momento, conseguiram transcender sua cotidianidade, refletindo um pouco sobre as questões que os incomodam.

Fabício

De todos os alunos que tive (e que tenho), vários são os que me marcaram por algum motivo específico; porém, houve um em especial, e é dele que estarei falando. As marcas são decorrentes da vida que teve na infância e adolescência, e que se refletem em sua vida ainda hoje. É uma pessoa que traz nos relacionamentos em sala de aula toda a sua história de vida. Não foi um aluno que me desrespeitou, e por isso mesmo, destacou-se.

Fabício foi o primeiro aluno com que tive contato em minha vida de docente, em quatro de agosto de mil novecentos e noventa e sete, e nesse momento achei que iria ter problemas pela frente. Essa é a nossa capacidade de julgar. Estava de boné, e como isso era proibido pelo regulamento da escola, pedi que o tirasse, para que o diretor não o visse. Chamei os alunos pelos nomes, e quando algum estava ausente, ele me avisava. Era falante, agitado, não conseguindo ficar quieto na carteira; andava pela classe, provocando os colegas. Sempre gostou de simular cenas de sexo, sempre forçando a vítima. Alguns não gostavam, o que era pior, pois aí é que ele provocava mais. Essas simulações tinham até efeito sonoro, e duraram os dois anos em que dei aula para ele.

O trabalho que fiz como professor eventual foi diferente do corriqueiro, pois havia uma proposta de trabalho denominada “Projeto Aula-Vaga”, que consistia em fazer com que os alunos pesquisassem recortes de jornal, resumindo-os. Devido à minha formação, preferi fazer os alunos refletirem sobre frases de pensadores, trechos de livros, música ou filme. Assim foi meu trabalho com eles.

Fabício passava uma imagem de machão, de fortaleza, e isso fazia com que tivessem medo dele e fosse conhecido em toda a escola. Na época estava com dezenove anos, tinha uma esposa e um filho de um ano. Porém, havia um outro lado que poucos conheciam, o da extrema carência afetiva, com certeza devido à sua trajetória de vida. Até antes de conhecê-lo, usou vários tipos de droga, e acredito que, ainda hoje, use maconha. Cresceu num ambiente pobre, e quando tinha dez anos, sua mãe morreu de câncer. Segundo ele, quem cuidou dela durante a doença foi ele mesmo, já que era o mais velho. Não chegou a conviver com o pai, que abandonou sua mãe e a ele quando muito pequeno. Foi rejeitado pelo pai de dois irmãos mais novos e acabou indo morar com seu outro irmão (eram quatro), na casa da avó.

No período em que estive em sua casa, foi que começou a usar drogas. Sua avó não lhe dava atenção, não supria sua carência. Eram ele, o irmão e o mundo. Drogava-se dentro de casa, perto da avó. Ficou tão magro que seu apelido era “Já Morreu”. Um dia, entraram num ônibus, ele, seu irmão e um amigo, para dar uma surra num garoto. O garoto, agitado, denunciou o que viria a acontecer. O motorista do ônibus parou e pediu que policiais entrassem e retirassem os três. Foram levados para um lugar deserto, onde levaram uma surra dos guardas, e tiveram que brincar de roleta russa entre si, com a arma na boca. Por mais fantasioso que pudesse ser, não teve como não me impressionar.

Nas atividades que propunha, sempre produzia textos riquíssimos em sensibilidade, o que mostrava que, por trás daquela aparência, da revolta que deixava transparecer para os outros, havia uma outra pessoa, mais sensível, mais humana. Todos os seus textos apontavam para o seu mundo subjetivo, seus medos, suas dores, seus desejos, suas angústias, seu ódio. Realmente, era difícil imaginar que pessoas passassem por esse tipo de violência. Quando falo sobre isso, refiro-me às suas carências e até à violência sofrida nas mãos dos policiais. Como pode uma pessoa sobreviver a tudo isso e sair ileso, sem nenhuma cicatriz?

Seus textos não tinham pontuação alguma, suas frases eram um pouco desconexas, mas faziam muito sentido para quem as lesse. Houve um texto que produziu a partir da frase de Jean-Paul Sartre, que diz que “o inferno são os outros”. Escreveu o seguinte:

“Os outros são o inferno. com seus problemas, suas dificuldades, seus defeitos e neuras. seus atos sem pensa sua violência e sua incapacidade de ser humano, e serem capazes de transformar a humanidade em um inferno mundial sem os seres de rabo, chifre e garfo. mas com a realidade dos fogos, fogos esses lançados pelas bombas, armas nucleares, transmitido pela fome, miséria é o caos da humanidade os seres humanos estão se deteriorando aos poucos e então o ‘inferno se acaba’”

Um outro texto, que reflete bem seu conflito interno, em que o ódio e o sofrimento estão fortemente presentes, vem a seguir:

“Era como um simples desejo, como eu sempre quis, mas com certeza só agora que eu vejo todo ódio e sofrimento no meu peito.

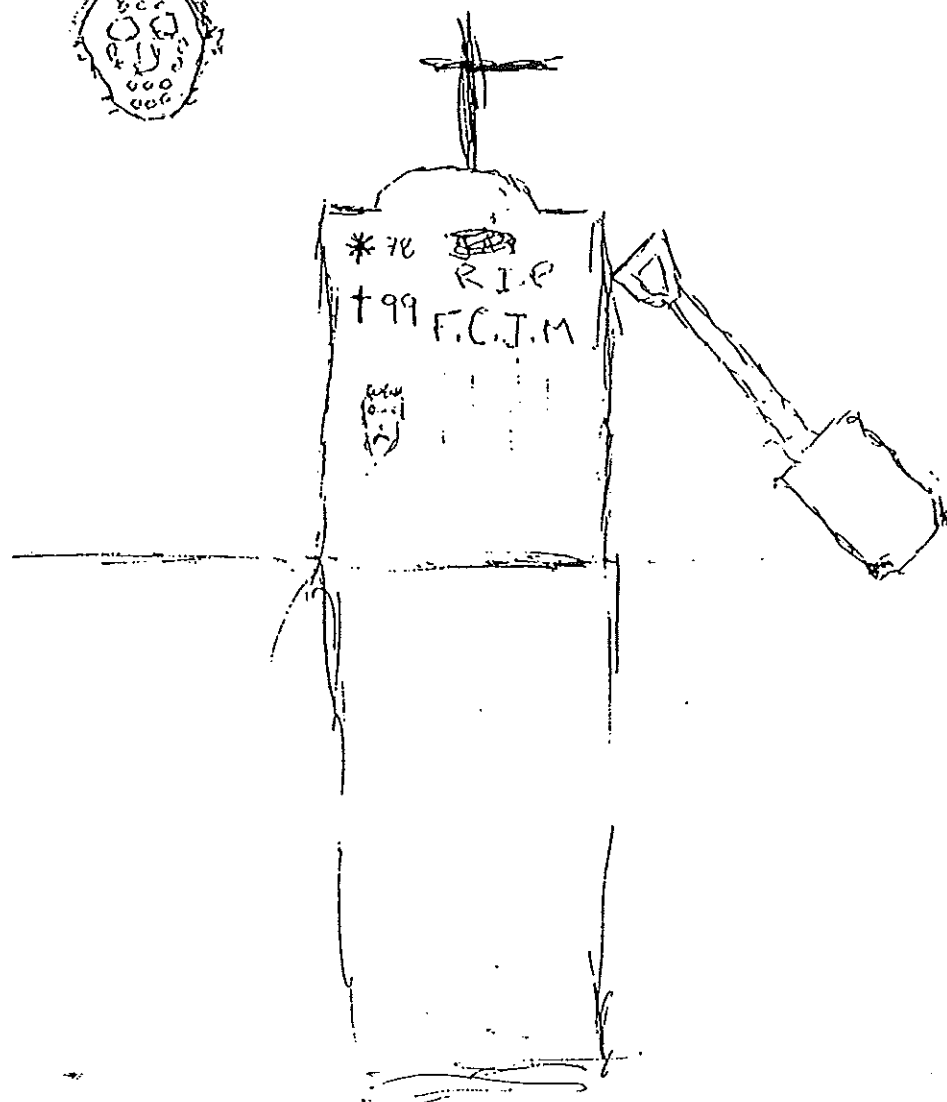
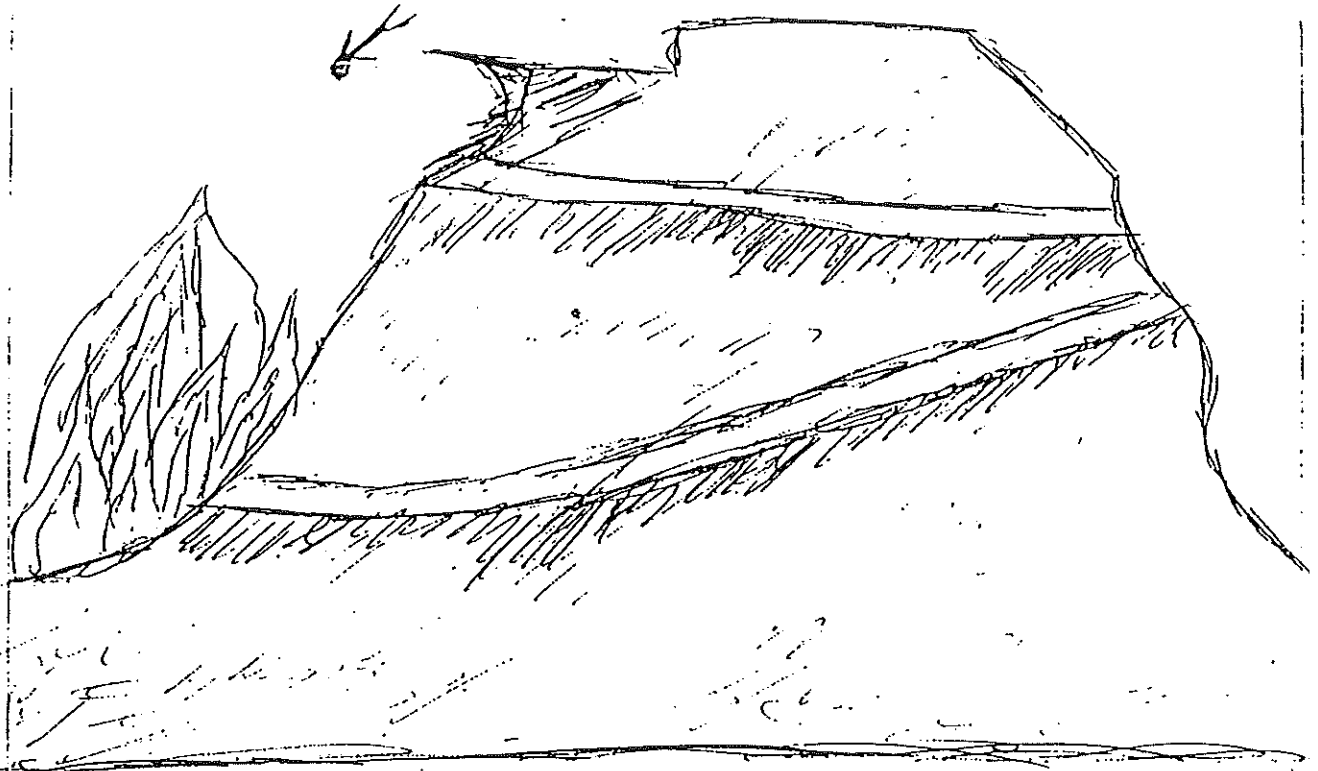
Tudo aquilo que sonhei se desfez e é esse o meu medo, tudo o que eu imaginava era só o começo e agora não sei mas voltar e tudo o que tive se é que tive, foi que eu não olhei para mim mesmo, e agora me vejo. o meu coração é selvagem não é de ninguém e como me oriento se nem mesmo sei o que tenho de fazer matar ou MORRER.

Estas correntes estão pesadas e não tenho as chaves deste mauzoleo que eu mesmo me tranquei mas tenho certeza de que um dia conseguirei me...??????

“Só à verdade, mas que verdade é essa que vejo nos olhos do lobo este mesmo lobo que roubou minha alma e esta mesma alma vaga em busca de paz, a qual ela perdeu a partir de que o lobo me pegou e a aprisionou e teve suas vontades e desejos que nada mais faz sentido só me resta. ...”

São textos melancólicos, em que muitas vezes a morte, os conflitos internos, sua ingenuidade e infância roubadas, sua selvageria incompreendida e irrefreável, trancadas dentro de si mesmo, aparecem como tema em tudo que escreve. Uma pessoa totalmente só, que tinha apenas o filho e a esposa. Segundo ele, as pessoas já não o procuravam mais depois que se casou. Considerava-se sem amigos, pois eles o largaram no meio do caminho, sem pai e nem mãe. Por incrível que pareça, esse foi o aluno com quem mais eu me dei bem, justamente por tê-lo conhecido de verdade. Não que nunca tenha aprontado; um dia levou pimenta e jogou no ventilador, em plana aula. O resultado é que foi impossível permanecer na classe. Segundo ele, foi para chamar minha atenção, pois eu estava dando mais atenção para uma outra turma. Nesse dia, dois professores haviam faltado, e por isso tive que olhar duas salas.

Seu ídolo é Che Guevara, pelos ideais que teve. Gosta de misticismo e de Paulo Coelho, pois é o que lhe dá respostas para a vida. É uma pessoa que tem um mundo interno cheio de situações abertas, ainda por resolver. O problema é que não sei quando ou se conseguirá resolvê-las. Sei que hoje, com 23 anos, está separado, e que voltou a morar com a avó. Só espero que não perca a sensibilidade existente em si, escondida pela máscara da rudeza e feridas da vida. O desenho a seguir foi feito por ele e estava num de seus cadernos.



Ronaldo

Ronaldo sempre foi um aluno rebelde segundo os padrões escolares; sempre contestando os valores sociais, que para ele sempre foram hipócritas. Era considerado “um revoltado”. Fui seu professor na oitava série e no primeiro colegial. Na 8ª série era agitado, falante e tinha ares de líder. Como Fabrício, também era popular. Era apelidado de “Maconha”, por fumá-la sempre. Basta ver o desenho que me fez numa aula, para ficar claro do porquê de ser conhecido dessa forma. Um garoto com problemas familiares, escolares, mas que manteve comigo uma relação aluno-professor excelente. Gostava de conversar comigo, sempre trazendo questões pessoais, dúvidas, assuntos que não tratava com outras pessoas.

Deixou comigo, alguns pensamentos que escreveu numa folha de caderno, em 21 de maio de 2001:

“Nunca esqueça de fechar a porta, pois sempre tem alguém querendo entrar”.

“Todo mundo faz críticas para as pessoas erradas”.

*“Sou sempre rebelde e diferente,
Luto por liberdade e ideais.
E não é a sua sociedade
Que irá me roubar tudo isso”.*

*“Se alguém te julgar com palavras,
julgue-o também.
Mas com o teu silêncio”.*

*“Me perguntam porque sou diferente,
apenas digo que sou eu mesmo”.*
*“Toda a sociedade te impõe a manipulação,
quando você não a quer,*

eles te recriminam e te ‘matam’”.

*“Quando acordo, vejo só o fim.
Nunca vejo a vida ou o amanhã
porque morri com o acordar”.*

*“Aqueles que tiram as suas vidas
não são pessoas covardes e
sim, pessoas sem medo de lutar”.*

*“Se você não se encaixa
com o mundo, nem tente perdoá-lo
pois o mundo nunca te perdoou por isso”.*

“Tudo que escrevo tem um pouco de dor, ódio e alegria
- *Só por saber que tudo isso é real*
- *Ódio dessa sociedade incompetente*
- *Alegria porque ainda tem pessoas ao meu lado”.*

Percebe-se a sensação de não ser compreendido, de ser visto como rebelde pela sociedade, quando pinta o cabelo de loiro ou corta moicano, e de não querer ser igual às pessoas que já se enquadraram nela. Vive num mundo que não o entende e nem se esforça para isso, que cobra uma maneira de ser que não quer ter. Que quer um Ronaldo ideal aos moldes sociais, e isso ele não quer, como demonstra em suas atitudes e escritos. Eu o conheço assim, e não me incomoda nem um pouco essa sua maneira de ser.

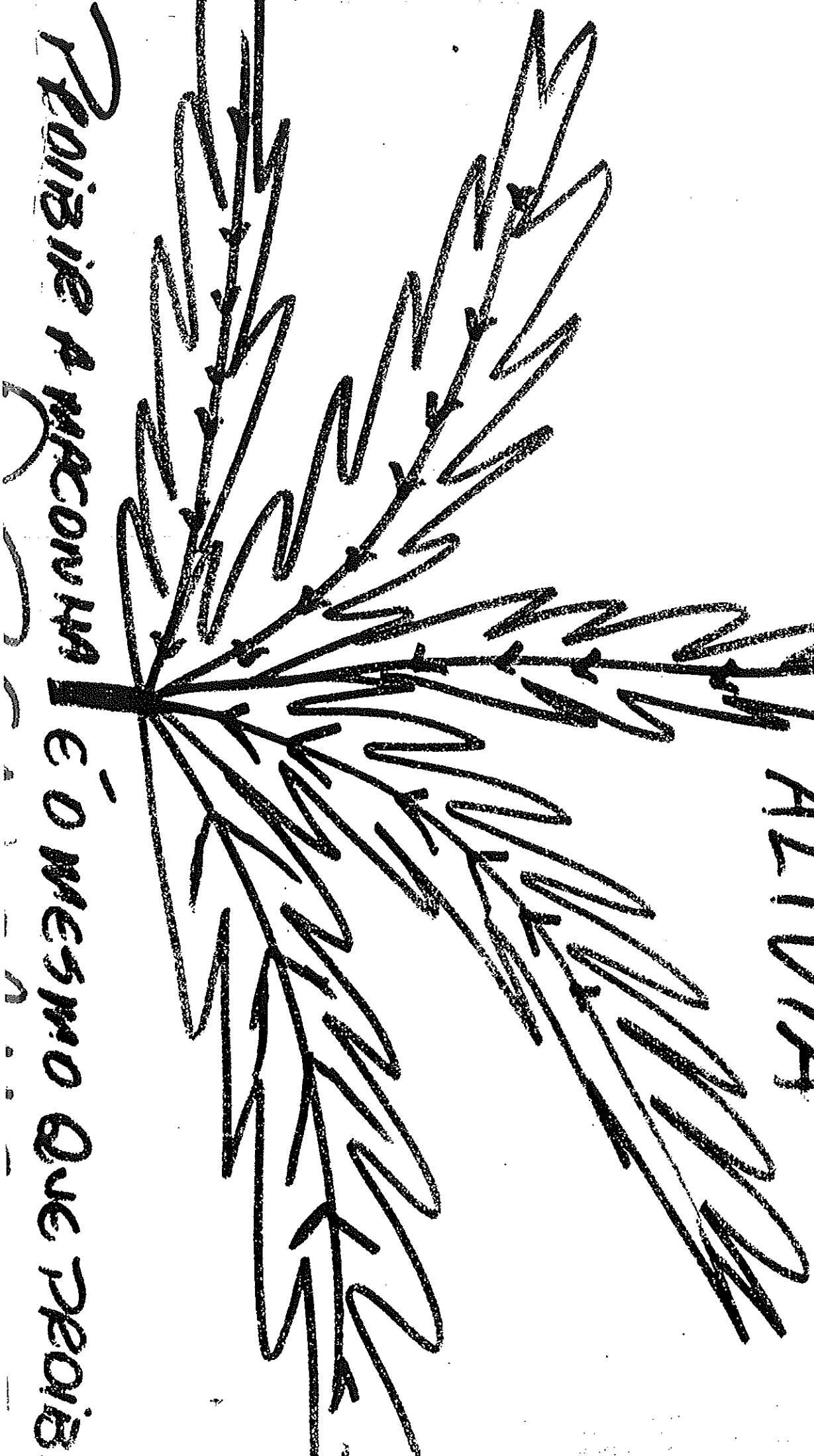
Ronaldo, ao ver o livro “A Dinâmica da Violência Escolar – Conflito e Ambigüidade”, de Áurea Guimarães, em minhas mãos, pegou-o e deu uma folheada nele. Ao ler, na página 139, sobre violência, deixou o seguinte comentário no livro: *“Se o aluno vivesse numa sociedade não tão maléfica ou dominadora não haveria essa tal violência”*. Ao virar a folha, na página 140, leu o seguinte trecho e anotou ao lado: *“para pensar”*. O trecho diz: *“é necessário uma escola voltada para nossa realidade. Precisamos perguntar o que é hoje nossa sociedade. A escola é muito teórica (...), deveria ser integrada à vida deles (dos alunos), mas não é. É necessário uma reforma total dentro da escola. Reforma do sistema*

como um todo, eu acho difícil, mas a escola precisa sofrer uma transformação. É a visão da Secretaria da Educação do Estado. A visão que eles têm de escola é que tem que mudar". Sobre essa idéia, reflete o seguinte: "Se levarmos em conta tudo isso, aí sim teríamos interesse em estudar. Hoje em dia só estuda por obrigação ou por ganância ao dinheiro".

Assinou seu nome ao terminar sua observação:

Ronaldo.

DEUS SALVA MACHONHA
ALIVIA



POISIE A MACONHA É O MESMO QUE POIS

Talita

Uma de minhas (ex-) alunas, Talita, fez uma poesia, em julho de 2001 e deu-a para mim. Mostra bem os questionamentos que uma jovem tem de um mundo exigente, com pessoas cruéis e alienadas, que adoram cobrar dos outros um modo perfeito de ser. Nela diz o seguinte:

Por que somos criados iguais

Tentando ser normais

Acreditando que somos racionais

Se deixamos nossos ideais

Por motivos banais

O que dizer?

Pra quê, então

Dizer que tudo é sensação

Se não passa de ilusão

Aquilo que achamos ser a conclusão

O que entender?

Pra que acreditar

Que um dia vai mudar

Se nunca ninguém lutar

Nem ao menos tentar

O que fazer?

Vamos esperar sentados

Aquilo que é limitado e programado

Vendo presidentes e deputados

Fingindo estarem ocupados

Que engraçado!

Porém, o que ver?

*O que realmente cansa
É ver o povo ter esperança
E ficar só na lembrança
De que quando era criança
O mundo era a herança
Que seus filhos iriam ter?
Mas o quê ter?*

*O que esperar dessa gente
Sendo que p que elas têm em mente
Hoje em dia infelizmente
É tudo que não é inteligente
E copiado perfeitamente
O que querer?*

*Pra quê acordar todo dia
E tentar entender a louca sintonia
De um mundo que nunca está em harmonia
E ver que nele só existe uma única ironia.
Pra quê viver?*

Talita A. Rodrigues

Daniel

Conheci melhor o Daniel, quando já não era seu professor. Sempre gostou de música e seu estilo é mais voltado para o rock. Toca guitarra e já teve uma banda, a Banda Vírus, como era chamada.

Sempre demonstrou gostar de criar, criticando tudo que seja cópia, que manipula o ser humano, e que tente fazer com que se torne algo que não queira ser, que busque fazer o ser humano seguir o modelo ideal de indivíduo, transmitido pela TV. Sempre esteve atento às mentiras que as pessoas contam para esconder as verdades, à alienação na qual muitas pessoas estão mergulhadas, enfim, a tudo que cega o indivíduo.

Fez também um desenho representando o mundo neoliberal, em que as pessoas passam umas sobre as outras, para conseguir o que querem (segundo relatou Daniel).

Escolhi um texto para a minha dissertação, na verdade, era para ser uma letra de música. As abreviações são do próprio autor:

*“O q vc está assistindo?
 Ou vc nem se pergunta mais isso?
 Toda essa merda jogada na sua frente
 na sua mente, sem vc perceber
 Vc c tornou um vegetal
 está preso ao q os outros lhe impõem
 de um jeito bem sutil
 Vc pensa o q eles querem q vc pense
 Vc vê o q eles querem q vc veja
 Não se iluda, ã é brincadeira
 Eles sabem o q estão fazendo
 Há muita coisa por traz
 dessa enorme tela q seus olhos pensam que vêem
 que vc nem imagina*

*Pq vc aceita tudo isso sem
nenhuma noção do q é lixo na sua vida?
Pq sua cabeça já está fundida desde q vc se
conhece por gente
A lavagem cerebral é gigantesca
Tão grande q te cega
As tias te disseram q $2+2=4$
e q vc tem dever de casa p/ fazer (vc acha que isso é
aprender?!)
Seus pais te contam a história da cegonha
E te dizem p/ não sonhar alto, se não
fica de castigo
Sua mente é fraca, você não lê as entrelinhas
Mas qdo vc descobrir q é tudo uma farsa,
e q o verdadeiro mundo está
nos pensamentos, e ão no q vc pode tocar ou ver
O q vc vai fazer?
Mandar tudo se foder e fugir?
E achar q isso sim é rebeldia?
Ora, seu fraco, se fechar numa caixa
não é a solução
Mas isso é outra história...
Agora é hora da novela.*

Daniel Bruson



30/07/01

Rafael

Não tenho muito para falar desse aluno, do Ezequiel. Mas estou citando-o em minha dissertação, devido à excelente produção que tinha em sala de aula. Fazia belíssimas poesias, como a mencionada mais abaixo. Tinha uma sensibilidade aguçada.

O que, onde

Porque?...

A dor,

a agonia,

o sofrimento;

O ódio do fato.

Tudo parece

não acabar.

Uma eternidade para um centímetro,

ruim realmente, não acabar.

O que ouve com a dor?

agonia acabar,

o sofrimento acabar,

porém o ódio não me escapará.

Onde estou

tudo está claro,

nada está nítido

não compreendo.

Por que não posso retornar,

ainda amo?

Por que não posso saciar meu amor

com um simples afago?

O Outro Lado do Espelho

*Humpty Dumpty num muro se aboletou,
Humpty Dumpty lá de cima despencou.
Todos os cavalos e os homens do Rei a arfar
Não conseguiram de novo lá para cima o içar*⁶.

Todas as pessoas que sofrem ou já sofreram violência têm suas histórias, estão inseridas num cotidiano, são seres humanos. O mesmo ocorre com quem a pratica ou já praticou, também vivem em sua realidade cotidiana, com seus valores, suas histórias, e também são seres humanos. É normal uma reação de estranheza diante de uma atitude violenta de uma pessoa para com outra. Às vezes ficamos chocados, revoltados e, dependendo da atitude, condenamos à morte. As histórias de linchamento provam isso. Quanto ao arrependimento que passam a sentir depois do fato ocorrido, muitas são as pessoas que não acreditam. Uma vez caídos do muro, todos aqueles que tentam subir novamente têm enormes dificuldades, principalmente se estiverem sozinhos.

A sociedade vem buscando sempre conduzir o ser humano, homens e mulheres, para um melhor convívio interpessoal. Já na infância, alunos e alunas foram socializados por seus pais e mães, recebendo os valores de suas respectivas famílias, ou do grupo em que vivem. Podem receber os valores de avó ou avô, de tio ou tia, de um funcionário ou funcionária de um orfanato, por exemplo. O grau de informação, quanto aos valores e normas apreendidos em seu núcleo de convivência, pode ou não interferir em sua maneira de encarar o mundo e o outro. Assim, atitudes preconceituosas e, conseqüentemente, a discriminação, estarão presentes em suas vidas.

⁶ CARROLL, L. IN: Alice – edição comentada, 2000, p. 200

No livro *“O Senhor das Moscas”*, do escritor inglês Willian Golding, vemos um grupo de crianças que, ao sofrerem um desastre de avião, acabam por encontrar uma ilha do Pacífico que iria lhes servir de lar durante um tempo. A história gira em torno de Ralph e Jack, e da oposição que nascerá entre eles. Apesar de Jack ser o mais velho, Ralph é escolhido para ser o líder por todas as crianças. *“Havia uma serenidade na figura sentada de Ralph que destacava: era seu tamanho, sua aparência atraente; e, de forma mais obscura, embora mais poderosa – era a concha. Aquele que a havia tocado e se sentara à espera deles na plataforma, com o objeto nos joelhos, distinguia-se entre todos”* (1954, p. 26). No início, é chamado de coronel por todos. Ralph coloca regras no grupo, enfatizando que, para sobreviverem, deverão trabalhar em equipe. Caso alguém queira falar, é preciso esperar a vez. Quem quiser falar, deverá estar com a grande concha nas mãos. Concha essa encontrada na praia, por Porquinho.

No desenrolar da história, observamos vários momentos de plena agressividade e violência, por parte da maioria das crianças. São crianças que perdem a inocência e se tornam selvagens, como o próprio Ralph assim os chama. Os instintos selvagens começam a prevalecer sobre a tentativa dos garotos de se manterem como seres sociais e civilizados. São várias as situações em que vemos a violência ser expressa pelos garotos. No início, todos trabalham em conjunto, com o objetivo de sobreviverem e serem encontrados por alguém. Encontram nos óculos de Porquinho uma forma de acender o fogo, o que acaba por se tornar, mais tarde, objeto de cobiça de Jack e seu grupo. Com o tempo, a agressividade vai se manifestando e as regras rompidas. Formam-se, então, dois grupos que se opõem quanto aos princípios éticos e morais. Um continua sendo liderado por Ralph, e o outro por Jack. Aos poucos, os garotos vão abandonando Ralph em favor de Jack, restando apenas Porquinho como companheiro.

Jack tem por objetivo caçar e atormentar Ralph e Porquinho, que sofrem agressões constantemente. São vários os trechos que chegam a impressionar pela crueldade e frieza de Jack e seu grupo. Há, inclusive, um adulto ferido no início da história, que é visto com desdém e pouco caso pela maioria. Acaba sendo abandonado. É perceptível a preferência pelo grupo mais agressivo e violento, do que pelo que prefere o diálogo e a paciência. O grupo de Jack pinta o rosto e dança ritualisticamente ao redor do fogo, urrando com ferocidade.

Ainda, quando o grupo era aparentemente unido, já se manifestavam, por parte de alguns meninos, comportamentos estritamente violentos, como por exemplo, no trecho em que um deles está pescando nas pedras e outros três começam a atirar pedras nele, ao som de gargalhadas. É preciso que Ralph intervenha para que parem com as pedras. Num outro momento, alguns garotos brincam de espetar as lanças, como se estivessem matando um bicho, acabando por machucar o amigo, que reclama da dor. O grupo de Jack castiga com chicotadas os que não cumprem com as tarefas ou que cometem algum pequeno delito. Na verdade, Jack escraviza os garotos que aceitam sem questionar. Enquanto as crianças fazem suas lanças para a caça, um garoto se aproxima com um camaleão que havia encontrado e até então lhe fazia companhia. Um deles diz ser necessário treinar o manuseio da lança com um alvo móvel. Joga o camaleão no chão e o mata com crueldade e frieza. Jack e seus “selvagens” sempre chegam urrando ao acampamento de Ralph, destruindo sua cabana e o que encontram pela frente, inclusive os óculos de Porquinho.

Duas crianças são mortas. Simon, que é confundido com um monstro, à noite, e Porquinho. Depois que Jack rouba os óculos de Porquinho, Ralph vai até o acampamento rival para pedir que devolvam os óculos, já que o garoto não enxerga nada sem eles. Lá, ele é atacado pelo líder e acaba tendo que lutar. Os dois brigam. É visível a hostilidade da tribo dos “selvagens”. Os dois só param de lutar, quando ouvem o apito da concha emitido por Porquinho. Este pede a palavra: *“Vou falar agora. Vocês estão agindo como um bando de crianças. (...) O que é melhor? Ser um bando de índios pintados como vocês ou ser razoável como Ralph? (...) Que é melhor? Ter regras e segui-las ou caçar e matar? (...) O que é melhor? A lei e o salvamento, ou caçar e destruir?”* (1954, p. 194). Enquanto discursa, é vaiado pelos meninos. Alguns atiram pedras. Até que um deles empurra uma enorme pedra sobre Porquinho,

que caiu doze metros e bateu com as costas na pedra quadrada e vermelha do mar. Sua cabeça partiu-se e dela saiu algo que se avermelhou. Os braços e pernas de Porquinho mexeram-se um pouco, como os de um porco após ser morto. Daí o mar subiu de novo, num longo suspiro; a água ferveu branca e rosada sobre a rocha. Quando voltou, num ruído de sucção, o corpo de Porquinho sumira. (1954, p. 195).

Ralph foge com medo dos meninos e Jack atea fogo na ilha, para melhor encontrá-lo.

Essa história deixa bem claro o quanto o ser humano necessita ser civilizado, com regras e leis, para poder conviver em sociedade. Perder isso de vista, como essas crianças, faz

com que se corra o risco do indivíduo perder a sua humanidade, agindo apenas pelo instinto de sobrevivência. No livro, esses meninos foram entrando num processo de desumanização durante a sua permanência na ilha. Isso é o que vem acontecendo em nossa sociedade, em nossas escolas. Não tão rápido como na história, mas sim, gradativamente.

Se fôssemos partir do princípio de que somos civilizados pela sociedade, com certeza a violência poderia estar reduzida em mais da metade do que se tem hoje nas escolas. As pessoas teriam seus impulsos freados, não satisfazendo a todos os desejos. Ela, sociedade, a deveria servir para impedir que o ser humano agisse através de seus impulsos agressivos. Se por violência podemos entender o ato de coagir alguém a fazer o que se quer, a utilização da força bruta, o constrangimento físico ou moral, o estupro, conclui-se que ela – a violência – é tudo aquilo que desrespeita e ultrapassa os limites do outro. Coagir alguém, agir brutalmente contra alguém, é impor a vontade própria sobre a do outro, o que contradiz com o processo civilizador pelo qual passa o ser humano. Aqui notamos o processo inverso, meu desejo se sobrepondo ao outro, pouco importando a forma pela qual vou conseguir o que quero. A liberdade nesse caso é usada e abusada em seu extremo, pois não se respeita o outro em seu direito de também ser livre.

Como esse aluno e essa aluna irão manter uma relação responsável e de respeito com o outro se ele (a) não se apropriou dessa noção de ser livre respeitando o outro e tendo consciência de que nem sempre é possível a satisfação dos próprios impulsos? Muitas serão às vezes que ouviremos que são violentos, rebeldes, marginais, porque foram criados num ambiente de precárias condições socioeconômicas, por terem pais e mães que sempre os trataram com violência, entre abusos e surras, caindo num total determinismo, tirando deles a responsabilidade de suas escolhas. E pela má fé, acaba-se por dissimular a total liberdade do compromisso. São covardes, pois utilizam desculpas deterministas para justificarem seus erros.

Nessa relação de violência, a atitude da pessoa também é dupla, e partindo da palavra-princípio EU-ISSO, o agente violento, que ora pode ser o (a) aluno (a) e ora o (a) professor (a), ou mesmo o (a) diretor (a), manterá um relacionamento em que o agente passivo, nesse caso, será transformado em coisa. A coisificação do ser humano. Muitos professores são reificados por seus alunos, pela direção; alunos são reificados por seus professores e pela direção; professores se tornam coisas por seus próprios colegas; o que vale para os alunos,

que também coisificam seus colegas. Penso que alunos que estupram uma colega de sala de aula chegaram ao extremo de negar a ela sua liberdade, usando seu corpo como fonte de prazer (um prazer totalmente irrefreável), sem respeitar seus limites, transformando-a completamente numa coisa.

O cotidiano envolve a todos nós, professores (as), alunos (as) e direção. Uma série de atividades nos envolve em nosso cotidiano: trabalhamos, estudamos, vamos ao cinema, conversamos com nossos amigos, etc. Alguns alunos e alunas, por exemplo, não têm uma diversidade em seus conteúdos da cotidianidade. Muitos vão para a escola e, quando estão fora dela, estão soltos pelas ruas. São jovens que não lêem, alguns nem gostam de ficar em casa, por ser ela pequena demais e não ter o que fazer. Sentem-se incomodados pela falta de privacidade. Às vezes, querem levar algum amigo, conversar coisas que só interessam a eles, mas não há condições para isso. Na rua, a sensação de liberdade se apropria deles. Podem falar de sexo, de namoro, fumar um “baseado”, “ficar”, entre outras coisas que podem surgir no momento.

A escola é o lugar em que geralmente vão encontrar seus amigos, saber o que se passa com fulano e com beltrano. Buscam por carinho e atenção. Querem viver a seu modo, mas são cobrados a ter outra maneira de ser, mais apropriada para a sociedade. Revolta. Não querem se “encaixar” numa sociedade que não os compreende e que não os aceita e nem respeita. Essas “paixões afetuais”, que na maioria das vezes são ignoradas, são capazes de gerar os pequenos e diversos atos da vida cotidiana. Não são todos (as) os (as) alunos (as) que apresentam comportamento problemático em sala de aula, que o fazem para simplesmente ofender e humilhar o professor.

Alguns, sim, como é o caso do aluno que manda o professor se “fuder”, quando o repreende por estar conversando durante a prova. Ou no caso do aluno que diz que, como paga a escola, tem direito de infernizar todo mundo, colegas e professor. Como também, no caso do aluno que gruda chiclete no cabelo da professora e ainda dá-lhe “uns pé de orelha”, humilhando-a na frente de todos na classe. Alunas que sentam de costas para o professor, anulando sua existência, impedindo-o que seja livre para ensinar, agem de má fé. Há também, a professora que não vai aceitar a redação do aluno, apenas por ter fugido do tema. Esse aluno já não tem o costume de estudar e fazer tarefas; quando o faz, é uma oportunidade que tem de descobrir o que pensa, o que tem para dizer. A mesma professora incentiva um outro aluno a

decorar os verbos, negando-se a explicar, de modo que ele perde novamente o interesse que, com muito custo, havia conquistado, e passe a desacreditar naquele profissional que está em sua frente. Essas atitudes foram totalmente violentas. Foi negado a eles o direito de questionarem, de criarem, empurrando-os de volta ao ser-em-si ou segundo Buber, ao Eu-Isso.

É importante fazer a distinção entre o aluno que agride por puro prazer, e aquele que o faz como forma de se proteger da sociedade. O aluno que jogou pimenta no ventilador queria apenas a atenção do professor. Não que isso justifique o que fez, é claro, mas é possível de se visualizar a diferença nesses casos. Já o que agride o colega com o tênis, estava totalmente consciente do que fazia. A forma com que o aluno se dirige física ou verbalmente ao professor diz muito. O fundamental é não se perder na dinâmica escolar.

Alunos e alunas estão cansados do autoritarismo de muitos professores e de muitos diretores, que ditam como devem ser seus pensamentos, mas sem dar uma oportunidade para que aprendam a pensar por si mesmos. Eu analiso essa situação de modo diferente, pois o meu maior sofrimento como professor, quer seja de História, Geografia, ou Psicologia, é fazer com que alunos e alunas reflitam sobre a realidade, que tenham um pensamento crítico e que possam dizer que são seus. Sejam livres, mas que reconheçam seus limites. Que saibam escolher diante de tantas possibilidades que o mundo oferece, mas que assumam as responsabilidades de seus atos. Que não coisifiquem o outro. Que saibam frear seus impulsos e procurem atividades que preencham seu tempo. Que aprendam a amar o desconhecido e que busquem por ele. Toda relação autoritária leva o aluno para um outro caminho, o do afastamento de tudo isso.

Quando Fabrício escreve seus textos, expõe seus pensamentos e desenha, me remeto a um trecho da peça “Calígula”, escrita em 1944, por Albert Camus. Aqui Calígula discursa consigo mesmo, momentos antes de morrer. Diz:

Calígula! Tu também, tu também és culpado. Vamos lá, mais ou menos... Mas quem se atreveria a condenar-me neste mundo sem juiz, onde ninguém, ninguém é inocente. (...) Não terei a Lua. Oh! Como é amargo ter razão e ter de ir até o fim. Tenho medo do fim. Eis a inocência que prepara o seu triunfo. Não pode estar eu no seu lugar!... Tenho medo. Como é desgostoso, após ter desgraçado os outros, sentir a mesma covardia na alma. Deixá-lo. Nem sequer o medo dura. Vou reencontrar esse vazio enorme que pacifica o coração. Tudo é tão complicado. E, no entanto, tudo é tão simples. Se tivesse tido a Lua, se o amor fosse o suficiente, tudo estaria

modificado. Mas, aonde saciar esta sede? (...) Não há nada neste mundo, nem no outro, que esteja à minha altura. E, no entanto, sei, e tu sabe-lo também, que bastaria o impossível. O impossível! Procurei-o nos limites do mundo, nos confins de mim mesmo. Estendi as minhas mãos, estendo as minhas mãos e é a ti que encontro, sempre a ti diante de mim, e eis-me sempre cheio de ódio diante de ti. Não escolhi o caminho. Não consegui nada. A minha liberdade não é boa. (...) Esta noite é pesada como a dor humana (...) Ainda estou vivo! (p. 147 e 148).

Em toda sua produção, podemos notar um grito de socorro, de desespero, de desesperança. São gritos sem respostas. Gritos que o fazem sentir-se sozinho e abandonado. Sem perspectiva de um futuro melhor, sem ninguém que acredite nele e que o apoie. Esse monólogo, para mim, representa/sintetiza muito claramente seu conturbado mundo interno.

São tantos os alunos e alunas que sofrem interiormente, mais até que exteriormente, mas esses são sofrimentos a que dificilmente teremos acesso. Como deve ser a cabeça de um aluno, que tem problemas com sua identidade sexual, que se sente um extraterrestre, como é inclusive visto por seus conhecidos, que não é compreendido por seu padrasto, que o humilha na frente de outras pessoas? Como deve ser o mundo interior desse aluno que leva um tapa na cara de seu padrasto dentro de um ônibus lotado, apenas por ser homossexual, e que, quando bebe, espanca sua mãe e sua irmã? Para Alex, um tapa na cara é a pior coisa para uma pessoa, pois *“a gente não esquece nunca mais. Fica uma marca invisível na cara da gente pro resto da vida. Mesmo já tendo sido outro dia, sinto ela até agora na minha cara. E o desgraçado tem uma mão pesada, ainda”*. Apesar de todo esse conflito pessoal, que segundo ele, o deixa *“de cabeça quente”*, sempre foi um aluno quieto, e que procurava ao máximo tirar proveito do que os professores lhe passavam. Talvez isso o faça ser uma pessoa fechada. É agressivo, mas com seu padrasto apenas, em sala de aula nunca expressou sua raiva oculta. A segunda vez em que Alex foi estapeado pelo padrasto, não pensou duas vezes, esfaqueou-o na barriga e fugiu de casa. A violência nesse caso me foi trazida por ele, veio de sua realidade, mas que nunca se concretizou na minha realidade.

Invasão de gangues e destruição de salão de jogos já são atos premeditados de vandalismo e perversidade, bem como o espancamento do aluno da Escola Azul, que foi surpreendido ao sair da escola à noite. É puramente o instinto de destruição se manifestando novamente, sem o freio moral e censor da sociedade. Percebo que, hoje, os modelos ideais que os alunos do sexo masculino seguem são, geralmente, cantores drogados, cantores cujas músicas têm na letra um conteúdo que enfatize a marginalidade, que fale de assaltos, seqüestros, tráfico e detenção. Sabem de cor as letras das músicas do conjunto de hap

“Racionais”. A mais cantada na época em que tive contato com ele, era a música “Diário de um Detento”, do CD “Sobrevivendo no Inferno”. Dizem que *“essas músicas falam da realidade”*. Na capa da frente há um crucifixo, enquanto que, na contracapa, há uma pessoa de costas, com as mãos para trás, segurando um revólver, como se estivesse ocultando a arma de alguém. Lê-se a seguinte inscrição: *“Refrigere minha alma e guia-me pelo caminho da justiça e, mesmo que eu ande no Vale da Sombra e da Morte, não temerei mal algum porque tu estarás comigo”*. São palavras tiradas do Salmo 24, capítulos 3 e 4. Esse tipo de música tem um grande público, e em sua maioria são adolescentes.

Uma outra música que faz sucesso entre alguns alunos é “Another Brick in the Wall” (1979), da banda inglesa Pink Floyd. O que atrai os jovens é a letra, que fala num ensino massificado, em que o aluno não tem o direito de pensar ou agir por si mesmo. Na letra, os alunos e alunas não querem ser mais um tijolo no muro, como os adultos são. Iguais, sem nenhuma particularidade, acreditando e vivendo os valores da sociedade, aceitando seu cotidiano com suas atividades distribuídas hierarquicamente a serem cumpridas, aceitando conselhos do vizinho, enfim, vivendo, uma vidinha trivial e sem sentido algum. E isso eles não querem para si mesmos. Não querem mais professores sarcásticos e irônicos que os forcem a ser o que não querem. É interessante observar que sempre retomo essa idéia, pois está bem presente na fala e na escrita desses jovens alunos.

Another Brick in the Wall

We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave the kids alone,
 Hey teacher leave us kids alone
 All in all it's just another brick in the wall
 All in all you're just another brick in the wall

(Pink Floyd – 1979)

Uma coisa que me faz sentir sem direito algum, sem poder exercer minha liberdade de professor, é ter que dar nota para aluno que não obteve o rendimento escolar,

principalmente quando não foi um aluno que se propôs a isso. Há alunos (as) que procuram ao máximo se esforçar e, mesmo não conseguindo alcançar a média, eu valorizo sua tentativa. A esses eu posso e ajudo com prazer. Mas, ter que dar nota para aluno que não faz coisa alguma em sala de aula, que só reclama que tem muita matéria, fala o tempo todo e que, muitas vezes, passa na cantina mais tempo que na classe, para mim, não tem sentido. É realmente bizarro. Tenho que me submeter às ordens superiores, sempre com uma desculpa ou outra. Isso realmente é impraticável. Sinto-me uma coisa, que não pode ou não tem condições de pensar por si só. É uma sensação muito desagradável.

Às vezes, sinto-me como se estivesse num andaime de madeira, como a personagem do conto “O Poço e o Pêndulo”, de Edgar Allan Poe (2003). Atado fortemente, ele fica à mercê de um pêndulo cuja extremidade inferior é formada de uma lua crescente feita de aço brilhante, de ponta a ponta. O pêndulo desce em direção a ele lentamente, com o intuito de cortá-lo, como castigo por ser herege. Na educação, isso ocorre muitas vezes. O professor fica entre a cruz e a espada, entre a direção e os alunos. Um paço em falso e ele pode ser encaminhado para o pêndulo, ser cortado como punição, por não conseguir agradar ambos os lados. Nesse caso, o professor sou eu e foi minha cabeça que rolou, ao ter reprovado alguns alunos do curso de Técnico de Raio X de uma escola de Sorocaba.

Passando para as grades e muros altos da Escola Azul, posso pensar que a justificativa apresentada é de que, assim, não entra ninguém de fora, o que pode ser verdade, sem dúvida alguma. Mas essa fortaleza também impede o contrário, que alunos e alunas saiam da escola, que pulem o muro e fujam da escola. Essas grades e muros também, de uma certa forma, fazem com que se sintam presos, como se realmente fossem marginais. De certa forma, há a perda da liberdade, as impossibilidades de escolhas. Não há alternativa, têm que ficar, e assim ninguém precisará se responsabilizar por nada, já que não fizeram nada de errado!

De todas as turmas que tive desde que comecei a lecionar, três foram as que mais me marcaram: 3°C, do período noturno, no ano de 1997, e a 8ªB, também do período noturno, no ano de 2003. Ambas não pertenceram à mesma escola. Pude conviver com alunos excepcionais, com os quais também aprendi e que muito me contribuíram como professor e como pessoa. Produziam textos excelentes, demonstravam interesse em aprender, em conhecer coisas novas. O 3°C, no início, pareceu que seria uma classe que me traria

problemas, mas, no final, vi que aqueles considerados marginais e revoltados eram pessoas boníssimas. Já a 8ªB teve a oportunidade de assistir à peça *“Perdoa-me por me Traíres”*, de Nelson Rodrigues, e aos filmes *“O Pianista”* e *“Estação Carandiru”*, em momentos diferentes. Todos os três tinham a ver com a matéria que estávamos estudando e foram discutidos em sala de aula. No final do semestre, os alunos fizeram a prova no shopping e, como trabalho de História, observaram o comportamento das pessoas que passeavam por lá, se estavam comprando ou não, quais lojas estavam vazias e quais não. Enfim, foi um trabalho muito gostoso e produtivo. Durante o semestre, pudemos discutir, eu e os (as) alunos (as) da 8ª série B sobre o ponto de vista que cada um (a) tinha sobre a violência. No final, pedi que relatassem por escrito a reflexão acerca do tema. Obtive textos de qualidade para quem estava afastado da escola há algum tempo e sem ter o hábito da escrita. Escreveram algumas linhas à respeito da escola e do (a) professor (a) ideais.

Finalizo este capítulo com um trecho do diário da escritora inglesa Virginia Woolf, escrito em 30 de agosto de 1923: *“Não tenho tempo para descrever meus planos. Eu deveria falar muito sobre As Horas e o que descobri; como escavo lindas cavernas por trás das personagens, acho que isso me dá exatamente o que quero: humanidade, humor, profundidade. A idéia é que as cavernas se comuniquem e venham à tona”*.

Esse pensamento vem responder àquele da escritora Clarice Lispector, no início da dissertação, trazendo, desse modo, o meu objetivo para esta dissertação. Antes uma incerteza, agora uma realização. Duas grandes escritoras presentes, tanto nos meus questionamentos quanto nas minhas respostas.

Chegamos ao Fim da Viagem: Eu, Alice e o Gato

A arte poderia e deveria ser uma experiência compartilhada por todos os homens a cada dia da vida; o que não quer dizer que todos os homens devam ser pintores, arquitetos, escritores, compositores nem que passem as noites em teatros e salas de concertos. O que se quer dizer é que se deve permitir que a sensibilidade inata do homem no que diz respeito à arte, se expresse e se desenvolva e que, estimulando e educando o ser humano desde a infância, deve se fazer com esta sensibilidade se afirme para que surja o homem completo e pleno.⁷

Analisando a realidade de alunos e alunas de hoje, concordo que o diálogo é, sem dúvida alguma, a melhor maneira de minimizar a violência. Entretanto, em vários casos por mim observados, era o que menos estava presente. Na verdade, o diálogo é algo que vem desaparecendo da vida das pessoas, já que as relações interpessoais estão se fragilizando, principalmente se partirmos do princípio de que na sociedade de final de século XX e início do século XXI, as pessoas estão se tornando mais individualistas, o que as impulsiona não a um diálogo, mas sim, a resoluções mais brutais de seus conflitos: armas, brigas, discussões.

Depois de muito refletir, concluí que uma maneira de minimizar a violência sem ser pelo diálogo, é por meio das artes que, segundo Heller (2000), é uma das possibilidades de suspensão da vida cotidiana, em que o indivíduo pode passar do singular para o humano genérico. Le Corbusier tem uma frase citada por Aranha e Martins (1997, p. 341): “*a arte é uma série de objetos que provocam emoções poéticas*”. Esse movimento permite à pessoa, ao retornar para sua cotidianidade, que volte modificada. A cada suspensão, a reapropriação do ser genérico se torna mais profunda, e a percepção do cotidiano fica mais rica. Ao transcender esse cotidiano, o ser humano alcança a plenitude existencial, tendo um contato bem mais próximo consigo mesmo e com o mundo. Mesmo retornando ao seu cotidiano, traz ganhos de consciência e possibilidades de modificar, de transformar o cotidiano singular e coletivo. “*A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’: é a verdadeira ‘essência’ da substância social*” (HELLER, 2000, p20).

Proponho, com a arte, usar as emoções (estado psicológico que envolve profunda agitação afetiva) de alunos e alunas a favor deles (as) e não contra eles (as), desenvolvendo sua sensibilidade. Promovendo oficinas de teatro, música, dança e artes plásticas nas escolas,

⁷ D’Arcy Hayman, As três faces da arte, p.20

sem aquele preconceito de que são aulas para “matar” o conteúdo acadêmico. Penso ser uma possibilidade de que a violência, inata no ser humano, seja minimizada, pois será um momento em que o aluno e a aluna terão contatos com seus elementos internos e, ao invés de reprimi-los ou expressá-los, irão sublimá-los. Por sublimação, podemos entender o *“processo postulado por Freud para explicar actividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como actividades de sublimação principalmente a actividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo alvo não sexual ou em que visa objectos socialmente valorizados”* (LAPLANCHE e PONTALIS, 1970, p. 638). Para Freud, o ser humano pode encontrar a felicidade ao desfrutar a beleza, beleza essa, encontrada na arte.

Vygotsky também postulou que *“a possibilidade de ser humano se encontra na arte”* (SOARES, 2001, p. 119). A produção expressiva permite que a experiência, ampliada pela imaginação, se concretize num produto. A arte é fundamental para a edificação da vida humana, pois funciona como uma atitude dialética. Surge para a vida e para ela se dirige, transformando o ser humano. Sem uma arte nova, não há a possibilidade de novos homens e novas mulheres existirem. E cada aluna e aluno pode buscar em qual desses grupos entrar. *“A criação surge onde existe um homem imaginando, e com esse dizer nega a separação entre imaginação e realidade”* (SOARES, 2001, p. 120). A imaginação pessoal, concretizada em novas criações, influencia diretamente o mundo exterior e o mundo das emoções e das idéias (mundo interior), tornando-se, então, parte da realidade.

Stanislavski (1863-1938), diretor de teatro russo que testemunhou a queda do czarismo e a ascensão do socialismo, fala de sentimentos que são *“tirados da própria experiência do indivíduo e transferidos para o papel”* (2001, p. 204), dando vida à peça. Acredito que isso sirva para toda e qualquer arte, principalmente quando nos remetemos à idéia da sublimação. Uma experiência interior se incorporando numa forma exterior. Assim, as pessoas são impelidas a agirem *“pelos seus sentimentos íntimos e pela sua intuição, por sua experiência humana”* (STANISLAVSKI, 2001, p. 205). Stanislavski chama isso de memória de emoções, em que o indivíduo, revivendo sensações de outros momentos, evoca sentimentos já experimentados. Seria o despertar de sentimentos adormecidos, utilizando novos elementos imaginativos. *“Podem parecer fora do alcance da evocação e eis que, de súbito, uma sugestão, um pensamento, um objeto familiar os traz de volta em plena força. Algumas vezes*

as emoções têm a mesma pujança de sempre, às vezes são mais fracas, às vezes os mesmos fortes sentimentos retornam, mas sob aspecto um pouco diverso” (STANISLAVSKI, 2001, p. 207 e 208). O diretor nos lembra que Shakespeare (1564-1616), famoso dramaturgo inglês, *“muitas vezes tirou seus heróis e vilões, como Iago, das histórias alheias e transformou-os em criaturas vivas acrescentando ao quadro suas próprias lembranças emocionais cristalizadas. O tempo de tal modo clarificara e poetificara suas impressões que elas se tornaram esplêndido material para as suas criações*” (STANISLAVSKI, 2001, p. 213).

Sentimentos inesperados e inconscientes são aspectos da criatividade na arte, porém não se deve descartar os sentimentos repetitivos da memória emocional. O ser humano *“deve dedicar-se inteiramente a eles, pois são o único meio pelo qual poderá exercer qualquer grau de influência na inspiração*” (STANISLAVSKI, 2001, p. 215). O autor afirma também, que é por meios conscientes que o indivíduo alcança o inconsciente. *“Outra razão por que devem apresar essas emoções repetidas é que um artista não constrói seu papel com a primeira coisa que lhe está à mão. Seleciona com o máximo cuidado dentre suas lembranças e elege das experiências vivas as mais sedutoras*” (STANISLAVSKI, 2001, p. 215). Quanto aos sentimentos, o diretor afirma que são inalienavelmente pessoais, de cada um, ou seja, é impossível de apossar-se do sentimento de outra pessoa. Conclui sua idéia, com a afirmação: *“quanto mais ampla for sua memória emocional, mais rico será seu material para a criatividade interior*” (STANISLAVSKI, 2001, p. 225). Poetas e artistas recorrem à natureza para criar. O produto utilizado por eles e elas *“passa através das próprias personalidades e o que ela lhes dá é suplementado por material vivo, extraído das suas reservas de lembranças emocionais*” (STANISLAVSKI, 2001, p. 213).

A arte tem por objetivo transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento por meio dos sentimentos (reação cognitiva, de reconhecimento de certas estruturas do mundo). Aranha e Martins (1997, p. 345) afirmam que *“a arte é um caso privilegiado de entendimento intuitivo do mundo (toda intuição tem caráter de descoberta), tanto para o artista que cria quanto para o apreciador que se entrega a elas para penetrar-lhes o sentido*”. A partir da intuição, o artista cria símbolos da natureza e da vida humana. *“Esses símbolos, portanto, não são entidades abstratas, não são entes da razão. Ao contrário, são obras de arte, objetos sensíveis, concretos, individuais, que representam analogicamente, ou seja, por semelhança de forma, a experiência vital intuída pelo artista*” (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 346). O artista cria o que poderia ser, permitindo total acesso à

imaginação. Ele usa a luz, a cor, o volume, o peso, o espaço, que são dados sensíveis para ampliar o horizonte de nossa experiência sensível. Assim, confere significados ao mundo através de sua obra. *“Na obra de arte o importante não é o tema em si, mas o tratamento que se dá ao tema, que o transforma em símbolo de valores de uma determinada época”* (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 346).

Sobre a imaginação, as autoras mostram que *“é exatamente a imaginação que vai servir de mediadora entre o vivido e o pensado, entre a presença bruta do objeto e a representação, entre a acolhida dada pelo corpo (os órgãos dos sentidos) e a ordenação do espírito (pensamento lógico)”* (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 346). Complementam que a imaginação faz o indivíduo pensar ao tornar o mundo presente em imagens. *“Saltamos dessas imagens para outras semelhantes, fazendo uma síntese criativa”* (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 346). A imaginação promove, então, uma ampliação do campo do real percebido, preenchendo-o assim, de outros sentidos.

Há uma história (não lembro quem me contou) que fala de um menino que, na escola, sempre tinha um desenho para fazer. Cada dia um desenho diferente. A professora orientava a classe o que desenhar e com quais cores deveriam pintar. Dizia secamente: *“Desenhem uma flor”*. E o menino, animado, desenhava. A professora dizia rispidamente: *“Não tão pequena”*. E o garoto apagava e fazia maior. Na hora de pintar, ele coloria as folhas de vermelho, e a professora dizia seriamente: *“As folhas devem ser pintadas de verde”*. Pintava as pétalas de laranja e a professora dizia, já sem paciência: *“As pétalas são vermelhas”*. E assim foi. O céu deveria ser azul, as nuvens brancas, a terra marrom. Quando questionada, respondia que assim era o certo. Um dia o menino muda de escola. Na nova escola, a professora também pede aos alunos que façam seus desenhos. Disse à classe docemente: *“Desenhem e pintem o que quiserem”*. Todos desenhavam, menos ele. Não conseguia desenhar coisa alguma. Ele ficava apenas olhando para a folha de papel sulfite e nada. Até que a professora olhou para a folha em branco e perguntou num tom amável: *“Você não vai desenhar?”*. Ele olhou para ela e respondeu: *“Que desenho é para fazer? Eu não sei o que desenhar”*.

No trecho acima, vemos o processo oposto da criação. Há sim, o processo da imposição, tolhendo do aluno a possibilidade de usar sua imaginação e criatividade, o que já é uma violência. Isso vem ocorrendo em muitas escolas, há muito tempo. O importante não é criar e nem questionar, e sim copiar, reproduzir. Sem perguntas, apenas tarefas bem

cumpridas e do jeito que o professor ou professora querem. Penso que, com a inserção das artes na escola, esse embotamento possa, com o tempo, vir a se enfraquecer, e os alunos e alunas consigam retomar o processo de criação há muito tempo perdido.

A partir do pensamento de Langer, Morais (1992, p. 17), nos define a arte como “*a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano*”, que embora captada pelos sentidos, é toda direcionada à imaginação. A arte, aqui, diz respeito à: pintura, escultura, arquitetura, música, dança, teatro, literatura e cinema.

É algo que surge perante a percepção do indivíduo, sendo dessa maneira, que a obra de arte é vista como forma. Chama a atenção de quem a observa, envolvendo a sensação, a sensibilidade e a emoção de cada homem e de cada mulher. Trata-se da auto-expressão emocional e catártica, ou seja, o desabafo dos conteúdos emocionais do artista, bem como da “*expressão conceitual, que trabalha pensamentos e idéias que conscientemente o criador deseje veicular como mensagem, os quais podem estar ligados à problemática do tempo no qual o artista se situa*” (MORAIS, 1992, p.18).

A arte, considerada uma das formas de expressividade humana, é vista como necessária pelos seres humanos, estando presente em toda a cultura de homens e mulheres, ao longo de toda a trajetória humana. “*E esta universalidade da arte aparece-me como a primeira indicação de sua característica de necessidade dos seres humanos*” (MORAIS, 1992, p.19). A arte do povo ou das elites existe como necessidade.

Como rebelião, aparece na capacidade das pessoas de devanear, e através das fantasias, o indivíduo contesta. “*Um estado de coisas que se impõe*”, cultivando “*a secreta esperança de que o mundo possa vir a ser afinado às necessidades mais profundas*” de homens e mulheres (MORAIS, 1992, p. 21).

Na linguagem freudiana, ao nosso princípio do prazer, imóvel de nossa vida que a leva no encaço da plenitude da felicidade, a vida contrapõe o princípio da realidade com sua indiferença à nossa ânsia de prazer. Nesse confronto aflitivo, porque frustrante, nós seres humanos não abriremos mão da nossa necessidade de alegria e realização enquanto esta resistência nos for possível. É então que erguemos um espaço novo, um espaço psicológico no qual as fantasias realizarão nos anseios: o espaço da IMAGINAÇÃO. Rebelando-nos contra o princípio de realidade (movidos pela força erótica do desejo), fabricamos em nossas vidas um 'lugar' onde tudo é possível: a imaginação. (MORAIS, 1992, p. 21).

É essa imaginação que liberta o indivíduo de um ajustamento esterilizante proveniente da sociedade e que pesa sobre ele.

O artista tem a possibilidade de transcender as normas e limitações com a força de sua própria imaginação. Produzir arte e apreciá-la é, nas palavras de Morais (1992, p. 22), *“algo que atravessa a realidade em sua aparência mais próxima”*, caminhando ao que pertence a esta realidade, porém se rebelando contra os tapumes do imediato. A arte recria o humano; é criação que recria e sendo objetiva tem a possibilidade de constituir a emoção humana, de despertar e agitar o mundo.

Como libertação, Morais (1992) afirma que a arte pode ser encarada como catarse, em que o artista cria suas obras com o intuito de exorcizar seus próprios “demônios”, libertando de si mesmo, *“energias terríveis que se agitam em seu mundo emocional”* (MORAIS, 1992, p. 23). Uma outra maneira de se pensar a libertação é no sentido social. Muitos artistas foram capazes de motivar grandes transformações libertadoras, enquanto que outros fizeram denúncias acerca de sua realidade social.

O símbolo está presente, segundo Morais (1992), tanto na objetivação de emoções não descritíveis ou racionalmente explicáveis quanto na sutil transmissão de conteúdos racionais. O ser humano sempre buscou construir para si um universo simbólico. Acrescenta que o símbolo *“tem um dado papel quando lida com o dizível, e outro quando lida com aquela realidade que a linguagem convencional não é capaz de veicular”* (MORAIS, 1992, p. 23), em que a expressividade humana utiliza-se de recursos de simbolização e numa relação intuitiva e mais direta, põe em contato os conteúdos silenciosos das pessoas. *“O significado de um símbolo transborda as fronteiras do racional, pois atinge as camadas mais profundas da psique humana”* (MORAIS, 1992, p.24).

Ainda hoje, algumas escolas e algumas famílias acreditam que desenvolver o indivíduo é ensinar as vias da organização ordenada da sociedade e das conquistas profissionais que produzem os vencedores. Fugir ao máximo de uma irracionalidade descontrolada, ou seja, o sentimento humano. A maneira encontrada para isso *“é ensinar-lhes os recursos de expansão do pensamento racional-científico que logre o conhecimento concreto da natureza e resulte em alguma forma de domínio sobre esta”* (MORAIS, 1992, p.81). *“Os imensos prejuízos que irresponsavelmente a educação causa a gerações seguidas, na exata medida em que - por*

uma insensibilidade histórica, sobretudo em nosso país – trata com menosprezo a educação pela arte: a educação dos sentimentos” (1992, p25).

Diante da emoção e do sentimento, a linguagem se mostra impotente, não por serem irracionais, mas por não serem compreendidos pela maioria das pessoas sem o andaime lógico das palavras. *“O sentimento humano tem uma dinâmica sutil e complexa, mas ele não é uma massa vaga”*, desprovida de sentido (MORAIS, 1992, p.82). Para o autor, a humanização do indivíduo, se processa cada vez mais, conforme une-se conjuntamente a seus recursos de sensibilidade e inteligência.

Nossas escolas insistem em ensinar antes de provocar nos alunos o desejo de aprender. Nossas escolas teimam em apresentar as exterioridades do conhecimento, transformando a aventura de conquista do saber em um mercado de compra e venda. Nossas escolas, em geral, mostram-se recalcitrantes em fazer das expressões sentimentais nada mais que suportadas notas de rodapé ao saber – isto quando as admitem, sendo que o conhecimento precisa ser conseqüente à vontade de conhecer, à emoção, aos condicionamentos dos nossos desejos mais profundos. Nossas escolas assentam os seus estudantes em carteiras e os convidam a imaginarem-se como se fossem uma cabeça numa bandeja: só pensamento discernidor e acumulativo, desdotado de uma corporeidade que é toda ela expressão do sentimento mais completo de viver. Aquilo que pode trabalhar com a educação dos sentimentos, a arte, faz-se presente nas escolas (e na maior parte dos lares) de forma marginal e insignificante. (MORAIS, 1992, p. 82).

As artes dão *forma* às experiências interiores de cada indivíduo, tornando-as assim passíveis de serem concebíveis. Permitem que o indivíduo se torne mais consciente de sua subjetividade e de seus sentimentos. *“Eis então porque uma sociedade techno-científica que menospreza o poder educativo da arte vai se revelando cada vez menos conscientes de si”* (MORAIS, 1992, p.83). A arte deve ter, por princípio, um mergulho no autoconhecimento, não sendo um mero ornamento de sociedades esnobes. Ela abrange tanto a sensação quanto à emoção, pois designa tudo quanto se possa sentir. Citando Jean-Paul Sartre, Morais (1992), afirma que a emoção é um modo de existência da consciência, ou seja, uma das maneiras pelas quais a consciência compreende seu estar-no-mundo em que distancia-se a condição metafísica do sentir para que não se perca em delírios de rigor racionalista.

Ferraz e Fusari (2002, p. 11), consideraram

uma das diretrizes fundamentais do curso de Educação Artística, a continuidade das ações voltadas para a formação artística e estética dos alunos enquanto professores em iniciação. Sabendo-se que esses jovens já percorreram boa parte de sua escolaridade e vivem em uma sociedade de multiplicidades culturais, é impossível desconhecer-se que eles já possuem alguma convivência com as linguagens

artísticas e detêm um certo entendimento estético e cultural. Entretanto, necessitam outros conhecimentos em arte, para alargar tais noções e exercer a futura função docente. As vivências artísticas e estéticas no campo das artes visuais, música, artes cênicas, artes audiovisuais e dança são também essenciais tanto para a vida pessoal dos jovens como para o exercício da sua profissão. O embasamento em arte deve ser prático-teórico e experienciado durante todo o curso do estudante, sendo que isto deve ocorrer desde os primeiros anos de estudos que o formam para o Magistério, em um processo contínuo.

As autoras enfatizam esse pensamento citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em que fica estabelecida a obrigatoriedade da arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.⁸

Para que a aula seja bem desenvolvida, é fundamental que o (a) professor (a) de artes tenha o conhecimento das noções e dos fazeres artísticos e estéticos dos (as) estudantes, observando em qual medida poderá auxiliá-los em sua diversificação sensível e cognitiva. Assim, seqüenciar atividades pedagógicas que auxiliem alunos e alunas a aprenderem “*a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural*”, contribuirá para que os (as) mesmos (as) se aperfeiçoem (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.21). Professores e professoras devem explorar os interesses estéticos de seus alunos e suas alunas.

Os (as) docentes têm o trabalho educativo de intermediar os conhecimentos e oferecer condições para novos estudos. Os (as) jovens estão “*em constante assimilação de tudo aquilo com que entram em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de ensino*” (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.49). O material observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. “*A principal tarefa do professor de Arte é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças*” (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.49).

As crianças que conseguem entrar em contato com as obras de artes, têm a possibilidade de praticar atividades artísticas, adquirindo novos repertórios e sendo capazes de

⁸ Cap. II, Art. 26, § 2º - “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a tornar-se possível o aperfeiçoamento de saberes pelos alunos, o fazer e o pensar artísticos e estéticos de sua história.

fazer relações com suas próprias experiências. São encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, podendo ocorrer, nesses atos, descobertas estimulantes. As autoras enfatizam a importância da criação, junto aos jovens, de condições efetivas de presença das obras de arte no âmbito escolar. Complementam com a afirmação da necessidade de se ter um programa bem estruturado de curso de arte visando experiências de alunos e alunas com a natureza e com as culturas cotidianas, o que poderá favorecer a ampliação destes e de outros conhecimentos (escolares ou não).

Na dinâmica que envolve o ensino das artes, está presente a atividade imaginativa, ou seja, *“uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, idéias e conceitos, que vinculam a fantasia à realidade”* (FERRAZ e FUSARI, 2002, p. 60).

Elas fazem uma citação a Vygotsky ao falarem sobre a imaginação. Através da mesma, torna-se possível *“criar novos graus de combinações, mesclando primeiramente elementos reais (...) combinando depois imagens de fantasia (...) e assim sucessivamente”* (FERRAZ e FUSARI, 2002, p. 60). O processo imaginativo ganha autonomia e vários graus de complexidade. Quanto maior for a diversidade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade criadora e imaginativa.

A produção imaginativa deve tanto estar relacionada com a realidade quanto ser constituída de novas elaborações afetivas e sociais. E isso a torna única. O resultado do processo imaginativo *“pode se constituir em novos elementos ou imagens cristalizadas convertidas em objeto, que começa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos”* (FERRAZ e FUSARI, 2002, p. 61).

Imaginação e sentimentos interagem entre si, de modo que estes afetam a imaginação, da mesma forma que são influenciados por ela.

Para finalizar, serão apresentados encaminhamentos para que se possa organizar a prática educativa escolar em Artes. *“Esses encaminhamentos metodológicos são formados por um conjunto de idéias e teorias educativas em arte, transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte”* (FERRAZ e

FUSARI, 2002, p.98), sendo posições sobre “*como devem*” ou “*como deveriam ser*” as práticas educativas em Arte,

A metodologia educativa envolve as escolhas profissionais do (a) professor (a) no que se referem aos assuntos em arte, que serão trabalhados em sala de aula, e dentro do contexto do aluno e da aluna. É necessário também, determinar os métodos educativos, ou seja, as trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposições de atividades) de modo que os estudantes possam fazer, apreciar e analisar os conteúdos de arte. O (a) professor (a) deve escolher os materiais e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas. “*A metodologia do ensino e aprendizagem nos cursos de Arte refere-se, então, aos encaminhamentos educativos que visam ajudar os alunos na apreensão viva e significativa de noções e habilidades culturais em arte. São noções a respeito de produções artísticas pessoais e apreciações estéticas ou análises mais críticas de trabalhos em arte*” (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.98-99), que dependerão, logicamente, da formação desse professor ou dessa professora em diversas modalidades como, por exemplo, as artes visuais, verbais, música, teatro, dança e artes audiovisuais.

O (a) docente deve estudar e organizar as práticas escolares, artísticas e estéticas com os (as) alunos (as).

Num primeiro momento é fundamental que o educador conheça os níveis e modo do indivíduo gostar, admirar, julgar, apreciar, poetizar e expressar-se em imagens, sons, gestos, movimentos, jogos lúdicos perante os seres, objetos e representações do mundo. Para isso, é preciso que, se conheça os elementos “*da natureza e da cultura local, regional e nacional que contextualizam a vida das crianças, se possível comparando-as entre si e com os de outros países*” (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.108). Observações e anotações podem ser feitas por parte do (a) professor (a) acerca das características estéticas percebidas pelos (as) alunos (as) em manifestações religiosas e folclóricas, em jogos, cantigas, danças populares, histórias, dramatizações, entre outras.

Em seguida, é necessário que o (a) educador (a) tome consciência, assinale e anote os aspectos essenciais dos saberes em Arte que o indivíduo ainda desconheça, mas que tenha a possibilidade de conhecer aos poucos. “*Esses conhecimentos referem-se tanto às linguagens e produções pessoais artísticas, quanto ao entendimento das maneiras e técnicas que os*

artistas utilizam para expressar, representar e comunicar suas emoções – idéias a respeito da natureza e da cultura, ao longo da história local e mundial” (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.108).

Aqui serão analisados: quais aspectos culturais e estéticos de outros lugares e de épocas diferentes que o indivíduo não conheça, mas que poderá conhecer; quais linguagens artísticas são dominadas pelos (as) alunos (as) e quais poderão ser melhoradas na escola; quais saberes expressivos, inventivos, técnicos, poéticos sobre a vida cotidiana, os (as) jovens e as crianças manifestam ao: desenhar, pintar, gravar, imprimir, colar, recortar, brincar e jogar dramatizando, falar, gesticular, construir, cantar, tecer, modelar e produzir sons; e finalmente quais as práticas escolares que permitam desenvolver a formação artística e estética dos (das) alunos (as) nestas linguagens e modalidades, posicionando-se sobre elas. Observar e anotar os materiais disponíveis preocupando-se em como adequá-los às vivências e graduações dos estudantes dos cursos de Arte, é aconselhável.

A última etapa *“do trabalho do professor de arte é uma síntese das duas primeiras e deve acompanhá-las em diversos momentos do curso”* (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.109).

Durante as três etapas ou momentos, o (a) professor (a) terá facilidade para organizar seus planejamentos e roteiros (planos) de cursos escolares de Arte, bem como verificar as mudanças com relação aos níveis anteriores de saberes, auxiliando dessa forma no aperfeiçoamento sensível – cognitivo dos (das) alunos (as) em suas produções e entendimentos sobre a arte. *“Observar e refletir sobre a existência (ou não) dessas mudanças contribui para que o professor proponha com mais segurança o seqüenciamento do curso”* (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.109). Esse acompanhamento tem por objetivo a avaliação e a retomada contínua dos planejamentos e roteiros que objetivem a formação artística e estética do (a) estudante.

Ferraz e Fusari (2002, p.121) trazem a importância de um trabalho contínuo *“de verificação e acompanhamento em seus processos de elaborar, assimilar e expressar os novos conhecimentos de arte e educação escolar”* no decorrer do curso. A avaliação é um meio e todo o processo deve ser levado em consideração. *“Então a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social”* (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.122). Ela servirá de apoio para que o (a) professor (a) reconheça os

caminhos percorridos e, identifique quais devam ser perseguidos, nunca se esquecendo que deve ser “*companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando*” (FERRAZ e FUSARI, 2002, p.122), garantindo a eles, elementos essenciais para se tornarem críticos e autônomos.

É certo que essa proposta levará um certo tempo para se concretizar. Não é algo que surtirá efeito de uma hora para outra. Há um processo a percorrer e uma aceitação que deverá partir da direção, dos professores e professoras, dos alunos e alunas, e da família, também. “*O tempo é um esplêndido filtro para os nossos sentimentos evocados. Além disto, é um grande artista. Ele não só purifica, mas também transmuta em poesia até mesmo as lembranças dolorosamente realistas*” (STANISLAVSKI, 2001, p. 212).

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas*. IN: **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 1994.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no cotidiano no/das escolas – sobre rede de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre a Questão da Integração: “A Política do Avis-Struthio” e o “Leito de Procusto”**. Palestra proferida na IV Jornada Internacional de Pessoas Portadoras de Deficiência. São José dos Campos. nov. 1990.

AMORETTI, Rogério (org.). **Bases para a Leitura da Violência**. Petrópolis. Editora Vozes. 1992.

ARANHA, M.L.A. e MARTINS, M.H.P. **Filosofando - Introdução à Filosofia**. São Paulo. Editora Moderna. 1997. 2ed. Rev. at..

ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro. Relume-Dumará. 2001.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis. Editora Vozes. 18ed.. 1999.

BICUDO, Hélio. **Violência – O Brasil Cruel e sem Maquiagem**. São Paulo. Editora Moderna. 1997.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo. Editora Cortez e Moraes. 1974.

CAMUS, Albert. **Calígula seguido de O Equívoco**. Lisboa. Editora Livros do Brasil. 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis. Editora Vozes. 2000.

CARROLL, Lewis. **Alice - edição comentada**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora. 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 42 ed.. 1997.

COLOMBIER, Claire et alii. **A Violência na Escola**. São Paulo. Summus Editorial. 1990. 2ed..

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro. Editora Graal. 1986.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo. Editora Moderna. 1998.

DANIEL, Eduvaldo. **Violência Urbana**. Rio de Janeiro. Codecri. 1982.

DOMENACH, J.M. et alii. **A Violência** (Centro Católico de Intelectuais Franceses). Rio de Janeiro. Laudes S.A..1969.

FACHINI, Natal. Enfoque psicanalítico da violência social. IN: **Psicanálise e Violência**. Petrópolis. Editora Vozes Ltda.. 1992.

FERRAZ, M. H. C. de ; FUSARI, M.F.de R.. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2ed. São Paulo. Cortez Editora. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. rev. ampliada. Rio Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1986.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro. Imago. 1997.

_____. **O Futuro de Uma Ilusão**. Rio de Janeiro. Imago. 1999.

GENRO, Tarso. **Violência e Estado**. IN: **Psicanálise e Violência**. Petrópolis. Editora Vozes Ltda.. 1992.

GOLDING, William. **O Senhor das Moscas**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1954.

GUIMARÃES, Áurea. **A Dinâmica da Violência Escolar – Conflito e Ambigüidade**. Campinas. Editora Autores Associados. 1996.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo. Editora Paz e Terra S.A. 2000. 4ed..

HELPER, Inácio (org.). **Pensadores alemães dos séculos XIX e XX**. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 2000.

LANE, Silvia I. M. e CODO, Wanderley. **Linguagem, Pensamentos e Representações Sociais**. IN: **Psicologia Social – O Homem em Movimento**. São Paulo. Editora Brasiliense. 9ed.. 1991.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B.. **Vocabulário da Psicanálise**. Lisboa. Livraria Martins Fontes. 1970.

LEONTIEV, Alexis. **O Homem e a Cultura**. IN: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa. Horizonte Universitário. 1978.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro. Ed. Rocco. 1999.

LUCINDA, M.C. et alli. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro. Dp & A Editora. 1999.

MENEGON, Vera. **Por que jogar conversa fora?** IN: **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo. Editora Cortez. 1999.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vigotski**. São Paulo. Educ / Fapesp. 1999.

MORAIS, Regis de. **Arte – A Educação do Sentimento**. São Paulo. Editora Letras & Letras. 1992.

_____. **Violência e Educação**. Campinas. Papirus. Editora. 1995.

MORIN, Edgar. Os Olimpianos. IN: **Cultura das Massas no Século XX – O espírito do tempo**. 2ed.. São Paulo. Companhia Editora Forense. 1969.

OSTERMANN, Ruy Carlos, OSTERMANN, Nilse Wink. Violência na sala de aula. IN: **Psicanálise e violência**. Petrópolis. Editora Vozes Ltda.. 1992.

POE, Edgar Allan. O Poço e o Pêndulo. IN: **Histórias extraordinárias**. São Paulo. Editora Nova Cultural Ltda.. 2003.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo. Editora Ática. 1989.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 1999.

_____. **Iugoslávia – Registros de uma barbárie anunciada**. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 2001.

RIBEIRO, J. Ponciano. Gestalt - Terapia: **Refazendo um Caminho**. São Paulo. Editora Summus. 1978.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na Família. IN: **A Família Contemporânea em debate**. São Paulo: Educ. 1995.

ROUANET, Sérgio Paulo. A Escola de Frankfurt. IN: **Imaginário e Poder**. Tese de Mestrado. 1979.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é o Humanismo**. Lisboa. Editorial Presença. 3ed.. 1970.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. Editora Nova Geração. São Paulo. 2000.

SOARES, M.L.A. **Girassóis ou Heliantos**. Sorocaba. Linc. 2001.

SPINK, M.J. (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo. Editora Cortez. 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2001.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. São Paulo. Editora Civilização Brasileira. 2000.

VIOTTI, Frederico Romaninni de Abranches. **Origem e Fundamento da Mística Pós-Moderna**. 1995. 137 f. Tese (Conclusão de Curso de Ciência Política) – Instituto de Ciências Políticas, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

VON ZUBEN, N. Aquiles. O Sentido das “palavras-princípio” na filosofia da relação de Martin Buber. IN: **Revista da PUC**. São Paulo. v. XV. jan./dez.1975, fases. 89-90.

_____. **Martín Buber – cumplicidade e diálogo**. São Paulo. Edusc. 2003.

ANEXOS

Texto sobre a violência

Ofê a violência isto por todos os lugares
na sociedade na qual.

a um dia até a violência foi trazida
numa escola em São Paulo isto porque nunca
mais vai poder voltar esp. da vida. Por isso que
é que eu acho que está faltando segurança
na qual e principalmente um celular.

Para que diminua a violência e para diminuir
a criminalidade que isto uma honra por estar
cande disso. pois tanto o filho e filho matando pai.
Tudo isso também pode causar dor e dor.

Texto sobre os professores

Os professores têm um papel muito
importante que é abastecer os alunos e tá
tão fazem parte da educação e comportamento da
criança. O professor não precisa saber para quem
tem que ser rígido no seu trabalho para passar para
os alunos saber e confiança em si mesmo na
matéria. O professor que não tem a ideia de
trabalho nunca vai chegar direito porque a
criança também não vai levar a sério em
estudar.

Turma: 80B

nº: 2

Prof(a): ALEXANDRE

VIOLÊNCIA

— Bem, o que eu vejo no mundo em questão de Violência é que:

O princípio de tudo é em casa, ou seja crianças que são maltratadas, espancadas pelos pais, crescem, com toda aquela violência na cabeça, no coração, na alma, então por conta disso se transformam em adolescentes revoltados.

E nas escolas brigam por qualquer motivo, fazem vandalismo, maltratam professores, não respeitam os colegas: etc.

E quando adultos se transformam em psicopatas homicidas que matam sem dó nem piedade, estupradores, mas mais as pessoas não podem viver tranquilas, dando sempre o medo por todos lados.

— A escola ideal para mim, é uma escola segura sem violência e que leve o estudo a sério.

— E o professor ideal para mim é aquele que se dedica no seu trabalho, que goste realmente da sua profissão e que tenha de verdade o dom de ensinar.

Turma: BB

nº: 05

Prof(a): Alexandre

O que é violência?, onde podemos encontrá-la?

Qual seria o professor ideal? O que você espera de uma escola?

A violência de um modo geral, pode ser vista em quase todos os lugares, bem quase todos.

Bom primeiramente eu acho que a violência é um fato que acontece pelo fato de algumas pessoas não terem o controle da situação.

Bom as pessoas que não tem esse controle é muito mais perto de mim do que as próprias pessoas violentas.

É lá onde podemos encontrá-la no cotidiano, não em todos lugares, alguns, (como quando alguns alunos se desentendem e brigam uns com os outros.)

Na minha ideia a escola pode ser o lugar ideal para as pessoas que quer buscar o seu ideal.

A violência ou a violência?

Bom eu julgo que não é uma dor fácil de tomar porque muitas pessoas são violentas por não terem tido uma educação adequada e atrapalhada por causa de algumas condições de vida.

Qual seria o professor ideal?

Bom seria aquele que tem o conhecimento técnico de como funciona a escola e também o interesse dos alunos.

Qual seria um aluno?

Não ter um comportamento que atrapalhe os alunos mas que faça-os buscar saber mais e não saber isso é normal.

Bom da escola eu espero, muitas coisas de ensino melhor, como? podendo dar opiniões no dia a dia e sobre muitos assuntos lá.

O que é Violência

O que eu posso falar da violência é uma coisa que existe em todo lugar. Por exemplo em Teresina há amigos que já cometeram delitos de violência.

A violência eu posso ver, quando algumas pessoas começam a usar drogas elas se descontrolam. Eu já vi muitas vezes no um rapaz usando droga, e até morte não faz pouco mal.

Eu falo que a violência é atitudes pelas drogas, porque quando o bone começa a usar droga, ele já quer comprar uma coisa pensando em pagar alguma violência.

Existe uma coisa que morava perto de minha casa, que ele estava usando muito dinheiro e era seguido e matado, estrangulado e jogado em um rio.

O que é um bom professor é uma boa escola.

Um bom professor é um bom, existe de tudo que ser uma boa pessoa, ser rica, mas com a profissão dele, não ser uma coisa boa, então não tem que ser um professor legal, mas que eu posso ver de um bom professor.

Uma boa escola, pra ser boa tem que ter uma boa direção, professores bons, os diretores legais, sabe por que eu falo isso, a minha escola que eu estudo, lá quando eu estava de uma cidade municipal dentro da escola, lá uma que eu aprendi eu fui lá com a diretora e ela me falou assim: por isso que eu que eu penso que a escola tem ser bom na prática.

Violência

A violência chegou ao limite mais próximo
mas sair mais perto, a qualquer hora, até se
existe violência, em qualquer situação, uma
esquerda antes da entrada casa, porém uma
muito, em grande quantidade, e houve a
uma vez além da minha bolsa, a minha
saída que aconteceu a noite, da 2ª das também
entraram na minha casa, durante a dia
eu estava no quarto e roubaram a alilar
e deixaram a criança dela, a criança chegou
a um modo, tem de toda parte, inclusive
dentro de casa, com um bilhete, um bilhete
a gente não tem a procura, que não tem
muito de ter de ter a casa, quando sair
e voltar em casa.

Professor.

Uma vez mais que foi muito mais
sem escola, foi a primeira coisa que aconteceu
esses cinco anos, foi lá amizade com a criança
então eles sendo felizes, foi consequência
entregar com eles, não sei como, com
tudo na minha vida, foi muito bom
durante os professores, todos foram muito bons,
sem menosprezar ninguém, você Alexandre, tem
algo especial, a gente sente que você gosta e
sempre muito feliz, ali você já, o que
tem prazer que todos entendam sua matéria
Sobre a escola foi ótima, seu curso passou
a 8ª série, pretendo fazer o ensino médio, a minha.

VIOLÊNCIA EM GERAL

VIOLÊNCIA EXISTE NO MUNDO INTEIRO PRINCIPALMENTE POR CAUSA DAS DROGAS. MAS ISSO TEM UM CULPADO A SOCIEDADE POR MUITAS COISAS, A DISCRIMINAÇÃO POR QUEM NÃO TEM UMA FAMÍLIA, POR CAUSA DA COR, POR FALTA DE ESTUDO E ETO.

UM DESSSES FATOS VOCÊ PODE VER NAS GRANDES CIDADES POR EXEMPLO: SÃO PAULO. A VIOLÊNCIA É ~~MUITO~~ TÃO GRANDE QUE VOCÊ PARA SAIR DE CASA PRECISA TOMAR MUITO CUIDADO. ISSO ACONTECE POR VÁRIOS MOTIVOS UM DELES É A MA DISTRIBUIÇÃO DA RENDA DO PAÍS: QUE FALTA MAIS OPORTUNIDADE DE EMPREGO PARA O JOVEM. ELES DEVIAM PAGAR O DINHEIRO DOS IMPOSTOS QUE A GENTE PAGA QUE JÁ É UM ABSURDO PARA FAZER MAIS ESCOLAS, CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OUTRAS COISAS.

NA PRISÃO POR EXEMPLO: VOCÊ PENSA QUE OS PRISOS VÃO SE RECUPERAR MAS NÃO TODOS CONSEGUEM POR QUE LÁ ELES COMEM, BEBE, DORME, PRÁTICA ESPORTAS E OUTRAS COISAS. COM ISSO OS PRISOS NÃO SE RECUPERAM POR QUE ELE SABE QUE SE ELE FOR PRISO ~~devia~~ DE NOVO SABER QUE VÃO TER TODAS AS MORDOMIAS QUE NA RUA ELES NÃO TEM. POR ISSO QUE ATRA VIOLÊNCIA E OUTRAS COISAS MAIS.

A CLASSE SOCIAL MAIS BAIXA FICA REVOLTADA COM A CLASSE SOCIAL MAIS ALTA DEUS TEM UM PADRÃO DE VIDA MELHOR QUE O DELES POR ISSO QUE ACABA INDO PARA O MUNDO DA CRIMINALIDADE ALIMENTANDO AINDA MAIS A ISTATÍSTICA DA VIOLÊNCIA.

A violência

Nos dias de hoje a sociedade está convivendo, presenciando a todo momento atos de violência.

A violência está presente em quase todos os lugares; desde uma simples favela até nos lugares mais requintados, onde as pessoas têm melhor educação, melhor pendição econômica, podendo adquirir o que ele se faz; digo isto, porque sempre procuram justificar as atitudes violentas devido a miséria e má educação.

São as pessoas na maior parte e que estão se tornando muito individualistas e sofrendo a influência, principalmente dos meios de comunicação e com isso se tornando violentos.

Presenciamos a todo instante atos de violência contra menores, quer seja dentro dos lares, entre meninos de rua e menores abandonados; e dentro de locais que deveriam ser exemplos para a sociedade como as Escolas. Hoje não respeitam nem mesmo as regras. Espero que todos esses quadros se reverta, através de boas escolas onde passamos receber as devidas orientações para uma boa convivência social, e em que todos tenham realmente a oportunidade de estudar, e não essa educação elitista que existe hoje.

Eu acho que os professores, apesar de mal remunerados, são profissionais qualificados e com melhores condições de transmitir conhecimentos do que as orientações impartidas que as pessoas recebem

Violência

A violência está em todos os lugares, nas escolas, nas ruas, nas casas. Está ao nosso redor, no nosso dia a dia.

Está dentro dos ônibus e gente encara violência nas escolas, os jovens saem quase se matam. No meio das famílias os pais têm nas crianças, nas raposas e tiram a imagem dos vizinhos. O que mais trazem violência dentro de casa são rebeldes, algaruias, e drogas.

Os policiais são ferozes, violentos. Na minha opinião são os homens mais violentos que existem, porque eles têm autoridade e abusam disso, matando inocentes, trabalhando enquanto muitos bandidos estão soltos nas ruas e perto de nós. Infelizmente é assim, quem sabe um dia teremos paz no mundo.

Uma escola ideal

Uma escola ideal é quando os professores são amigos dos alunos. Professores, alunos tem que falar a mesma língua.

O professor ideal é aquele que gosta de ensinar, e gosta de ser o bom de ensinar. Converte os alunos, brincar e na hora certa falar sério. É ficar bravo quando precisa, mas sabendo como falar. A escola ideal é aquela que se preocupa com o bem estar dos alunos.

A escola tem que ser uma família.

Uma família de professores, alunos, amigos.

Valência

A Valência está tomando conta do país, os barões estão cada vez mais audaciosos e traficantes andam arriscados nos janelas colocando panico nos muros das que vivem lá, as pequenas crianças se confundem com o crime e isto faz que as crianças passem na marginalidade. O crime está tomando conta das favelas e traficantes ficam venenosos mesmo para crianças que estudam lá, se não basto com isto tem todo mundo que você pode o perigo está presente. Você sabe pelo trabalho e não sabe se volta as mãos e os pés mais do mesmo enquanto os filhos não chegam mas se tem mais sossego, o crime e a ganância os sequestradores possuem um mal truco e o lentem as vítimas para estorquir dinheiro. Que país é este a polícia não consegue combater os bandidos mas tem os recursos não tem armas para se defender como a população vai ficar, essa situação é clara se essas autoridades não tomam uma providência nos próximos meses por os bandidos estarem nas mãos de Deus.

O professor

Meu amigo afirma o professor não tem que ser muito bonzinho, deixar as pessoas bagunçadas, acho que ele tem que cuidar aquelas pessoas que tem mais dificuldade para entender os materiais, eu já estudei em várias escolas em cidades diferentes, fiquei por aí muito tempo e agora voltei na Archimedes aqui encontra pessoas que eu nunca esperava um encontrar só querem ajudar os professores me dão a maior atenção. Eu não tenho dúvidas quero parabenizar meus professores os senhores Alexandre, Fernando e Efigênio pelo bom trabalho que eles nos prestaram ao passo terminarem a estudar agora muito obrigado.

Violência na Escola.

Nas escolas existem muitos tipos de violências, vemos na televisão e no dia-a-dia. Por eu sempre ter estudado em escolas particulares notei que a violência é muito aceitável, não sei se é pela cultura ou se é falta de punição. Nas escolas estaduais, vejo que a violência é bem maior.

Há algum tempo vi uma cena de violência, e foi aqui no Archimedes amigos meus que já tinham estudado numia "escola particular" estavam usando drogas e ameaçaram os professores. Eu não me senti bem neste meio e parei de estudar.

Em geral os alunos que querem aparecer, começam a usar drogas e conseqüentemente entram em confusão com outros grupos e a violência gera violência.

Professor ideal.

O professor ideal é aquele que gosta do que faz, gosta de ensinar, é atencioso e legal. No meu ponto de vista quando o professor dá atenção o aluno aprende. O professor que ajuda algum aluno que tem dificuldade mais quer aprender. É muito importante também o professor saber elaborar uma aula, para ele se descontrair, isso influencia muito no aprendizado do aluno. Também é importante a relação do aluno e do professor fora da escola.

História e Geografia, matérias que eu não entendia, eu decorava. Desde o começo de 2003, quando resolvi voltar a estudar, passei a entender e a gostar dessas matérias por um simples motivo, o professor. Acho que não basta querer ensinar e nem ter uma faculdade específica sobre a matéria, é sim saber sobre ela e saber ensinar de um jeito com que os alunos entendam. O fato de que eu comecei a gostar de História e Geografia se dá ao profissionalismo de uma pessoa que não é formada em nenhuma dessas matérias, mas sabe ensinar de um jeito que faz o aluno se interessar na matéria, sendo assim o aprendizado é o resultado. Não basta também o professor ensinar, ele precisa de um certo modo se envolver com o aluno, pois alguns alunos não aprendem por motivos pessoais e quando há esse envolvimento o aluno tem um melhor aproveitamento. Acho provável que existam muitos outros professores como o Alexandre, apesar de que nunca conheci um igual. Sinto falta de aprender de uma forma descontraída e amigável. Dizem não poder dar aulas de História e Geografia por ser formado em Psicologia e ter ensinar tão bem, isso é um desperdício de talento; pois sabemos que a maioria dos professores formados deixam a desejar.

No segundo semestre de 2003 o professor Alexandre foi substituído por uma professora que dizem ser "apta" a licenciar, não sei se o sistema a estragou ou se ela é assim, mas o que acontece é que eu como aluno acho que ela que dizem ser "apta" não tem o mínimo de preparo para dar aulas de História e Geografia. Uma pessoa ignorante em todos os sentidos, começando pelo português, eu não sei muita coisa mas estou na escola para aprender, o que posso afirmar é que pronuncio o português melhor que ela sendo eu aluno e ela professora. Uma pessoa acostumada a tratar muito mal alunos das escolas estaduais que quando vem para uma escola particular trata os alunos com o mesmo descaso e grosseria. Mas o fato de estar em uma escola particular ou em uma escola estadual não pode influenciar em nada, muito menos no tratamento dos alunos e acho que aí que ela mais erra, pois ela não tem o direito de maltratar um aluno da rede pública e nem das escolas particulares, aí está a questão eu não me acho no direito de julgar ninguém mas uma "professora" como essa não devia ter o direito de licenciar por ter um diploma, e sim pelo fato de ensinar, que é o mais importante, mas nossa sociedade cega não dá valor, e assim afunada com nosso país.

Para Alexandre

Meu nome é - Tenho 29 anos e resolvi depois de tanto tempo voltar estudar. escolhi o colegio Archimedes por ter muitas referências, comecei cursos em fevereiro de 2003. Foi um semestre espetacular pensei que não ia acostumar mas os professores nos passaram muito tranqüilidade principalmente o professor Alexandre pelo seu jeito de ensinar pacientemente com os alunos, se não entendíamos algumas coisas ele voltava a explicar para que todos da classe entendesse, sem contar que era muito entendido da matéria sobre tudo sobre Geografia e História.

Bom consegui terminar o semestre entendendo tudo passei para o semestre seguinte, bom pensei que era o mesmo professor que tinha cursado mas não foi por motivo do Alexandre não ser formado da matéria aí contrataram uma professora que era formada na matéria, pensei tudo bem ela é formada né o ensino vai ser o mesmo, pelo contrario era uma aula sem entender nada não sabia explicar direito, só falava uma vez não queria saber se nós havíamos entendido ou não eram todos como qualquer um aí fui ficando uma aula chata sem animo de vim ao colegio sem jeito de onde eu quero chegar, não adianta ter formação se não sabe ensinar, mil vezes o Alexandre sim ser formado do que uma mal formação obrigado.

1 / 1

A aula diferente e gostosa. Estas são as duas definições das aulas de história e geografia, lecionadas pelo prof. Alexandre. Com este professor não tem aquela "velha história" de aula monótona.

Teatro, cinema, prova em shopping, tudo é diferente quando a aula é dada pelo Alexandre. Aula de aula não é algo que combina com este professor. A monotonia não tem seg e as aulas são mais produtivas, gostosas.

Se compararmos com as aulas tradicionais, percebemos uma "imensa" diferença. Outros professores não inovam suas aulas e, na opinião de muitos, se torna uma chatice.

A diferença, na aula, é muito grande. É o aprofundado, melhora ainda. Bom seria, se todos os professores conciliassem o útil ao agradável...

"O inferno são os outros"
Sartre

Os outros são o inferno,
com seus problemas, suas
dificuldade, seus defeitos e
neuras, seus atos sem pensa
sua violência, e sua incapacidade
de ser humano, e serem capazes
de transformar a humanidade
em um inferno mundial
sem os seus de riso, chiste e
garfagem, mas com a realidade
dos fogos, fogos esses lançados
pelos bombas, armas nucleares
transmitida pelo fome, miséria
é o céu da humanidade os
seres humanos estão se destruindo
onde os poucos e então
o "inferno de todos"

Éro. como um simples
deserpo, como eu sempre
quis, mas com certeza
sei agora que eu vejo
tudo odio e sofrimento no
meu peito.
Fudo aquilo que sentei
se despo e é. Am. O meu
medo tudo o que eu
imaginava eu só o
conheço e agora não sei
se voltar e tudo o que
fui se é que fui, foi
que eu não chei para
minha mesma, e agora
me vejo. O meu coração
é selvagem não é de
ninguém e como me
orienta, sei nem mesmo
sei o que tenho de fazer
muito ou pouco

Isto, certamente estas pessoas
e não tenho as chaves
deste mundo que eu
mesmo me trouxe
mas tudo certeza de que
um dia conseguirei
me - - - ? ? ? ? ?

Só a verdade, mas que
verdade é isso que
vejo nos olhos de toda
este mesmo lobo que
nunca erra. Alma
e está mesmo alma!
vaga em busca de
paz, a qual ela perdeu
a partir de que a loba
me pegou e a Oupai-
siou e teve duas
noitadas e desejos que
modo mais foi sentido
to mas isto. ...

"Toda a sociedade te empoe a manipulação,
quando você não a quer,
eles te recriminam e te "matam." "

Final

"Quando acordo, vejo só o Fim.
Nunca vejo a vida a o amanhã
por que, Merri com o acordar."

Final

"Aqueles que tiram a suas vidas
— não pessoas covardes —
sim, pessoas sem medo de lutar."

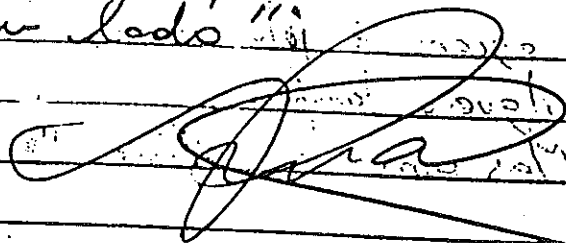
Final

"Se você não se encaixa
com o mundo, nem tente perdoo-lo
pois o mundo nunca te perdoo por isso."

Final

"Tudo que eu quero tem um pouco de
dor, ódio e alegria

- Dor por saber que tudo isso é real
- Ódio de uma sociedade incompetente
- Alegria porque ainda tem pessoas ao
meu lado."



Por que somos criados iguais
Tentando ser normais
Acreditando que somos racionais
e deixamos nossos ideais
Por motivos banais
O que dizer?

Para quê, então
Dizer que tudo é ilusão
e não passa de ilusão?
Aquilo que achamos ser a conclusão
O que entender?

Para que acreditar
Que um dia vai mudar
se nunca ninguém lutar
nem ao menos tentar
O que fazer?

Vamos esperar sentados
Aquilo que é limitado e programado
Vendo presidentes e deputados
Fingindo estarem ocupados
Que engraçado!
Porém, o que ver?

O que realmente importa
O ver o pai ter esperança
O ficar só na lembrança
De que quando na criança
O mundo na a herança
Que seus filhos iam ter?
mas o que ter?

O que esperar dessa gente,
sendo que o que elas têm em mente
Hoje em dia infelizmente
O tudo que não é inteligente
O copiado perfeitamente
O que quer?

Pra quê acordar todo dia
O tentar entender a louca sintoma
De um mundo que nunca está
em harmonia
O ver que nele só existe uma cônica
ironia.

Pra quê viver?

Oq vc está assistindo?
Ou vc nem se pergunta mais isso?
Tudo essa merda jogada na sua frente
na sua mente, sem vc perceber
Vc é tornou um vegetal
~~ela~~ está preso ao q os outros reimpõem
~~na sua mente~~ que de um jeito bem sutil
Vc pensa o q eles querem q vc pense
Vc vê o q eles querem q vc veja
N se iluda, ã é brincadeira
Eles sabem o q estão fazendo
Há muita coisa por trás ~~da tela~~
dessa enorme tela q seus olhos pensam q vêem
~~q vc nem imagina~~
Pq vc aceita tudo isso sem
nenhuma noção do q é lixo na sua vida?
Pq sua cabeça já está fudida desde q vc se
conhece por gente
A lavagem cerebral é gigantesca
Tão grande q te cega
As ~~tuas~~ tias te disseram q ~~2+2=4~~ $2+2=4$
e q vc tem dever de casa p/ fazer (vc acha q isso ^{aprender?})
Seus pais te contam a história da leginha
E te dizem p/ não sonhar a'do, senão
fica de castigo
Sua mente é fraca, você não lê as entrelinhas
Nem sabe q elas existem
Qdo vc descobrir q é tudo uma farsa,
e q o verdadeiro mundo está ~~na sua~~
~~nos pensamentos~~, e ã no q vc pode ~~ver~~ ou ver

O que vai fazer?

Mandar tudo se foder e fugir?

E achar q isso sim é rebelião?

Ora, seu fraco, se fechar numa caixa
não é a solução

Mas isso é outra história...

Agora é hora da novela.

O que, onde
por que?

A dor,
o agonia,
o sofrimento,
O odio do falo.

Tudo parece
não acabar.
Uma eternidade para um continente,
suas realmente não acabas.

O que a ve com a dor?
a agonia acabar,
o sofrimento acabar,
pois o odio não se exapera.

Onde esta,
tudo esta claro,
nada esta mudo
não compreendo.

Por que não posso retornar,
ainda amo?
Por que não posso saia, meu amor
com um simples sfago?