

# A CÁTEDRA USP/UNESCO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**JOSÉ SÉRGIO CARVALHO**

Professor de Filosofia da Educação da FEUSP

## RESUMO

*Os três artigos que se seguem são dedicados à Educação e Direitos Humanos. Constituem transcrições de palestras apresentadas aos alunos inscritos no programa de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — FEUSP. Tais palestras integram um projeto de cooperação entre a Faculdade de Educação e a Cátedra USP/UNESCO de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, que procura vincular a formação de professores aos valores que animam as condutas democráticas e ao respeito e promoção dos direitos humanos.*

**EDUCAÇÃO — DIREITOS HUMANOS — CÁTEDRA USP/UNESCO — CIDADANIA — VIOLÊNCIA**

## ABSTRACT

*THE USP/UNESCO CHAIR AND TEACHER TRAINING. The three articles dedicated to Education and Human Rights are transcriptions of talks presented to students enrolled in the Masters program of the School of Education of the University of São Paulo. Such talks are part of a cooperative project between the School of Education and the USP/UNESCO Chair of Education for Peace, Human Rights, Democracy and Tolerance that seeks to link teacher training with the values that underpin democratic behavior and for respect and promotion of human rights.*

*Só um professor que valorize essas virtudes pode transmiti-las a seus alunos. Não é o grito, mas o vôo do pato silvestre o que faz com que o bando o siga.*

M. Oakeshott

Já em um dos primeiros documentos que estabeleceu as linhas de atuação da Cátedra USP/UNESCO afirmou-se ser um dos objetivos buscar formas de “articular-se com instituições que atuam na área temática da Cátedra, com vistas a definir formas de colaboração e de participação ... [em] iniciativas que se situem no âmbito de sua temática”<sup>1</sup>. A articulação e cooperação entre a Cátedra e a FEUSP teve como primeiro resultado a sugestão de uma nova abordagem para a disciplina Introdução aos Estudos de Educação, curso inicial dos alunos da Universidade de São Paulo que se inscrevem no programa de licenciatura. Desde sua implantação essa disciplina teve como objetivo oferecer aos alunos uma visão ampla dos problemas e características do processo educacional em instituições escolares, ressaltando que tais problemas não se resumem a questões de natureza técnica ou à mera transmissão de procedimentos metodológicos pretensamente mais eficazes.

Nesse sentido, o acordo com a Cátedra USP/UNESCO não alterou os objetivos gerais dessa disciplina, mas a ela adicionou uma perspectiva integradora: a preocupação de vincular a educação escolar à formação voltada para valores e práticas comprometidos com o respeito e a promoção dos direitos humanos, com as condutas democráticas e com a cidadania. Ao centrar nossas preocupações não só nos valores, mas também nas práticas escolares comprometidas com esses ideais, procuramos dar uma abordagem em certa medida inovadora do problema.

Tradicionalmente a abordagem dos problemas relacionados ao respeito e à promoção dos direitos humanos em educação tem sido feita por apresentação e discussão desses direitos com os alunos, pela história de suas progressivas conquistas, bem como de suas violações. Por vezes, tais apresentações têm sido feitas em uma disciplina isolada, enquanto em outras iniciativas a preocupação com os direitos humanos não se constitui em um objeto particular de um programa, mas em um tema passível de ser abordado pelas diversas disciplinas escolares. Essas iniciativas e, em particular, a visão de que os temas ligados aos direitos humanos não constituem o campo de uma disciplina específica, mas podem integrar as mais diversas disciplinas e práticas escolares representam um inegável avanço em sua abordagem.

O programa sugerido pelo projeto de cooperação entre a Cátedra USP/UNESCO e a FEUSP incorporou essa visão mais difundida da educação para os direitos humanos como um de seus objetivos, ressaltando, por exemplo, a possibilidade e a pertinência da abordagem desses temas nas mais diversas áreas consagradas

---

1. Extraído do documento Linhas de Atuação da Cátedra USP/UNESCO, aprovado pelo seu conselho.

pelas disciplinas escolares. No entanto, sua preocupação a transcende, na medida em que estabelece como uma de suas metas

*não exatamente a exposição aos licenciandos de uma retórica a respeito das vinculações entre a educação e esses valores, mas sim o esforço no sentido de impregnar o futuro professor com esse tipo de preocupação, de forma que sua ação pedagógica reflita essa diretriz geral. (Carvalho, 1997. p.3)*

Assim, aliada à preocupação com a abordagem desses temas em aula, ou seja, com a prática discursiva dos professores acerca dos direitos humanos, o curso tem buscado alertar os futuros professores para a necessidade e a urgência de práticas escolares não discursivas que reflitam em sua concretude as preocupações dos docentes com a promoção e o respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, a educação para os direitos humanos não deve se resumir à sua tematização nos diversos cursos, ainda que dela não deva prescindir. É mediante práticas escolares que professores, em grande parte, manifestam seus compromissos concretos com os ideais dos direitos humanos, da democracia e da cidadania. Não é raro que encontremos entre professores dos mais diversos segmentos certas unanimidades no que diz respeito, por exemplo, à adesão a princípios gerais como tolerância, igualdade e democratização. Contudo, e infelizmente, é freqüente encontrarmos exemplos de práticas escolares intolerantes em relação a concepções divergentes das dominantes nos meios escolares, de práticas geradoras de privilégios e conseqüentes exclusões ou ainda de práticas escolares que frustram os ideais da democratização e universalização do acesso e da permanência na escola, por vezes sem que seus agentes sequer se dêem conta da contradição existente entre a professada adesão ao princípio geral e a prática cotidiana que o frustra.

Por isso, parece-nos que um programa de formação de professores vinculado aos ideais da cidadania e dos direitos humanos deve ressaltar não só a pertinência da presença temática desses direitos nas escolas, da discussão e da reflexão sobre os problemas neles envolvidos, como também refletir sobre possíveis práticas educativas e políticas públicas de educação capazes de promover tais valores não em suas formulações genéricas e abstratas, mas como compromissos que se concretizam em nossas ações educacionais. Nesse sentido, os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania podem e devem ser vistos não só como temas geradores de aulas, como ideais a serem transmitidos às novas gerações, mas como eixos norteadores de nossas práticas educativas, como princípios inspiradores não só dos nossos discursos, mas de nossas ações educativas.

Os textos que ora apresentamos pretendem, assim, ser um conjunto exemplar de nossas preocupações. O primeiro deles, de autoria de Maria Victoria de Mesquita Benevides, procura fazer uma introdução geral ao tema dos direitos humanos, a partir de seu contraste com o conceito de cidadania. Ainda que

suas reflexões não se encaminhem para a abordagem desses problemas no âmbito da educação, elas representam um esforço de esclarecimento necessário e inicial.

Já o texto de Fábio Konder Comparato, após um histórico da tradição cultural brasileira em relação à noção de igualdade e direito, elege o ideal da igualdade como o principal foco de atuação de um sistema educacional comprometido com os direitos humanos. O último dos textos, de autoria de Marília Pontes Sposito, ao analisar o problema da violência e as instituições escolares, nos fornece um exemplo claro de como práticas pedagógicas e políticas públicas de educação refletem, na concretude de seus atos e nas consequências práticas de suas medidas, concepções divergentes acerca de um mesmo problema.

# CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

MARIA VICTORIA DE MESQUITA BENEVIDES SOARES

Professora da FEUSP  
Membro do Conselho da Cátedra USP/UNESCO

Nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação ao seu significado, ao seu reconhecimento, como o de direitos humanos. É relativamente fácil entendermos e lutarmos por questões que dizem respeito à cidadania, a sua ampliação. A própria palavra cidadania já se incorporou de tal maneira ao nosso vocabulário que, sob certos aspectos, tende a se transformar em substantivo, como se representasse todo o povo. Muitas vezes ouvimos, por exemplo, de uma autoridade política a expressão: a cidadania decidirá, precisamos ouvir a voz da cidadania! Quer dizer, usando a palavra cidadania como sinônimo de povo, povo significando o conjunto de cidadãos, que é o sentido democrático de povo. Os direitos dos cidadãos são, cada vez mais, reivindicados por todos, do “povão” à elite. Tais direitos estão explicitamente elencados na constituição de um país.

Mas, e em relação aos direitos humanos? Insisto que dificilmente um tema esteja tão carregado de ambigüidade e deturpação como esse. Provavelmente vocês já ouviram muitas vezes referência aos direitos humanos no sentido pejorativo ou excludente, identificando a expressão aos direitos dos bandidos. Quantas vezes ouvimos — principalmente depois do noticiário sobre crimes de extrema violência: “Ah! e os defensores dos direitos humanos, onde é que estão?” Então, nossa primeira tarefa é deixar claro do que estamos falando quando nos referimos a direitos dos cidadãos, ou a direitos humanos, com a premissa de que associamos direitos humanos à idéia central de democracia e às idéias básicas envolvidas no tema mais amplo da educação.

É bom lembrar também que, nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a idéia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos, de uma certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Já fazem parte do elenco de valores de um povo, de uma nação. Mas, ao contrário, é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a idéia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada. Portanto, no Brasil, hoje, é extremamente importante situar direitos humanos no seu lugar. A geração mais jovem, que não viveu os anos da ditadura militar, certamente terá ouvido falar do movimento de defesa dos direitos humanos em benefício daqueles que estavam sendo perseguidos por suas convicções ou por sua militância política, daqueles que foram presos, torturados, assassinados, exilados, banidos. Mas talvez não saiba como cresceu, naquela época, o reconhecimento de que aquelas pessoas perseguidas tinham direitos invioláveis, mesmo que julgadas e apenadas; que

continuavam portadoras de direitos e que se evocava, para sua defesa e proteção, a garantia dos direitos humanos, o direito a ter direitos.

Infelizmente, terminada a parte mais repressora do regime militar, a idéia de que todos, independentemente da posição social, são merecedores da preocupação com a garantia dos direitos fundamentais e não mais apenas os presos políticos, que já não existiam, não prosperou como era de se esperar. A defesa dos direitos humanos — DH — passou a ser associada à defesa dos criminosos comuns que, quando são denunciados e apenados, pertencem, em sua esmagadora maioria, às classes populares. Então, a questão deixou de ter o mesmo interesse para segmentos da classe média que teve familiares e amigos presos no tempo da ditadura. Nesse aspecto podemos já constatar uma parte da ambigüidade que cerca a idéia de direitos humanos no Brasil, porque depois da defesa dos direitos daqueles perseguidos pelo regime militar se estabeleceria uma cunha, uma diferenciação profunda e cruel entre ricos e pobres, entre intelectuais e iletrados, entre a classe média e a classe alta, de um lado, e as classes populares de outro, incluindo-se aí, certamente, grande parte da população negra.

É evidente que existem exceções, pessoas e grupos que continuaram a lutar pela defesa dos direitos de todos, do preso político ao delinqüente comum. Mas também é evidente que, se até nos meios mais “progressistas” essa distinção vigorou, o que dizer da incompreensão ou hostilidade dos meios mais conservadores? Como esperar que eles percebam a necessidade de se reconhecer, defender e promover os direitos humanos em nosso país, sem uma vigorosa campanha de esclarecimento, sem um compromisso com a educação para a cidadania democrática, desde muito cedo?

O tema dos DH, hoje, permanece prejudicado pela manipulação da opinião pública, no sentido de associar direitos humanos com a bandidagem, com a criminalidade. É uma deturpação. Portanto, é voluntária, ou seja, há interesses poderosos por trás dessa associação deturpadora. Somos uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais de toda sorte e, além disso, somos a sociedade que tem a maior distância entre os extremos (a base e o topo) da pirâmide socioeconômica. Nosso país é campeão na desigualdade e na má distribuição de renda. As classes populares são geralmente vistas como “classes perigosas”. São ameaçadoras pela feiúra da miséria, são ameaçadoras pelo grande número, pelo “medo atávico das massas”. Assim, de certa maneira, parece necessário às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo, à violência e à criminalidade; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “desclassificados”, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios.

Então, é por isso que se dá, nos meios de comunicação de massa, ênfase especial à violência associada à pobreza, à ignorância e à miséria. É o medo dos de baixo se revoltarem, um dia, que motiva os de cima a manterem o estigma sobre a idéia de direitos humanos.

Enfim, o que são direitos humanos e em que eles diferem dos direitos do cidadão e em que se aproximam?

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais, visto que eles estão afixados numa específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro.

A idéia da cidadania é uma idéia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Um determinado governo, por exemplo, pode modificar radicalmente as prioridades no que diz respeito aos deveres e aos direitos do cidadão; pode modificar, por exemplo, o código penal alterando sanções; o código civil equiparando direitos entre homens e mulheres; o código de família no que diz respeito aos direitos e deveres dos cônjuges, na sociedade conjugal, em relação aos filhos, em relação um ao outro. Pode estabelecer deveres por um determinado período, por exemplo, àqueles relativos à prestação do serviço militar. Tudo isso diz respeito à cidadania. Mas, o mais importante é o dado a que me referi inicialmente: direitos de cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais.

Os Direitos Humanos são universais e naturais, e o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nela especificados, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Evidentemente, é ótimo que eles estejam reconhecidos na legislação, é um avanço, mas se não estiverem, deverão ser reconhecidos assim mesmo. Poder-se-ia perguntar: mas por quê? Por que são universais e devem ser reconhecidos, se não existe nenhuma legislação superior que assim o obrigue? Essa é a grande questão da Idade Moderna. Porque é uma grande conquista da humanidade ter chegado a algumas conclusões sobre a dignidade e a

universalidade da pessoa humana e sobre o conjunto de direitos associados à pessoa humana. É uma conquista universal que se exemplifica no fato de, hoje, pelo menos nos países filiados à tradição ocidental, não se aceitar mais a prática da escravidão. A escravidão não é apenas proibida na legislação como também repugna a consciência moral da humanidade. Não se aceita mais o trabalho infantil. Não se aceitam mais castigos cruéis e degradantes. No entanto, vejam bem como essa questão é complicada: há países no ocidente que aceitam a pena de morte, mas não aceitam o castigo cruel ou degradante; não aceitam a tortura.

É claro que a distância entre o valor e a prática concreta continua sendo muito grande. Nós sabemos que existe trabalho escravo pertinho de nós, no interior de São Paulo; que se aceitam as crianças vivendo na rua e sendo exploradas no trabalho. Mas isso repugna à consciência universal, haja vista a exigência de certos organismos internacionais para que as cláusulas sociais nos contratos comerciais protejam as minorias raciais e a infância, não admitindo o trabalho infantil.

A seguir, alguns exemplos de como podem se diferenciar os direitos naturais dos direitos e deveres ligados à cidadania: uma criança não é cidadã, no sentido de que ela não tem certos direitos do adulto, responsável pelos seus atos, nem tem deveres em relação ao Estado, nem em relação aos outros; no entanto, ela tem integralmente o conjunto dos Direitos Humanos; um doente mental não é um cidadão pleno, porque ele não é responsável pelos seus atos, portanto ele não pode ter direitos, como o direito ao voto, o direito pleno à propriedade e muito menos os deveres, mas ele continua integralmente credor dos Direitos Humanos; os indígenas são tutelados, não são cidadãos por inteiro, mas devem ser integralmente respeitados em seus Direitos Humanos.

E quais são esses DH que, já insisti, são universais, comuns a todos os seres humanos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, cidadania política, sexo, classe social, nível de instrução, cor, religião, opção sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral? São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Já estamos acostumados a aceitar o tipo de denúncia por racismo, por sexo, ou por nível de instrução etc. Mas a não-discriminação por julgamento moral é ainda uma das mais difíceis de aceitar; é justamente o reconhecimento de que toda pessoa humana, mesmo o pior dos criminosos, continua tendo direito ao reconhecimento de sua dignidade como pessoa humana. É o lado mais difícil no entendimento dos Direitos Humanos. O fato de nós termos um julgamento moral que nos leve a estigmatizar uma pessoa, mesmo a considerá-la merecedora das punições mais severas da nossa legislação, o que é natural e mesmo desejável, não significa que tenhamos que excluir essa pessoa da comunidade dos seres humanos.

É bom lembrar que esse julgamento moral pode ocorrer de várias maneiras, pode ser, por exemplo, aquele que exclua determinados militantes políticos como "terroristas" (aliás, o que é chamado de terrorismo pode ser, por mais ignóbil que seja, a continuação da guerra por outros meios). O terrorista pode

perder a cidadania, mas continua fazendo parte da comunidade dos seres humanos e, portanto, pode ser preso e execrado pela opinião pública, mas continuará portador de direitos fundamentais, no que diz respeito à sua dignidade, ou seja, ele não deve ser torturado, deve ter um julgamento imparcial, deve ter direito a advogado etc. É bom lembrar, também, que muitos dentre os grandes Estados, que hoje orgulhosamente defendem a democracia e os Direitos Humanos, tiveram seu nascimento a partir de revoluções e atos que hoje classificaríamos como terroristas.

Outro aspecto complexo do entendimento dos Direitos Humanos é que podem ser universais, naturais e ao mesmo tempo históricos. Os Direitos Humanos são naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo, num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo.

O núcleo fundamental dos Direitos Humanos é, evidentemente, o direito à vida, porque de nada adiantariam os outros Direitos Humanos se não valesse o direito à vida. Mesmo esse, que é o núcleo fundamental e o pressuposto de todo o resto, é um valor histórico, é um direito que evoluiu com as mudanças históricas e até nos dias de hoje pode ser eventualmente contestado, em razão de especificidades culturais. Quando se admite, por exemplo, o direito de escravizar uma pessoa, está-se, automaticamente, colocando em dúvida o direito à vida, pois o direito de propriedade sobre alguém acarreta conseqüentemente o direito sobre sua vida e sua morte.

Quando falamos em direito à vida, reconhecemos que ninguém tem o direito de tirar a vida do outro, mas isto também não é óbvio, se observarmos exemplos ao longo da história da humanidade. Basta ler a Bíblia para vermos, por exemplo, a legitimidade dos sacrifícios humanos. Nas sociedades coloniais e patriarcais, o *pater familias* tinha o direito de vida e morte sobre sua família e os afeiçoados. Sendo históricos, isso significa que os DH têm evoluído ao longo do tempo podendo ainda mudar. Lembraria rapidamente um exemplo: são relativamente recentes, no rol dos direitos fundamentais da pessoa humana, aqueles que dizem respeito ao meio ambiente, a direitos sociais não vinculados ao mundo do trabalho. Hoje, com as descobertas científicas no campo da genética, podemos imaginar como o rol dos Direitos Humanos voltados para a dignidade da pessoa humana poderá se ampliar.

Os Direitos Humanos, no que dizem respeito à opção sexual, por exemplo, seriam impensáveis há vinte anos; hoje eles já integram perfeitamente o núcleo daqueles direitos considerados fundamentais, ou seja, ninguém poderá ser discriminado, maltratado, excluído da comunidade política e social por causa de sua opção sexual.

Os Direitos Humanos são, então, naturais, universais, históricos e, também, indivisíveis e interdependentes. São indivisíveis e interdependentes porque à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais ser fracionados, ou seja, você tem o direito

até aqui, daqui para frente é só para os homens, ou só para as mulheres, ou só para os ricos, ou só para os sábios etc.

Se o pressuposto dos Direitos Humanos é o direito à vida, não se pode admitir nem a pena de morte e os demais castigos cruéis e degradantes, porque isso é diretamente atentado contra a vida, e nem a exploração desumana do trabalho, porque isso incide diretamente sobre o direito à dignidade. E aqui deve ser salientado esse ponto, que talvez seja um dos mais complexos no entendimento dos Direitos Humanos: o que estamos querendo dizer quando falamos em dignidade humana?

É evidente que todos sabemos, quando diante de um fato concreto, se aquilo atinge a nossa dignidade, ou a dignidade de alguém. Nós sabemos que são indignos da pessoa humana certos comportamentos, certas atitudes. Ninguém ficaria muito chocado, mesmo que tivesse compaixão, de ver, por exemplo, um animal morto abandonado numa estrada, mas certamente todos nós sentiríamos como uma profunda indignidade abandonar o corpo de uma pessoa numa rua, numa estrada, para ser devorado pelos bichos. Essa idéia nos parece ferir radicalmente a dignidade de uma pessoa. Todas as atitudes marcadas pelo preconceito, pelo racismo atentam contra a dignidade da pessoa e nós assim sentimos; se algo humilha uma pessoa, a humilhação não atinge a propriedade, e pode não atingir a integridade física, mas atinge a sua dignidade como pessoa humana.

De que estamos falando quando recorremos, em última instância, à dignidade da pessoa humana para justificar os Direitos Humanos? Muitos podem identificar essa dignidade com questões de fé: somos todos filhos de Deus, então temos a mesma dignidade; evidentemente, o artigo de fé não pode ser invocado na sua universalidade, pois há várias religiões, várias crenças e até mesmo a ausência de qualquer crença religiosa. E outros invocam a mesma espécie humana e suas características biológicas, para conferir a dignidade. Esse é, evidentemente, um assunto para toda a vida. Vou apenas citar essas características essenciais do ser humano que fundamentam a dignidade essencial para a compreensão dos Direitos Humanos.

A racionalidade criativa; o uso da palavra, como sinal exterior mais óbvio da superioridade da espécie humana; a mentalidade axiológica, no sentido da sensibilidade para o que é belo, bom e justo; a liberdade, no sentido da capacidade de julgar — o que supera o mero determinismo biológico; a autoconsciência (o ser humano como ser reflexivo); a sociabilidade e todas as formas de solidariedade; a historicidade (o ser humano é aquele que tem a memória do passado e o projeto para o futuro); a unicidade existencial, no sentido de que cada ser é insubstituível (é claro que só essa última questão demandaria uma discussão infundável em razão das novas possibilidades genéticas, com a possível produção de clones). Enfim, eu concluiria, citando Kant, quando afirma que o único ser que não pode jamais ser considerado um meio para se alcançar um determinado fim é o homem, porque ele já é um fim em si mesmo.

Essa idéia, que é central para a compreensão dos Direitos Humanos, da dignidade da pessoa humana e sua universalidade, explica, por exemplo, porque quando ocorre uma violação grave dos DH no Brasil temos de aceitar a interferência de outro Estado, como, por exemplo, as comissões européias e norte-americanas, que vêm investigar genocídio de índios, massacre de crianças, violações dos Direitos Humanos dos presos etc. Por que essa intromissão é legítima? Porque os Direitos Humanos são direitos sem fronteiras, eles superam as fronteiras jurídicas e a soberania dos Estados.

Do ponto de vista histórico, há uma distinção já bem aceita dos Direitos Humanos, que talvez seja interessante reafirmar aqui. O conjunto dos Direitos Humanos é classificado em três gerações, são gerações no sentido da evolução histórica e não no sentido biológico, pois não são superados com a chegada de uma nova geração, mas se superam dialeticamente, sendo que os novos direitos continuam incorporados na geração seguinte.

A primeira geração é a das liberdades individuais, ou os chamados direitos civis. São as liberdades consagradas no século XVIII, com o advento do liberalismo; constituem direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas, contra o medo avassalador em uma época em que predominava o arbítrio e a distinção rigorosíssima em castas sociais, mais do que em classes sociais. Trata-se das liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, opinião, crença religiosa, integridade física. Essas liberdades individuais, também chamadas direitos civis, foram consagradas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países.

A segunda geração é a dos direitos sociais, do século XIX e meados do século XX. São todos aqueles direitos ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, horário, à seguridade social, férias, previdência etc. São também aqueles direitos que não estão vinculados ao mundo do trabalho — mais importantes ainda —, porque são direitos de todos e não apenas daqueles que estão empregados. Trata-se dos direitos de caráter social mais geral, como o direito à educação, saúde, habitação. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuadas no século XX, as lutas dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram no Estado de Bem-Estar Social.

A terceira geração é aquela que se refere aos direitos coletivos da humanidade. Referem-se esses ao meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, direitos chamados de solidariedade planetária. Assim sendo, quando, por exemplo, a França realiza explosões nucleares no Pacífico isso também nos diz respeito, porque o direito das gerações futuras a um meio ambiente não degradado já se incorporou à consciência internacional como um direito inalienável.

Essas três gerações, de certa maneira, englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: o da liberdade, o da igualdade e o da fraternidade, ou da solidariedade. Como enfatizei que os Direitos Humanos são históricos, vale lembrar que já se fala numa quarta geração de Direitos Humanos, que são aqueles direitos que poderão surgir a partir de novas descobertas científicas, novas abordagens decorrentes do reconhecimento da diversidade cultural e das mudanças políticas.

A presente abordagem é apenas introdutória a uma temática mais ampla dos Direitos Humanos. O ponto com o qual gostaríamos de terminar refere-se à questão da igualdade, até aqui associada — lembrando os ideais da Revolução Francesa — aos direitos sociais, tanto os referidos ao mundo do trabalho, quanto os mais amplos, como o direito à educação. Seria interessante chamar a atenção para a dificuldade que temos de entender a idéia da igualdade. Temos uma relativa facilidade de entender o valor da liberdade, a primeira geração de DH, as liberdades individuais, os direitos civis, o direito de expressão contra todas as formas de intolerância política e religiosa. Mas, de que estamos falando quando insistimos na igualdade?

Partimos da premissa de que a igualdade não significa uniformidade, homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe — e não é uma contradição — o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma valoração de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes (já nascemos homens ou mulheres, o que é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; será uma desigualdade se essa diferença for valorizada no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou vice-versa, que os brancos são superiores aos negros, ou vice-versa, que os europeus são superiores aos latino-americanos e assim por diante). A igualdade significa a isonomia, que é a igualdade diante da lei, da justiça, diante das oportunidades na sociedade, se democraticamente aberta a todos. A igualdade no sentido socioeconômico — e volto à questão da dignidade — daquele mínimo que garanta a vida com dignidade, e que está contemplado na segunda geração de Direitos Humanos. A igualdade entendida como o direito à diferença: todos somos igualmente portadores do direito à diversidade cultural, do direito à diferença de ordem cultural, de livre escolha ou por contingência de nascimento.

Para concluir, as questões relativas, especificamente, ao princípio da igualdade, ao significado da democratização, à violência ou à intolerância, ou a uma relação mais direta entre os Direitos Humanos e a educação, serão abordadas no desenrolar dos trabalhos da Cátedra USP/UNESCO.

# O PRINCÍPIO DA IGUALDADE E A ESCOLA

**FÁBIO KONDER COMPARATO**

Professor da Faculdade de Direito da USP  
Membro do Conselho da Cátedra USP/UNESCO

Nosso tema é o princípio da igualdade. De início, quero ressaltar uma diferença fundamental que pode nos guiar para o resto da vida: a distinção entre diferenças sociais e desigualdades sociais. Nós todos sabemos que cada indivíduo é um ser único, e a Genética veio confirmar essa hipótese: o código genético é, por assim dizer, uma impressão única que dá o modelo de cada um de nós. Mas o que interessa hoje é discutir um pouco acerca das diferenças e desigualdades sociais.

Quando se fala em diferenças sociais, estamos nos referindo àquelas diferenças que têm uma base natural ou, então, são produto de uma construção cultural. Tem uma base natural a diferença entre os sexos; isso provoca, inelutavelmente, uma diferença de comportamento social, de posição social. Por outro lado, existem diferenças fundadas, digamos assim, num condensado cultural: costumes, mentalidades. Todos aqueles que seguem uma mesma religião, têm uma mesma visão do mundo e uma mesma tradição tribal ou grupal, distinguem-se dos demais; são diferenças nítidas.

Mas, ao lado disso, existem também, em toda sociedade, desigualdades, e estas dizem respeito não a diferenças naturais ou culturais, mas a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos, camadas ou classes sociais. Esse juízo de superioridade ou inferioridade acarreta, necessariamente, uma apreciação de estima ou desestima de um grupo em relação ao outro — o que dá origem a preconceitos — e de valor social. Ou, então, fundamenta posições jurídicas nítidas: tal grupo tem tais direitos próprios, que são conhecidos, na linguagem tradicional do Direito, como privilégios; outro não tem direitos, é um subgrupo, não pode se igualar aos demais.

Na longa evolução histórica, a tendência é ir eliminando, aos poucos, as desigualdades sociais. Mas fazer a distinção entre aquilo que é, necessariamente, o reconhecimento de uma diferença natural ou cultural e, portanto, preservar essas diferenças e, por outro lado, eliminar as desigualdades sociais, é muito difícil. Pode-se dizer, como princípio, que todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento e à preservação de suas diferenças naturais e culturais, mas não podem ser tratados socialmente como divididos em seres inferiores e superiores. Por que isso? Porque, depois de uma evolução multissecular, descobriu-se, e isto é muito recente — muito mais recente do que se pode imaginar —, que as diferenças naturais e culturais entre os seres humanos são fontes de mais vida e de maior enriquecimento humano. E, portanto, elas

não podem ser coatadas, suprimidas, afogadas; elas têm de ser, de certo modo, se não estimuladas, pelo menos deixadas à sua livre evolução. Os ecologistas confirmam este fato em relação às espécies vivas: todos os nichos mais fortes de vida são aqueles em que há uma variedade de espécies convivendo. Todas as vezes em que se elimina, por força de industrialização ou de exploração agrícola dita racional, certas áreas florestais, ou então quando se estabelecem culturas homogeneizadas, há sempre um enfraquecimento da força vital de cada espécie considerada.

Mas, justamente porque as diferenças naturais e culturais entre os seres humanos são fontes de mais vida e maior enriquecimento humano, é preciso lutar contra as desigualdades sociais, porque elas são fatores de enfraquecimento e, no limite, de autodestruição da sociedade.

A desigualdade social não é criada pela natureza, ela é criada pelo homem, numa relação constante de força, de dominação e de exploração. A luta contra esses fenômenos patológicos, no campo social, é ininterrupta e praticamente indefinida: quando se acaba de eliminar um foco de exploração social, surge outro, de modo que a perspectiva de luta contra a desigualdade social é contínua.

Se assim é, seria interessante lançarmos os olhos para a sociedade brasileira e verificar a sua tradição, e quais são os principais problemas que temos de enfrentar, sobretudo os atuais e futuros educadores, em relação a essa questão da preservação das diferenças sociais e do combate contínuo da desigualdade social. Pretendo desenvolver isso, não propriamente como afirmação definitiva, mas como proposta de discussão, em duas partes de tamanho muito desigual: a primeira parte é mais uma análise, uma espécie de diagnóstico; a segunda parte é mais a terapêutica. E por que eu falo em diagnóstico e terapêutica? Porque, realmente, a sociedade brasileira, sob esse aspecto, é uma sociedade doente, é uma sociedade mórbida.

A desigualdade é a marca registrada da sociedade brasileira, desde os seus primórdios. Eu diria que a nossa desigualdade, aquela que herdamos de todas as gerações que nos precederam — que cultivamos, acrescentamos e legamos aos nossos sucessores — é muito mais de costumes e de mentalidade social do que de ordem jurídica. Claro que existem ainda desigualdades de ordem jurídica. Uma delas, muito curiosa, é o fato de que os diplomados de cursos oficiais de ensino superior e os ministros de qualquer religião têm direito a prisão especial. Apesar de o nosso diploma estar valendo cada vez menos na sociedade globalizada e neoliberalizada, pelo menos esse valor ele apresenta. Todos aqueles que ostentam um diploma regular, registrado no Ministério da Educação podem exigir prisão especial. Nunca se sabe...

Mas, de qualquer maneira, a desigualdade oficial, a desigualdade jurídica, marcada nas leis, reconheçamos, é uma exceção no Brasil. Eu diria, como provocação, que é uma exceção fruto da hipocrisia, muito mais do que da sinceridade, mas sobre isso há muito o que discutir. Há um certo aspecto na

mentalidade brasileira que é a chamada cordialidade, ou afetividade, melhor dizendo, que se opõe ao confronto e se opõe, sobretudo, às posições muito rigidamente marcadas e talvez — é uma suposição que ainda não foi estudada por nenhum sociólogo do Direito — seja por isso que não gostamos das desigualdades marcadas na legislação: preferimos cultivar a desigualdade naquele ambiente de claro-escuro em que as coisas não aparecem com toda a nitidez.

De qualquer forma, se a desigualdade é muito forte na tradição, na mentalidade, nos costumes, e se ela é superficial na legislação, poder-se-ia afirmar: “Mas isto é um choque; isto dará sempre um conflito entre a ordem jurídica e a ordem social ou cultural”. Pois bem, esse choque não existe, porque nós sempre chegaremos a um ponto de acomodação em que o Direito é respeitado, mas não cumprido. É mais ou menos aquilo que ocorria durante toda a época do colonialismo ibérico na América Latina, quando os senhores de terra, que sempre foram os grandes dominadores diziam que as ordenações d’*El Rei*, nosso senhor, devem ser veneradas, mas não cumpridas. Então não havia ninguém que dissesse: “Não! Isto aqui não se aplica. Vamos nos revoltar!”. Ou seja, nunca há um confronto claro com o adversário.

Ora, por que razão chegamos a esse ponto em que a desigualdade é a marca registrada da nossa sociedade? Vou levantar aqui, como explicação, alguma coisa que me parece fundamental: é o fator oniexplicativo da nossa sociedade, ou seja, ele explica tudo. Novamente, poderia ser dito: “Como ele explica tudo, não explica nada”. Mas é uma hipótese digna de consideração: eu entendo que, se se trata de uma doença, há fatores predisponentes e fatores desencadeantes. Há uma certa organização mórbida, que seria o “caldo de cultura” de todas as manifestações de crise. Esse caldo de cultura é o individualismo anárquico, peculiar aos povos ibéricos. O que quero dizer com isso? É o fato de que não existe, naturalmente, mesmo dentro dos grupos mais unidos, coesão social e não entra em cogitação o fato de que as pessoas possam não ser tão importantes, mas sim o conjunto. No fundo de cada brasileiro, de cada ibérico, se quiserem — isso herdamos dos nossos colonizadores —, existe esta convicção, de que nós somos “um”, indiscutivelmente um diferente dos demais, e que, portanto, não pode ser comparado e, se não pode ser comparado, não há como se pensar em igualar.

Fundamental para uma compreensão mais nítida do que aqui se afirma é a leitura e a releitura do livro capital de Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*. Neste assunto, como em todas as outras matérias, a norma fundamental é “conhece-te a ti mesmo”. O brasileiro precisa se conhecer, conhecer-se como povo; e, para isso, é preciso ir às grandes fontes de reconhecimento da brasilidade; uma delas é Sérgio Buarque de Holanda. Há certos marcos no reconhecimento da brasilidade que nunca serão apagados. Eu diria, de forma muito sintética, que há quatro grandes marcos desse tipo e são todos deste século. Logo na abertura do século XX, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, provocou um choque cultural extraordinário. Em segundo

lugar, em 1933, *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Em 1936, *Raízes do Brasil*. Em 1942, de Caio Prado Júnior, *Formação do Brasil Contemporâneo*. Aquele que tiver lido e meditado sobre essas grandes lições de brasilidade, terá, certamente, uma base muito mais sólida para viver e conviver no Brasil.

Pois bem, em razão desse fator predisponente da desigualdade, o individualismo anárquico, que Sérgio Buarque de Holanda chama de *personalismo*, para nós, brasileiros, nunca existiu aquilo que constitui um dos fundamentos do verdadeiro liberalismo. Como o liberalismo está na moda, é conveniente que nós reconheçamos que nunca fomos liberais, e nunca o seremos. Porque o liberalismo, como filosofia e visão de mundo, é fundado, basicamente, na igualdade. E esta igualdade é expressa, juridicamente, pela lei — a lei como norma geral e abstrata, que se aplica igualmente a todos. Essas foram noções de combate, a partir de fins do século XIX; noções de combate da burguesia, como classe ascendente, contra o predomínio aristocrático. Para a burguesia, era fundamental que se instituisse uma outra regra, um outro critério supremo que não fosse o bom-nascimento, a boa-estirpe. E esse critério supremo era o mérito: as pessoas concorrem igualmente, disputam igualmente, fundadas no mérito e, portanto, elas têm chances iguais, e a lei é igual para todos.

Nas Ordenações do Reino, que foram a grande organização jurídica, o grande estatuto de organização do Brasil, não só no período colonial, mas até o século XX — pois as Ordenações do Reino só foram formalmente revogadas com o advento do Código Civil, que é de 1918 —, havia direitos próprios, direitos e deveres próprios dos antigos estamentos, ou seja, dos nobres, dos clérigos e dos burgueses. O “quarto mundo”, que seriam os plebeus, não contava — nem antes, nem depois. Cada um desses estamentos tinha direitos próprios. O direito de família deles era diferente; o direito político era diferente; o direito penal, sobretudo, era diferente.

É curioso notar — é apenas um parêntesis — que esta igualdade geral jurídica é profundamente marcada, sobretudo pelo direito penal, e é por isso que lembrei o fato de haver prisão especial. Um outro fato que ilustra bem a situação que estamos discutindo foi a introdução da guilhotina na França, uma medida considerada de relevante alcance no sentido da igualdade, porque, até a Revolução Francesa, até as revoluções burguesas, as pessoas nasciam desiguais e eram condenadas a uma morte desigual. Só os nobres tinham direito a esse privilégio de ter a cabeça decepada. Os não-nobres, os burgueses, eram enforcados, e os plebeus eram esquartejados. Então, o Dr. Guillotin resolveu introduzir essa medida de profilaxia igualitária: todo mundo condenado à morte deve comparecer ao suplício e tem de sair sem a cabeça.

O fato é que, para a tradição burguesa, que é a tradição liberal, do liberalismo autêntico — e não essa falsificação institucionalizada que anda por aí —, a lei é uma regra geral abstrata, que não faz acepção de pessoa, que põe todo mundo em pé de igualdade. E, para nós outros — e eu convidaria a uma espécie de exame de consciência —, essa noção sempre nos pareceu uma

ficção. No fundo de cada um de nós existe a convicção de que toda lei é um arranjo cuja origem podemos não conhecer, mas que está sempre marcada por alguma tramóia, por algum favoritismo, por alguma desigualdade. No fundo de nós mesmos não acreditamos nessa igualdade legal.

Daf porque nunca tivemos esse respeito pela lei; sempre achamos que as coisas se resolvem com “jeitinho”. E um “jeitinho” o que é? É justamente a convicção de que cada um de nós é uma individualidade própria e todos os problemas têm que ser adaptados a nós. Nós não devemos nos adaptar aos problemas e, sobretudo, não devemos nos submeter a uma regra geral. A regra geral existe lá em cima, como uma espécie de dogma, que veneramos, mas não aplicamos. Queremos um tratamento personalizado, individualizado. Por isto, o serviço público é, geralmente, um desastre. O verdadeiro serviço público é fundado justamente em regras impessoais, sem privilégios, e tudo é baseado no mérito, a começar pelo verdadeiro ingresso no serviço público, que é um concurso.

Ora, isso nunca existiu entre nós. As poucas tentativas para o estabelecimento de concurso, de regras gerais — que datam, para o grande serviço público federal, da década de 30, no Departamento Administrativo de Serviços Públicos, uma das grandes instituições da era getuliana —, está em vias de ser amplamente liquidado. A reforma administrativa, em tramitação no Congresso Nacional, vai praticamente extinguir essa homogeneização dos servidores, com esse tratamento impessoal. Enfim, voltamos ao que sempre fomos: cada um tem o seu jeitinho, cada um tem os seus pistolões, como se dizia antigamente, tem os seus apoios. Então, este individualismo anárquico é, digamos assim, um fator predisponente para a manutenção da desigualdade em nossa sociedade mórbida.

Quais são, agora, os principais focos? Como é que a doença se manifesta? Não vou, evidentemente, dar toda a exposição patológica das doenças de desigualdade; vou me fixar apenas em duas que me parecem as principais. Reconheço que podem existir diagnósticos diversos e seria interessante uma discussão sobre eles.

Vou começar, provocadoramente, pelo foco de desigualdade que me parece o principal, desde que somos Brasil: a desigualdade entre ricos e pobres. Para entender isso, é preciso remontar à corrente histórica. Portugal foi, curiosamente, o primeiro país ocidental a instaurar a ordem burguesa. O que significa ordem burguesa? É a abolição oficial — ou pelo menos oficiosa — dos estamentos tradicionais e seus privilégios de nobreza, clero, militares.

A Antropologia chegou à conclusão de que as sociedades indo-européias têm um modelo fundado em três raízes: elas são sempre organizadas no sentido de haver um estamento de guerreiros e nobres, um de clérigos e autoridades

espirituais e o terceiro de trabalhadores. Isto prevaleceu até, digamos assim, as primeiras grandes revoluções burguesas do século XIX.

Mas Portugal foi uma exceção notável. Já no século XIV, quem analisa, ainda que superficialmente, a sociedade portuguesa percebe que, com a chamada Revolução da Dinastia de Aviz, a burguesia suplantou a nobreza. A burguesia chegou com seus valores, costumes, sua visão de mundo, e essa visão tem um símbolo, que é o cifrão, ou seja, a burguesia é o dinheiro. O dinheiro é o “deus Mamon” para toda a classe ou, se quiserem, o estamento burguês. Tanto isso é verdade, que os historiadores portugueses assinalam o fato de que, já no final do século XV, *El Rei* era o primeiro mercador do reino, quando nos outros países, em volta de Portugal, todo nobre que comerciava decaía da nobreza. Em Portugal, o principal nobre, ou seja, o nobre dos nobres, o *primus inter pares*, que era o rei, era o principal comerciante do reino.

Isso levou — penso eu —, à construção de uma sociedade em que o poder, o prestígio, o valor social estão indissolúvelmente ligados à propriedade, à riqueza, ao domínio econômico. Aliás, isso apareceu nitidamente, por exemplo, no final do século XVI, como se pode ver registrado n’*Os Lusíadas*. Camões tem alguns trechos saborosos sobre a influência do dinheiro, quando diz: “Este [ou seja, o dinheiro] interpreta mais do que sutilmente as leis e mil vezes tiranos faz os reis”. Ele conclui essa estrofe dizendo assim: “E até mesmo àqueles que ao deus onipotente se dedicam [ou seja, os clérigos, os religiosos], /mil vezes ouvireis que corrompe esse enganador e ilude,/ mas não sem coro, contudo, de virtude”. Ou seja, a aparência é de virtude, mas no fundo, o que está movendo todo o clero é o dinheiro. Eu não acredito que isto seja apenas uma espécie de irritação do poeta. Representava uma constatação, uma verificação histórica que me parece importante.

No Brasil, é preciso não esquecer que esboçamos a nossa organização social com um regime patrimonial. As capitanias hereditárias eram espécies de feudos, concedidos pelo Rei a pessoas consideradas valorosas, mas não necessariamente da aristocracia, já muito combatida naquela época. E, com base nisso, todo aquele que tinha a propriedade da terra, tinha poder político: ele podia até cunhar moeda, organizava as forças armadas da época — muito rudimentares, evidentemente —, organizava o comércio, funcionava como juiz e executava sentenças. Tudo isso com base na propriedade da terra. O que é isso, se não o feudalismo? É claro que esse feudalismo, desde o início, foi sempre achamboado, como disse Euclides da Cunha, mas era a consagração de que, realmente, senhor e dono é o proprietário: nós devemos obediência a quem tem poder econômico.

Isso conduz, necessariamente, a uma situação — que vai se desenvolver nos séculos seguintes — de um latifundiarismo político, que desembocou em

tantas manifestações, sobretudo na manifestação coronelista da República Velha.

Introduzida a industrialização, associada à imigração, tivemos, não um enfraquecimento do coronelismo, do domínio fundiário, mas sua transformação em algo urbano. As correntes imigratórias que vieram ao Brasil, sobretudo no final do século XIX, início do século XX, eram muito marcadas por esse domínio do dinheiro. Não houve manifestação alguma, salvo casos esporádicos, de transformação ou colonização política, ideológica ou religiosa: o fundo, mesmo, era o trabalho, e o trabalho rentável.

O contraste sempre foi este, ou seja, o outro lado, aquele que não tem dinheiro, não tem riqueza, não tem posse de bens, sobretudo aquele que não tem escravo, não presta; ele é o lado negativo. Os pobres são sempre um peso. Naturalmente, nós achamos que o pobre não vale ou, pelo menos, que ele vale muito menos do que os ricos.

E esta situação — a indiferença pelo pobre, indiferença marcada, contínua, constante, teimosa — foi muito bem assinalada num outro livro — *O Povo Brasileiro* — de um contemporâneo nosso, Darcy Ribeiro, que tivemos a ventura de conhecer. Leiam *O Povo Brasileiro*, e leiam, não com esse espírito crítico acadêmico, de verificar se tais dados são certos ou errados, mas com a capacidade de absorção de uma idéia fecunda. E justamente isso, assinalado por Darcy Ribeiro, me parece uma iluminação: a raiz explicativa da nossa evolução histórica está, sem dúvida, na desigualdade entre ricos e pobres — que é alguma coisa de fundamental.

É importante notar ainda que isso gera uma série de conseqüências: uma delas, a mais comum, é o preconceito. Mas um preconceito curioso, porque ele raramente é reconhecido. Todos nós, no fundo, reconhecemos que temos preconceito racial e que jamais ousamos proclamá-lo, mas são raríssimos os brasileiros que reconhecem ter preconceito contra o pobre.

Existe outra coisa, ainda mais curiosa: o preconceito existe, muito forte, do pobre contra o pobre. O pobre não acredita no outro que é pobre. Acha que, justamente, ele é pobre porque merece ser pobre e que alguma coisa existe nele de errado e que, portanto, ele não tem que se solidarizar com o pobre. Não tem que se ligar com os outros, tem que tudo esperar do rico.

E mais: toda a nossa tradição é no sentido, não de exigências — e direito é uma exigência — toda a nossa tradição é no sentido de acomodação e de favores. “O patrão é bom porque ele me deixa ver a televisão com ele e, de vez em quando, no Natal, ele me dá um troquinho pra eu tomar umas pingas por aí”; “O patrão é ruim: ele me paga bem, mas ele não fala comigo, não diz nem ‘bom dia’” etc.

Nós chegamos a esse caso paradigmático que ocorreu no primeiro semestre do corrente ano em Brasília, em que adolescentes da classe média queimaram vivo um índio pataxó. Não quero me alongar no comentário, mas acho que todos vocês, sem exceção, devem ter reparado num pormenor que é significativo, que foi uma manifestação espontânea de defesa dos jovens: “Eu não sabia que era índio: eu pensei que fosse um mendigo”. E isto é um outro contraste que eu queria trazer à consideração: é o fato de que o índio, no Brasil, é muito considerado. Não agora, por causa do trabalho das ONGs e de todos esses antropólogos que vivem por lá, ele é tradicionalmente muito considerado.

Isso significa algo de muito sério: a principal desigualdade da sociedade brasileira, a principal fonte de preconceitos e de atritos e, certamente, o grande fator de atraso é inconsciente. A maioria esmagadora da população brasileira acha que não tem nenhum preconceito contra pobre; que o pobre é igual a todos, que não há nenhum problema. A tal ponto que isso transparece na legislação: no ano em curso, foi promulgada, depois de grande esforço, a lei que define o crime de tortura; vejamos o que ocorreu. Antigamente, a tortura era apenas, era punida, mas de forma indireta, ou seja, “lesões corporais”. Agora, ela é punida em si mesma. E um dos elementos definidores do crime de tortura — todo crime precisa ser rigidamente definido, para evitar arbítrio de interpretação — é o seguinte: constranger fisicamente alguém em razão de discriminação racial ou religiosa. No meu entender, a principal discriminação que existe na sociedade brasileira, que é a contra o pobre, não figura como delito. Este é o primeiro grande foco de desigualdade.

O segundo grande foco de desigualdade também é muito forte, ainda que eu sustente que ele está abaixo da desigualdade entre ricos e pobres; é a desigualdade entre brancos e negros. A desigualdade entre brancos e negros pode ser aferida, de maneira indireta, se nós a compararmos com o relacionamento entre brancos e índios. Poderia ser dito: “O relacionamento entre brancos e índios é raríssimo; só em certas regiões do Brasil há contato, convivência entre brancos e índios”. Mas não importa, a sociedade é feita também de simbolismos, ela é feita de valores que circulam independentemente do contato físico, do contato face a face, e este é um símbolo introjetado na nossa consciência, um símbolo positivo. O índio tem, realmente, para nós, um certo simbolismo. Em 1755, um alvará d’*El Rei*, nosso senhor, proibia terminantemente aos nobres que se casassem com negros e judeus, mas elogiava os nobres que decidiam se casar com índios. É uma lei curiosa, porque ela tem duas partes, e uma parte da lei não é propriamente um comando, é uma espécie de elogio.

Em todo trabalho de colonização religiosa no Brasil, o índio sempre foi preservado. Os jesuítas, que primaram pela defesa do índio, não tinham, certamente, muita consideração para com a raça negra. Dizem os historiadores que nas grandes fazendas de jesuítas do começo do século XVIII — eles foram expulsos do Brasil logo no começo da segunda metade desse mesmo

século —, havia de dois mil a três mil negros escravos. Fica evidente que o fator que gerou essa moléstia da desigualdade social entre brancos e negros foi, incontestavelmente, a escravidão.

A escravidão, no Brasil, teve uma peculiaridade em relação a outros países, que foi o fato de ser uma escravidão universal. O negro escravo não era apenas o trabalhador; ele era também o companheiro de casa. A distinção entre escravos do eito — aqueles que trabalhavam na roça, chamados escravos de fora — e escravos de casa (escravos de dentro) marcou profundamente a nossa psicologia. Nós que estamos numa civilização urbana, observamos isso, por exemplo, no tratamento que dispensamos ao empregado doméstico: há sempre uma espécie de travo, ou de fermentação que vem da escravidão, porque o escravo doméstico era tratado de maneira diferente. A promoção do escravo era sair da senzala e ir para a casa grande. Na casa grande, o escravo não era apenas o trabalhador — é evidente que ele fazia todo o serviço; os mais duros, os mais humildes —, mas ele era também o conselheiro, o primeiro iniciador nas práticas sexuais, alguém que trazia uma contribuição cultural, por exemplo, na culinária; a culinária africana sempre foi prezada no Brasil. Era alguém que trazia uma contribuição cultural no campo da música, das danças e que animava, evidentemente, as procissões. O Brasil, antes de ser o país do carnaval, foi o país das procissões.

Ora, este labelo, esta mancha da escravidão atingiu todo o trabalho físico. Até hoje temos de lutar contra a concepção de que o trabalho manual, o trabalho físico é degradante. Quem de nós, ao ouvir do filho a escolha de um trabalho braçal, não diz: “Não, meu filho, por favor, eu lhe dou o que você quiser, mas vá cursar a universidade. Você precisa de um diploma”.

Isso marcou profundamente a sociedade brasileira. E todos os modernos, digamos assim, percebem que isto é uma espécie de hipoteca, um lastro que temos; o trabalho mecânico é considerado degradante. A tal ponto que os imigrantes, sobretudo os imigrantes do Oriente Médio e da baixa Itália, que começaram a fazer as primeiras experiências de industrialização no Brasil, chocaram muito os empregados brasileiros, porque eles punham a mão na massa e saíam depois para o botequim, para tomar pinga com os trabalhadores. Os empregados achavam isso um absurdo, pois não podiam admitir que o patrão fizesse o trabalho mecânico, o trabalho braçal...

Aliás, todos os viajantes estrangeiros do Brasil Colônia e do Brasil Império são unânimes em apontar esse “nojo” que o brasileiro sente pelo trabalho braçal, pelo trabalho mecânico.

É curioso, também, que, entre muitas e múltiplas conseqüências que a escravidão criou no nosso meio, existe uma importante que é a idéia de que nos afirmamos socialmente pelo fato de possuímos empregados. Na classe média baixa é muito comum. Uma família de classe média baixa que tem

uma empregada doméstica destaca-se das demais. É como, para a classe média alta, comprar o primeiro carro. O sujeito não compra apenas um automóvel, ele compra uma posição social. Assim também, na classe média baixa, quando o sujeito tem um empregado ou uma empregada, ele muda de *status*, já não é mais o pobre coitado.

No romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, todos devem se lembrar do reencontro do autor com o seu companheiro de folguedos infantis, que era um escravozinho, o Prudêncio. Como era natural na época, uma das brincadeiras era montar nas costas do pobre negrinho e dar-lhe uns cascudos, umas chicotadas. Brás Cubas saiu de casa, deu por paus e por pedras e, muitos anos depois, volta a se encontrar com o Prudêncio, que já não era mais escravo, era liberto. Ficou escandalizado quando viu Prudêncio, que tinha um escravo ao lado, jogar o sujeito por terra e dar-lhe umas chibatadas para mostrar sua superioridade.

Ou seja, para nós, um fator de afirmação social é ter empregados. Note-se que isto, numa sociedade profundamente marcada pelo desemprego, atualmente não deve ser muito fácil. Mas, de qualquer maneira, se juntarmos o desprezo pelo trabalho físico, à afirmação social pelo fato de possuir empregado e acrescentarmos um terceiro fator, que é o preconceito contra o pobre, chegaremos ao contraste, que é o prestígio intelectual. A “doutorice” brasileira é conhecida... Eça de Queiroz muito se ria da nossa “doutorice”, que é de todos os dias... Quer dizer, um sujeito, como eu, vestido de paletó e gravata, já é “doutor”, não precisa fazer nenhum esforço.

Chegamos, então, ao final. Não podemos ficar no diagnóstico, temos de encontrar soluções. E essas soluções temos de encontrar naturalmente naquilo que constitui o universo da educação, em todas as instituições escolares, incluindo as universidades. Eu diria que toda a política de luta contra a desigualdade, que é marcada justamente pela reformação da sociedade brasileira, pode ser dividida em dois campos: a educação propriamente dita e o campo institucional. Uma das grandes falhas dos políticos, de modo geral, e das políticas de educação no país é, a meu ver, o fato de não terem prestado atenção à importância das instituições. As instituições são também pedagogas, como dizia Platão. São elas que nos ensinam, quando mais não seja pelo constrangimento, o que uma instituição em funcionamento acarreta para a nossa liberdade ou a nossa licença.

No campo das instituições, eu diria que o fundamental é tudo dirigirmos para a escola pública, que constrange as diferentes camadas a conviverem numa fase em que a pessoa humana se abre para o mundo. Mas isso não significa qualquer escola pública. Quando se fala em escola pública, pensamos em recriar uma situação de excelência que tende a se expandir, de todas as formas, não só pelo apoio financeiro do Estado, mas também — e principalmente — pela organização do esquema institucional de docência. Também aí, não

apenas sob o aspecto econômico, mas também — e sobretudo, penso eu — pelo aspecto de recuperação do prestígio social.

Sou de uma época em que o professor de escola pública, o professor de ensino secundário era uma autoridade, tinha orgulho de se chamar “professor”. Ele tinha uma satisfação maior do que ganhar muito: era ser bem considerado na sociedade. Hoje, no entanto, devido à extensão da desigualdade social, eu diria que a escola pública, mesmo sendo considerada como deve ser, não pode trabalhar sem um apoio, e este apoio, a meu ver, pode ser, por exemplo, como tem sido discutido longamente, o chamado imposto de renda negativo. Ou seja, o pagamento, pelo Estado, de uma prestação mínima mensal a famílias de renda muito baixa deve ser, necessariamente, ligado à educação; paga-se quando as crianças frequentam a escola pública. De alguma forma, é preciso fazer essa ligação.

Terminado o primeiro grau, é indispensável instituir uma generalização de bolsas de estudo, mesmo na escola pública. Por que? Porque é justamente o momento em que se dá aquilo que um velho professor de Direito, o Prof. Cesarino Júnior, chamava de “hiato nocivo”: é no momento em que a criança deixa o primeiro grau e é obrigada a trabalhar não tendo como frequentar o curso que a levaria à universidade ou fazer um supletivo. É preciso que, mesmo na escola pública, a partir de um certo nível, se generalize o pagamento de bolsa de estudos aos estudantes de modo geral.

Além disso, no campo dos programas educacionais, em nossa Cátedra USP/UNESCO, precisamos pensar seriamente numa outra metodologia de ensino, em matéria de Direitos Humanos e, especialmente, em matéria de igualdade. Temos que repensar esta idéia — que parece hoje dominante — de que os Direitos Humanos são matérias transversais, que elas não devem se localizar numa disciplina separada das outras... Isto é verdade, mas até que ponto nós não devemos privilegiar um determinado princípio, um determinado setor dos Direitos Humanos? Nós não podemos trabalhar sobre todos eles de maneira indiferente e o setor que deve ser escolhido, a meu ver, é aquele que corresponde à grande doença brasileira que, como lhes disse, é a desigualdade entranhada há séculos na nossa sociedade e que marca a nossa mentalidade, as nossas reações mais naturais, que são as reações espontâneas, não reflexivas.

Tudo isto, parece-me, deveria ser considerado no sentido de centralizar os programas de educação para os Direitos Humanos na questão da desigualdade tradicional que está na origem da má formação da sociedade brasileira. A maneira de fazer isto, evidentemente, deve ser pensada pelos profissionais da educação. A minha proposta é para que não se lance um programa de educação em Direitos Humanos de modo geral, indiscriminado, com todo o universo das liberdades e direitos humanos, mas que se privilegie uma determinada linha de atuação, para bater de frente com aquilo que constitui a grande fraqueza, a grande doença da sociedade brasileira. Essa doença é, sem dúvida, a desigualdade.

# A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA

**MARÍLIA PONTES SPOSITO**

Professora de Sociologia da Educação da FEUSP

Há um significativo conjunto de questões, ainda não investigadas, que afetam os processos educativos e em especial a escola na sociedade contemporânea. Dentre este amplo espectro certamente está presente o tema da violência escolar, pouco estudado em nosso país. Uma das possibilidades de se evidenciar a falta de conhecimento sistemático pode ser localizada no exame da produção discente na Pós-Graduação em Educação. Em um período de quinze anos (1980-1995) foram defendidos 6092 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Deste expressivo volume, apenas quatro estudos (duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado) examinaram a violência que atinge a unidade escolar<sup>1</sup>.

Insuficientemente investigado, o assunto é complexo e deixa de ser fenômeno peculiar à sociedade brasileira. Algumas informações e relatos, extraídos de jornais ou de estudos realizados em outros países, podem anunciar, sem tons de falsa dramaticidade e sensacionalismo, a extensão e a magnitude do problema.

Uma descrição das rotinas de dois colégios da periferia da cidade de Lyon na França introduz o leitor no universo da violência de forma incontestável:

Mulheres que já não ousam dar aula com a porta fechada. O conselheiro de orientação espancado, carro deteriorado por trás de portões de estacionamento fechados a cadeados, penetração constante na área do estabelecimento de pessoas estranhas a ele, na maioria das vezes ex-alunos que vinham acertar contas com colegas ou ex-professores, inclusive dentro das salas de aula. (Peralva, 1996)

Nesse mesmo país — um dos pilares a partir dos quais foi construída a moderna idéia da escola pública destinada à maioria, gratuita e leiga — foi criado em 1996 um “S.O.S. Professor” que possibilita o acesso a um número de telefone permanentemente à disposição de professores, de modo que esses

- 
1. Os trabalhos sobre violência escolar são os seguintes: Guimarães, 1984; Guimarães, 1990; Guimarães, 1995; Oliveira, 1995. Além destes estudos, Lia Fukui realizou pesquisa para a FDE/SEE entre 1990 e 1991, publicada sob a forma de relatório “Segurança nas Escolas Estaduais da Grande São Paulo — um estudo de caso”. Uma versão resumida da investigação pode ser encontrada em artigo (Fukui, 1991).

possam se manifestar, fazer denúncias de agressões e de situações de violência observadas no dia-a-dia de suas atividades profissionais nas escolas (Peralva, 1996).

Uma notícia publicada em 1994 pelo jornal *Folha de S. Paulo* informava que, nos Estados Unidos, pelo menos 270 mil estudantes entravam armados em sala de aula. Cerca de 70% dos colégios americanos revistam seus alunos na entrada e fazem inspeções inesperadas em salas de aula. Nesse mesmo ano foram instalados detectores de metal nos portões de acesso aos prédios escolares e passaram a ser utilizados instrumentos portáteis de verificação que acompanhariam as investigações repentinas de grupos de alunos em salas de aula (*Folha de S. Paulo*, 9/5/1994). Em 1997, em cidades como Nova York, observa-se a iniciativa de criação de novos estabelecimentos de ensino em parceria com instituições da sociedade civil, especialmente destinados a receber os alunos que apresentassem condutas violentas no interior das escolas públicas da cidade.

Em países vizinhos, como a Argentina, os jornais também retratam a queima de documentos escolares (sobretudo boletins), roubo de móveis, depredações, tentativas de incêndio em escolas da Grande Buenos Aires. Tais atos seriam praticados, relatava a notícia, provavelmente por menores de idade (*Clarín*, 16/7/1993).

Assim, as reflexões a serem empreendidas devem incorporar o pressuposto de que não se trata de um fenômeno estritamente brasileiro. Por essas razões a análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

As idéias aqui apresentadas exprimem uma reflexão originada em trabalho de pesquisa que buscou acompanhar, por meio de fontes diversificadas, a questão da violência nas escolas públicas na região da grande São Paulo. O conteúdo do material coletado compreende: notícias publicadas nos grandes periódicos de São Paulo sobre o tema, de 1980 até 1992; levantamento de informações disponíveis sobre os índices de violência junto aos órgãos públicos municipais e estaduais; registro das principais iniciativas governamentais que visavam a alcançar soluções para atenuar a onda de violência; entrevistas com quinze vigias de escolas públicas municipais, no início dos anos 90. A compreensão do tema também foi ampliada pelo acesso aos poucos estudos produzidos no Brasil e às pesquisas realizadas na França, sobretudo aquelas empreendidas por Angelina Peralva (1996).

Três são os aspectos a serem analisados de modo a estabelecer alguns parâmetros para uma melhor compreensão do tema “A instituição escolar e a violência”. Em primeiro lugar apresento uma série de considerações buscando estabelecer aproximações mais precisas sobre o fenômeno, de modo a possibilitar maior clareza para se empreender novas reflexões; práticas e processos sociais diversos estão pressupostos no binômio violência-escola e precisam estar suficientemente deslindados. O segundo momento examina, ainda que brevemente, algumas das mais significativas ações governamentais observadas em São Paulo, a partir de 1980. Não se trata de um balanço exaustivo, ao contrário, pretende-se oferecer apenas exemplos de tentativas de resposta encontradas pelo poder público para superar a violência na rede de ensino. Finalmente, à guisa de conclusão, encaminho algumas reflexões sobre o sentido da escola na sociedade contemporânea de modo a situar a violência no interior de marcos sociais mais abrangentes.

## **AS MÚLTIPLAS FORMAS DE INTERAÇÃO ENTRE A VIOLÊNCIA E A ESCOLA**

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. De um lado, ao se eleger prioritariamente nesta análise as condutas que envolvem a destruição e a força, não poderia deixar de considerar, ao menos como referência, práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que veiculam o racismo ou a intolerância e, até, os mecanismos relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica, já estudados por Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1975). De outra parte, os diversos usos e significados da palavra violência ao lado de termos correlatos como indisciplina permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Ato anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar. Por estas razões, um dos aspectos ainda a ser investigado diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas — violentas ou indis-

ciplinadas — por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros<sup>2</sup>.

Ressalvadas essas distinções e retendo, preliminarmente, a definição inicial estabelecida para o exame da violência, dois aspectos devem ser evidenciados. O primeiro diz respeito ao espaço estrutural como possibilidade geradora da violência escolar e o segundo, à violência escolar propriamente dita.

Os estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas na escola. Reconhecer que essa moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta não significa estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar.

Quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, um primeiro par sempre aparece: a pobreza e a violência, e as relações necessárias entre elas. Aparentemente impecável, o raciocínio afirma ser a pobreza responsável pela violência social e, em consequência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria. Se a exclusividade dessa explicação fosse suficiente, nós não faríamos a seguinte pergunta: todas as situações de pobreza têm sido geradoras de violência? Como explicar a existência de escolas situadas na periferia das grandes cidades submetidas às mesmas condições de pobreza mas diversas quanto à existência de práticas ou episódios violentos no seu interior? Como explicar a violência, ainda não investigada, em escolas que atendem setores de classes médias urbanas?<sup>3</sup>

No âmbito do binômio pobreza e violência, alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social — a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência de dois mundos (o dos excluídos e o dos incluídos) — uma das molduras propícias às relações de violência e suas consequências sobre a escola. Talvez um exemplo importante dessa situação possa ser visualizado na cidade do Rio de Janeiro que constrói um espaço urbano no qual incluídos e excluídos vivem cotidianamente essa relação de

---

2. Em estudo desenvolvido na França, Peralva (1996) parte dessa definição operacional da violência, ou seja, a definição do ator torna-se o ponto de partida. Não examino, também, a controversa questão da violência dos professores contra alunos, caracterizadas pelos tradicionais castigos físicos, ainda existentes no interior do sistema público de ensino.

3. O tema da violência escolar em classes médias é ainda menos investigado, envolvendo situações peculiares que precisam ser analisadas, sem recorrer a generalizações apressadas, evitando chaves homogêneas de compreensão para condições sociais e atores diversos.

confronto, de mútua negação — a abundância de um segmento diante da miséria do outro — e interações complementares entre esses mundos, expressas muitas vezes pelo consumo e tráfico de drogas.

Um outro elemento explicativo habitual reside no reconhecimento dos aspectos históricos, culturais e políticos que imprimiram suas marcas na constituição de sociedades colonizadas como o Brasil. Embora esse não seja o objeto desta exposição, torna-se importante registrar que, certamente, este país — caracterizado não só pela desigualdade mas pela existência de elites que privatizam a esfera pública e reiteram em suas práticas a ausência de direitos, fortalecendo a impunidade e a corrupção dos governantes — tende a ser uma sociedade que produz, ao mesmo tempo, a cultura da violência e a sua banalização (Peralva, 1995). A banalização da violência, tema a ser retomado em outro momento, produz conseqüências importantes no âmbito da unidade escolar, ao estruturar formas diversas de sociabilidade que tiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força.

Mas, como afirma Caldeira (s.d.), os argumentos que enfatizam o peso histórico e as raízes culturais da sociedade brasileira são insuficientes, pois a violência que atinge o país a partir da década de 80 é, também, moderna. Ou seja, a violência, sobretudo aquela que ocorre nas grandes cidades, é também produto do modo específico como tem ocorrido o processo de transição em direção à democracia. A noção de democracia disjuntiva, proposta por Caldeira, aponta para o fato de que os ritmos de instalação da ordem democrática são díspares, desiguais, não obedecendo a uma lógica meramente cumulativa. Assim, alargar direitos em uma esfera não significa, necessariamente, a dilatação de direitos em outras, ao contrário, pode-se observar a sua retração ou encolhimento. O processo de expansão de alguns direitos no âmbito da democracia política, como o voto e outras formas de participação da sociedade, não significa que outros espaços e instituições tenham alcançado estatuto mais democrático nesse mesmo período. Por estes motivos, interrogações sobre os destinos da escola pública se tornam mais diversificadas. Teria esse período favorecido a emergência de padrões mais democráticos capazes de estruturar novas relações no interior da escola pública? Além das questões clássicas relativas ao acesso e à permanência na escola, tratar-se-ia de investigar se, de fato, tem havido dilatação da esfera democrática na sociabilidade escolar. Mais do que novos marcos institucionais definidores da gestão como os conselhos deliberativos, a indagação incide sobre a possível criação de espaços públicos na vida escolar que permitiriam o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância.

Um último elemento a ser considerado é a idéia de que a violência nas escolas se dá, sobretudo, em áreas urbanas e não é restrita aos bairros

periféricos, podendo ser registrados episódios em áreas centrais, como foi o incêndio de tradicional edifício que abriga escola estadual no centro da cidade de São Paulo, provocado por ex-alunos no início de 1993<sup>4</sup>.

No âmbito desse cenário rapidamente esboçado — o espaço estrutural da violência — alguns exemplos podem evidenciar as ressonâncias desse processo no interior da unidade escolar.

A primeira situação é retratada em estudo realizado na cidade do Rio de Janeiro (Guimarães, 1995), nos primeiros anos da década de 90. Essa investigação foi realizada em escolas públicas situadas em zonas de narcotráfico, inseridas no dia-a-dia dos moradores dos morros. É irrecusável o reconhecimento da ausência do Estado nas políticas sociais, imperando entre a população relações de desconfiança diante dos aparelhos de segurança ao lado da ativa presença do narcotráfico. A pesquisa descreve uma forma de agrupamento juvenil, as denominadas *galeras* — tema recorrente nos noticiários da imprensa — articuladas em torno da música e dos bailes *funk* (Vianna, 1988). Recriando os “embalos de sábado à noite”, cerca de 1 milhão de jovens estão reunidos nesses bailes em torno do fenômeno *funk* nos fins de semana da cidade.

Essas “galeras”, inscritas nos morros e agindo em territórios sob influência do narcotráfico sem necessariamente manter interações com os traficantes, freqüentam a escola ou a invadem em ocasiões de extremo confronto. Em momentos de crise, sobretudo na disputa entre lideranças do tráfico por novos territórios ou nos conflitos entre *galeras* rivais, observa-se praticamente a inviabilidade do funcionamento regular da escola. Parte das possibilidades de funcionamento regular das atividades rotineiras do estabelecimento decorre das negociações que diretores estabelecem com os chefes locais, por meio de seus mediadores jovens, muitos deles ainda na condição de alunos. Nesse caso, vale a pena reiterar, a violência urbana invade a escola, **mas ela não é, rigorosamente, violência escolar**. Parte dos alunos considera a freqüência à escola um momento importante de descontração e lazer, construindo redes de amizades e vínculos com professores que julgam mais próximos e interessados (Guimarães, 1992).

Um outro exemplo, retirado das observações do trabalho de campo, ilustra nova modalidade de violência que recobre o universo dos alunos. Na COHAB Tiradentes, conjunto habitacional localizado no extremo leste da cidade de São Paulo, considerado um dos mais violentos da metrópole, há cerca de oito escolas municipais e estaduais em funcionamento. No interior desse amplo aglomerado de prédios, há zonas destinadas à desova de corpos, muitas vezes próximas das unidades escolares. De acordo com os depoimentos de uma das

---

4. Esse incêndio ocorreu na Escola Estadual de Primeiro Grau Campos Salles, no bairro da Liberdade.

diretoras, os alunos, não mais perplexos com os assassinatos, sequer consideram as mortes violentas; antes as tomam como banais porque foram cometidas com poucos tiros ou facadas. Os acontecimentos adquirem cores espetaculares apenas quando são amplamente caracterizados por rituais de extermínio, expressos no elevado número de tiros ou de dilacerações provocadas pelas armas. Ocorre que os limites definidores do ato de destruição do outro vão sendo inscritos na experiência cotidiana que integra a violência, banalizando-a, no âmbito da sociabilidade<sup>5</sup>. Resta a pergunta: deveria a escola considerar essa exposição à violência como um elemento a ser trabalhado em seus projetos educativos? Seria possível conceber uma proposta de educação para a democracia que não reconhecesse a existência desse universo que imprime marcas nos processos de socialização dos alunos?

Uma última situação ainda ilustra a diversidade que deve ser retida na análise da violência escolar. Nesse mesmo conjunto habitacional, era possível verificar o contraste existente entre duas escolas, ambas mantidas pelo poder municipal. Uma delas, no final dos anos 80, fora incendiada por alunos e ex-alunos, e passava, naquele momento, por um esforço de reconstrução de seu projeto pedagógico, de modo a estabelecer um novo padrão de interação com os usuários, incluindo o grupo de pais e outros moradores do conjunto. Outra unidade, tendo em seus fundos um terreno baldio, não apresentava nenhuma grade ou muros altos de proteção. Suas paredes internas, tomadas por enormes grafites desenhados por alunos, testemunhavam, a despeito das dificuldades, um ambiente de relativa tranqüilidade para as atividades pedagógicas.

Os exemplos podem descrever as condições que propiciam a ascensão da violência, sobretudo nas grandes cidades, em áreas periféricas e centrais e evidenciam como tais condições afetam a vida diária da escola. **Mas a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência.**

Por essas razões, torna-se necessário percorrer uma outra possibilidade de análise, traduzida na **violência escolar *stricto sensu***, aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino.

De início, importa ressaltar que não há dados sistematicamente colhidos sobre o assunto. As informações disponíveis nos órgãos públicos são pontuais e cada administração tem imprimido orientações diversas nas formas de acompanhamentos do fenômeno. Além do registro episódico, verifica-se a ausência de dados que discriminem os tipos de ocorrências para subsidiar diagnósticos mais densos sobre a violência escolar. O acompanhamento do noticiário de

---

5. Peralva (1995) estuda na cidade do Rio de Janeiro o tema da generalização da violência como modo de regulação das interações humanas.

imprensa, a partir do início dos anos 80, permite algumas inferências, ressalvadas as peculiaridades que são próprias da cobertura realizada por esses veículos, seus interesses em acompanhar ou não determinados eventos, a definição do que é notícia etc. (Jankowski, 1997; Dias, 1996).

A violência e a segurança nas escolas se tornaram visíveis na imprensa paulista, sobretudo no início dos anos 80, com os primeiros governos eleitos pelo voto direto. Tratava-se de dar espaço a demandas represadas no âmbito da sociedade e, dentre essas, apareciam freqüentemente no noticiário as ações de professores, alunos e pais, buscando garantias de segurança junto aos estabelecimentos de ensino. As modalidades de ocorrências que incidiam sobre a escola muitas vezes ainda estavam qualificadas por um retrato dessa violência externa ou social. Reivindicavam-se melhores condições de segurança diante dos assaltos, furtos e invasões das escolas para roubo da merenda escolar e de alguns equipamentos, sobretudo a partir de 1983, quando ocorrem as expressões mais visíveis da crise econômico-social que o país começava a viver. A reivindicação por segurança indicava a existência de problemas, e a sua diversidade já era perceptível ao se pleitear, por exemplo, melhores condições de iluminação nas áreas externas para que alunos pudessem se deslocar sem riscos no trajeto de suas casas para as escolas, principalmente no período noturno. Já nessa época aparecem com muita freqüência as ocorrências de depredações e vandalismo nos prédios das escolas públicas, sem sentido aparente, sem o intuito do roubo, de acordo com as reportagens que colhiam as impressões de professores, alunos, pais e demais moradores. Em 1982, alguns levantamentos mostravam que 66% dos estabelecimentos mantidos pelo poder estadual na cidade de São Paulo haviam sofrido algum tipo de violência: depredações, invasões, roubos (Sposito, 1994a).

O tema, no entanto, deixa, aos poucos, de ocupar o cenário da imprensa, a não ser episodicamente com reportagens voltadas para modalidades mais espetaculares de violência, como incêndios em prédios escolares, ou voltadas para modalidades como balanços de ordem geral a partir de indicadores fornecidos pelas autoridades públicas. Assim, a ausência de correlação entre as evidências oferecidas pela imprensa e a intensidade dos acontecimentos deixa a impressão de estar ocorrendo o desaparecimento do fenômeno. Ao contrário, trata-se, antes, de sua banalização, e a prática da violência passa a ser incorporada no dia-a-dia das unidades escolares. Em 1990, para um total de 935 unidades estaduais existentes na capital, entre julho e novembro (cinco meses), ocorreram 1832 fatos de violência. Desse total, 35%, correspondem a depredações sem furto ou roubo. Em outubro de 1995, o Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo — UDEMO — concluiu pesquisa em 308 escolas da região metropolitana, apresentando os seguintes dados: 46% das escolas pesquisadas

sofreram depredação; 46% registraram invasões e 27% ocorrências de furto e roubo<sup>6</sup>.

As depredações e os atos de vandalismo seriam uma das modalidades mais freqüentes que caracterizariam a violência propriamente escolar. De acordo com as notícias e as informações dos órgãos públicos, as agressões atingiam a escola nos fins de semana, períodos em que existia certa ociosidade dos prédios. Essa situação era recortada por uma interpretação cotidiana: o protagonista da violência é sempre o **outro**, aquele que não faz parte da “comunidade” escolar. Os atos de vandalismo eram identificados à conduta de uma minoria delinqüente que habitava o bairro mas estava fora da escola. Dessa forma, o tema da violência era submetido a um tratamento que enfatizava sua **dupla marginalidade**. Marginais ou delinqüentes eram os protagonistas e, por decorrência, nas interpretações dominantes o próprio fenômeno não se inscrevia no centro da vida escolar, mas exprimia uma agressão externa, um subproduto marginal para o conjunto das práticas escolares.

As ocorrências, consideradas como atos de minorias, começam durante a década de 80 e se intensificam nos anos 90, explicitando práticas que invalidaram argumentos anteriormente disseminados. Estudos de natureza qualitativa realizados sobre o cotidiano escolar — ainda que não voltados para o exame da violência —, com depoimentos de diretores e professores, indicavam a incômoda presença de alunos das próprias escolas nos atos de vandalismo, alguns em processo claro de exclusão. As investigações sobre o incêndio do grupo escolar no bairro da Liberdade identificaram os responsáveis: ex-alunos, pré-adolescentes, que afirmavam terem sofrido injustiças, e a agressão era declarada como ato de vingança contra os professores<sup>7</sup>.

A compreensão do fenômeno da violência começa a ser timidamente deslocada; abandona-se a idéia de atribuir responsabilidade ao **outro**, o **estranho**, aquele que está fora da comunidade escolar. As interrogações voltam-se para as práticas dos atores, inscritas no dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino. As

---

6. Em 1991, faziam a ronda escolar na Grande São Paulo 114 carros, envolvendo cerca de 1,7 mil policiais para 4,6 mil escolas (2,3 mil estaduais, 1 mil municipais e 1,3 mil particulares). Em 770 escolas estaduais consideradas de alto grau de “periculosidade” havia um policial fixo, no seu interior, durante o horário das aulas (*Folha de S. Paulo*, 14/09/1991). Os dados relativos a 1995 constam do projeto de lei 382 de 1997, encaminhado pelo deputado Hamilton Pereira à Assembléia Legislativa, instituindo o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

7. A pesquisa desenvolvida por Teise Guaranha Garcia (1995) sobre os processos de mobilização e de gestão coletiva de escola pública de Diadema, município da Grande São Paulo, revelou alguns episódios de violência protagonizados por alunos do estabelecimento, embora a violência escolar não fosse o objeto principal de sua investigação.

entrevistas realizadas com vigias e funcionários das escolas, durante o ano de 1992, indicavam novas modalidades de ações menos freqüentes na década anterior. Tornam-se mais evidentes certas formas da vida escolar ou da sua cultura impregnadas de condutas violentas. Aumentam os índices de agressões físicas entre grupos de alunos nas áreas internas ou nas proximidades da unidade escolar e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas<sup>8</sup>.

O fato novo na década de 90 deixa de ser a agressão ao prédio escolar nos fins de semana. As ações violentas ocorrem na escola nos minutos de ociosidade entre uma disciplina e outra, ou nas aulas vagas (“janelas”) devido à ausência de professores. Vigia e funcionária de escola municipal da região leste declararam as dificuldades de convencerem os alunos a entrar na classe após o breve intervalo entre uma aula e outra; muitos aproveitavam esses momentos para atirar pelas janelas objetos no pátio, incluindo cadeiras e mesas de trabalho. Quanto maior o período de intervalo, maior o risco de atos de vandalismo. Uma outra situação de ociosidade, relatada por uma professora, foi observada a partir de uma interrupção geral do fornecimento de energia elétrica no período noturno da escola em que trabalhava. Quando as luzes voltaram, após trinta minutos de escuridão, a escola estava destruída, não havia restado uma única carteira. Aparentemente, a maioria dos alunos parecia ter se envolvido no ato da destruição. A persistência da violência escolar revelou formas novas de disseminação dessa violência nas práticas diárias observadas no interior da escola.

Os anos 90 indicam a continuidade de algumas formas de agressão aos prédios e equipamentos, muitas delas não mais denunciadas porque foram incorporadas às vicissitudes das rotinas escolares. Apontam, também, novas práticas violentas, neste momento, observadas no interior da instituição, durante a semana, nos períodos de aulas, em plena atividade.

## **AÇÕES DO PODER PÚBLICO: ALGUNS EXEMPLOS**

Cada administração — estadual e municipal — buscou respostas variadas para o problema da violência escolar a partir da década de 80. O primeiro governo eleito pelo voto popular, no início da distensão democrática — a administração Montoro — foi alvo de intensa pressão da população para melhoria da segurança nas escolas. O traço característico das respostas encontradas nesse

---

8. Dados fornecidos pela Coordenadoria da Grande São Paulo da Secretaria de Educação do Estado — COGSP/SEE — indicam que em 1996, de um total de 5516 ocorrências registradas na Grande São Paulo, 23,75% diziam respeito a invasões, 8% a brigas de gangues, 7,45% a agressões. As depredações ocupam 28% das ocorrências, mas não são divididas quanto às modalidades: se em horários ociosos ou durante as aulas, nem quanto aos prováveis protagonistas.

período residia na tentativa de equacionar o problema articulando o binômio segurança e participação. Admitia-se, claramente, a idéia de que as escolas precisavam estar mais bem equipadas para enfrentar a onda de violência urbana, pois grande parte delas vivia em condições de absoluta precariedade. No entanto, parte dos temas mobilizadores daquela conjuntura decorria dos esforços para a democratização da sociedade brasileira na luta contra o regime autoritário. Assim, a proposta de maior segurança não poderia estar dissociada de uma outra idéia central: criar outras modalidades de interação da escola com seus usuários por meio de novos canais institucionais e pelo aumento dos espaços de **participação**. A idéia de participação consistiria, assim, elemento importante capaz de neutralizar a violência nas escolas, entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da instituição em relação aos seus usuários, a denominada “comunidade”<sup>9</sup>.

Nesse contexto duas iniciativas semelhantes são observadas. Uma estabeleceu por decreto estadual a abertura das escolas nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer e esporte. Outra, se alunos da unidade ou demais moradores do bairro solicitassem a cessão dos espaços, as instâncias administrativas não poderiam recusar seu atendimento, e a escola deveria ter seus portões abertos nos fins de semana, evitando os momentos favoráveis para a ocorrência de depredações.

Nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação — gestão Mário Covas (1983 a 1985) — estabelece o projeto “Fim de Semana”<sup>10</sup>, incentivando a adesão das unidades escolares, pois aquelas que se inscrevessem para participar receberiam o material necessário para o desenvolvimento das atividades a serem propostas a partir de consultas a alunos, grupos organizados e moradores do bairro.

A reflexão sobre os acertos e as dificuldades desse tipo de orientação é propícia para a compreensão do fenômeno da violência escolar. A idéia dos responsáveis pela formulação das políticas era clara: não se enfrenta a violência apenas com medidas de segurança; essa reivindicação deveria se transformar em demanda por maior democracia, sob o ângulo de uma participação qualificada dos usuários nos benefícios advindos da existência de equipamentos públicos para esportes, cultura e lazer em estabelecimento escolar de bairros carentes. Novos mecanismos institucionais, como os conselhos deliberativos integrados por professores, pais, alunos e funcionários, caminharam, assim, ao lado desses projetos especiais que buscavam abrir os prédios para os moradores, ampliando possibilidades de participação.

---

9. A esse respeito, consultar Sposito (1993).

10. Um exame mais detido do projeto Fim de Semana pode ser encontrado em Sposito (1993).

Os resultados foram diferentes e muito desiguais. Há inúmeras experiências de sucesso: os portões abertos para atividades esportivas, culturais e de lazer reduziram índices de violência anteriormente observados na escola, mas houve também inúmeras experiências de fracasso.

Para muitos diretores a adesão ao projeto significou a abertura da escola apenas como ocupação do espaço físico, às vezes caracterizada pela vontade de ter acesso a materiais esportivos escassos que poderiam vir a ser utilizados durante a semana nas aulas de educação física. Nesse caso, certamente, a abertura causou mais problemas do que construiu novas modalidades de interação da escola com seu entorno. A idéia, com frequência recoberta de representações descoladas das relações reais, de integração da escola com a comunidade, muitas vezes desconsiderou as longas trajetórias de distanciamento, de relações burocratizadas desenvolvidas com a população que não seriam superadas mediante a simples abertura dos portões; a proposta não levou em conta as diferenças existentes entre os moradores ou grupos organizados, suas relações de vizinhança no bairro, as disputas, conflitos e formas de solidariedade. Em algumas unidades houve dificuldades de atribuição aos funcionários ou professores da responsabilidade pelo prédio durante as atividades nos fins de semana; em bairros destituídos de canais de organização de moradores ou alunos, a ocupação do espaço ocorria sem um mínimo de regras definidas de modo consensual. Era evidente que um uso mais intenso das instalações significaria maior desgaste do material (torneiras, instalações hidráulicas e elétricas, vidros) e as possibilidades de rápida reposição eram restritas, atemorizando administradores diante das eventuais dificuldades.

O sucesso em alguns casos foi produto muitas vezes das ações de vigias que trabalhavam nos fins de semana e, na condição de moradores dos bairros, conseguiam responsabilizar-se pelas atividades, funcionando muitas vezes como animadores culturais, em decorrência de seu empenho pessoal, sem qualquer apoio ou treinamento institucional do poder público.

Se essa mesma abertura da escola nos fins de semana, tendo em vista a ocupação dos espaços e tempos ociosos, foi produto de uma ação deliberada que exprimia aspectos de um projeto educativo construído coletivamente, a experiência tendeu a ser bem-sucedida. Apesar das dificuldades, episódios de violência diminuíram. Talvez esse tenha sido o eixo mais significativo para a avaliação desses programas gestados no início dos anos 80. A mera abertura física da escola não supera padrões estabelecidos de interação se não vier acompanhada de uma clara intenção dos atores de redimensionar suas práticas em direção a um novo projeto para a unidade escolar.

A onda em defesa da idéia de participação rapidamente se esvaneceu nas administrações seguintes, no final da década de 80. As escolas deixaram de abrir seus portões seguindo orientações estabelecidas pelos dirigentes. Certamente permaneceram as atividades que exprimiam práticas escolares já enrai-

zadas, a despeito do silêncio dos órgãos públicos. A violência na escola, sobretudo na esfera estadual, foi cada vez mais tratada apenas como problema da área de segurança pública e cada vez menos apresentou desafios de natureza educativa<sup>11</sup>. A partir dessa época nascem as rondas escolares, edificam-se zeladorias nos terrenos dos estabelecimentos, são criados esquemas mais sofisticados de proteção mediante a instalação de alarmes ligados a distritos policiais. Não se trata de negar a validade de algumas dessas iniciativas, porém é visível o deslocamento no modo de tratar o problema. A violência escolar passa ser objeto da ação pública, principalmente sob o ângulo da segurança, da estratégia policial militar e menos como questão educativa. No início dos anos 90, o assessor do gabinete do secretário, tenente da polícia militar que acompanhava a questão da violência nas escolas públicas, lamentava o fato de as escolas considerarem a ação da polícia militar como panacéia para resolver os problemas da violência. Acreditava que professores e diretores não estavam pensando em pequenas práticas cotidianas que propiciariam a violência escolar e, muito menos, em analisá-las como temas de natureza educativa. Citava, como exemplo, a insistência de diretores em proibir a entrada de alunos vestidos com trajes que indicavam certos estilos juvenis (bermudas largas, bonés). Tais proibições geravam protestos silenciosos, grande parte traduzidos em atos de violência que, segundo o assessor, poderiam ser evitados<sup>12</sup>.

Outra iniciativa do poder municipal, nos anos 90, foi expressa na idéia de assegurar procedimentos que permitissem às escolas propostas de melhoria das atividades incidindo sobre suas práticas diárias. Essa diretriz, realização da proposta de autonomia da unidade escolar, foi primeiramente pensada no governo Montoro, sendo retomada em algumas administrações de feição progressista. Na gestão da prefeita Luisa Erundina (1989 a 1992), algumas das escolas propuseram projetos de iniciativas coletivas de seus professores, visando implementar ações de melhoria da qualidade de ensino. Em regiões com altos índices de criminalidade, como é o caso de São Mateus na zona leste, grande parte das unidades que apresentaram suas propostas elegeram a violência como tema central capaz de articular, transversalmente, as várias disciplinas do currículo. Outro exemplo é o **Projeto RAP...ensando a escola**

- 
11. O governo Quércia (1987-1990), além de criar a ronda escolar constituiu comissão mista com representantes da Secretaria de Educação e da Polícia Militar para propor iniciativas voltadas para melhoria da segurança nas escolas.
  12. Há, na verdade, uma situação paradoxal. São conhecidas as condições de exercício da segurança pública em nossa sociedade, marcadas pelo arbítrio, uso da força, pela impunidade, negação de direitos, falta de confiança da população nas instituições policiais. Mas no gabinete do Secretário da Educação, o assessor da polícia militar, encarregado de supervisionar as ações sobre a segurança e a violência escolar, apontava claramente as dificuldades dos educadores de distinguir as questões de ordem educativa daquelas que seriam propícias à intervenção dos aparatos de repressão policial.

pública. Seu caráter inovador decorre da participação de grupos musicais de jovens articulados em torno do RAP — Ritmo e Poesia —, em debates com alunos das escolas municipais, discutindo temas ligados ao racismo, à intolerância, ao preconceito, formas mais ou menos dissimuladas de atitudes e práticas recobertas pela noção de violência (Sposito, 1994).

Esses exemplos sucintos de ações públicas observadas ao longo de 15 anos, na região da Grande São Paulo, evidenciam questões ainda não superadas. O tratamento da violência escolar como problema que não está restrito à esfera da segurança pública ainda não é fato consensual do ponto de vista do conjunto da rede de ensino. Mais ainda, é preciso reconhecer que eventuais diretrizes de governantes voltadas para o desenvolvimento de ações capazes de enfrentar a violência como um problema de natureza estritamente educativa são atitudes importantes mas insuficientes. A força das políticas públicas depende, fundamentalmente, **da adesão** dos atores que integram a unidade escolar a um projeto coletivo voltado, efetivamente, para a sua superação.

## O QUE REVELA A VIOLÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

Finalmente, o último aspecto a ser examinado é, certamente, o mais complexo. Por que alguns equipamentos públicos e privados localizados nos mesmos bairros não sofrem a mesma intensidade de agressões como aquelas observadas na unidade escolar? Expressaria a violência escolar aspectos epidérmicos de processos de natureza mais ampla ainda insuficientemente conhecidos?

Em que medida a violência escolar, utilizando-me de uma expressão de Henri Lefebvre, não seria o **elemento revelador** de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela instituição escolar no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens?

A escola foi pensada, sobretudo a escola pública, como espaço de socialização de novas gerações, operando na formação e construção de humanidades capazes de viverem ativamente a vida social. Na França o modelo de integração, tendo em vista a construção do Estado-nação, ancorou fortemente as representações e práticas da escola pública republicana, particularmente no ensino elementar (Dubet, Martuccelli, 1996).

No Brasil, grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações de populações não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve ligado às possibilidades — efetivas ou apenas imaginadas — de mobilidade social. O amplo movimento de expansão do ensino, observado a partir dos anos 30, teve suas origens na pressão empreendida pela população para obter melhores oportunidades de

acesso ao sistema escolar público. Os movimentos de base popular por educação não foram apenas expressão generalizada de anseios de segmentos excluídos da cidadania em sociedades de extrema desigualdade, mas indicaram, também, que os poucos e às vezes provisórios direitos existentes são produtos de difíceis e anônimas conquistas.

As atuais possibilidades de ascensão social oferecidas pelo sistema de ensino público são evidentemente mais reduzidas. Estudos recentes evidenciam que o aumento dos níveis de escolaridade da população não significa, de imediato, melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho, que possui mecanismos próprios de produção da desigualdade e da exclusão (Madeira, 1997). Se esse conjunto de significados atribuídos ao papel da escolaridade como um todo em nossa sociedade ainda não está esgotado, certamente em algumas regiões como a Grande São Paulo — uma das que mais rapidamente absorveu novos contingentes escolares sem que os problemas de emprego e de ascensão profissional tenham sido equacionados — essa forte representação passa por processo de erosão.

Há um profundo reconhecimento de que as trajetórias escolares são condições **necessárias** de inserção e de sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constituem condições **suficientes** para ancorar todo o conjunto de expectativas anteriormente atribuídas ao projeto escolar, aspirações ainda consolidadas nas representações das famílias. Por essas razões, grande parte dos estudos aponta a ambigüidade das relações estabelecidas entre os alunos e a escola, caracterizadas não só pelos processos de exclusão mas pela intermitência, matrículas sucessivas, abandonos, interrupções (Madeira, 1986; Gomes, 1997; Freitas, 1995; Marques, 1997). Jovens e adolescentes, na maioria das vezes atores da violência escolar, não reconhecem outras alternativas atribuídas à importância da escola em suas vidas, além da corroida crença na ascensão, representação herdada das gerações adultas.

A inexistência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca da educação sistemática se inscreve em situações paradoxais. A ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim, de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente na escola. A satisfação de necessidades, já reconhecidas socialmente, que permitam a formação de sujeitos autônomos para a vida pública e privada exige, em parte, a apropriação dos benefícios advindos da educação escolar. No entanto, essa importância, sob o ângulo dos atores concretos aos quais se destinam os esforços dos educadores, não articula práticas, não tem provocado adesões fortes à instituição escolar. Esta, por sua vez, tem apresentado dificuldades para alterar procedimentos consagrados de exclusão e para empreender novos caminhos.

As pesquisas revelam que a maior parte dos vínculos construídos no espaço da escola decorre das formas de sociabilidade entre os pares e de algumas relações mais significativas com alguns professores. Tais interações acontecem **na escola** mas não são produto deliberado **das orientações** de professores e administradores. Ao que tudo indica, em escolas com índices reduzidos de violência, ainda existiriam esses espaços extremamente valorizados pelos alunos, particularmente quando um conjunto de condições sociais adversas dificultam o desenvolvimento dessa sociabilidade em outros momentos de sua vida<sup>13</sup>.

A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outras modalidades de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação. Compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola, ampliando com novas atribuições as consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social.

Assim, o esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição formadora de novas gerações. Por estas razões, um dos principais desafios é o exame de alternativas que possibilitem à escola a redefinição de sua presença no universo de crianças, adolescentes e jovens, de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos. Os temas centrais contidos na idéia de democracia como espaço público, direitos, tolerância e respeito às diferenças podem conter as pré-condições para a busca de novas atribuições de sentido para a instituição escolar.

Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um **presente** democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens. Práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o **futuro** não são suficientes para construir relações significativas com a escola. Na falta de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas frequentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares. Certamente, outros processos caracterizam essa crise, e as reflexões aqui esboçadas tentaram examiná-la apenas sob o ponto de vista da violência.

---

13. O enfraquecimento da capacidade socializadora da escola é analisado por Dubet e Martuccelli (1996) após algumas pesquisas realizadas com estudantes dos vários níveis do sistema de ensino público na França.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CALDEIRA, T. *Violência e democracia: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais*. s.d. (mimeo)
- CARVALHO, J. S. *A Formação de professores e os valores da cidadania*. Série Documentos Cátedra Unesco de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. São Paulo: USP/IEA, nov. 1997.
- DIAS, A. R. F. *O Discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: EDUC; Cortez Editora, 1996.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. *A L'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- ESCOLAS públicas de São Paulo sofrem 1.668 depredações só no primeiro semestre. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, quarto caderno, p.1. 14 set. 1991.
- ESCOLAS usam detector de metal nos EUA. *Folha de S. Paulo*, Folhateen, p.3. 9 maio 1994.
- FREITAS, M. V. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. São Paulo, 1995. Diss. (mestr.) USP/FE
- FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n.79, p.68-75, nov. 1991.
- GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5-6, 1997.
- GARCIA, T. O. G. *Gestão democrática: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema*. São Paulo, 1995. Diss. (mestr.) USP/FE.
- GUIMARÃES, A. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, 1984. Diss. (mestr.) PUC
- \_\_\_\_\_. *A Depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas, 1990. Tese (dout.) UNICAMP
- GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (dout.) PUC
- \_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A. (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992.

- JANKOWSKI, B. *Les Gangs aux États-Unis: bilan des recherches*. 1992. (mimeo)
- JANKOWSKI, M. As gangues e a mídia. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5-6, 1997.
- MADEIRA, F. Os Jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, n.58, 1986.
- \_\_\_\_\_. et al. *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*. São Paulo, 1997. (mimeo)
- MARQUES, M. O. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5-6, 1997.
- OLIVEIRA, C. R. *O Fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso*, Porto Alegre, 1995. Diss. (mestr.) UFRGS/FE
- PERALVA, A. *La Violence au collège: une étude de cas*. Paris: CADIS/CNRS, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil*. São Paulo, CNPq, 1995. (mimeo)
- ROBARON y destrozaron otras tres escuelas en el gran Buenos Aires. *Clarín*. Buenos Aires, p.44. 16 jul. 1993.
- SPOSITO, M. P. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, FFLCH/USP, v.5, n.1-2, 1994.
- \_\_\_\_\_. Violencia colectiva, jóvenes y educación. México, *Revista Mexicana de Sociología*. n.3, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *A Ilusão fecunda*. São Paulo: EDUSP; HUCITEC, 1993.
- VIANNA, H. *O Mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.