



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **20/08/2019**

Aprovado em: **24/08/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.09.05>

Apontamentos sobre o papel da educação no combate à violência

EIXO: 9. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.

RODRIGO PEREIRA

O texto se propõe a analisar os fatores que influenciaram o aumento de casos de violência física e simbólica no âmbito da sociedade e especificamente nos espaços de formação escolar. Questiona se a junção de casos de violência e a tendência à normalização dessas práticas poderiam caracterizar um estado de barbárie no contexto da sociedade brasileira. Para esse estudo, utiliza-se as notificações de violência sobre as mulheres (feminicídio), violência contra os professores e professoras desde o ensino fundamental menor até o nível médio. Defende-se o papel da educação, tal como visto por T.W Adorno que considera como sua principal finalidade: impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de exercer um papel de prevenção e resistência. O texto se propõe a analisar os fatores que influenciaram o aumento de casos de violência física e simbólica no âmbito da sociedade e especificamente nos espaços de formação escolar. Questiona se a junção de casos de violência e a tendência à normalização dessas práticas poderiam caracterizar um estado de barbárie no contexto da sociedade brasileira. Para esse estudo, utiliza-se as notificações de violência sobre as mulheres (feminicídio), violência contra os professores e professoras desde o ensino fundamental menor até o nível médio. Defende-se o papel da educação, tal como visto por T.W Adorno que considera como sua principal finalidade: impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de exercer um papel de prevenção e resistência.

INTRODUÇÃO

A interpretação do desenvolvimento econômico e das suas implicações sobre a formação das sociedades nos faz, reiteradamente, trazer à baila uma análise sobre a barbárie como fenômeno social e derivado desse movimento de crescimento econômico e novas configurações dos estratos sociais.

Muitos são os motivos para o resgate desse tema tão caro à sociedade ocidental, uma vez que acreditávamos que o nosso momento histórico seria tão avançado e tão esclarecido que a preciosa razão pública e quiçá, a solidariedade, seriam as características do mundo que havia superado os conflitos e contradições de épocas passadas. Ainda assim, não é incomum tratar do tema considerando-o como um fenômeno social, que obteve contornos específicos na contemporaneidade e que nos desafia a pensar nas contradições do nosso processo civilizatório ocidental e do tempo presente.

O lugar em que nos situamos para compor esta análise é o lugar de quem pensa a educação como uma resposta às várias situações extremas que o comportamento social nos leva a viver e enfrentar. A educação como processo de formação humana, como construção das principais características que formam o sujeito cultural, como lugar de circulação de símbolos e códigos que dão ao sujeito a capacidade de se apropriar do patrimônio cultural e por ele continuar a experiência humana de viver a diversidade de maneira pacífica.

Pensar a barbárie como fenômeno social a partir da perspectiva da educação é ao mesmo tempo, lançar uma posição interpretativa - a educação como mecanismo de singularização e socialização do ser humano - e também como hipótese que remete à possível solução aos problemas que são desencadeados (violência física e simbólica frente à manifestação da diversidade de ideias, comportamentos, credos, etc.) no espaço social.

Entendemos que a educação como processo sistematizado e rigoroso, mas também cheio de afeto e respeito (uma vez que se dá no processo de encontro de sujeitos que desejam aprender mais e também são sentimentos que caracterizam a relação humana), pode contribuir diretamente com a formação de comportamentos sociais mais próximos à solidariedade e alteridade. Nessa perspectiva, redirecionar os olhos para compreender a manifestação da barbárie em sua tradução contemporânea é enxergar no comportamento social, sinais que indicam contradições do humano moderno: apropriação de um discurso democrático, mas não se submeter aos determinantes democráticos; entender a necessidade da experiência do viver em coletividade, mas se por indiferente frente a diversidade e aos grupos que historicamente foram oprimidos; e por fim, o diálogo que tanto foi invocado como pilar de uma sociedade democrática, tem se transformado em discurso impositivo.

A barbárie como tema de estudo aparece em vários momentos da história, ora vivenciada, ora teorizada, mas sempre como uma discussão pertinente a lançar luzes para o entendimento do comportamento social e dos sujeitos em particular. Em uma interpretação objetiva, podemos afirmar que o bárbaro é o humano não civilizado. Essa definição nos permite acessar a representação social que motivou as sociedades europeias instituírem o processo violento de colonização e a forma como trataram as civilizações colonizadas especialmente na América e África.

A definição de bárbaro para estas sociedades legitimava os atos de violência, subordinação e silenciamentos impostos pelas nações colonizadoras. Consideravam homens e mulheres não-europeus como naturalmente submissos sobre os quais uma nova ordem de sujeição poderia ser incutida como forma de os aproximar, pela força e violência, do *modus* desejado e arquetípico do humano civilizado europeu.

A este modelo de dominação foi submetido o sujeito identificado por autores como Michel de

Montaigne como “bom selvagem”, domesticável e sujeito às processos de disciplinarização, renunciando o que Michel Foucault (1987), anos mais tarde, denominaria de “corpos dóceis”. Durante os séculos seguintes à dominação europeia instituiu-se um ciclo de discussões sobre a natureza desses indivíduos e das populações dominadas: possuem alma e portanto podem ser alcançados pela forma cristã de remissão de pecados e obter a salvação; não possuem alma e portanto, como selvagens, podem ser, legitimamente, submetidos ao processo de dominação total, já que se assemelham aos animais e sobre eles há uma sentença religiosa: dominai-os!

Um aspecto era comum: com a existência desses homens e mulheres, mesmo a contragosto, estava instituída a experiência humana da diversidade do existir. Homens e mulheres, singulares que se apresentavam como possuidores de práticas culturais, de socialização e de subsistência. Em alguns casos demonstravam arranjos de engenharia e técnicas agrícolas que, muitas vezes, superavam os seus colonizadores; além de produzirem diferentes aspectos culturais que demonstrava uma elaborada e complexa estrutura social e uma profunda e surpreendente imersão afetiva com os elementos da natureza.

Esta dominação a que nos referimos tem assumido diferentes formas ao longo da história. Dominação pela força ou pela ideologia; dominação que submete o corpo ou como apreensão da capacidade de crítica ou pelo uso indiscriminado da manipulação da ingenuidade. Além disso, a forma mais recorrente desse fenômeno tem sido a violência física e simbólica que faz sangrar o corpo e deturpa a imagem do sujeito, redefinindo identidades e representações sociais trazendo dor e vergonha.

Essa realidade pode ser identificada no nível macro, quando sociedades são vituperadas, como nos momentos da história onde grupos inteiros são alvo de guerras e de suas consequências, que envolve não só a sujeição completa- territórios, economia, etc.- mas também a desestruturação cultural e identitária. Também pode ser identificadas nas micro-relações, quando o comportamento violento atinge uma pessoa ou um grupo familiar, onde os atos de violência podem ser definidos como violência física, psicológica ou emocional.

Historicamente, esses atos de violência que caracterizam ação contra grupos ou parte de uma sociedade podem ser mapeados na Europa no período de guerras, mas também na América Latina nos seus períodos ditatoriais, onde claramente o direito de existir passou a ser privilégio de grupos com as mesmas afinidades políticas dos regimes.

Esta verificação pode acontecer, sumariamente, quando na observação dos conflitos entre representantes do Estado e grupos contrários aos golpes militares instituídos em países da América latina na segunda metade do século XX, a saber: Chile (1973-1990), Argentina (1976-1983), Uruguai (1973-1985), e Brasil (1964-1985). Após esses períodos, as sociedades se envolveram em processos de reestruturação política e econômica na tentativa de diminuir a polarização em que se viu mergulhada e construir parâmetros mínimos de sobrevivência material para as populações menos favorecidas.

Estas ações foram necessárias em função de que para se estabelecer os golpes militares, esses países receberam, no contexto da segunda metade do século XX, apoio financeiro externo (especialmente dos Estados Unidos da América) e internamente, contaram com o apoio de uma parcela da sociedade, eminente conservadora e com disposições econômicas acima da média da população. Apesar do período ser marcado com avanços industriais e em alguns casos, elevação do consumo, este não foi acessível a toda população, deixando milhares de pessoas relegadas à condições subalternas, de pobreza extrema, mas invisíveis no período.

Em todo caso, esse fenômeno já foi definido como superado em função do próprio desenvolvimento social e econômico do pós-guerra e golpes e a expansão das sociedades capitalistas neste mesmo período. No entanto, é possível verificar que mesmo no fim da primeira década do novo milênio há evidências de um retorno da barbárie no contexto das relações sociais contemporâneas.

Especialmente nota-se a elevação dos casos de violência física e muitas vezes e exploração da fragilidade da formação intelectual das populações.

Na realidade brasileira multiplicam-se casos de intolerância religiosa, nacionalismo exacerbado que caminha ao lado de práticas de xenofobia; ódio político; políticas de perseguição aos imigrantes; elogio à tortura, violência contra as mulheres, violência contra professores e professoras e contra a escola, etc. Em especial destacamos aqui dois dados que chamam a atenção: o aumento da violência contra as mulheres e a violência praticada nas escolas.

QUANDOS AS MULHERES SE TORNAM ALVO...

Em função do aumento de atos de violência contra mulheres, além da promulgação da Lei n ° 11.340/2006 que ficou conhecida como Lei Maria da Penha que pune atos de violência contra a mulher, é importante destacar o aumento de assassinatos de mulheres, ou feminicídio. Os dados do Mapa da Violência do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) mostram que entre 2003 e 2013 o número de mulheres assassinadas no Brasil passou de 3.937 casos para 4.762 mortes. Em 2016 uma mulher foi assassinada a cada duas horas no país. A situação é tão grave que o Brasil passou a ocupar o 5º lugar no ranking mundial de Feminicídio, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Quando comparado com as nações desenvolvidas, no Brasil se mata 48 vezes mais mulheres que o Reino Unido, 24 vezes mais que a Dinamarca e 16 vezes mais que Japão ou Escócia.

A estruturação da sociedade a partir da lógica patriarcal permite isso. Mulheres historicamente vistas como naturalmente menores e mais frágeis, foram interpretadas como inclinadas à sujeição, submissas e portanto, passíveis de serem violentadas. Esta representação histórica favorece as agressões violentas às mulheres. Entre essas características, fatores como classe social, etnia da vítima, a violência no entorno e no contexto social de seu pertencimento contribuem para a situação de vulnerabilidade e de manifestação desse comportamento vil sobre as mulheres.

Por fim, os dados indicam que o agressor, em muitos casos é o próprio companheiro o que aumenta ainda mais a situação de risco de vulnerabilidade da mulher. Entende-se, nesse caso, que a experiência de vida em um contexto de violência cria uma consciência de sujeição e medo e portanto, inibe a experiência de vida que compreende as possibilidades do existir, de sentir, de amar, de viver com o outro solidariamente e de respeito a si e aos demais; nutre-se nesse contexto o medo, o ódio, as crises existenciais e o sentimento de vingança e desesperança.

EDUCAÇÃO COMO PREVENÇÃO E ALTERNATIVA À VIOLÊNCIA

No campo da educação é possível, de início, formular alguns questões norteadoras: qual o papel da educação na formação da sociedade? De que maneira é possível contribuir para evitar um retorno completo a uma situação de barbárie? Ou ainda, em termos mais objetivos: que educação queremos e qual é a formação humana desejada e possível?

Há anos que a realidade educacional brasileira vem sendo alvo de diversos estudos por pesquisadores das mais variadas áreas. A educação por si só, compreendida como um dos processos mais complexos de formação humana e conseqüentemente, *ipso facto* de formação da sociedade já sugere um substantivo esforço para se compreender seus fundamentos e intenções e como ela pode ser manipulada em função dos projetos de sociedade e civilização.

Apesar de guardar uma dimensão de prestígio na sociedade, por causa do seu papel de cuidado e formação de crianças, adolescentes e jovens e, portanto, possuir um reconhecimento coletivo de importância estratégica, as escolas públicas brasileiras não gozam do mesmo prestígio social. Cada

vez aumenta, entre os jovens, o número de rejeição das carreiras profissionais vinculadas à educação, seja por salários, reconhecimento público ou por ser a escola um cenário comum de manifestação de violência física e simbólica contra os professores e à própria instituição, assim sendo provocando um cenário onde os professores vivem momentos de angústia social e falta de motivação para seguir. Em função disso, o número de estudantes de licenciatura no Brasil vem diminuindo progressivamente ao ponto de instituições de formação tentarem as mais variadas estratégias para atrair jovens que queiram seguir no campo profissional.

O fenômeno Violência na escola tem sido estudado, de maneira específica, por muitos pesquisadores que se lançam na tentativa de compreender as motivações, tipificação da violência e consequências sobre a escola e sobre professores e professoras dos mais variados níveis de formação.

O Brasil lidera o ranking de violência nas escolas elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O levantamento considera dados de 2013, quando 12,5% dos professores brasileiros ouvidos relataram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos ao menos uma vez por semana. A média entre os 34 países pesquisados é de 3,4%. O Brasil é seguido por Estônia (11%) e Austrália (9,7%).

Além das agressões físicas e verbais é preciso destacar que as condições de trabalho também impactam a vida e o exercício profissional dos professores e das professoras em algumas regiões do Brasil. Um ambiente estressante e que seja emocionalmente negativo impede o pleno exercício da profissão e pode arrefecer o ímpeto agressivo de muitos estudantes que se lançam contra a escola e contra os professores, seus agentes. Assim, destaca-se que a necessidade de ações conjuntas ou mesmo uma política de acolhimento dos alunos e professores e uma ação determinante para a convivência escolar, uma vez que se trata do local de formação dos alunos e espaço de ofício profissional e não um campo de conflitos de grupos diferentes.

As manifestações de violência na escola podem ser de variados tipos. Nas pesquisas internacionais, como no ranking da OCDE são elencadas desde a agressão verbal até a agressão física contra o professor ou ao que lhe pertence (como carro, bolsa, livros, etc). Há casos em que os alunos, revoltados com notas e resultados empurram cadeiras contra os professores, lança seus pertences ao chão ou mesmo furam o pneu, riscam os carros dos professores com objetos pontiagudos ou ainda, utilizam lápis ou régua de plástico como arma para intimidar ou enfrentar os colegas de classe.

A pesquisadora Vinha (2016) através de um levantamento de dados sobre os processos de convivência escolar, destaca que a maioria dos estudantes, meninos e meninas envolvidos, que admitem cometer agressões físicas ou verbais contra professores, entre 12 e 14 anos e jovens, com 15 a 17 anos são também alvo de múltiplas situações de risco e ausência de proteção; problemas acadêmicos e dificuldades na aprendizagem; estão entre as maiores taxas de repetência e maior número de faltas sem justificativa e o recebimento de punições com maior frequência. O fator econômico não foi identificado como, necessariamente, um fator que caracteriza essa população e nem um determinante para o comportamento. No entanto, os alunos que estão mais expostos a cenários de violência familiar e na comunidade em que vivem, tendem a reproduzir este mesmo comportamento como sendo habitual e comum; a agressividade não apenas como um mecanismo de defesa, mas como parte das práticas de socialização a que foram submetidos.

Este tema tem motivado inúmeras ações preventivas nas escolas, em função de um diagnóstico já realizado e constatado das escolas públicas brasileiras: não há uma preparação institucional ou pedagógica para atos de violência no contexto escolar. Por causa disso, o surgimento ou a verificação de comportamento agressivo coletivo ainda tem causado choque entre professores e toda equipe diretiva da escola. O problema ainda se agrava quando a escola naturaliza esse fenômeno e lhe caracteriza como parte indissociável da natureza ou da ausência de formação moral nos estudantes, encarando assim, como uma situação irreversível.

Há dados que direcionam a atenção para a violência que é cometida contra os professores e professoras do ensino fundamental e médio e também dados que mostram uma relação violenta entre os próprios estudantes. Há também os casos em que estudantes, movidos por raiva ou angústia, retornam às escolas e cometem não mais agressões direcionadas, mas crimes que atingem todo o coletivo escolar.

No Brasil, o caso mais recente e chocante aconteceu na Escola de Ensino Fundamental Raul Brasil, na cidade de Suzano em São Paulo. Quando dois jovens, (um sendo ex-aluno) entram na escola e iniciam um tiroteio que termina com uma tragédia generalizada. Na ocasião foram mortas 10 pessoas e 11 ficaram feridas, entre elas, estudantes e a equipe profissional da escola. O fato gerou uma grande repercussão que demonstrou, além da solidariedade de parte da população, o nível de vulnerabilidade das escolas, quanto ao acesso e a necessidade de preparação para prevenir casos como esse relatado, bem como lidar com a comunidade escolar após o ocorrido.

Não é incomum afirmar que após situações traumáticas vivenciadas pela escola vários outros processos podem ser desencadeados: diminuição da frequência dos alunos, evasão escolar, situações de fragilidade emocional, dependência, medo e insegurança. Todas essas ações demonstram a importância da escola pensar a si própria, do funcionamento e a formação de seus profissionais para inibir situações extremas, bem como considerar a relevância de situações vexatórias identificadas como pequenas (como exigir que alguém saia da sala), interpretadas pelos alunos como injustas ou inadequadas, mas que podem se tornar gatilhos que desencadeiam experiências de violência extrema.

Bernard Charlot, pesquisador francês e professor visitante da Universidade Federal de Sergipe quando na análise sobre a violência escolar nas escolas públicas francesas (e, posteriormente, no Brasil) destaca alguns fatores sociais que nos permite compreender a natureza da violência no espaço escolar e sua condição multifacetada. Este autor nos apresenta também, os fundamentos sociológicos para esta compreensão.

(...) a violência seria um conjunto de incivildades, ou seja, de atentados cotidianos ao direito de cada um ver sua pessoa respeitada. O homem, por sua condição antropológica, é obrigado a aprender a ser homem. Já que nasce imaturo, ele só pode se hominizar se for capaz de se apropriar daquilo que a espécie humana cria no curso de sua história. Desde que ele aprende, se hominiza, ele entra numa relação que está sempre em marcha com o mundo, com o outro e consigo mesmo. As pesquisas indicam que a tensão cotidiana tem aumentado bem mais que a violência entendida como agressão física. Essa tensão se mantém e exacerba a incivildade; e explode sob a forma de crises – injúrias, rixas, tumultos, pancadas, etc. (Charlot, 1997, p. 20).

O autor afirma que o fenômeno não é novo, porém tem assumido novas formas, apesar do fim ser o mesmo. Dos dados contemporâneos é possível verificar que a violência na escola ultrapassa o limite do que ficou conhecido como indisciplina. O autor trata como incivildade em função de que a violência rompe a lógica do contrato social, da pactuação entre os envolvidos em uma mesma sociedade. Os limites estariam vinculados à ordem do direito comum de existir e conviver. Uma vez que essa lógica é desfeita, os atos de violência se transformam em ações cotidianas que caracterizam incivildade e se tornando comum e naturalizada, é possível afirmar que o contexto é de barbárie. Este termo por sua vez, nos revela o distanciamento dos sujeitos da capacidade de coexistir com a diversidade e que considera a violência como recurso comum à experiência social, na relação com o outro.

Quando ultrapassa os limites da indisciplina frente a regras instituídas, não há limites para o que pode ocorrer no espaço escolar; a escola se torna um lugar de conflito e que a qualquer momento a

ordem pode ser rompida e o clima de trabalho intelectual pode se transformar em um ambiente inóspito. Essa realidade e instabilidade do ambiente de trabalho é causador de diversas situações de angústia social vivida pelos professores. Para Charlot (2005), é possível verificar múltiplas formas da violência escolar. Além disso, os jovens envolvidos são cada vez mais jovens.

(...) os alunos de 8 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até frente aos adultos; professoras da escola maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violência e crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornaram adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social, face à violência escolar. (CHARLOT, 2005, p.126)

Outro fator de referência para esta compreensão é que cada vez mais há o que o autor identifica como “intrusões externas”. É cada vez mais comum que bandos de jovens ou adolescentes entrem na escola em momentos distintos para “acertar contas” de situações que aconteceram fora da escola. Do mesmo modo, nas escolas brasileiras, verifica-se a presença dos pais para resolverem situações em que sentiram seus filhos injustiçados. A escola se torna palco de situações de constrangimentos a professores em função de suas metodologias e avaliação e seus resultados, compondo assim um ambiente de constante vigilância ao professor e de suas práticas.

Para o autor, há aí outra fonte de angústia social pelo fato da escola perder a representação de “espaço sagrado” e se tornar lugar aberto a agressões externas de toda ordem. O fato relatado da escola Raul Brasil é um retrato dessa realidade. Também definido como ação externa às práticas escolares e que é fruto do nosso momento histórico são os casos de exposição virtual de professores e da escola e os constantes discursos de ódio de autoridades políticas que tentam desqualificar a escola e seus agentes e práticas, criando um mal estar sem precedentes, exigindo dos professores um duplo trabalho: exercer seu ofício em busca de qualidade e resultados e tentar reconstruir a imagem da escola pública como lugar de práticas pedagógicas positivas e lugar de acolhimento.

Em função dessas distinções da maneira como a violência escolar se manifesta o autor apresenta definições do fenômeno a partir do posicionamento da ação e de seus agentes.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza das atividades da instituição escolar; A violência à escola ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. (Idem, 2002, p.127)

Estas duas classificações destacadas pelo autor soma-se a uma última manifestação que é a violência institucional, simbólica que se manifesta como dominação: a imposição de um currículo que por vezes se distancia dos anseios dos estudantes, a disposição dos alunos nas classes, a forma como a disciplina é instituída; os modos de classificação dos alunos por resultados e os constrangimentos dos processos avaliativos e duas consequências de valor sobre os estudantes; as maneiras de tratamento e a construção de estereótipos sobre os alunos, etc.

Todas estas ações caracterizam uma forma peculiar de domínio da escola sobre os sujeitos que pode incitar reações das mais variadas pelos estudantes. Embora o ato pedagógico seja previamente elaborado e defina o sujeito em seus comportamento como alvo a ação, a prática educativa vista dessa forma é definida como um ato de dominação.

[...] afirmam que toda ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino se constitui em uma violência simbólica. Segundo eles, a violência simbólica se perpetua através de duas dimensões arbitrárias: inculca um conteúdo cultural arbitrário e exerce a ação pedagógica por um poder autoritário que reproduz interesses dos grupos dominantes. A educação escolar, assim, além de reproduzir a cultura dominante, contribui para a perpetuação da desigualdade social, pois não propicia às classes populares um acesso igualitário à educação. (BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C, 1975. p. 21)

Esta definição de violência simbólica nos permite pensar que há uma lógica no espaço escolar que é a mesma do campo social: há uma disputa em curso entre posições sociais que visam a dominação simbólica e cultural para perpetuar lógicas de consumo e sujeição e a presença de posições dominadas que de algum modo manifestam suas inquietações na tentativa, segundo Pierre Bourdieu, de construir a distribuição do capital simbólico e suas formas de produção.

Os que ocupam as posições dominadas no espaço social estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhes poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social, se a lógica própria do campo de produção cultural e os interesses específicos que aí se geram não produzisse o efeito de predispor uma fracção dos profissionais envolvidos neste campo a oferecer aos dominados, na base de uma homologia de posição, os instrumentos de ruptura com as representações que se geram na cumplicidade imediata das estruturas sociais e das estruturas mentais e que tendem a garantir a reprodução continuada da distribuição do capital simbólico (Bourdieu, p. 152).

A esta tentativa de dominação simbólica se contrapõe um movimento de construção de um espaço onde os códigos e significados são construídos democraticamente e são ressignificados à medida que surgem novas demandas, novas configurações do espaço cultural. Resistir a esta mudança e combatê-la a partir da crença na unicidade dos significados e na padronização do comportamento no espaço social é um sinal de antagonismo no curso na história e na condição de existência pacífica na sociedade.

No entanto, mesmo que identifiquemos o papel da educação como ação cultural direcionada ao sujeito, mas não elaborada por este mesmo sujeito, assim sendo considerada uma violência simbólica, entende-se que essa ação cultural faz parte do processo civilizatório e portanto, trata-se de uma ação necessária. O que causa estranheza que desafia o campo conceitual é o notório aumento de práticas da violência física no contexto social, no âmbito do Estado (nas suas instituições como a escola, presídios, hospitais, centro de ressocialização para menores) e no contexto social, nas relações sociais cotidianas (no trânsito, nas filas de supermercado, nos estádios de futebol, no convívio diário), em alguns casos sendo a violência objeto de banalização, quando é tratada como coisa comum para determinados espaços ou que “é assim mesmo”. A experiência de formação para civilidade encara todos os dias o seu desafio de tornar-se um imperativo ou o risco de se tornar sem efeito.

Teodor W. Adorno na sua obra Educação e Emancipação (1995), escrevendo uma análise sobre a educação e seus efeitos na sociedade, descreve o cenário de horror a que foram submetidos os judeus na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), onde a violência física se estruturou como parte específica das ações da Alemanha durante o período, não como um comportamento de guerra, mas de perseguição específica a um grupo específico. Na análise do autor, em função dessa realidade,

sustenta-se a tese de que a violência ali praticada deve ser caracterizada como barbárie, justamente porque além do ato violento em si, revelou uma natureza humana corrompida, que banalizou a violência a tratou como algo cotidiano e normal, até mesmo como ação necessária a grupos que não se submetiam ou não concordavam com a perspectiva política alemã no contexto analisado.

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 1995, p. 159-160).

Para este autor a barbárie pode ser relacionada ao Nazismo, mas não se reduz a ele; ela pode ser reificada à medida que as condições materiais e subjetivas criam condições para seu retorno. Portanto, não há uma temporalidade específica para se pensar ou se combater a barbárie e seus condicionantes; será sempre necessário manter um comportamento de vigilância em torno do comportamento em sociedade e a permanente disposição para constranger seus agentes ou contextos favoráveis.

Durante o período analisado pelo autor, a violência física se tornou banal, e muitas pessoas passaram a se identificar com ela, mesmo ela estando desvinculada de objetivos racionais. O papel da educação, tal como visto por Adorno, se define a partir desse contexto e se estrutura considerando uma intenção clara: impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo, do nazismo. Este retorno é uma possibilidade e é justamente por pensar assim que a preocupação de Adorno se centra na questão da barbárie. As condições histórico-sociais que engendraram o nazismo ainda existem e por isso é preciso impedir o seu ressurgimento. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno.

“Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (Adorno, 1995, p. 119)

O principal argumento de Adorno é também argumento fundamental em qualquer nação onde o processo civilizatório operou na formação de práticas cidadãs e se contrapôs a todo tipo de autoritarismo o discurso e práticas de ódio e sectarismo. O fato de ainda existirem tragédias, fruto de atos de violência, agressão ou qualquer manifestação de diminuição dos sujeitos, na sociedade e também no interior de instituições de formação, como escola e universidades faz com que essa finalidade da educação ainda seja para nós, um imperativo categórico.

Somos desafiados todos os dias a pensar, planejar ações, construir práticas dialógicas que permitam a formação do sujeito mediados pela dialogicidade, amorosidade e reflexão consciente acerca das condições do viver a coletividade: respeito à diversidade, formação de humana que considera a alteridade como parte do grande projeto de formação social. Uma educação que seja para o desenvolvimento pleno dos estudantes, capaz de inovar, empreender, servir-se das tecnologias, mas sem perder a capacidade de reflexão e auto-reflexão sobre nossos erros, incertezas, limites e novos caminhos que são possíveis na relação com o outro, com o planeta e consigo mesmo.

Uma educação assim, assumida criticamente, desenvolvida nas escolas até às universidades, pode auxiliar no processo de reconstrução do nosso processo civilizatório e cumprir o propósito a que se destine: contribuir para promover a inteligência geral dos indivíduos e para formação de práticas sociais justas, solidárias, racionais que nos leve à experiências de compreensão, de ética nas relações e sensibilidade. Esta educação será um modelo que servirá à formação desde a infância para promover o esclarecimento e impedir que atos de violência física, simbólica ou ações de dominação se perpetuem, assim como impedir que as condições sociais, ideológicas ou materiais que criam o contexto favorável para um retorno a práticas totalitárias, retornem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSEER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ATLAS da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil. IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasília, DF, 5. jun. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 01 agosto de 2019.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992
- BORDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 10ª ed.- Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- _____. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.
- _____. A Mistificação pedagógica. Nova tradução. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. Educação com prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PEREIRA, Rodrigo. Poder e Emancipação: algumas lógicas teóricas sobre o processo de constituição da escola participativa. In: BELO, Rafael Alexandre (Org.) Educação e Formação docente – reflexões e relatos de experiências no serão alagoano. Maceió: EDUFAL, 2015.
- ROUSSEAU, Jean, Jacques. Emilio ou da Educação. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- THÉRY, H. Retratos da violência no Brasil. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 22, n. 2, p. 457-465, mês. 2018. ISSN 2179-0892.
- VINHA, Telma. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016