

CULTURA DE PAZ: REGULAÇÃO OU NECESSIDADE?

Francisca Pereira Salvino¹

RESUMO: *Considerando a problemática da violência escolar, o presente trabalho discute a necessidade de revisão dos saberes escolares e das práticas educativas objetivando intervir na situação de violência que preocupa e desafia as comunidades escolares. A referida discussão adota a concepção de violência como um fenômeno construído historicamente e culturalmente, vinculado às condições de reprodução capitalista e como elemento muitas vezes utilizado para reestruturação do padrão de acumulação capitalista. Este trabalho analisa em quais aspectos o discurso da UNESCO e das políticas educacionais sobre cultura de paz se coadunam com as necessidades reais das escolas. Para o estudo, toma-se como referência empírica uma pesquisa realizada em oito escolas públicas, na cidade de Campina Grande, que atende a estudantes dos Ciclos de Formação I e II. Conclui-se que educar para a paz é um princípio educativo fundamental, cuja função está articulada ao caráter primordialmente humanizador da educação. Esta deve promover o diálogo, a tolerância, o aperfeiçoamento dos vínculos sociais, o interculturalismo.*

Palavras-chave: Capitalismo; Educação; Escola; Violência; Cultura de paz.

INTRODUÇÃO

Considerando a escola e o currículo como espaços de inúmeros discursos, disputas e possibilidades, que se consolidam legitimando ou negando determinadas práticas educativas a partir de diversos imperativos (econômico, político, histórico e cultural), o presente trabalho pretende discutir a necessidade de revisão dos saberes escolares e das práticas educativas, a partir dos dados empíricos coletados em oito escolas públicas, na cidade de Campina Grande/PB. Na ocasião, foram entrevistados 19 professores e 172 estudantes dos Ciclos de Formação I e II, com idade entre 7 e 16 anos, sobre a situação da violência nessas escolas.

A gravidade do problema da violência, considerado caso de saúde pública, requer a mobilização de todos os esforços no sentido de garantir uma compreensão crítica e coerente do fenômeno, bem como elaborar e efetivar propostas para seu enfrentamento, cuja gênese deve ser a comunidade escolar e a reflexão sobre suas necessidades reais, suas capacidades, suas potencialidades, seu nível de comprometimento com o caráter humanizador da educação e com o bem comum.

Muitos têm sido os discursos que veiculam a idéia da escola como espaço privilegiado para a construção de uma cultura de paz. A centralidade da educação enquanto instrumento de enfrentamento do problema oculta, na maioria das vezes, seus reais determinantes e a relação intrínseca entre a violência e a reprodução do padrão capitalista de acumulação. Um outro aspecto a ser considerado é a vinculação entre educação e cidadania a partir do entendimento de que a educação é condição para a participação política e para o convívio social harmonioso. Esse entendimento, historicamente, tem servido para restringir e regular a participação e a ação de determinadas camadas sociais em processos decisórios e reivindicatórios.

Todavia, valores humanos como ética, respeito à vida e ao próximo, amor e solidariedade são fundamentos essenciais à educação em geral e, em particular, à educação escolar e devem

¹ Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora titular do Departamento de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba. E.mail: fpsalvino@hotmail.com.

nortear a prática educativa independentemente da filiação ideológica ou política-partidária que possa ter com as elites econômicas.

A VIOLÊNCIA COMO ELEMENTO REESTRUTURADOR DO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

A violência, embora não seja um fenômeno exclusivo do nosso tempo, tem de inédito, na atualidade, o fato de atingir a todas as camadas sociais indistintamente, além de perpassar todos os âmbitos da sociedade, mesmo que atinja com maior intensidade a determinadas categorias sociais (crianças, mulheres, negros). Inclusive, este fenômeno vem se intensificando também em países ricos, como Estados Unidos e França, em consequência de questões internas e do terrorismo, que se transformou numa ameaça latente.

Embora a violência em suas diversas modalidades se manifeste nas relações entre as classes sociais, nas esferas do poder político e tenham relação profunda com a forma de reprodução do capital, ela se dissemina pelas relações sociais e nos mais diversos espaços (familiar, escolar, religioso, profissional e lúdico), justificando-se a partir de relações de poder que se disseminam nas “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 1998).

As condutas violentas se justificam em concepções de machismo, sexismo, adultocentrismo e racismo, cujas práticas revelam uma relação de dominação entre desiguais que têm sustentação no próprio corpo social e na possibilidade de impunidade e não apenas na relação entre a pessoa agredida e o agressor.

Um outro aspecto a ser considerado é que, no contexto da globalização, não apenas a economia, a informação e a cultura se internacionalizam. Também o crime encontra condições favoráveis para se consolidar em escala planetária e em tempo real. Segundo Castells (1999, p. 154), a economia criminosa atingiu um nível de organização que chega a “amedrontar as instituições estatais e converter-se num aspecto central da política e da economia, principalmente na América Latina”. Há ainda a corrupção praticada intensamente pelos políticos e pela elite econômica, além de outros desmandos, praticados contra o patrimônio público e contra os direitos humanos.

É necessário ressaltar que a violência beneficia grupos econômicos importantes e movimenta um enorme mercado (armamento, empresas de vigilância, aparato tecnológico, setores ligados à engenharia civil, como nos casos de reconstrução de prédios e mesmo de países, como o Afeganistão e o Iraque).

Um outro aspecto importante é a relação intrínseca entre reprodução do capital, conflitos armados e terrorismo. Martins (2005, p. 127) apresenta evidências de que o capitalismo, ao longo de sua história, tem recorrido ciclicamente à violência para resolver suas crises econômicas, inclusive de superprodução, e voltar a se expandir. Adverte o autor:

Violência e Destruição. Não foi a economia política dos trabalhadores que descobriu esse ‘corretivo natural e necessário’ do capital. Os próprios economistas capitalistas sempre reconheceram que o capital precisa de grandes destruições periódicas de forças produtivas sociais para superar suas sucessivas crises².

Problemas sociais como desemprego, degradação humana e social, articulação do crime em escala mundial e aumento das estatísticas relacionadas à violência são fenômenos sociais

² Martins (2005, p. 127) cita os economistas Furlaton e Josepf Shumpeter que defendem a teoria de que uma destruição periódica de capital tornou-se condição necessária de existência da taxa média de lucro, a quem se atribui a “teoria da destruição criativa”.

conseqüentes da globalização econômica, apresentando-se, portanto, em dimensão estrutural e não apenas ocasional e acidental. Por isso, propostas de enfrentamento pontuais (não raro com finalidades eleitoreiras), acordos internacionais, projetos escolares, atos públicos e passeatas, campanhas de conscientização através da mídia e outras estratégias, embora importantes, não conseguem alterar significativamente a dramática realidade. Contraditoriamente, as estatísticas revelam que o problema se agrava.

No plano internacional, as realizações da UNESCO resultam em idéias, acordos entre nações e vasta produção literária em que se explicita a redescoberta e a valorização da dimensão humana do indivíduo e, em especial, do trabalhador. Entretanto, para Frigotto (1995, p. 41), as preocupações da UNESCO estão mais associadas à necessidade de redefinição de um novo padrão de acumulação capitalista para responder à crise de organização e regulação fordista, do que aos valores humanos. Para ele,

[...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social. Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e organismos regionais e nacionais a eles vinculados.

A preocupação com o fenômeno, a literatura, as propostas da UNESCO e outras idéias circulam por diversos países, dos quais passam a compor as propostas curriculares, prolongando-se às salas de aula em diversos níveis e modalidades de ensino, regulando e controlando os espaços educativos. Como adverte Miguel Arroyo (2002, p. 34):

Tentar refletir sobre essas idéias e ideais é uma tarefa necessária, em primeiro lugar, para entender em que medida a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a cidadania dos trabalhadores, ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão. Em outros termos, urge refletir sobre o grau de coerência global desses ideais de convívio social e políticos subjacentes ao pensamento pedagógico.

Considerar a violência como algo intrínseco à estrutura social tem fundamento na lógica de reprodução do capital, pelas desigualdades que este processo acalenta e pelo fato de que esta reprodução se sobrepõe aos interesses do mercado, à cidadania e aos direitos humanos. Entretanto, é necessário identificar até que ponto essas idéias e propostas se coadunam com a necessidade de reestruturação do padrão de acumulação capitalista e até que ponto elas se coadunam com as necessidades e interesses das comunidades.

EDUCAR PARA A PAZ: PRINCÍPIO EDUCATIVO FUNDAMENTAL

É importante lembrar que a violência não se encontra adstrita às relações de poder econômico e político. “A mesma se origina numa cultura que influencia os indivíduos a adotarem comportamentos violentos e/ou ilegais para defenderem seus interesses ou fazerem prevalecer vontades individuais” (MILANI & JESUS, 2003).

Sobre a organização curricular, Silva (1996, p.173) adverte que uma história do currículo não deve cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças. Mas, para ele, a regulação e controle que necessariamente constituem o currículo não

implicam a aceitação dos regimes nem das representações forjadas por relações de poder existentes. Silva defende que:

A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma. Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los.

Considerar o assunto trivial, esgotado, lugar comum ou mesmo irremediável pode induzir à banalização da violência e ao imobilismo, fruto da crença de que não é possível mudar a situação.

Tomando como referência escolas públicas que atendem a estudantes dos Ciclos de Formação I e II e Educação de Jovens e Adultos, localizadas na cidade de Campina Grande/PB, constatamos a preocupação de alunos e profissionais com a questão, pela gravidade e frequência com que os fatos se repetem, pela tenra idade dos envolvidos e pela dificuldade dessas escolas em intervir sistematicamente na situação, como revelam os seguintes depoimentos (PROFESSORES, 2005):

Brigas e agressões verbais são comuns durante o intervalo e nas aulas;
Quando ocorre uma agressão mais grave, conversamos com os alunos sobre a questão, mas o comportamento continua;
Um aluno jogou um galho cheio de espinhos em uma colega; depois, jogou uma pedra em um carro e quebrou o vidro. A família foi chamada, mas nada foi resolvido;
Dois alunos discutiram, juraram-se de morte e um deles tentou cumprir o prometido, colocando o outro num círculo para ser espancado. O Conselho tutelar foi chamado e as famílias deles (eles voltaram a ser amigos).

Segundo os professores (2005), nos casos mais graves, conversa-se com os agressores e com seus pais; faz-se “advertência verbal”. Os fatos voltam a se repetir, preocupando e desafiando a capacidade de intervenção para solucionar o problema. Se as políticas adotadas pela UNESCO, órgão que os professores entrevistados pouco conhecem, pelos órgãos públicos municipais e outros têm como principal finalidade a regulação das políticas educacionais e do comportamento dos indivíduos, é evidente também a necessidade de ações preventivas e mesmo corretivas da violência, esta prática escandalosa e mesquinha, que promove a desesperança, o medo e a desvalorização da vida.

Na referida pesquisa foram entrevistados 172 alunos, com idade entre 7 e 16 anos. Destes, 98 (67%) consideram a escola pacífica, pois dificilmente ocorrem atos de violência, e 74 (43%) consideram-na violenta. Quanto aos professores, dos 19 entrevistados, apenas 3 (15%) consideram a escola violenta. A diferença de opinião se explica pelo fato de que as agressões (apelidos, palavrões, chutes, tapas, brigas, pequenos furtos e depredação da escola, uso de drogas) mais frequentes ocorrem entre os próprios alunos. Os dados revelam que os professores se sentem bem mais seguros nessas escolas do que os alunos, provavelmente porque não percebem a dimensão e gravidade do problema (não pode ser definido como mera indisciplina) e porque os atos de violência não os afetam diretamente. Esta atitude de não temer pela segurança dos estudantes pode estar associada a uma compreensão bastante fragmentada e simplista da situação.

Numa das questões, solicitou-se que os entrevistados expressassem como se sentiam com relação à violência escolar. Dentre as respostas, algumas merecem destaque:

O respeito é algo fundamental e não temos a consciência disto. Estamos sujeitos a tudo, pois a agressão já é algo normal! (13 anos);
Sinto insegurança; a escola era para ser ambiente agradável (13 anos);
Quando tem briga entre os alunos é bom, porque sai da rotina, mas, com certeza, é muito ruim (14 anos)
Sinto-me triste e angustiado (10 anos);
Eu queria que o PCC viesse para cá (14 anos);
É muito ruim porque, muitas vezes, a diretora não expulsa o aluno, só manda ele para o SOE (Serviço de Orientação Educacional) e eles batem muito nas pessoas (12 anos);
Sinto-me inseguro, mas sei que se fizermos justiça, entregando algum aluno, podemos sofrer alguma violência (12 anos);
Sinto-me muito mal em não ver paz no lugar que temos para aprender e praticar a educação (13 anos).

Além de insegurança e medo, os depoimentos dos alunos expressam vergonha, constrangimento, discriminação, sentimento de impunidade, incapacidade de reação e, o que é mais grave, nenhuma esperança de que a situação possa mudar. Quando questionados sobre o que a escola costuma fazer quando ocorre algum ato violência na escola, os alunos responderam que, dependendo do caso, chamam a polícia, encaminham os alunos (agredidos e agressores para a direção), chamam os pais ou suspendem os agressores por até quinze dias, dependendo da gravidade.

Os relatos evidenciam a necessidade de um redimensionamento das relações no cotidiano escolar e apontam para a urgente incorporação da dimensão cultural à prática pedagógica devido a enorme diversidade de culturas que se entrecruzam nesses espaços. Como argumenta Jordán (*apud* CANDAU, 2002, p. 106), “a dimensão intercultural surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais”.

Como a problemática em questão vem sendo tratada como fenômeno produzido culturalmente, é salutar o que Sturt Hall (1997, p. 39) expressa sobre o que ele denomina de ‘governo da cultura’. Para ele, é importante compreender como a cultura é controlada e regulada por dois motivos: primeiro, porque esta é uma área-chave de mudança e debate na sociedade contemporânea, para onde convergem as apreensões, onde os modos tradicionais de regulação parecem ter se fragmentado ou entrado em colapso; segundo, porque a cultura que é modelada, controlada e regulada, nos governa, regula nossas condutas, ações e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla.

Nesse contexto, é imprescindível que as comunidades escolares compreendem devidamente a problemática e acreditem na possibilidade de prevenção, de melhoria e mesmo de superação dessa cultura perversa que legitima e banaliza a prática da violência.

CONCLUSÃO

A literatura produzida pela UNESCO advoga por um modelo de educação que tenha como foco o desenvolvimento de quatro competências básicas: aprender a conhecer (transformar conhecimentos em informações), aprender a fazer (aplicar o conhecimento), aprender a ser (ter projetos de vida) e aprender a conviver (dimensão da cidadania). Sobre o aprender a conviver, a UNESCO (*apud* SERRANO, 2002) sugere a tolerância e o diálogo como suportes essenciais.

Embora o problema da cultura esteja condicionado pelos demais direitos humanos, como alimentação, habitação, assistência médica e hospitalar, lazer, exigindo medidas no âmbito macroestrutural, o cotidiano escolar, com toda a sua diversidade e complexidade, constitui um espaço de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e cidadã. Além disso, é preciso ter em mente que educar para a paz não implica inexistência de

conflitos nem tem como objetivo “acalmar alunos ditos problemáticos”. Muitas vezes, implica suscitar os conflitos para que sejam solucionados, mas de forma pacífica, dialógica.

Nas escolas pesquisadas, os casos mais graves de violência são ocasionais, com exceção dos casos de agressão física entre os alunos. Essas ocorrências, no entanto, vêm aumentando gradativamente. Nesse patamar, um trabalho preventivo que se conduza de modo coletivo, participativo, sistemático e efetivo tende a modificar positivamente as relações pessoais e interpessoais, bem como a percepção que os membros da comunidade escolar têm de si mesmos, dos outros, da escola e da sociedade. Entretanto, pouco tem sido feito nesse sentido e os jovens vão sendo envolvidos nessa teia de relações perigosas que os captura, a uns como vítimas e a outros como marginais. Mas, estes que se comprometem com o crime, na maioria das vezes e por diversas razões, não seriam também vítimas das desigualdades e injustiças sociais? Que oportunidades lhes têm sido dadas como alternativa ao comprometimento com o crime?

Diante de realidade tão perversa, o aperfeiçoamento dos vínculos sociais, o interculturalismo, a tolerância e o diálogo são imperativos éticos que não podem ser negligenciados pelas práticas educativas, sob pena de tornar a existência humana insuportável. Mesmo que isto se coadune com pretensões da acumulação capitalista, a escola não pode prescindir de sua função humanizadora, tendo em vista seu alcance e sua capacidade, em potencial, de intervir na formação dos cidadãos e de sistemas de valores, crenças e opiniões.

Diríamos mesmo que as políticas educacionais devem ser reivindicadas e analisadas criticamente, o que não significa rejeitá-las de qualquer forma, mas procurar discernir o que houver nelas de legítimo e coerente com princípios educativos fundamentais. No que pese à regulação e ao controle exercido por estas políticas através das ações governamentais, principalmente sobre as populações menos favorecidas economicamente, é dever do Estado garantir a todos educação de qualidade; dele depende em grande medida o financiamento, a definição e a exequibilidade dos projetos educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões de Nossa Época; v. 19).

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CASTELLS, M. Para o estado-rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação. In: PEREIRA, B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs). **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana. In: GENTILLI, P. & SILVA, T. T. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1999

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HALL, S. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Bujes e Marisa Vorreber Costa. Revista Educação & sociedade jul/dez, 1997.

MARTINS, J. **Império do terror**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005

MILANI, F; JESUS, R. C. (orgs). **Cultura de paz**. Salvador: INPAZ, 2003

PROFESSORES. **Violência na escola** [set. 2005]. Entrevistadora: Francisca P. Salvino. Campina Grande: E. M. Epitácio Pessoa, 2005. Entrevista aplicada por meio de questionário.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002

SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.