

A VIOLÊNCIA COMO ESPETÁCULO: o que a Chacina em Realengo tem a nos dizer

Amone Inacia Alves- FE/UFG¹

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Adorno

Resumo: o presente texto pretende analisar o processo de produção da violência, a partir de leituras expostas nos meios de comunicação de massa sobre o episódio ocorrido em 07 de abril de 2011 na Escola Municipal Tasso da Silveira, no Rio de Janeiro. Parte-se do pressuposto de que a *mídia* pretende identificar a situação violenta vivenciada pelos jovens, que morreram ou viram muitos colegas ser vitimados, a partir de causas, cujas explicações têm a sua origem no desequilíbrio emocional do “assassino”, nos problemas psicológicos provocados que ele enfrentou ao longo da sua trajetória escolar. No entanto, pensamos que por trás desse discurso, há uma produção ideológica que escamoteia relações sociais, neutraliza diferenças de classe e legitima situações de poder, cujo enfrentamento a escola não tem conseguido obter êxito.

Palavras –chave: **violência simbólica, sociedade, consumismo, escola.**

Introdução:

Nos últimos dias, num aumento significativo dos números, temos assistido pelos meios de comunicação – sejam orais ou escritos – uma recorrente cobrança sobre situações em que crianças e jovens têm vivenciado, no ambiente escolar, agressões dentro e fora da sala de aula envolvendo alunos, professores e demais funcionários. Destacam-se veementemente, aspectos até então considerados “inéditos”, que se referem à precocidade dos atos violentos, muitas vezes praticados por menores de 10 anos, e na crueldade desses atos, e a repercussão negativa que promovem no interior do espaço escolar, ou mesmo fora dele.

Os telejornais abordam de maneira incisiva o “desnorreamento” da própria sociedade, perda diante dessa alta incidência, onde pais “desconfiados” desacreditam ainda mais dessa instituição, vista por muitos como “falida”, ainda mais tratando-se da escola pública.

¹ Professora Adjunta na Área de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação FE/UFG. Doutora em Educação pela UFG.

Recentemente, um fato chamou mais ainda a atenção pública, pela brutalidade do ato em si, que culminou com a morte de pelo menos doze crianças e adolescentes, entre dez e quatorze anos, deixando várias outras feridas, algumas em estado grave. Um jovem fortemente armado adentrou em salas de aulas lotadas de alunos, almejando a esmo quem aparecesse pela frente, preferindo alvos femininos.

Seja pela estupidez da ação em si, estupefação dos que assistiram ou pelo questionamento geral sobre o porquê daquele ato bárbaro, algumas questões nos alertaram. Uma delas diz respeito ao fato de que o autor dos disparos era um ex-aluno, que mantinha constante contato com a instituição. Outra questão, para nós ainda mais grave, foi a motivação do crime, através das cartas deixadas, e amplamente divulgadas, que tinha origem em uma revanche contra uma prática comum nas escolas, que é de tratar os diferentes de forma ridicularizada, chacoteando-os e impondo-lhes uma série de limites no convívio diário.

O que nos intriga é o conhecimento de que a imprensa nacional buscou explicar a partir do perfil assassino, as razões para toda e qualquer forma de violência nas escolas. A nossa crítica é que essas leituras tratam o caso a partir do âmbito do indivíduo isolado, a suposta vítima, tornando plausível não submeter essa problemática a uma questão maior, *que é o próprio sentido que a violência assume em uma sociedade marcadamente violenta*, cujo desejo em consumir abrange um mercado que tem todo tipo de produção sobre o tema.

Ansiamos em participar desse mercado a cada momento. A sociedade constrói representações em que *a violência se justifica como um meio para se impor limites*, seja com as “palmadas” dadas na hora certa, ou mesmo pelo uso da força e coerção de aparelhos repressivos, como a polícia, para fazer o “acerto” com os bandidos. O imaginário social é tão povoado com tais representações, que não é à toa que o Capitão Nascimento, do aclamado filme *Tropa de Elite*, que usava e abusava do poder coercitivo a fim de obter confissões de “bandidos”, alçou o caminho de herói nacional.

As nossas preocupações vão de encontro aos “especialistas”, pois pretendemos “entender o caso” a partir de uma perspectiva crítica, apontando na direção de não

buscarmos os culpados – confessadamente “divulgado” pela Grande Mídia, o Wellington Silveira “suicida”. Mais do que localizar as vítimas, os familiares das vítimas, os moradores da redondeza que presenciaram o fato e até mesmo os heróis que foram prontamente providenciados, pretendemos contrapor à “sociedade do espetáculo” que se formou na porta da escola. A imprensa nos apresentou uma opinião formada de que aquele era um problema específico de desequilíbrio de um “qualquer”, que “entrou em uma escola atirando”.

Indo além dessas representações sociais, somadamente repetidas, pensamos que é necessário olhar em outras direções. Urge em meio a tanta dor e sofrimento de todos nós pertencentes a essa sociedade, pais com filhos em idade escolar e, sobretudo, pertencentes ao campo da educação, repensar o papel que a escola atual tem ocupado na formação humana, na própria concepção sobre o que significa formar e, principalmente, na produção de pessoas que podem cometer atos tão bárbaros. Devemos ainda atentar para o fato de que a escola não é a única instituição que tem essa função educativa.

Para nos auxiliar nesse caminho, partimos do pressuposto de que a tragédia de Realengo não pode ser considerada como um ato isolado, uma triste coincidência ou mesmo, como uma fatalidade que poderia ou não ser evitada, não se trata disso. Pensamos que os “mortos” e sobreviventes têm muito a nos dizer, ainda mais se visualizarmos *a violência como uma produção do sistema capitalista atual*, que se revigora em uma ideologia marcadamente classista, que ignora as diferenças e produz uma violência anterior a essa, que foi estudada por Pierre Bourdieu, como simbólica.

Neste artigo, situaremos as condições propostas em uma escola que é produzida e reproduz as diferenças, a partir de uma distribuição injusta de *capital*, cujo impacto imediato é a distinção, o reconhecimento e a “herança” desigual, reprodutora de relações sociais igualmente desiguais e injustas.

1.1 A escola capitalista

A fim de melhor entendermos o contexto da escola atual, voltaremos às análises históricas, com a finalidade de situá-las no âmbito do capitalismo. Essa escola foi pensada com o objetivo de inculcar um modelo de sociedade, de “instruir”, por um lado, uma elite capaz de voltar o seu esclarecimento para os atos decisórios necessários à burocracia da empresa e, por outro, “preparar” para a produção da mão de obra imprescindível ao mundo do trabalho.

Esses dois mundos resumem as propostas de uma escola que nasceu, nos moldes capitalistas, voltada para duas classes distintas, que terão no bojo das suas experiências lugares distintamente marcados e separados. Nessa perspectiva, sob os auspícios da globalização, a escola vem sendo chamada para prosseguir esse projeto, em nome da “modernidade”, que segundo Olgária Matos (2008):

(...) é dominada pelo princípio do desempenho. Sua temporalidade não é a da experiência, do conhecimento, da felicidade; ela é institucionalmente organizada (...) o que corresponde ao encolhimento do “espaço de experiências” na vida social e de liberdade; liberdade de acesso ao passado e ao futuro como construção de uma subjetividade democrática. (...) A “escalada da insignificância” resulta numa lógica de desengajamento em relação ao mundo compartilhado. (...) com a dificuldade na criação de laços duradouros, com a obsolescência de valores como o respeito, solidariedade, responsabilidade e fidelidade.

Essa fluidez no cultivo de valores acaba sendo o produto mais visível dessa proposta que distancia as pessoas, desengajando-as do tecido social. O que está em jogo é a mercadoria, tudo o que pode ser vendido e comprado, sejam objetos ou até mesmo pessoas. Daí a preocupação escolar com os conteúdos comerciais, mercantilizados.

Em uma sociedade globalizada, a escolarização, objeto por excelência da instituição escolar, ainda que para esses “dois mundos”, de formação técnico-científica para um grupo abastado e profissional-prático para os menos afortunados, está voltada para o contexto da reestruturação produtiva, cujo objetivo é produzir humanos em contextos de “existência provisória sem prazo” (FRIGOTTO, *apud* FRANKEL, 2002). Trata-se da produção de novas formas de alienação, cuja sociedade do consumo cada vez mais demanda.

Frigotto (2002, p.28) diz que a educação em uma sociedade “globalizante” tem sido reduzida a uma mediação de segunda ordem, que transforma o trabalho criador em

“alienação, mercadoria e força de trabalho”. Na tradição marxista, as mediações de primeira ordem são constituídas a partir da centralidade do trabalho, criador da condição humana e do sujeito historicamente construído. Na condição de seres históricos, os homens perpetuam sua história e seus valores para seus descendentes, criando espaços de aprendizagem, onde os mais velhos ensinam para os “aprendentes”. Nesse sentido, não se tem como compreender a educação sem relacioná-la como trabalho de produção da própria humanidade.

Em uma sociedade que “mercantiliza” tudo o que vê pela frente, precisa cada vez mais monopolizar os espaços sociais, como os escolares, de modo a demarcar territórios. Precisa, por um lado, produzir trabalhadores e executivos para o mercado de trabalho e, por outro, marcá-los em uma sociedade de consumo, que a cada ano se atualiza em novos modelos de *notebooks*, celulares, marcas variadas de tênis, roupas e demais objetos de uso escolar.

Nessa perspectiva, o que está em jogo em uma sociedade capitalista é apenas a produção desse sujeito individual, o consumidor de uma determinada etiqueta. O que interessa saber é como se dá o processo de produção desse ser humano, como sujeito social e histórico em uma sociedade de classes e de consumo.

Em uma sociedade em que a educação produz “reprodutores” de uma ideologia hegemônica que reduz tudo a mercadoria, que pode ter variados preços, a violência não pode ser pensada apenas como motivo do “descaso” da escola. Ela precisa ser vista como uma *consequência de todo um projeto de nivelamento dos desiguais*, da falsa ideologia de que “todos têm oportunidades iguais de acesso” e que a escola está aí para todos se “tornarem alguém na vida”, sendo que essa última frase significa “ter algo” que a sociedade do consumo disponibiliza para a venda.

Nossa análise tem como ponto de partida as condições em que a escola atual alcança esse cidadão e o modo pelo qual será integrado em uma sociedade, que demanda como condição dessa cidadania o acesso a um mundo consumista, principalmente da violência que adentra os lares e chega às escolas.

Diante dessa perspectiva, cabe-nos inquirir: Como o discurso sobre a violência torna-se útil ao grande capital? Em quais condições materiais se constroem as contradições sobre a formação? Como a sociedade se apropria do discurso da violência? Tentando responder a

essa e outras questões, Daniel Singer (*Apud*, FRIGOTTO, 2002, p. 40) ao sintetizar o pensamento de Mészáros, diz:

Na verdade, já há algum tempo o capitalismo perdeu a sua função “civilizatória” enquanto organizador impiedoso mas eficiente do trabalho. [...] Simplesmente, para prosseguir existindo, o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na “obsolescência planejada”, na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para a expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente. Nada disso impede o sistema de produzir “trabalho supérfluo”, vale dizer, desemprego em massa.

A compreensão desse fenômeno violento nas escolas explica-se, de um lado, pelo tipo de educação que vem sendo feita, voltada ao homem-mercadoria, ao aluno-número, cuja existência histórica e material é desprezada, levando-se em conta, apenas as perspectivas de consumo que poderá ter no futuro. A escola torna-se o espaço onde se disputam roupas de moda, relógios, celulares e demais objetos de consumo, mesmo para aqueles que não participam do “mundo” do consumo, mesmo onde as condições econômicas sejam escassas.

Pouco se trabalha em uma perspectiva além dessa, mas apenas no preparo para os vestibulares e demais processos seletivos exigidos por esse mundo do trabalho. Por outro lado, o discurso da violência não pode ser reduzido a um fenômeno estritamente escolar, como apregoa a mídia nacional, mas a um problema social, de “favelização” crescente, de falta de perspectivas profissionais e sociais, enfim, de restrições a esse mundo consumista. Toda a sociedade tem a sua parcela de culpa na produção da violência, sendo a escola, não um espaço neutro desvinculado desse meio social.

Trata-se, antes de tudo, de uma produção do homem alienado, que se aliena cada vez mais à indústria do entretenimento, que usa e abusa da violência, para vender e atrair esses jovens e essas crianças para esse novo mundo, em que o mais “armado” consegue melhores vantagens.

Como citado por Singer, essa “obsolescência planejada” explica porque a cada ano a indústria armamentista se abastece de novos modelos. Ainda que o discurso governamental aponte para o “desarmamento”, na prática, isso não acontece, pois há um apelo midiático da sociedade do consumo “empurrando” para a violência, não apenas nos morros, como apregoa os meios de comunicação, mas em todos os lugares. As armas fazem parte do monopólio imperialista que, através do comércio, impõe o poder às nações dominadas.

Isso significa dizer que a tragédia de Realengo poderia ter ocorrido em qualquer escola, seja pública ou privada, pois o triste fato remete-nos ao contexto da produção da violência que chega à porta das escolas. Pelo fato de ter ocorrido infelizmente em uma unidade escolar municipal, achamos que isso nunca ocorrerá em uma instituição particular. No entanto, em nenhum lugar estamos seguros, pois nas escolas brasileiras, seletivas e classistas, não estamos preparados para uma educação formativa mais ampla.

1.2 Pensando a violência simbólica em uma sociedade de consumo.

Por violência simbólica, na acepção do termo que dá Pierre Bourdieu, compreende-se o processo engendrado pela classe dominante, de modo a impor a sua cultura e a sua visão de mundo aos dominados. Esse processo objetiva disciplinar as relações sociais no cotidiano da relação dominantes e dominados, impondo ao elo mais fraco da cadeia econômica e cultural uma visão específica de mundo. Isso quer dizer que ela se dá a partir de pequenas ações impetradas no cotidiano social.

A cultura passada e repassada aos outros grupos, dada como integrante da natureza, é um constructo social, cuja manutenção visa a perpetuação de certos valores, através da sua interiorização por diferentes camadas sociais. Com isso, Bourdieu quer chamar a atenção, que antes de uma violência institucionalizada através dos meios coercitivos tradicionais, em que o uso da força física é inevitável, existe uma violência simbólica que acontece a partir da imposição legítima de um modo de ver a vida. É a imposição de uma visão de mundo dita “normal”, “correta” e “necessária”, em que todos devem se integrar, sem quaisquer questionamentos.

A violência se dá quando a escola, agora reconhecida como legítima, passa a exercer suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais para,

que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1989, p.53)

Pressupõe-se que a cultura pensada como um sistema simbólico é arbitrária, isto é, se assenta sobre condições objetivas, em que tem como finalidade a manutenção de um *status quo* e reprodução desse grupo nas estruturas de poder:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 2004, p. 10)

O que é importante nesse processo é a perpetuação da hegemonia cultural da classe média e alta, por um lado, buscando através da escola a valorização do diploma e, por outro, às classes baixas, a sua desvalorização. Por isso, encontramos nas escolas periféricas um cotidiano muito distante do que é ensinado, tornando-se difícil a compreensão dos conteúdos. A escola, ao cobrar nas avaliações códigos que lhe são familiares, faz um julgamento moral, que é a faceta cruel da violência. Desse modo, faz-se necessário contextualizar o ambiente da produção da violência social, que se dá com a má distribuição de renda entre classes no Brasil.

Queremos chamar a atenção para o trato da questão a partir de uma análise limitada à individualização de um fenômeno que é, antes de tudo, social, isto é, tem o seu espaço de produção e funcionamento na própria sociedade.

Vemos, a partir dos discursos midiáticos sobre a violência nas escolas, que as análises isolam os fatores determinantes que a nosso ver aparecem na questão da violência nas escolas. Isso porque as explicações buscam mostrar para a vítima, por um lado, que ela precisa se enquadrar nos modelos existentes e, por outro, aos culpados, que estes precisam conscientizar-se de que “uma cultura de paz” é necessária para a manutenção da “ordem” e “segurança social”. Ora, esse argumento, a nosso ver, empobrece a discussão, uma vez que desloca questões fundamentais, referentes às condições constitutivas da ação violenta, sob o manto da produção do sistema simbólico.

Percebe-se que, nesse sistema, o dominado reconhece no seu opressor características passíveis de identificação, já que não se vê como vítima do processo violento, mas como alvo de uma situação natural e inevitável, por possuir qualquer estigma social. Nesse processo de produção da violência, a indústria cultural contribui, à medida que apresenta os valores de

imposição da força e do irascível desejo de sujeitar o outro como algo dentro dos padrões da normalidade, como traço da própria cultura. Não é à toa que todo o gênero da indústria cinematográfica se alimenta desse tipo de produto de modo a atrair a audiência, atingindo em número esse público jovem que se inspira nesses filmes².

Mas como falamos do episódio ocorrido em Realengo, é oportuno recuperar essa discussão. Sabe-se que a escola é palco das ações desse tipo, pois é através de seu papel educativo que a violência simbólica se instala, à medida que dá visibilidade às discrepâncias entre as diferentes classes e distinções entre os grupos sociais, como entre negros e brancos, homens e mulheres, portadores de deficiência dentre outros. Orlandi (2007) mostra os resultados esperados por essa escola:

(...) Não se ensinam os direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho. Pois esse é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não se identificar com a segregação que ela cria?

Por outro lado, historicamente, os pais têm delegado às instituições escolares o papel educativo, quando depositam nessa instituição não apenas o crédito da educação, como também de legitimidade, enxergando a possibilidade de os filhos ascenderem socialmente. No entanto, a escola parte do pressuposto de que a realidade a ser apresentada sob a forma de currículo, seleciona os conteúdos apropriados a uma cultura de elite, desconsiderando a realidade local e a cultura própria dessas classes sociais.

Bourdieu (2004) chama a atenção para a violência simbólica que aparece atrás da ação pedagógica escolar, expressa no conteúdo da mensagem transmitida e do poder instaurado na relação autoritária que impõe.

Portanto, não são todos os alunos que se adaptarão a essa realidade. A escola que aí está não é para todos, porque ela, por um lado, capacita e ordena, mas por outro, desclassifica e exclui, principalmente os “diferentes”, os “desajustados”, enfim, todos aqueles que não têm o mesmo nível de apropriação. Vejamos na fala de Wellington

² Filmes que apostam na violência têm bilheteria garantida. A exemplo dessa afirmação podemos citar a enorme audiência em torno do Filme Tropa de Elite, que inspirou não só a indústria cinematográfica, como fonográfica, com a exaustiva exibição da música, e também a moda, com a venda de camisetas, bonés e demais produtos espelhados no longa metragem.

Menezes de Oliveira, autor da chacina em Realengo, a revolta sentida contra o sistema ao qual foi exposto: “[...] Eu era agredido, humilhado, ridicularizado [] mas o que mais me irrita hoje é saber que esse cenário vem se repetindo sem que nada seja feito contra essas pessoas covardes e cruéis”. (VEJA, 2011, p. 26) Assim, explica-se o ato de insanidade, a revolta ao sistema e a própria exclusão vivenciadas por aqueles que não se encontram preparados para essa escola universalizante e de caráter elitista, ainda que seja pública.

Percebemos que a escola pública brasileira, no âmago da sua origem, de precariedade de condições de ensino e de salas de aula, traduzida na desvalorização docente e nas condições de trabalho do professor, tende a ignorar a origem de seus alunos, nivelando-os, retirando-lhes o “rostro”. Justifica-se a partir daí, o fato de que a produção da violência tenha atingido com tanto rancor esse ex-aluno Wellington de Menezes Oliveira e tenha passado despercebido pela família e pelo sistema escolar. Ninguém percebeu a “bomba” humana prestes a explodir.

São essas regularidades que nos permitem deduzir que, longe da violência ser entendida a partir da individualização do ato, ela configura sim um fenômeno que pode ser entendido na sua natureza social, produto de um conjunto de determinantes sociais, políticos e, sobretudo, econômicos. Então, para entender o que aconteceu na Escola em Realengo é necessário voltar ao próprio cenário de uma sociedade capitalista que justifica e produz o seu discurso de legitimação, com a finalidade de que fatos tristes como esse não sejam tão freqüentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instituição educativa, tem sido o espaço de reprodução do sistema simbólico de determinada cultura, de elite, que tem como objetivo a interiorização da cultura por todos os membros da sociedade. Então a resistência a esse projeto de legitimar determinada ordem econômica e social explica-se na escolha desse cenário, que historicamente vem excluindo a diferença.

Mostramos que o assassinato produzido na Escola Tasso da Silveira por Wellington de Menezes, aparentemente oriundo de um “desvairado”, um “louco”, “psicopata” e demais estereótipos rapidamente atribuídos pela imprensa, demonstrou uma imaturidade nas

análises, no sentido de produzir um discurso que escamoteia a violência simbólica, geradora de outras formas cruéis de violência.

Vimos que os discursos sobre a violência escolar produzidos pelos meios de comunicação tendem a valorizar a individualização do ato, reduzindo ao indivíduo o papel de produtor, enquanto se trata de um fenômeno eminentemente social que só pode ser explicado a partir de uma regularidade, determinada a partir de contingentes sociais, políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 2004.
- _____. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. **Sobre a televisão**. Tradução Maria Lucia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p.3-15, dez.1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.
- CATANI, A.M. A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, n.78, p.57-75, abr. 2002.
- _____. Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino. **Texto apresentado no 2 Colóquio Marx e Engels (Marxismo e Ciências Humanas) no IFCH-Unicamp**, Centro de Estudos Marxistas (CEMARX), em novembro de 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise no trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MATOS, Olgária. O mal estar na contemporaneidade: performance e tempo. **In Comciência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, n 10, 10 set 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&id=459>. Acessado em: 27 abr 2011.
- MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e direito jurídico. **In Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 103-115.
- REVISTA VEJA Edição 2212, ano 44, n. 15, 13 de abril de 2011.