

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Violência educação e exclusão social:
memória e representações da população em uma micro-região do
município de Campinas - SP**

Telma Maria Ximenes

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

COMISSÃO JULGADORA:

Campinas - SP
1999

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

X41v Ximenes, Telma Maria.
Violência, educação e exclusão social: memória e representações da
população em uma micro-região do município de Campinas-SP./Telma Maria
Ximenes. - Campinas, SP: [s.n.],1999.

Orientador: Olga Rodrigues de Moraes Von Simson.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Criminalidade urbana. 2. Escola. 3. Pobreza. 4. Violência.
5. *Exclusão social. I. Von Simson, Olga Rodrigues de Moraes.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Telma
Maria Ximenes e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data 01/10/1999

Assinatura:.....

Orientadora

*Este trabalho é dedicado às pessoas que a ele concederam
sentido de existência*

Aos gêmeos Murilo e Pedro Ivo

À Heitor Guizzo meu companheiro

À memória de Ernando Keller um “desbravador”

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero afirmar que os agradecimentos que aqui se fazem se referem às pessoas que, direta ou indiretamente, participaram da construção da minha trajetória acadêmica. Construção esta que, compreendo, iniciou-se no conjunto de “construções” outras da minha trajetória biográfica.

Sob este ponto de vista, gostaria de agradecer, primeiramente, à Vicentina e Rubens Ximenes, posto que a eles devo o apoio e as condições concretas para que eu pudesse percorrer a minha trajetória de formação e atuação profissional no campo da Educação. Gostaria de agradecer, também, às minhas irmãs e à Luzia e Valdevir Guizzo que foram as “mães” dos meus filhos nos períodos cruciais de desenvolvimento da pesquisa. Particularmente, quero agradecer à Camila, Tânia e Patrícia Ximenes que foram minhas interlocutoras no que se referiu à coleta e interpretação dos dados. A contribuição de Paulo Josué Ferreira durante a pesquisa de campo teve valor inestimável. A participação ativa de Heitor Guizzo, meu interlocutor por excelência, teve importância que secundariza qualquer adjetivo.

No que concerne à minha trajetória acadêmica, gostaria de citar alguns dos meus professores do Ensino Superior em nível de Graduação, sob pena de deixar de mencionar outros que, certamente, alteraram qualitativamente minha formação profissional. Correndo este risco, gostaria de agradecer à Roseli A. C. Fontana, à Eliana Aparecida Pires da Costa, à Alzira Leite Carvalhais Camargo, à Sônia Giubilei e à Luzia Siqueira Vasconcelos.

Do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, gostaria de mencionar as professoras Zeila de Brito F. Demartini, Corinta Maria G. Geraldi, Neusa Maria M. Gusmão e Áurea Maria Guimarães que deram contribuições valiosas ao desenvolvimento deste trabalho.

O apoio financeiro concedido pelo CNPQ foi imprescindível à consecução da pesquisa. Agradecendo a esta instituição, quero registrar também o meu agradecimento aos

funcionários da Pós-Graduação, especialmente, à Marina e à Nadir que muito me auxiliaram nos trâmites burocráticos e, ainda, ao pessoal das bibliotecas da Faculdade de Educação, do IFCH e do Centro de Memória da UNICAMP.

Entre os colegas do Programa de Pós-Graduação, não posso deixar de citar nomes como Adriana Dickel, Margareth Brandini Park, Renata Sieiro Fernandes e José Antônio de Oliveira que, em fases distintas e de formas diversas, contribuíram efetivamente com este trabalho. Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa “Memória, Educação e Cultura” do Centro de Memória da UNICAMP devo atribuir grande contribuição às reflexões implementadas nesta Dissertação.

Um agradecimento especial devo dedicar à Mabel Servidone que, tendo sido minha primeira leitora dedicou horas de *seu* tempo a fazer a revisão do projeto inicial de pesquisa. À Edson Caetano devo, não só as contribuições no âmbito da Academia, mas também e sobretudo, o apoio em momentos difíceis de minha trajetória pessoal; apoio e dedicação que apenas os grandes amigos podem oferecer.

Devo registrar, ainda, a colaboração dos profissionais e alunos da escola pesquisada. À Rosângela Outeiro Costa, diretora da escola, devo não só a autorização oficial para que a pesquisa ali se desenvolvesse como a total “abertura” do espaço para o desencadeamento desta, apoiando e oferecendo condições objetivas ao desenvolvimento da pesquisa.

Os profissionais da escola: Wanda Camillo dos Santos, Maria Ramos de O. Silva, Bráulio Vieira de Souza e Nadir Caetano deram grandes contribuições no que tange à contextualização do campo de pesquisa, quais sejam: a escola e a região em que esta se localiza. As professoras Vilma de Lourdes Campos e Cristina Maria Campos foram, pela relação de amizade que travamos, colaboradoras de maneira informal e indireta, mas de grande importância para as reflexões deste trabalho. Quero agradecer também à professora Ruth Ferreira Mansano que assumiu a substituição de minhas atividades docentes nos períodos em que tive que me afastar destas por motivos familiares ou acadêmicos.

Com os alunos que participaram da pesquisa, vivi os momentos mais controvertíveis. Com eles, experimentei sentimentos conflitantes que constituíram, para mim, uma das fases mais difíceis da pesquisa. Paradoxalmente, foi também a mais prazerosa, posto que a espontaneidade característica da infância parece sobrepor-se à qualquer dificuldade que lhe seja inerente. À eles, um agradecimento peculiar.

Aos moradores da região pesquisada devo a enorme solicitude e interesse pela pesquisa, dedicando horas de entrevistas a contar suas histórias de vida, retratando a partir delas a história daquela região. Sem esta predisposição, este trabalho não poderia chegar a seu termo com as características que a ele se desejava imprimir.

Deliberadamente, deixo ao final o agradecimento mais significativo: à Prof.^a Dr.^a Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, orientadora acadêmica desta Dissertação que com sua reconhecida competência como pesquisadora em Ciências Sociais e em Educação encaminhou esta *tarefa* com a sabedoria e a dedicação das quais só os verdadeiros mestres dispõem.

RESUMO

O conceito de violência, neste trabalho, é analisado como um fenômeno intrínseco ao processo civilizatório. A violência é um elemento estrutural das civilizações e como tal, participa da própria constituição e organização das sociedades. Sob este ponto de vista, constitui um aspecto essencial da formação social. Apresenta, todavia, contornos e modos específicos de manifestação no âmbito social.

O texto que se apresenta a seguir é fruto de uma pesquisa implementada em uma região do município de Campinas-SP, cuja constituição é dada, basicamente, por moradores migrantes, de baixo poder aquisitivo, originários de vários estados do país, com uma considerável parcela de migrantes do meio rural. A violência criminal tem sido, nos últimos anos, um traço característico desta região.

O estudo realizado parte da preocupação inicial com a problemática da violência em suas diversas modulações no cotidiano de uma escola municipal existente no bairro que deu origem àquela localidade.

A partir da caracterização da região pesquisada são tecidas análises que tomam por base as categorias pobreza, migração, educação e criminalidade. Nesta perspectiva, toma-se por objeto de estudo os desdobramentos da violência social e criminal no âmbito educacional. Analisa-se, portanto, os processos de exclusão social que atingem os cidadãos desprovidos dos direitos básicos que se prevêem em um Estado que se postula “democrático”. A escola configura-se como um dos primeiros direitos sociais negligenciados por este Estado. Os mecanismos de seletividade e exclusão nela engendrados são um dos fatores considerados fundamentais para a compreensão da violência circundante e interna à escola.

Neste sentido, analisa-se a existência de um determinado tipo de violência que atinge diretamente as populações pobres dos grandes centros urbanos no Brasil, cuja estrutura sócio-política marcadamente desigual, baseia-se, conseqüentemente, na distribuição desigual dos direitos sociais e políticos aos cidadãos.

ABSTRACT

In this work the concept of violence is analysed as an intrinsic phenomenon of the civilizing process. The violence is a structural element of civilizations, and as such takes part of the proper constitution and society organizations. Under this point of view it constitutes an essential aspect of the social formation. However it presents shapes and specific manners of social ambit manifestation.

The bellow presented text is the result of a research realised in one of the regions of the municipal district of Campinas-SP, whose formation is given basicly by migrant residents, poors people, coming from several states of the country, with a notable parcel of rural migrants. During the last years the criminal violence has been a characteristic of this region.

The realised study starts with the initial concern about the problematic of violence in its several daily modulations in a municipal school located in this district, which originated this locality.

Considering the characteristics of the researched region analysis are made based in the concepts of poverty, migration, education and criminality. On this perspective, the object of study are the social and criminal violence displays in the educational ambit. So, we analyse the processes of social exclusion, which touch the citizens unprovided of the basic rights, foreseen by a state, postulated "democratic". The school is configurated as one of the first social rights neglected by this state. The mechanisms of selectivity and exclusion engendered by it are one of the basic factors for the comprehension of the surrounding and internal violence in the school.

For this reason, is analysed the existence of a certain type of violence which reaches directly the poor populations of great urban centers of the Brazil, whose social-political structure is very unequal and, consequently, is based on the unequal distribution of the social and political rights of the citizens.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Breve apresentação do trabalho	03
METODOLOGIA DA PESQUISA	
A opção metodológica da pesquisa	09
Descrevendo os caminhos percorridos	15
Descrição dos entrevistados	31
CAPÍTULO I	
Violência: assim nas ruas e avenidas como nos becos e nas esquinas	37
CAPÍTULO II	
O contexto histórico do município	45
CAPÍTULO III	
Uma micro-região: a História contada por seus atores sociais	51
CAPÍTULO IV	
Migração, pobreza e criminalidade: relações possíveis?	73
CAPÍTULO V	
Anjo 45 - as imagens do “justiceiro” no cotidiano da micro-região	87
CAPÍTULO VII	
Educação, pobreza e violência: vítimas ou algozes?	111
CONCLUSÃO: para além de reducionismos...	149
Violência, sociedade e cultura	
Um componente da trama cotidiana da violência urbana: o “justiceiro”	155
Violência e educação: relações com a sociedade e a cultura	159
A mudança no “olhar” de uma professora	162
Bibliografia	167

INTRODUÇÃO

“A cada dia que passa, eu observo,
ouvi disparos, está faltando um mano
Estou deitado na minha cama,
ecos na madrugada
O que me resta a fazer é rezar,
mesmo que esteja enganado
Vivo num clima tenso, estou acostumado
Mas se liga no toque não é isso que eu queria
Na minha área treta tiro já virou rotina”
(Trecho de um rap composto por um morador)

Este é um trabalho produzido entre risos e lágrimas.

Risos, quando percebia que nele se explicitava o cotidiano anônimo de moradores da periferia urbana; quando via ser possível fazer deste trabalho um instrumento através do qual estes moradores podiam colocar a público a sua maneira de ver, de agir, de pensar, a forma como representam o seu cotidiano e, em muitos casos, denunciar o seu descontentamento, as suas revoltas ou simplesmente explicitar em suas falas as ambigüidades e contradições do nosso modo de ver e pensar, viver o cotidiano.

Lágrimas, quando a dimensão subjetiva aflorava e eu me apercebia que este cotidiano anônimo era composto por meus alunos, meus colegas de trabalho, moradores com quem eu tinha mantido relações de vizinhança porque eu já havia morado naquele bairro, alguns eram ex-colegas da escola onde eu havia estudado em um bairro próximo e, outros ainda, eram meus familiares.

Eu estava completamente mergulhada neste cotidiano e, muitas vezes, foi quase impossível falar dele sem que as lágrimas viessem...

BREVE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Primeiro semestre de 1993. A Rede Municipal de Ensino de Campinas inicia o ano escolar com uma gestão do governo municipal recém-eleita. Várias mudanças ocorreram na esfera administrativa e pedagógica. A Administração Municipal estava sendo descentralizada, criando as chamadas SARs (Secretarias de Ação Regional). A escola estava submetida agora, a uma espécie de sub-secretaria na qual se inseria uma Coordenadoria da Educação. Devido a tais mudanças cada escola passou a ter, de acordo com a sua localização no município, um Coordenador Regional de Educação.

A escola escolhida para participação na pesquisa que ora se apresenta, estava entre as escolas da região sul na qual a coordenadora iniciou seu trabalho, fazendo visitas às escolas, participando de reuniões e discutindo problemas das mesmas junto aos seus profissionais.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, o problema colocado pelos profissionais como o que mais os afligia foi o da agressividade e violência entre os alunos. A partir daí, várias discussões foram realizadas e possibilidades de encaminhamento para os problemas foram apontadas. Entre elas, algumas referindo-se à melhoria do ambiente escolar como a decoração dos muros da escola com desenhos dos próprios alunos como forma de tornar a mesma mais agradável e o plantio de árvores e pequenas plantas em torno das salas de aula. Outras referindo-se à segurança na escola e no bairro como a construção de um posto policial naquela localidade.

Em diversas reuniões de professores e com o Conselho de Escola tomaram-se medidas voltadas para o encaminhamento das decisões tomadas tais como, a organização de comissões de trabalho que se responsabilizassem pela implementação das decisões. A maioria destas decisões, porém, não chegou ao seu termo.

Neste mesmo ano ocorreram vários problemas relativos à disciplina dos alunos, invasões e assalto à escola. Neste ano de turbulências as mais diversas surgiu o interesse pela pesquisa sobre violência no âmbito escolar. Esta pesquisa surgiu, portanto, inicialmente, da necessidade de buscar reflexões mais aprofundadas sobre o papel exercido pela escola no processo de intensificação da violência que hoje se presencia na escola e na sociedade como um todo.

A intenção primeira da pesquisa foi a de estudar a violência criminal existente no bairro onde a escola se localiza e as imagens da população local, bem como de membros da comunidade escolar sobre a manifestação desta violência naquela região considerando, peculiarmente, sua expressão mais visível; qual seja, a atuação do “justiceiro” no bairro.

A pesquisa que aqui se apresenta iniciou-se, portanto, com o estudo da constituição de um bairro urbano-periférico do município de Campinas. O desenvolvimento da pesquisa levou à ampliação do campo a ser estudado na medida em que se percebeu que a problemática que se buscava compreender não se restringia apenas ao bairro em que a escola se localizava, mas a um conjunto de bairros circunvizinhos ao primeiro, estando esse inserido em uma problemática social mais abrangente. Passou-se, então, a utilizar a denominação “micro-região” para identificar o bairro e suas adjacências que, por sua vez, se localiza na região sudoeste do município.¹

Esta denominação foi imprescindível para que o estudo implementado pudesse visualizar o problema tendo como pano de fundo o crescimento urbano acelerado que não mais permitia pensar em *uma* “periferia” localizada \ organizada \ estabelecida em função de *um* “centro”, mas em diversas “micro-regiões” localizadas \ organizadas \ estabelecidas em correlação com pequenos “centros” e\ou “centros” maiores que são

¹ Na esfera administrativa do município, porém, os serviços públicos sob responsabilidade da Prefeitura daquela localidade estão lotados na região sul.

(micro-regiões e centros) definidos - e que se auto-definem - não apenas por sua delimitação espacial, mas, também e sobretudo, por sua constituição simbólica.²

A pesquisa centralizou-se, portanto, em uma micro-região da cidade que, de um espaço de “tranqüilidade” para a convivência social, passou por mudanças que acabaram por levar ao estabelecimento da contravenção, do crime e, especialmente, da figura do “justiceiro” pairando sobre o cenário da rua, da escola, da casa.

O texto que se apresenta a seguir inicia-se com uma descrição dos caminhos percorridos na pesquisa de campo e a discussão dos seus pressupostos teórico-metodológicos.

Fez-se a opção pelo método biográfico de pesquisa, pois acredita-se que através do relato de sua própria biografia o entrevistado consegue falar mais espontaneamente sobre os temas que lhe são colocados. Além disso, o método biográfico se impôs pelas próprias situações surgidas durante a pesquisa, posto que ao iniciar o levantamento de dados sobre o bairro constatou-se que não existiam quaisquer registros que pudessem delinear o perfil do campo pesquisado.

A seguir fez-se a discussão conceitual da problemática da pesquisa. Neste capítulo se tecem análises sobre o fenômeno da violência, considerando-o como um fenômeno inerente ao viver social, presente em todo processo civilizatório. Analisa-se, entretanto, a existência de um determinado tipo de violência, cujos contornos e modos específicos de manifestação são característicos das regiões mais pobres das grandes cidades e atingem diretamente as camadas mais pobres das populações, peculiarmente, nos países subdesenvolvidos. Neste sentido, há a preocupação em explicitar que facetas do fenômeno da violência interessam a este trabalho, quais sejam: a violência social e criminal presente em uma sociedade, cuja estrutura sócio-política marcadamente

² O conceito de “periferia urbana”, entretanto, não foi invalidado, posto que se compreende neste estudo que este conceito ainda é pleno de significado quando se atribui a ele o conteúdo simbólico que lhe é peculiar.

desigual, baseia-se, conseqüentemente, na distribuição desigual dos direitos sociais e políticos aos cidadãos.

Na seqüência, fez-se uma descrição histórica da região em que se desenvolveu a pesquisa; descrição esta que, como justificado acima, acabou por envolver o bairro e suas adjacências. A descrição da região pesquisada se fez a partir da contextualização histórica do município, considerando-se necessário retroceder ao final do século XIX para que se pudesse compreender os fatores que desencadearam o processo de formação dos bairros na periferia do município e assim, compreender o surgimento e constituição daquela localidade dentro de um quadro histórico mais abrangente. A descrição do processo de constituição da micro-região e suas características atuais foi realizada com base em depoimentos de moradores e profissionais da escola.

A partir da descrição da micro-região, no capítulo seguinte, analisa-se a violência social e criminal presente na mesma e como esta violência surge vinculada ao próprio processo de formação e às características que constituem aquela região dentro do seu contexto social para, no capítulo posterior, voltar-se mais diretamente ao estudo do fenômeno do “justiceiro” na micro-região e às imagens que a população pesquisada possui do mesmo.

A violência presente na micro-região é analisada a partir das imagens dos entrevistados acerca desta violência. Um dos fatores levantados pelos entrevistados para explicação da ocorrência da violência naquela localidade refere-se ao crescimento populacional impulsionado pela migração. Baseando-se nesta hipótese, fez-se uma discussão acerca da relação estabelecida entre criminalidade e pobreza, posto que, freqüentemente, no imaginário social, as razões para a violência são buscadas na figura do pobre, do negro, do migrante, ou seja, em esteriótipos sociais.

Busca-se, neste capítulo, analisar as determinações macro-estruturais concorrentes nesta problemática, procurando indicar que, para além da violência

criminal, há também uma violência institucionalizada pelas desigualdades sociais, o que nos leva a pensar em *violências* multifacetadas e não nos permite falar apenas genericamente sobre o fenômeno da violência.

Nesta perspectiva, analisa-se no capítulo seguinte a tríade Educação, pobreza e violência, discutindo a atuação da escola no que se refere aos problemas como agressões, depredação e criminalidade, entre outras formas de manifestação da violência e suas relações com questões como a seletividade e exclusão no âmbito escolar. Discute-se, então, a “distância” sócio-cultural existente entre a escola e a comunidade a que ela atende como um dos fatores que podem contribuir com o fenômeno da violência na escola em suas diversas formas de manifestação. Considera-se, evidentemente, que os fatores sócio-econômicos e políticos estão, necessariamente, imbricados neste problema, possuindo grande relevância na expressão dos conflitos sócio-culturais presentes na escola.

As análises que se desenvolvem neste capítulo, portanto, refletem sobre o problema da violência presente na região em que a escola se situa e a que fatores se interligam a violência e a agressividade presente no interior ou circundante à escola, analisando os mecanismos de produção desta violência e que extensão possui a atuação da escola nesta problemática.

Ao discutir a problemática da violência criminal neste capítulo, levanta-se questionamentos sobre os seus fatores determinantes, considerando-se que não há como eleger um paradigma no qual possamos inserir todos os casos de criminalidade segundo as variáveis pobreza, escolarização, atividade ocupacional, estrutura familiar, etc., posto que *não existe uma trajetória biográfica típica que derive para a delinqüência* como pretendem algumas análises restritas e de cunho policialesco que vêm nestas variáveis um atrativo para a criminalidade. (ADORNO,1993: 194-5)

Discute-se, por outro lado, a crença que a população deposita na escola como uma das instituições, por excelência, capaz de enfrentar o problema da violência e oferecer melhores condições e oportunidades àqueles que a freqüentarem de se afastar do caminho da criminalidade. Entretanto, o que se avalia neste trabalho é que o enfrentamento de tão grave problema social só pode ocorrer, de fato, enfrentando-se as questões sócio-políticas estruturais. Coloca-se, portanto, a necessidade de ações integradas entre escola, sociedade civil e Poder Público (que abranjam, fundamentalmente, as diversas áreas sociais) sem as quais considera-se inviável o enfrentamento de problemas como violência e exclusão social.

Ao final, aponta-se para algumas análises que não esgotam, em hipótese alguma, a complexidade das questões envolvidas na problemática da violência, mas que se espera, possam juntar-se e, quiçá, contribuir com outros estudos nesta área.

A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

“Cem mil cérebros se concebem em sonho gênios como eu,
E a história não marcará, quem sabe?, nem um,
Nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras.
Não, não creio em mim.
Em todos os manicômios há doidos malucos com tantas certezas!
Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou mais certo ou menos certo?”
(Fernando Pessoa)

Uma das primeiras questões pensadas na definição da metodologia a ser adotada na pesquisa referiu-se à postura do pesquisador frente ao objeto de estudo e aos sujeitos da pesquisa. Uma das preocupações centrais voltava-se para a compreensão que se tinha - e que já vem sendo largamente discutida no âmbito da pesquisa científica, especialmente na pesquisa social - de que o pesquisador jamais poderá ser um observador neutro, posto que ele imprime sempre os seus valores e as suas concepções, tanto na coleta como na sistematização e análise dos dados obtidos.

Entendia-se, ainda, que a presença do pesquisador se dá, em alguns casos, de forma ambígua, sendo ao mesmo tempo excessiva e insuficiente quando ele não analisa sua importância na produção de representações da realidade. No outro extremo, diluindo a presença do pesquisador, chega-se mesmo à sua ausência.³

Buscou-se, portanto, uma metodologia de pesquisa que trouxesse em seus fundamentos uma discussão ampla neste sentido, incluindo aspectos como a condição social do pesquisador, sua formação cultural e política, bem como da sua condição quanto à gênero e etnia.⁴

Entendia-se ser essencial pensar a relação que o pesquisador estabelece com os entrevistados - que inclui relações de poder -, o seu posicionamento político e o de seus

³ Sobre esta questão ver: CALDEIRA, 1988.

⁴ No caso específico da pesquisadora que aqui se coloca, o olhar de onde se fala é o de: mulher, professora, cuja origem étnica é marcada pela miscigenação racial e de origem social proletária, tendo em sua formação político-cultural uma forte presença da militância político-partidária.

entrevistados e o lugar que ele (pesquisador) e o pesquisado ocupam na sociedade - o que implica na posição que ambos ocupam na estratificação do poder. Para Caldeira (1988: 157), não há como *promover conversas entre pessoas que se separam por diferentes linhas sociais no mundo moderno sem pensar no caráter político dessas divisões*.

Esta foi uma preocupação constante deste trabalho, posto que se tinha como eixo central entre as análises desenvolvidas a dimensão política, sócio-econômica e cultural do fenômeno da violência e suas representações no âmbito educacional.

Portanto, entre as primeiras convicções da pesquisa esteve a de que, talvez, não se produzissem tantas certezas pois, o que se encontraria seriam versões de uma realidade interpretada por alguém situado em um ponto de vista determinado: uma pesquisadora do sexo feminino, professora e demais categorias já elencadas. Houve, em alguns momentos da pesquisa, um leque de incertezas diante de verdades que já se davam como certas. Por outro lado, houve a preocupação constante em não recair em um relativismo exacerbado no qual não se produzissem quaisquer conclusões - ainda que datadas e provisórias.

Entendia-se então, que a produção científica, fruto da pesquisa implementada, teria um caráter fragmentário e parcial - recorte da realidade pesquisada. Isto porque a experiência de campo se dá de forma fragmentada e o real assim se apresenta. O que ocorre, todavia, é que tradicionalmente, busca-se transformar a experiência de campo em um todo coeso e integrado. (CALDEIRA, 1988) Entretanto, a realidade insiste em mostrar-se fragmentária e, por vezes, descontinuada.

Além disso, as conclusões a que se chegou, a despeito da objetividade científica de que se procura cercar a pesquisa, estão marcadas pela subjetividade do pesquisador. Subjetividade esta, entendida como inerente ao processo de pesquisa.

É importante ressaltar ainda que a produção da pesquisa não se constituiu como um *fazer individual* mas sim, tecido nas relações estabelecidas com os sujeitos pesquisados; o que nos faz perceber a presença da subjetividade também dos entrevistados na sua relação com o entrevistador e compreender que os dados colhidos nas entrevistas são a representação subjetiva dos mesmos e não eles próprios. Portanto, se procurou trabalhar na investigação, instigando o entrevistado a não se ater ao mero relato dos fatos e acontecimentos mas, transmitir em suas narrações a sua percepção, a sua versão do fato narrado.

Neste sentido, as análises realizadas foram surgindo e se construindo com os próprios entrevistados de modo que estes não foram, tão somente, transmissores de informações ou dados empíricos observáveis a serem posteriormente analisados pela pesquisadora mas, também, e sobretudo, construtores de reflexões sobre os diversos temas surgidos nas entrevistas. Em alguns casos, os entrevistados desconstruíram hipóteses já a priori construídas pela pesquisadora; em outros, contribuíram para abrir possibilidades de análises sobre fatores que anteriormente não se tinha clareza por não se conhecer ainda de perto e por dentro os meandros da realidade pesquisada. Nesta perspectiva, os entrevistados foram, também eles, indicando caminhos a serem percorridos pela pesquisa e com isso, contribuindo para a construção do objeto de estudo.

Adotar essa postura teórica é aceitar que os dados não falam por si mesmos, mas perceber que se estabelece uma relação dialética entre teoria e prática: o sujeito reelaborando seus conhecimentos prévios em função do contato com o objeto e, com isso, podendo chegar a novos níveis de percepção desse mesmo objeto.
(BRIOSCHI & TRIGO, 1989: 30)

Dentro da perspectiva que aqui se apresenta, a opção metodológica que se fez teve por eixo três questões básicas: a negação da neutralidade da pesquisa, a aceitação da subjetividade no processo de investigação e, por fim, a compreensão de que a produção da pesquisa será sempre uma representação da realidade observada, porém organizada e objetivamente pensada, dado o seu caráter científico.

Entenda-se o conceito de representações aqui apresentado como imagens que se constroem sobre o real. Fundamentalmente, as representações são expressas nas diferentes “falas” dos sujeitos, explicitando modos de ver, pensar, sentir e agir no tempo/espaço ao qual pertence o mesmo; tais “falas” são a expressão da relação do sujeito com a realidade social, política e cultural. Neste sentido, as representações se institucionalizam no interior da sociedade. A linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social é, portanto, a mediação, por excelência, das representações sociais. (MINAYO, 1994: 108)

Portanto, as representações têm por característica traduzir aspectos fragmentários, incompletos e mesmo, contraditórios, ambíguos e descontínuos da realidade social. É a expressão dos sujeitos em seus grupos sociais, nas suas relações com outros grupos e com as instituições sociais. Os sujeitos representam a realidade vivida e por meio dela *se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos*. (MINAYO, 1994: 109)

Nas representações encontramos tanto visões de mundo compostas por idéias sociais de conservação e reprodução como de contestação e resistência, assim como visões antagônicas presentes em um mesmo discurso, demonstrando a característica de ambigüidade que lhes são inerentes. Os sujeitos representam o mundo a partir de representações sociais abrangentes, re-interpretando-as e acomodando-as segundo suas posições sociais, políticas, culturais, étnicas e subjetivas.

Por outro lado, as representações não podem ser compreendidas como verdades científicas sob o risco de se produzir uma redução da realidade, posto que esta não se constitui da representação que o Homem constrói sobre ela.

Por fim, é importante que se saliente o caráter político que se reconhece na produção científica e que, na contramão de determinadas correntes sociológicas contemporâneas, acredita-se que seja possível contribuir para a transformação social por meio da pesquisa científica ainda que não se possa ter controle sobre como essa transformação ocorre ou se ela, efetivamente, irá ocorrer. O pesquisador não tem - e não pode ter - controle sobre tal aspecto, mas se a sua concepção de Homem e de Mundo vai ao encontro de uma perspectiva de transformação de relações sociais estratificadoras esta perspectiva está, necessariamente, embutida no processo de pesquisa. E se, ao contrário, sua concepção de Homem e de Mundo está voltada para uma perspectiva de manutenção das relações sociais existentes, seu trabalho científico estará permeado por esta concepção e apontando para esta perspectiva.⁵

Ressalta-se, por outro lado, os aspectos que, se acredita, vêm contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a produção do conhecimento científico, quais sejam: o caráter parcial, provisório e de incompletude desta produção. A realidade caracteriza-se pela sua dinamicidade e complexidade e, por vezes, nos escapa e, neste sentido, há que se ter clareza de que, como pesquisadores, produzimos “verdades” que são construções históricas e, portanto, se constituem em versões da realidade que obedecem a critérios de cientificidade, mas não elaboramos verdades incontestáveis, por serem científicas.

⁵ Evidentemente, a referência que se faz à transformação social está sendo considerada dentro das possibilidades dadas pelo movimento histórico, político e cultural da sociedade.

DESCREVENDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A escolha da micro-região em que se desenvolveu a pesquisa obedeceu ao critério de inserção do pesquisador no campo a ser pesquisado. Trata-se de uma região na qual se localiza a escola onde trabalho como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental há nove anos e sobre a qual, portanto, já possuía informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa posto que, muitas das afirmações e análises que aqui se tecem baseiam-se, exatamente, em observações feitas no cotidiano da escola e da micro-região quando de minha atuação profissional.

Além disso, a opção por uma escola localizada na periferia da cidade deve-se ao fato de que a pesquisa está centralizada no quadro de violência enfrentado hoje, nos bairros periféricos dos grandes centros urbanos. Ainda que a violência esteja, atualmente, cada vez mais presente no viver social entende-se, por outro lado, que ela adquire contornos específicos e diferenciados conforme o espaço social em que ocorre e a que grupos étnicos, culturais ou sociais atinge.

Trata-se então, de um estudo de caso que, se acredita, será paradigmático para outros espaços urbano-periféricos, visto que o problema da violência e criminalidade que atinge as escolas de forma generalizada assume modos específicos de manifestação nas escolas localizadas nas regiões periféricas das grandes cidades.

A definição dos sujeitos a serem entrevistados teve como preocupação, a representação de todos os segmentos que se supunha envolvidos no problema a ser estudado, ou seja, alunos, profissionais da escola, moradores da micro-região.

Outro critério estabelecido foi de que, os sujeitos escolhidos tivessem condições objetivas de conceder informações sobre a micro-região, sua história, suas características, seu cotidiano. Portanto, foram escolhidos profissionais da escola que já tivessem maior tempo de trabalho na mesma e que, de preferência, tivessem algum

vínculo com a micro-região a ser estudada (há profissionais na escola que são moradores daquela localidade). Os alunos eram todos, sem exceção, filhos de moradores com residência estabelecida há vários anos na micro-região e matriculados na escola desde a primeira série do Ensino Fundamental. Todos os moradores eram antigos em relação ao tempo de moradia na micro-região e alguns entre estes, possuíam vínculo com a Associação de Moradores do Bairro ou algum movimento social popular, pois se partiu da hipótese de que estes poderiam ter maiores informações sobre o desenrolar dos problemas ocorridos na micro-região e, inclusive, documentos que versassem sobre a história da mesma. Além disso, considerou-se importante correlacionar a história daquela localidade com os movimentos sociais populares nela existentes.

O trabalho científico implementado primou por ações que propiciassem a interação entre pesquisadora e pesquisados. Daí, a importância de que a problemática em questão tenha se originado em meu próprio local de trabalho quando pude assumir, a partir de então, a postura de professora-pesquisadora.⁶ Tendo em vista que o objetivo maior desta pesquisa é de que a produção científica possa contribuir para o questionamento dos conflitos que se evidenciam no campo pesquisado, colocou-se a necessidade de que todos os sujeitos envolvidos conhecessem o processo de realização da mesma, tendo clareza dos objetivos que esta buscava alcançar.

Na perspectiva do envolvimento da escola na pesquisa, fez-se a discussão da importância da mesma com seus profissionais, debatendo os seus objetivos, metodologia e o encaminhamento desta pesquisa. No decorrer da pesquisa de campo, os profissionais da escola foram informados, periodicamente, sobre o seu andamento. Foi, portanto, de suma importância que a direção e a equipe de profissionais da escola tenham compreendido os objetivos desta pesquisa, mantendo-se acessíveis, não impondo limites ou restrições à realização da mesma pois que, ela esteve voltada para a discussão com a população pesquisada, dos problemas que a afligiam, procurando incluir as reflexões

⁶ A postura de professora-pesquisadora foi inevitável apesar de não estar, necessariamente, pesquisando fenômenos diretamente relacionados à prática do professor, mas pesquisava-se a realidade vivenciada como professora da escola em um quadro de violência que perpassava o cotidiano escolar.

desta população sobre o tema em questão, retornando à mesma as diversas etapas do trabalho realizado.

Na primeira fase da pesquisa de campo foi realizada observação participante na escola e na micro-região a qual a escola atende.⁷ As observações realizadas foram registradas em caderno de campo, sendo que, primeiramente, se fez um registro de casos de agressão e violência, assim como de fatos considerados relevantes para o tema da pesquisa, tomando como marco inicial o ano de 1990 - ano em que ingressei na escola como professora.

A base fundamental da coleta de dados no campo de pesquisa foi constituída pois, pela observação participante e por entrevistas e depoimentos informais que propiciaram a caracterização do mesmo. Os depoimentos informais foram utilizados em alguns momentos nos quais se optou por colher dados em conversas informais, sem gravação, com moradores que não estavam incluídos entre os entrevistados para obter maiores informações sobre fatos relatados nas entrevistas gravadas.

Foram realizadas entrevistas gravadas com moradores e profissionais da escola que fizeram relatos sobre o processo de formação da micro-região e suas características atuais e, consecutivamente, sobre o problema da violência que atinge aquela localidade e suas concepções acerca deste problema. Nestas entrevistas utilizou-se o método biográfico como forma de buscar, na memória dos sujeitos pesquisados, uma história que não se encontra registrada oficialmente posto que, na coleta de dados em jornais e órgãos públicos municipais nada se encontrou que pudesse reconstruir a história da micro-região.⁸ Esta ausência de informações nos jornais da cidade e, mesmo, nos órgãos

⁷ Foram identificados seis bairros na composição da micro-região. Para efeito de sistematização, estes foram enumerados em algarismos romanos recebendo a denominação “Jardim I,” “Jardim II” e assim sucessivamente.

⁸ Anterior às entrevistas, realizou-se um levantamento de dados em jornais locais e do estado, buscando informações sobre a micro-região em questão. Durante toda a pesquisa de campo manteve-se este procedimento para que fosse possível fazer o entrecruzamento das informações colhidas em entrevistas com aquelas publicadas em jornais.

públicos municipais - que foi um dos motivos que levou à escolha do método biográfico - denota a situação de exclusão social que atinge a região.⁹

Além disso, a opção pelo método biográfico teve por fundamento buscar nos depoimentos dos entrevistados aquilo que Brandão (1987: 12) chama de “*o primeiro fio de lógica do pesquisador*” que deve ser, não o do pesquisador, *o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem.*

Na realização das entrevistas foram definidas três modalidades de abordagem, com base nos estudos de Brioschi e Trigo (1989). A estruturação dos roteiros de entrevistas e as formas de abordagem foram, então, diferenciadas de acordo com cada entrevistado e o objetivo específico de cada entrevista.

Desta forma, as modalidades de entrevistas constituíram-se em:

1. Entrevista livre - o entrevistado fazia o relato de sua história de vida de forma mais aberta. As entrevistas iniciavam sempre com uma solicitação do tipo: “Conte um pouco da história da sua vida.” Nestes casos, o entrevistado ia falando livremente sobre sua vida e a interlocutora procurava não fazer tantas interferências. *O material, assim obtido, é um discurso onde categorias, ordem cronológica e distribuição no tempo são dados pelo narrador.* (BRIOSCHI E TRIGO, 1989: 36) Este tipo de entrevista foi utilizado na primeira fase das entrevistas com alunos e com moradores antigos que não possuíam vínculo com movimentos sociais populares.
2. Entrevista sobre um determinado período ou aspecto da vida do entrevistado - o entrevistado tinha, também neste caso, liberdade para construir sua narrativa. Porém, o relato era concentrado em apenas um período de sua vida e solicitava-se ao

⁹ Fatos relacionados à micro-região começam a ser noticiados mais freqüentemente pela imprensa local a partir do início da década de 90. Fatos estes, em sua imensa maioria, relacionados à violência naquela localidade e que foram insuficientes para a reconstituição de seu processo de formação e desenvolvimento. Desta ausência de informações decorreu também a decisão de contatar a Associação de Moradores do Bairro, pois não havendo naqueles órgãos um registro de informações que pudessem ser sistematizadas, acreditou-se que a Associação poderia possuir dados entre os documentos da entidade pois, muitas delas têm a preocupação em registrar os acontecimentos relevantes que envolvem a entidade e a localidade que representam, acabando por constituir uma importante documentação histórica sobre o bairro. Verificou-se, entretanto, que a Associação estava desativada e sua documentação, dispersa.

entrevistado que relatasse sobre aspectos que interessavam diretamente à pesquisa, no caso, aspectos relacionados à violência na micro-região. As entrevistas concentravam-se, no caso dos moradores, no relato sobre o período em que eles se mudaram para a micro-região. Este tipo de entrevista foi realizada também junto a alunos com os quais se realizou uma segunda fase de entrevistas em que se solicitava aos mesmos falar sobre determinados aspectos surgidos na primeira fase de entrevistas; tais como, sofrimento de violência doméstica, envolvimento da família na criminalidade e violência no bairro e, também, com a última moradora que foi entrevistada, quando sentiu-se a necessidade de retornar ao campo para completar lacunas percebidas nas informações colhidas. Nestas entrevistas não houve, também, grandes interferências por parte da pesquisadora posto que um dos critérios adotados era de que os temas que interessavam à pesquisa surgissem naturalmente, demonstrando a sua relevância no universo dos sujeitos entrevistados. Além disso, especificamente na entrevista com a moradora, o aspecto que interessava à pesquisa dizia respeito ao envolvimento de membros da família na criminalidade e a moradora deveria pois, sentir-se à vontade para falar sobre o assunto.

3. Entrevista sobre a participação em instituições - o eixo destas entrevistas era a participação dos entrevistados em movimentos sociais populares na micro-região e no caso dos profissionais da escola, no seu local de trabalho. Pedia-se ao entrevistado que falasse sobre sua história de vida, detendo-se mais demoradamente no período de participação na instituição - no caso dos moradores, em movimentos populares e no caso dos profissionais, na escola. Via de regra, o entrevistado fazia uma descrição relativamente sucinta de sua vida até o momento em que chegou à instituição e a partir daí, desenvolvia-se a entrevista nos aspectos que interessavam à pesquisa.

Considera-se

essa forma de depoimento como estando a meio caminho entre o método biográfico e a história oral. Em outras palavras, enquanto a vivência ou experiência subjetiva está dentro da proposta do

*método biográfico, da visão sociológica, a informação sobre a instituição ou movimento a que o sujeito pertence, está no domínio do objetivo da história oral.*¹⁰

Seguindo as considerações de Brioschi e Trigo (1989: 38), as entrevistas eram abertas quando se tratava da vivência e das relações do entrevistado na instituição e diretiva quando se tratava dos dados informativos sobre a mesma.

É imprescindível ressaltar que, ao se trabalhar com uma metodologia que tem a memória dos sujeitos como base para o desencadeamento do processo de pesquisa, há que se compreender que a experiência de vida narrada pelo sujeito será sempre re-significada pelo pesquisador e pelo próprio narrador e que, portanto, a história vivida por este não poderá ser colocada no presente tal como ela se deu no passado e que, aquele que a ouve, estará atribuindo sempre, na cadeia de transmissão desta história, um significado novo à mesma. Haverá sempre um re-significado, fruto das lacunas e dos novos sentidos que a história adquire ao ser trazida para o presente.

Recorrendo às análises de Benjamin (1987: 211) sobre o narrador e a narrativa na obra de Nikolai Leskov:

A “reminiscência” funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. (...) Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra... (...) Em cada um deles [narradores] vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando.

¹⁰ É importante que se saliente que não interessava aos objetivos do trabalho traçar extensamente a história das instituições mas, tão somente, estabelecer as suas relações com o tema pesquisado.

A experiência vivida, colocada no presente, dar-se-á com base nas imagens que o sujeito tem em sua memória e que não podem ser trazidas de forma absoluta para o presente, posto que a memória é seletiva e só recupera, mediante os signos de uma cultura, aquilo que tem operacionalidade no presente. (FERREIRA, 1995)¹¹

Além disso, ao se trabalhar com a biografia dos entrevistados, houve a preocupação constante em manter no processo de pesquisa alguns fundamentos do método de aproximação biográfica, posto que

a aproximação biográfica dissolve o fazer fragmentado pela introdução da reflexão em todas as 'etapas' da pesquisa, desde a elaboração teórica até a coleta de dados. Dentro dessa perspectiva, os relatos de vida tornam-se parte intrínseca de um procedimento metodológica e epistemologicamente definido, não podendo ser pensado como uma técnica a mais à disposição dos sociólogos. (BRIOSCHI & TRIGO, 1989: 23)

Dessa forma, a partir da interpretação da realidade expressa pelos sujeitos entrevistados, traçou-se o perfil da micro-região pesquisada.

Foram entrevistados dez moradores, quatro profissionais da escola (duas professoras, uma merendeira e um vigilante escolar) e nove alunos, além da realização de um debate com doze alunos da escola.

Com os moradores, foram realizadas três entrevistas em grupo. Entre elas, uma com moradores que possuíam vínculo com algum movimento social na micro-região e

¹¹ Sobre esta questão ver também Von Simson (1995).

que, ao serem convidados para participar da pesquisa, organizaram-se de forma espontânea para darem seus depoimentos coletivamente. Esta estratégia foi valiosa na medida em que cada morador auxiliava na ativação da memória do outro, fazendo com que as informações fossem se relacionando umas às outras e se complementando. Participaram desta entrevista, cinco moradores antigos da micro-região.

Outra entrevista coletiva foi realizada com um casal cujo marido foi o fundador da Associação de Moradores do Bairro. Como, na ocasião da entrevista ele estava com a saúde já bastante debilitada, contou com a esposa, que participou da primeira entrevista, como auxiliar de sua memória, sendo uma instigadora das lembranças do marido, hoje já falecido.

A última entrevista coletiva com moradores foi realizada com dois membros da Associação de Moradores do Bairro. Um deles já havia participado da primeira entrevista e foi o elo de ligação para contatar o outro entrevistado. Todas estas entrevistas foram bastante significativas pois, na conversa em grupo, um morador sempre acabava por auxiliar e ativar as lembranças do outro.¹² Além disso, a preferência em coletar informações junto aos moradores que possuíssem algum tipo de liderança em movimentos sociais populares orientou-se pela hipótese de que estes, em certa medida, *percebem e valorizam o trabalho do pesquisador que se utiliza do método biográfico e conseguem, com ele, estabelecer parcerias válidas, visando a construção de um conhecimento que possui valor tanto no âmbito da ciência básica, como no da ciência aplicada.* (VON SIMSON, 1996: 90)

Além das entrevistas em grupo, foram realizadas seis entrevistas individuais:

- com o morador mais antigo da micro-região;

¹² sobre esta metodologia de pesquisa ver: VON SIMSON, 1996: 85.

- com um ex-membro da Associação de Moradores que já havia sido entrevistado em grupo;¹³
- com um jovem, porém antigo morador, que foi entrevistado por sua ligação com o movimento hip hop e por ter, em sua trajetória de vida, um membro de sua família de orientação¹⁴ envolvido com a criminalidade;
- com uma moradora, membro do Conselho Local de Saúde (entidade de caráter representativo organizada nos Centros de Saúde Municipais);
- com uma moradora, que está entre as mais antigas da micro-região, e que possui em sua família de procriação casos de envolvimento com a criminalidade.

Com os profissionais da escola, foram realizadas três entrevistas: duas entrevistas individuais - uma com uma professora de 1ª à 4ª série e outra com uma professora de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental que foram escolhidas por serem as mais antigas da escola - e uma entrevista coletiva com a participação da merendeira e do vigilante escolar da escola; ambos escolhidos por serem também os mais antigos entre os funcionários e serem também moradores da micro-região.¹⁵

Com os alunos foram realizadas dez entrevistas. Inicialmente, foi solicitado a todas as professoras da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental que indicassem três alunos de sua classe segundo os critérios de nível de aprendizagem, idade e gênero. Em cada classe deveria haver portanto, a representatividade de alunos com níveis de aprendizagem diferenciados e de meninos e meninas com idades mais próximas da

¹³ Por problemas na gravação da entrevista coletiva com os ex-membros da Associação, a pesquisadora decidiu retomar a entrevista individualmente.

¹⁴ É utilizada aqui a terminologia “família de orientação” para designar pai, mãe e irmãos do sujeito de referência e “família de procriação” para designar os cônjuges e seus filhos. (PARSONS apud: FERNANDES, 1992)

¹⁵ A merendeira, atualmente, mudou-se para outro bairro e o vigilante foi transferido para outro local de trabalho.

adolescência.¹⁶ No caso de haver na classe, alunos que tivessem em sua família algum tipo de envolvimento com a criminalidade, estes deveriam ser indicados prioritariamente. Este procedimento também deveria ser adotado no caso de crianças que se demonstrassem agressivas, com problemas mais sérios de disciplina em sala de aula, pois interessava à pesquisa compreender as relações entre violência e educação, supondo-se que entre os elementos fundamentais para a compreensão destas relações estavam os problemas relativos à disciplina do aluno como um, entre outros fatores, desencadeadores de processos de exclusão ocorridos na escola.

Antecedendo às entrevistas, então, fez-se um levantamento entre as professoras, dos alunos que possuíam em sua história de vida, algum tipo de ligação com a criminalidade através de vínculo familiar; este entendido não apenas como o da família nuclear mas, também, com aqueles de parentesco mais próximo (avós, tios e primos). Na ausência desta característica entre os alunos, a professora deveria indicar somente aqueles que demonstravam comportamentos de indisciplina ou dificuldades graves de aprendizagem posto que, na delimitação do universo da pesquisa, conforme o estabelecido acima, optou-se por trabalhar com um perfil determinado de alunos.

A escolha dos alunos restringiu-se às séries iniciais e à 5ª série do Ensino Fundamental pelo fato de que nestas séries ocorrem com maior frequência processos de exclusão que se manifestam em reiteradas reprovações e abandono da escola; exclusão esta, como já afirmado, fundamental para a análise da relação violência e educação.

Posterior à indicação das professoras, procedeu-se à observação dos alunos em sala de aula e no horário do recreio.¹⁷ Esta observação teve por objetivo conhecer os alunos, comparar as observações com as informações dadas pelas professoras sobre os

¹⁶ Estes critérios, como se verá, posteriormente, foram secundarizados em função de variáveis consideradas de maior relevância para a pesquisa.

¹⁷ Anterior ao trabalho sistemático de coleta de dados, fez-se a observação em sala de aula e no horário do recreio (período aproximado de duas horas) de um aluno, filho do chamado “justiceiro” da micro-região que, naquela ocasião (1995) cursava a 1ª série do Ensino Fundamental. Esta atividade de observação foi realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Corinta Maria Grisólia Geraldi como parte da programação do curso “Metodologia de Ensino e Pesquisa”. O aluno foi escolhido para observação pelo fato de que um dos eixos da pesquisa referia-se às imagens do “justiceiro” naquela localidade. Em 1996, este aluno foi indicado por sua professora para participar das entrevistas a serem realizadas com os alunos por apresentar as características que eu havia apresentado às professoras como critério para participação na pesquisa. A professora não sabia que eu já havia realizado a atividade de observação deste aluno e desconhecia o fato de que o estudo das imagens do “justiceiro” fosse um dos eixos da pesquisa.

mesmos e, entre os alunos indicados por elas, selecionar aqueles que se percebesse como mais significativos para a pesquisa. O critério de seleção obedeceu, portanto, às informações sobre a história de vida da criança, considerando aquelas que demonstravam uma experiência pessoal próxima ao tema da pesquisa. Dessa forma foram escolhidas crianças que apresentavam em suas trajetórias de vida, fatos como:

- ter parentesco com moradores que possuíssem algum tipo de envolvimento com a criminalidade;
- ter sofrido, pessoalmente, algum tipo de violência; seja no âmbito criminal, doméstico, escolar, etc.;
- ter passado, em sua história de vida, por problemas de violência que tenham tido motivação sócio-econômica, como abandono dos pais, prostituição na família, pobreza extrema etc.;
- demonstrar em sua conduta um conhecimento e experiência mais abrangentes sobre o *mundo da rua*, o que pôde ser constatado através de informações dos professores, da observação dos alunos em classe e de conversas informais com as próprias crianças.¹⁸

Por fim, entre os critérios estabelecidos para a escolha dos alunos, não houve preocupação com as variáveis faixa etária, gênero, etnia, grau escolar ou período de aulas pois, apesar de estas terem sido uma preocupação inicial da pesquisa, sendo incluídas entre os critérios iniciais de seleção, percebeu-se ao longo da mesma que estas variáveis tornavam-se secundárias diante dos fatores elencados acima e que se impuseram prioritariamente. Isto não significa, por outro lado, que estas variáveis não tenham sido fundamentais no momento da análise das questões surgidas nas entrevistas. Entretanto,

¹⁸ Por este motivo optou-se por adotar entre os critérios de indicação dos alunos pelos professores, a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem, posto que, freqüentemente, as crianças com maior experiência de vida no âmbito da rua, são identificadas na escola através destes dois aspectos. Vide o “dez na rua, zero na escola”. A escolha das crianças foi facilitada também pelo fato de que como professora da escola, eu já conhecia várias delas e possuía informações relevantes sobre suas histórias de vida e trajetória escolar.

nesta fase, tomou-se por referência as análises teórico-metodológicas desenvolvidas por Franco Ferraroti acerca do método de aproximação biográfica em seus estudos. Nas palavras de Ferraroti:

...eu me apercebi que existiam sujeitos sociais que não podiam ser “aproximados” porque eles não pertencem ao mundo oficial. Por exemplo, se alguém considera que a questão da droga é hoje importante não é possível constituir uma amostra de drogas. Ninguém pode mais, dessa maneira, estudar o fenômeno do terrorismo. Nem se pode fazer uma amostra do terroristas. (...) ...os problemas sociais cruciais não pertencem às categorias sociais institucionais.

(FERRAROTI, 1983: 26)¹⁹

Neste sentido, a observação dos alunos foi fundamental para a definição daqueles que participariam efetivamente da pesquisa. Foram realizados dez períodos de observação em sala de aula, quatro períodos no horário do recreio no pátio e três no horário do recreio na sala dos professores. Estes últimos tiveram por objetivo apenas estabelecer contato com as professoras que tinham alunos que iriam participar da pesquisa. Foram períodos de curta duração mas, fundamentais para aproximar-se da professora, obtendo informações sobre os alunos, explicando os objetivos e o andamento da pesquisa e, sobretudo, garantir o acesso ao aluno.

Apesar de cada professora de 1ª à 4ª série ter indicado pelo menos três alunos de sua classe para serem selecionados para a pesquisa, o universo de alunos escolhidos restringiu-se apenas às segundas, terceiras e quintas séries pois, a indicação dos alunos foi realizada no final do ano de 1996 e a definição daqueles que iriam participar da

¹⁹ Tradução da edição francesa por Rubens Lélis Ximenes. Grifo da autora.

pesquisa, no ano subsequente. Ocorreu então, que os alunos que antes estavam divididos entre as várias classes, no ano seguinte estavam matriculados em uma mesma classe, sendo que alguns deles haviam sido reprovados, alterando a distribuição por série. Este critério, como já afirmado, não foi considerado como relevante. Dessa forma, os alunos escolhidos estavam assim divididos por série e período de aulas no ano de 1997:

- uma aluna de nove anos, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental no período matutino de aulas;
- uma aluna de doze anos, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental no período intermediário de aulas;
- três alunos cursando a 3ª série do Ensino Fundamental em uma mesma classe do período intermediário de aulas, sendo dois meninos (um de nove e outro de onze anos) e uma menina de nove anos;
- um aluno de doze anos que, na ocasião da entrevista, cursava a 3ª série do Ensino Fundamental do período matutino de aulas;²⁰
- dois alunos (de classes diferentes) cursando a 5ª série do Ensino Fundamental no período vespertino de aulas, um deles com doze anos e outro com dezesseis anos.

Antes de iniciar o trabalho de entrevista com os alunos, foi enviado um pedido de autorização aos pais para que as crianças pudessem participar da pesquisa, considerando-se que poderiam haver algumas dificuldades tanto no tocante ao tratamento do tema a que a pesquisa se propunha, quanto pelo fato de que as crianças teriam que, ocasionalmente, estar na escola fora do seu horário de aulas.

No primeiro contato com os alunos foi realizada uma atividade na biblioteca da escola com gibis e desenhos. Foi distribuído a eles alguns gibis e revistas do acervo da biblioteca que continham cenas de violência e, em seguida, realizou-se uma conversa

²⁰ Este aluno participou de uma entrevista coletiva realizada com três alunos de uma mesma classe antes de se iniciar sistematicamente o trabalho de campo. Esta entrevista foi realizada dentro da programação do curso ministrado pela Prof.^a Dr.^a Corinta M. G. Geraldi, já citado. Posteriormente, quando da indicação dos alunos pelas professoras, dois destes alunos foram apontados para participarem das entrevistas. As professoras desconheciam que eles já haviam sido entrevistados. O aluno referido acima havia se transferido para outra escola. Estes alunos haviam sido escolhidos, inicialmente, por reunirem as características por mim desejadas, quais sejam: história de envolvimento da família com a criminalidade, dificuldades de aprendizagem e uma vivência maior no *mundo da rua*.

sobre o conteúdo (escrito e imagético) das histórias. Ao final, foi solicitado aos alunos que fizessem seus próprios desenhos sobre o tema da violência. Esta estratégia teve por objetivo estabelecer o primeiro vínculo de relação com as crianças, realizando com elas uma atividade lúdica que desencadeasse o tema da pesquisa. Tratou-se de uma atividade que funcionou como uma “abertura” para a realização das entrevistas, possibilitando que as crianças falassem mais espontaneamente sobre o tema.

Com os alunos, foram realizadas, então, seis entrevistas em grupo, assim distribuídas:

- 1ª fase - uma entrevista com três alunos que, na ocasião, cursavam a 3ª série do Ensino Fundamental;²¹
- 2ª fase - quatro entrevistas com cinco alunos que estavam distribuídos entre a 2ª, 3ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (estes últimos já haviam participado da primeira fase);
- 3ª fase - uma entrevista com os dois alunos que cursavam a 5ª série do Ensino Fundamental e que haviam participado das duas primeiras fases de entrevistas;²²

Em seguida, foi realizada entrevista individual com três alunas que apresentaram em suas histórias de vida experiências relevantes em relação ao tema da pesquisa; quais sejam, envolvimento da família com a criminalidade, casos de violência doméstica sofrida pela criança, prostituição na família e situação de pobreza extrema. Foi realizada uma entrevista com cada aluna - duas cursavam a 2ª série (uma do período matutino de aulas e outra do período intermediário) e uma da 3ª série (do período intermediário de aulas).

²¹ Esta entrevista foi realizada em 1995. Vide nota explicativa anterior.

²² Esta entrevista foi realizada tendo em vista a necessidade de se discutir questões mais específicas com os alunos adolescentes que, entre as crianças menores não se mostravam significativas.

No período final de realização das entrevistas com os alunos, ocorreu o Encontro Municipal dos Adolescentes de Campinas; evento organizado pelo Programa de Orientação Sexual da Rede Municipal de Ensino. Duas classes da escola pesquisada (3ª e 4ª séries do período intermediário) participaram do Encontro, sendo que a 3ª série estava entre as classes onde havia alunos participantes da pesquisa. A violência foi o tema central deste Encontro. Participei deste evento como observadora com o objetivo de estabelecer contato com o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação acerca deste tema e como se daria a participação da escola neste evento. Infelizmente, o evento não trouxe grande contribuição à pesquisa, dada a precariedade de sua organização, mas trouxe contribuições na medida em que pude perceber a visão humanista e romântica sobre o tema que, por sua vez, se reflete no trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas.

Com a finalização das entrevistas, decidiu-se realizar um debate na escola entre os alunos entrevistados e um grupo de alunos que participaram do Encontro. Do debate participaram doze alunos, além daqueles que haviam participado das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas e tiveram entre 60 e 90 minutos de duração. Além das entrevistas fez-se um levantamento entre todos os entrevistados sobre a faixa etária, naturalidade, nível de escolaridade, profissão e escolaridade dos pais. Em relação aos moradores e alunos levantou-se também, dados sobre o tempo e as condições de moradia no bairro (se casa própria ou não, se morador da favela ou não, local de moradia atual e anterior). Ainda em relação aos moradores levantou-se dados sobre a participação em movimentos sociais populares. E em relação aos profissionais da escola, o tempo de trabalho na mesma.

É importante que se saliente a abertura que a escola concedeu para que o trabalho se realizasse, a disposição dos entrevistados em contribuir com a pesquisa, além da colaboração dos pais dos alunos ao autorizarem a participação de seus filhos na pesquisa.

DESCRIÇÃO DOS ENTREVISTADOS²³

ALUNOS

Foram entrevistados oito alunos da escola pesquisada dos quais, três são meninas e cinco meninos. A faixa etária destes alunos estava localizada entre nove e dezesseis anos.

Naturalidade:

Seis destes alunos são naturais de Campinas, um de Minas Gerais e um do Espírito Santo.

Local de moradia:

Quatro alunos entrevistados moram no próprio bairro onde estudam (Jardim I) e os demais em um bairro vizinho (Jardim II), cuja localização também fica muito próxima à escola.

Tempo de matrícula na escola:

• Seis, entre os alunos entrevistados, estão matriculados na escola desde a primeira série e dois transferiram-se para a escola quando começaram a cursar a segunda série. Entre estes alunos, quatro já não estudam atualmente nesta escola. Três foram transferidos para outra escola e um abandonou os estudos quando cursava a quinta série. Quanto ao ano em que se matricularam na escola, os alunos estão assim divididos:

- 1991 - três alunos;
- 1993 - uma aluna;
- 1994 - um aluno;
- 1995 - um aluno;
- 1996 - duas alunas.

²³ Os dados cronológicos referem-se ao ano de 1997, quando estes foram colhidos.

Envolvimento de familiares com a criminalidade e violência:

- Uma aluna de doze anos, cursando a segunda série, diz no depoimento de sua história de vida que sua mãe trabalha como meretriz e que ela (a filha) vive com pais adotivos.

- Uma aluna de nove anos, cursando a segunda série, relata em entrevista que tem um irmão que foi preso por assalto.

- Um aluno de 11 anos, cursando a terceira série, é filho do chamado “justiceiro” da micro-região. Este dado aparece espontaneamente nas entrevistas em grupo através dos relatos do aluno e de seus colegas.

- Um aluno de 14 anos, cursando a 5ª série, é filho de um presidiário. Ele afirma que seu pai saiu da prisão e algum tempo depois, foi preso novamente por roubo.

Envolvimento de familiares como vítimas de violência:

- Um aluno, de dezesseis anos, cursando a quinta série, teve uma irmã assassinada em um parque de diversões no bairro Jardim I. Este mesmo aluno teve a casa de um familiar assaltada, segundo ele, por alguém que morava no próprio bairro onde ele mora.

- Um aluno de nove anos, cursando a terceira série, relata um caso em que seu pai foi assaltado no portão de sua casa.

Casos de agressão física sofrida pelo entrevistado:

- Uma aluna, de nove anos, cursando a terceira série, faz um relato de violência no espaço doméstico, em sua história de vida.

PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Os quatro profissionais da escola que foram entrevistados possuem idade entre 37 e 55 anos. Entre eles, duas são professoras e dois são funcionários do quadro operacional (um vigilante escolar e uma merendeira).

Naturalidade:

- Vigilante: Sergipe;
- Professoras: São Paulo (interior);
- Merendeira: São Paulo (interior).

Tempo de residência na micro-região:²⁴

- O vigilante é morador da micro-região há 23 anos;
- A merendeira morou em um bairro vizinho à escola durante 15 anos (entre 1976 e 1991).

Tempo de trabalho na escola:

- O vigilante é o profissional mais antigo, estando há 19 anos na escola.
- As duas professoras entrevistadas são, no quadro docente, as mais antigas da escola. A professora de 5ª à 8ª série está na escola há 17 anos e a de 1ª à 4ª série está na mesma escola há 15 anos.
- A merendeira está na escola há 12 anos.

²⁴ Local de residência das professoras: uma mora em uma cidade limítrofe à Campinas cujo acesso se dá pela rodovia que atravessa a micro-região pesquisada e a outra mora na área central da cidade.

A professora de 1.^a à 4.^a série está afastada atualmente da escola, exercendo a função de vice-diretora substituta em um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) localizado na micro-região pesquisada. O vigilante foi transferido da escola em 1997.

Formação escolar:

- O vigilante, no período de realização da pesquisa, cursava a Suplência I (supletivo de 1.^a à 4.^a série);
- A professora de 5.^a à 8.^a série possui habilitação em Educação Física;
- A professora de 1.^a à 4.^a série possui o 3.^o grau (Pedagogia e Estudos Sociais);
- A merendeira estava cursando o Supletivo do Ensino Fundamental.

MORADORES

Entre os moradores entrevistados há oito homens e três mulheres, com idades entre 30 e 71 anos:

- 30 anos - um morador;
- Entre 35 e 40 anos - três moradores;
- Entre 65 e 70 anos - quatro moradores (dois homens e duas mulheres);
- Mais de 70 anos - três moradores (dois homens e uma mulher).

Naturalidade:

- Minas Gerais - cinco moradores (quatro homens e uma mulher);
- Interior de São Paulo - quatro moradores (dois homens e duas mulheres);
- Pernambuco - um morador;
- Paraná - um morador.

Tempo de residência na micro-região:

- há mais de 40 anos - 1 morador;
- entre 20 e 30 anos - sete moradores (quatro homens e três mulheres);
- entre 8 e 10 anos - três moradores.

Trajatória dos moradores para chegar em Campinas:

- Minas Gerais, Campinas - 3 moradores;
- Minas Gerais, São Paulo (Capital), Campinas - 1 morador;
- Minas Gerais, Interior de São Paulo, Campinas - 1 morador;
- Interior de São Paulo, São Paulo (Capital), Campinas - 1 morador;
- Interior de São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas - 1 morador.
- Interior de São Paulo, Paraná, Campinas - 2 moradores;
- Paraná, Campinas - 1 morador;
- Pernambuco, Campinas - 1 morador;

Formação escolar:

- Não possui escolarização - dois moradores (um homem e uma mulher);
- Primário incompleto - uma moradora;
- Primário (antigo) - três moradores (dois homens e uma mulher);
- Primeiro grau (em curso) - um morador;
- Primeiro grau completo - dois moradores;
- Segundo grau completo (curso de Turismo) - um morador;
- Terceiro grau completo (Bacharel em Ciências Contábeis) - um morador.

Em relação à chegada na micro-região para ali estabelecer moradia, quatro moradores chegaram à Campinas e foram morar diretamente naquela localidade

enquanto sete moraram em outra região da cidade para depois mudarem-se para o bairro atual.

Profissão

- Três operários na área de construção civil, metalurgia e setor fabril (este último encontrava-se desempregado quando da realização da pesquisa);
- Dois operários aposentados (um homem e uma mulher);
- Uma empregada doméstica;
- Uma dona de casa;
- Um funcionário público;
- Um profissional autônomo;
- Um comerciário;
- Um comerciante (iniciou atividade no comércio ao ser aposentado por invalidez)

Dentre os moradores entrevistados, há quatro que já tiveram participação direta na Associação de Moradores do Bairro. Uma das mulheres entrevistadas é esposa do fundador da Associação (um dos entrevistados). Quatro moradores (três homens e uma mulher) participam de um movimento popular que tenta reerguer os movimentos reivindicatórios na micro-região e a Associação que, atualmente, está desativada. Dois destes moradores estão entre os que já participaram da Associação e uma moradora participa da diretoria do Conselho Local de Saúde. Dois dos moradores que já participaram da Associação tiveram também participação em partidos políticos (PT e PCB; o último, atualmente, já não tem participação). Além disso, há dois moradores que participam de movimento sindical (um deles, atualmente, afastado). Por fim há dois moradores que já foram, também, membros de comunidades eclesiais de base.

Portanto, dos onze entrevistados, sete tiveram participação efetiva em algum movimento social popular (reivindicatório, religioso, trabalhista ou partidário), o que lhes fornece enfoques diferenciados para abordar o tema proposto na entrevista.

VIOLÊNCIA: ASSIM NAS RUAS E AVENIDAS, COMO NOS BECOS E NAS ESQUINAS

“...a violência em suas diversas modulações, é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional.”

(Michel Maffesoli)

Violência: fenômeno inerente à vida humana. Como fenômeno humano permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, sociais, políticas, econômicas e psicossociais intrínsecas às sociedades humanas. Portanto, há que se fazer referência à própria origem da violência humana - e consecutivamente ao seu desenvolvimento social - para compreender como ela se desenvolve e se liga a essas determinações.

O homem, já na sua origem, para sobreviver teve que desenvolver a sua agressividade. Entende-se, nesta perspectiva, que *no mais íntimo dos impulsos humanos está a violência como um constitutivo primordial*. (MORAIS, 1995: 20).

A tendência do homem à violência é um aspecto essencial da formação social e, como tal, deve ser analisado: como uma tendência humana que está presente na própria constituição e organização das sociedades.²⁵ Parafrazeando Michaud, pode-se afirmar que *há uma violência no próprio âmago da humanidade, que anima suas invenções, suas descobertas e sua produção de cultura*. (MICHAUD, 1989: 76).

²⁵ Sobre o conceito de violência como constitutivo da vida social ver, entre outros: GUIMARÃES, 1996 MAFFESOLI, 1987. Sobre a violência como um elemento estrutural da sociedade, Maffesoli (1987: 17) afirma: *Toda forma de comunidade, mesmo aquela onde os sentimentos de confiança são mais fortes (“por exemplo, uma relação erótica ou de caridade”), encerra a possibilidade de ser violento com o outro; pode-se dizer até que essa possibilidade é a condição sine qua non da estruturação social, seja ela qual for.*

Para garantir sua sobrevivência física, social e cultural o homem teve que desenvolver instintos agressivos.

...utilizar instrumentos, caçar, ser um animal carnívoro-omnívoro, tais são as características do ser humano: sua agressividade conquistadora e imperialista inaugura o descobrimento e a exploração inventivos de um meio ambiente que não se limita mais a um pequeno território.

(MICHAUD, 1989: 75- 6)

O conceito de agressividade, hoje, é utilizado correntemente, para definir comportamentos considerados inadequados em relação a um determinado padrão sócio-cultural e que vêm acarretar algum tipo de prejuízo físico e/ou moral. Frequentemente, é utilizado como sinônimo de violência.

Alguns autores fazem distinção entre os conceitos de agressividade e violência. Entre eles, Régis de Moraes afirma:

(...) a agressividade básica está na raiz do chamado instinto de sobrevivência, que demove o animal a buscar alimento, água, segurança. Tal agressividade é algo resultante da memória biológica, de instintos propriamente animais. Já o conceito de violência implica intencionalidade, o que exige inteligência; razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes.

Violência é, portanto, coisa de seres humanos.
(MORAIS, 1995: 20)

Nesta perspectiva, haveria uma diferenciação entre os conceitos de agressividade e violência na qual a agressividade seria inerente e necessária à sobrevivência biológica do homem enquanto a violência seria uma construção racional do homem. Hoje, o conceito de agressividade, entretanto, é utilizado para referir-se a comportamentos negativos e destrutivos do indivíduo em seu meio social, sem considerar o caráter instintivo e inerente ao homem presente já na própria origem do viver social.

A compreensão que se tem nas análises aqui desenvolvidas é que o conceito de agressividade pode ser utilizado como indica Moraes, ou seja, como instinto de sobrevivência ou, de outra forma, como agressão intencional, estando ligado ao conceito de violência propriamente dito. O conceito de agressividade, conforme se entende aqui, possui um caráter paradoxal: é uma conduta inerente ao homem posto que, historicamente, precisou garantir sua sobrevivência não só física, mas sócio-cultural e torna-se uma conduta destrutiva quando - no viver social - não é compreendida dentro de um movimento duplo entre destruição e construção em que a construção pode engendrar a sua própria destruição, assim como a destruição engendra uma nova construção.

Para delimitar rapidamente o objeto de nosso trabalho, poderíamos dizer que a dissidência social [a violência] inscreve-se num duplo movimento de destruição e de construção, ou ainda, que ela é a reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta, e que ela invoca uma nova construção. (MAFFESOLI, 1987: 21)

Faz-se a opção, portanto, neste trabalho de dar a conotação ao conceito de violência, seguindo as análises realizadas por Maffesoli:

Sendo assim, não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social. (MAFFESOLI, 1987: 15)

É necessário ainda, que ao fazer a discussão conceitual sobre violência se faça referência às vertentes surgidas no âmbito das Ciências Sociais acerca desta temática. Entre elas, temos a discussão sobre o conceito de *homem marginal*. Atualmente, o termo *marginal* é utilizado, indistintamente, para designar ora o criminoso, ora o *marginalizado*, o *excluído*. O conceito de *homem marginal*, porém, foi utilizado por Robert Park em 1928 para caracterizar o processo de integração de imigrantes na sociedade norte-americana. A definição do conceito de *homem marginal* estaria relacionada ao indivíduo que é forçado a viver em duas sociedades e, por conseguinte, em duas culturas diferentes e antagonicas, por sua condição de imigrante. (QUIJANO, 1978: 14)²⁶

Algumas vertentes configuraram-se, a partir de então. Entre elas, uma - fundada por Robert Park - refere-se à “personalidade marginal” e analisa a “marginalidade” *como um fenômeno de desorientação psicológica dos indivíduos submetidos a uma situação*

de conflito cultural. (QUIJANO, 1978: 14) No conceito inaugurado por Park, *marginal* adquire o significado de homem *marginalizado* por uma sociedade ou cultura, posto que, por sua condição de imigrante, não consegue pertencer integralmente à sociedade, seja a que pertencia por origem, seja a que passou a conviver por meio da migração. (KOWARICK, 1975)

Outra vertente - que se desenvolve independentemente da primeira - parte *das formas de inserção dos grupos marginais na divisão social do trabalho*. (KOWARICK, 1975: 16-7)

Nas análises aqui desenvolvidas, o conceito de *marginal* é considerado em sua característica de dualidade e de paradoxo: é alguém que está à margem da cultura dominante na sociedade e dos direitos sociais e políticos do cidadão e que, quando utilizado (o conceito) para designar o criminoso, muitas vezes, está designando este mesmo cidadão que, entre um sem-número de cidadãos situados à *margem* do usufruto dos bens materiais e simbólicos existentes na sociedade, envereda para a criminalidade quando esta *marginalização* se alia às motivações subjetivas ou psicossociais.

Outro ponto fundamental para a discussão conceitual da violência, refere-se aos diferentes modos de manifestação da mesma, sendo necessário reportar-se à violência institucional, jurídica, social, cultural ou política e à sua necessária contextualização, não permitindo assim, que se criem mecanismos para ocultar esta violência.

Marilena Chauí (1999) identifica vários dispositivos mediante os quais se oculta a violência real:

1. um dispositivo jurídico que localiza a violência apenas no crime contra a propriedade e contra a vida;

²⁶ Ver também: Kowarick, 1975.

2. um dispositivo sociológico que considera a violência uma anomia social;
3. um dispositivo de exclusão que distingue um “*nós brasileiros não-violentos*” de um “*eles violentos*”;
4. um dispositivo de distinção que distingue o essencial do acidental como se a violência fosse apenas um “*acidente*”, uma “*onda*”, um “*surto*” e a sociedade em si não fosse violenta.

Analisando a construção dessas imagens da violência, Chauí irá se reportar ao que ela chama de uma *ideologia perversa*²⁷ que realiza a contraposição entre ética e violência, defendendo o “*retorno à ética*” como forma de enfrentar a “*onda*” de violência *como se a ética não fosse uma maneira de agir e sim uma coisa que estivesse sempre pronta e disponível em algum lugar e que perdemos ou achamos periodicamente.* (CHAUÍ, 1999: 3)

As análises que se tecem neste trabalho pretendem se contrapor a esta *ideologia perversa* analisada por Chauí, e salientam, portanto, o papel que uma sociedade marcada pelas contradições subjacentes às relações de classes ou grupos sociais antagônicos exerce na problemática da violência social. Isto implica dizer que a *violência real* só pode ser compreendida a partir das relações sociais e políticas que se estabelecem no sistema social em vigor que, no caso do Brasil, baseia-se na lógica do capital pautado no ideário neoliberal.

Em última instância, a problemática da violência social em nosso país, atualmente, tem como pano de fundo os preceitos de uma economia política neoliberal que traz conseqüências de largo alcance no plano social. Basta um olhar um pouco mais detido sobre o panorama social brasileiro para identificarmos problemas como a má

distribuição da renda, correlacionada à situação de desemprego que leva ao subemprego, empregos sazonais, com uma mão-de-obra de baixa ou nenhuma qualificação e, conseqüentemente mal remunerada, fruto do sistema econômico, social e político. Isto para não falar dos problemas com habitação, saúde, educação, transportes e tantos outros que se torna impossível enumerar a todos. E este quadro social não é considerado como violência.

Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso [a violência] aparece como um fato esporádico superável. (CHAUÍ, 1999: 3)

É esta faceta da violência que interessa às análises que se implementam neste trabalho, ou seja: a discussão do fenômeno da violência social exacerbada em nosso país como um fenômeno que tomou corpo, não em qualquer sociedade, mas em uma sociedade caracterizada por contraposições eminentemente sociais e políticas marcadas pela exploração econômica e pelo modo como se relacionam aos fatores culturais que transformam as manifestações cotidianas de violência em problemas cronicamente pertinentes à nossa sociedade. Interessa ainda - por sua conotação política e ideológica -

²⁷ Sobre esta questão Chauí (1999: 3) afirma: *A ética como ideologia é perversa porque toma o presente como fatalidade e anula a marca essencial do sujeito e da ação ética, isto é, a liberdade como atividade que transcende o presente pela possibilidade do futuro como abertura do tempo humano.*

compreender a violência que atinge, de modo específico, o meio urbano-periférico das grandes cidades.

Neste sentido, a violência, como um fenômeno mundial, é compreendida neste trabalho como produto, em parte, de desigualdades e antagonismos sócio-econômicos, políticos e culturais e, em outra parte, do desequilíbrio psicossocial fomentado na sociedade contemporânea e, logo, não pode ser analisada como fato isolado, descontextualizado em um lugar específico ou como um *fenômeno único* haja visto que os fatores propulsores desta violência inter cruzam-se formando um complexo conjunto de motivações que impossibilita efetuar análises utilizando lógicas reducionistas.

O CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO

“Todos se conheciam naquela cidade. A teia de relações sociais é marcada pela personalidade dos moradores, que se vêem, se tocam, se conversam.”

(J. R. Amaral Lapa - sobre Campinas do século XIX)

A cidade de Campinas apresenta, desde 1870, as características do processo de urbanização e industrialização *no qual acomodavam-se as estruturas agrícolas da família patriarcal, com os componentes de uma comunidade atendida por inúmeros serviços urbanos como: ferrovia, correio, telégrafo, teatro, clubes, escolas, iluminação a gás, jornal*, entre outros. (GEBARA, 1975: 18) O início da indústria na cidade, representado pela manufatura e fábricas ligadas à agricultura, vestuário, iluminação doméstica e construção civil, compromete *a auto-suficiência rural dos engenhos e fazendas de café e contribui para a difusão de usos que só a produção em escala permitia*. (LAPA, 1996: 23)

Um dos fatores determinantes do processo de desenvolvimento econômico do município é a produção cafeeira consolidada com o regime republicano. A construção de ferrovias como a Paulista e a Mogiana, por obra dos cafeicultores, também foi um fator de fundamental importância para o desenvolvimento da cidade. (RUEDA & SILVA, 1994: 49-50)²⁸

O crescimento industrial paulista data do período posterior à abolição da escravatura, embora se esboçasse desde a década de 1870. Originou-se de pelo menos duas fontes inter-relacionadas: o setor cafeeiro e os imigrantes. Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias razões: em primeiro lugar, ao

²⁸ Os dados acima são também citados por MACIEL, 1987 e SOUZA, 1991.

promover a imigração e os empregos urbanos vinculados ao complexo cafeeiro, criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados. Por último, lembremos que as máquinas industriais eram importadas e a exportação do café fornecia os recursos em moeda estrangeira para pagá-las. (FAUSTO, 1997: 287)

Para o tema que aqui nos interessa, já no século XIX, encontramos registros que demonstram um quadro social que denota a marginalização já presente naquele período.

Além dos mendigos, outro grupo que incomodava a sociedade era o da chamada “gente ociosa”, sempre presente e a pouca distância de um ato delituoso, aguardando apenas uma oportunidade. Para eles estavam reservadas medidas mais radicais, pois não restavam outras alternativas senão obrigá-los a trabalhar ou simplesmente afugentá-los da cidade, conforme solicitava a autoridade camarária ao delegado de polícia em 1885: “graves inconvenientes que resultarão à moral pública do grande numero de gente ociosa e viciada que se acumula nos biombos e terças e

espreita nas ruas da cidade ocasiões para o crime.” (LAPA, 1996: 126)²⁹

Dessa forma, leis são criadas, atingindo, não só o espaço público mas, também os espaços privados das moradias pois, havia uma preocupação com o rápido crescimento da cidade que atraía migrantes (provinciais e interprovinciais) e imigrantes. (LAPA, 1996: 126)

Maciel (1987) cita vários casos de crimes ocorridos no final do século XIX e início deste século nos quais estão embutidos elementos como desemprego, fome, relações matrimoniais informais, instabilidade emocional e violência. Segundo Maciel, *esses elementos eram comuns e muito presentes na vida cotidiana dos cortiços, os quais muitas vezes foram comparados a antros de vagabundos e redutos de outros desclassificados.* (MACIEL, 1987: 47)

Em relação à migração, Maciel (1987: 119) recorre à memória de um trabalhador negro, aposentado pela Companhia Mogiana para demonstrar a situação sócio-econômica do migrante também naquele período: Sebastião Gomes (o entrevistado) vem de uma família cujo pai é um migrante vindo da Bahia “*porque já nesses tempos lá eles já eram moço e não tinha serviço para trabalhar*” na lavoura, tentou fixar-se como colono na região cafeeira de Campinas, porém foi obrigado a mudar de fazenda, passando por quatro fazendas diferentes até não encontrar mais emprego na lavoura e mudar-se para o centro da cidade. Percebe-se, então, como o quadro de marginalização e violência está embutido no próprio processo de urbanização e crescimento do município.

A crise mundial de 1929 que, no Brasil tem por consequência a crise do café, dá início ao processo de substituição de importações (1930-1956) que favorecerá o crescimento industrial do século XX. Este crescimento é notado, especialmente, no

²⁹ A citação aspada é encontrada no Livro de Registro de Correspondências: 1881 a 1886, p. 80, Ofício de 10.02.1885 da Câmara Municipal de Campinas. A ausência de acentos gráficos deve-se à transcrição textual da citação.

estado de São Paulo. No município de Campinas e sua região estabelecem-se várias indústrias atraídas pela *estrutura e acumulação de capital deixadas pelo complexo cafeeiro*. (BAENINGER, 1996: 40)

Como se sabe, Campinas traz em sua origem, uma formação econômica notadamente rural. Inicialmente temos a produção de café e, em seguida, o algodão. O processo de urbanização, entretanto, ocorre de forma acelerada, sendo impulsionado já no final da década de 30 deste século. O crescimento industrial observado a partir deste período, vem atrair populações rurais de outros estados para o trabalho nas indústrias. Campinas passa a apresentar características urbano-industriais de relevância no estado. *Em 1940, 60,4% da população economicamente ativa (PEA) estava inserida em atividades urbanas - 20,2% no setor secundário e 40,2% no terciário -, cabendo ao setor primário 39,6% do total da PEA*. (BAENINGER, 1996: 41)

No final da década de 50, várias empresas multinacionais já estão estabelecidas no município, como a Singer, a GE, a Rhodia, a Bosch e a Pirelli. Este processo acelerado de industrialização no período de 50 à 60 leva ao aumento cada vez maior e desordenado da população urbana. Este crescimento populacional

colaborou para congestionar boa parte dos serviços das cidades (...), mesmo porque em muitas das localidades privilegiou-se o incentivo à industrialização, sem dar o devido suporte aos serviços urbanos, em detrimento do bem estar da população. (SILVA, 1996: 82)

Neste contexto iniciam-se os loteamentos em vários pontos fora do raio urbano da cidade, oferecendo oportunidades à especulação imobiliária. Dessa forma, começam a surgir loteamentos destinados às camadas sociais mais baixas da população, propiciando o aparecimento de novos e longínquos bairros.

A década de 70, por outro lado, presencia o início do processo de favelização ocorrido, não só em Campinas mas, nos grandes centros urbanos brasileiros de modo geral. A população migrante, nesta década, encontrou em Campinas problemas graves em relação à habitação. *A população favelada cresceu vertiginosamente; entre 1971 e 1980 registrou uma taxa média de crescimento de 34,60% a.a. (enquanto a população urbana crescera 5,83% a.a.), passando de 600 barracos no início do período para 8.700, em 1980.* (BAENINGER, 1996: 60)

Neste panorama social característico da década de 70, isto é, crescimento/industrialização, urbanização/favelização, impulsiona-se o processo de formação dos bairros na região em estudo deste trabalho.

UMA MICRO-REGIÃO: A HISTÓRIA CONTADA POR SEUS ATORES SOCIAIS

1956. Um operário aposentado por invalidez decide mudar-se para um local mais afastado na cidade de Campinas, onde anos depois passaria a trabalhar como comerciante. Ele havia saído de Minas Gerais para morar em São Paulo (Capital) em 1945. Após alguns anos, decide mudar para uma cidade menor. Escolheu Campinas como residência e, depois de estabelecido na cidade decide ir morar na região onde, posteriormente, se formaria o bairro que chamaremos aqui de Jardim I. O ex-operário foi trabalhar em uma chácara onde se fazia o cultivo de uva. Na época, a região possuía áreas de pasto e outras extensões de terra que estavam abandonadas. O referido senhor buscou informações sobre quem seria o proprietário daquelas terras e soube que uma parte delas eram terras públicas e que outra parte pertencia a uma fazenda. Segundo as informações que colheu, a área havia sido loteada em chácaras mas, em seguida, abandonada. Começou, então, a roçar a terra ao mesmo tempo em que trabalhava na chácara onde havia ido trabalhar inicialmente.

O povoamento da região iniciou-se com este primeiro habitante que, juntamente, com alguns outros foi o *desbravador*³⁰ do local. Para criar condições de moradia ele abriu, inclusive, caminhos de acesso que com o tempo transformaram-se nas ruas do bairro.

*...fiz as estradas aqui prá eu passar, (...) a gente
ia com enxadão, enxada pra ter saída pra lá.
Então, tinha saída pro lado de lá e tinha pr' aqui
porque eu fiz. (Morador 1)*

³⁰ Termo utilizado por moradores em um documento de reivindicação que, anos depois, solicitava ao Poder Público a permanência dos primeiros moradores na área por eles ocupada.

1969. Um casal chega de Minas Gerais para morar nesta mesma região onde o operário aposentado havia se estabelecido. Como o primeiro morador, ele é também um operário aposentado. O lugar ainda está praticamente desabitado. Além do casal, apenas uma ou outra casinha: o sítio do primeiro morador, uma casa antiga onde morava um homem vindo da Bahia, a casa de um italiano.

O casal se instala em uma área do sítio cedida pelo operário citado acima. Em parte desta área, o casal começa a construir a sua casa e a cultivar a terra que se dizia pertencer à Prefeitura.

...alguém passava, falava assim: “- Larga mão de ser bobo, fica cultivando terra da Prefeitura, dando boa vida pro’ s outros...” (Moradora 1)

Dois anos após a sua chegada no bairro, o casal construiu, no próprio terreno onde moravam, um Centro Espírita. Cerca de três anos depois da construção deste Centro, em meio às atividades filantrópicas que lá se desenvolviam, surgiu a idéia de construir, com recursos de uma herança da família, uma creche para atender as crianças em idade pré-escolar no bairro, atendendo então, os pais que não tinham onde deixar seus filhos no período em que estavam trabalhando.

Ele construiu o salão do Centro Espírita, foi logo no primeiro... segundo ano que a gente mudou pr’ aqui. (...) Depois, estava uma coisa bem organizada. (...) Depois de três anos do Centro, ele começou a creche. (Moradora 1)

Alguns meses depois da inauguração, a coordenação dos trabalhos da creche passou por um processo bastante conturbado; fruto de divergências entre o casal que a administrava e uma moradora que era membro da diretoria da mesma. A Igreja Católica, através da atuação do padre, (que naquele período vinha de outro bairro cuja paróquia abrangia o bairro em questão) interfere neste processo e acaba por assumir a direção da creche, tomando posse de sua documentação e conseguindo, então, afastar o casal, passando esta à responsabilidade da Igreja Católica.

...[o padre] manteve a creche, cinco anos. Depois, a prefeitura tomou [posse].³¹ (Moradora 1)

Por fim, a creche acaba por ser encampada pela Prefeitura Municipal de Campinas conforme o relato acima. No início da década de 90, com as reformulações ocorridas na área da Educação Infantil, as creches que, até então, eram vinculadas à Secretaria Municipal de Promoção Social, passaram a integrar o quadro da Secretaria Municipal de Educação e, atualmente, podem englobar o atendimento em período integral destinado às crianças na faixa etária de zero à seis anos e também em período parcial destinado às crianças com idade entre quatro e seis anos, sendo assim denominadas como CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil). A creche, aqui citada, portanto, foi vinculada a esta Secretaria. Na micro-região pesquisada, atualmente, há três instituições municipais e duas escolas particulares destinadas à Educação Infantil.³²

Assim como o operário aposentado e o casal mineiro, grande parte da população da micro-região veio de Minas Gerais e do Paraná. Entre os onze moradores

³¹ A fala foi adaptada para facilitar a compreensão do texto. Fala original: *...ele "manteu" aí, cinco anos; depois a prefeitura tomou.*

³² Não se conseguiram informações precisas sobre o caráter da participação da Prefeitura na administração da creche no período anterior à sua vinculação à Secretaria Municipal de Educação. O que se sabe é que as creches municipais eram vinculadas à Secretaria de Promoção Social e que a Prefeitura também encampava as iniciativas populares na área da Educação Pré-Escolar através da Fundação Educar que foi criada para atender o campo da Educação de Adultos quando da extinção do MÓBRAL. Como as referências nos depoimentos orais no que se referem às datas nem sempre são precisas foi difícil estabelecer se, quando a Prefeitura assumiu a direção da creche, já existia o trabalho em pré-escola vinculado à Fundação Educar. Não se procurou investigar detalhadamente esta questão pelo fato de esta não ser uma informação crucial para o desenvolvimento da pesquisa. Ficam, apenas, algumas pistas para aqueles que tiverem interesse em conhecer melhor o histórico da primeira creche na micro-região.

entrevistados, cinco são mineiros e dois saíram do interior de São Paulo em direção ao Paraná para depois se fixarem em Campinas. Muitos são os que saem de Minas Gerais e do Paraná, vão para o interior de São Paulo e depois vêm para Campinas, fixando-se em um bairro da periferia da cidade.

...a partir do momento que a lavoura, fracassou muito no interior do estado de São Paulo, do Paraná, Minas, (...) as pessoas vieram pra cá pra tentar arriscar uma vida aí. (Morador 4)

Esta tendência migratória é confirmada em alguns estudos sobre migração em Campinas. Segundo Baeninger (1996), na década de 50 à 60, 18,16% do crescimento relativo da população total de Campinas, foi propiciado pela migração.

A “propaganda” realizada durante os anos 60, tanto para instalação de indústrias no município como para atrair mão-de-obra pelos setores dominantes locais, também contribuiu para o elevado fluxo migratório que se dirigiu para Campinas já na década de 50. Em 1960, 43% da população era composta por pessoas não-naturais do município. (BAENINGER, 1996: 52)

Neste mesmo estudo, Baeninger afirma, com base em dados do CENSO de 1970, que os habitantes não-naturais de Campinas vindos de outros estados procediam de Minas Gerais (60,6%), Paraná (11,74%), uma pequena parcela dos estados do Nordeste - especialmente Bahia e Pernambuco - (13,5%), Mato Grosso do Sul (4,9%) e, ainda, uma pequena participação do Rio de Janeiro (3,7%). O depoimento do morador citado acima

é também confirmado nos estudos de Baeninger no que se refere à trajetória dos migrantes rumo à Campinas em função do fracasso da lavoura em seus estados de origem.

O esgotamento da fronteira agrícola do Paraná, no início dos anos 70, propiciou a emigração de contingente populacional significativo para o município, aproximadamente 43 mil migrantes, (...) O estado de Minas Gerais é área tradicional de procedência dos migrantes que se dirigem para Campinas. Embora perdendo a primeira posição para o Paraná nos anos 70, seu fluxo migratório chegou a representar 24,85% da migração interestadual. (BAENINGER,1996: 55-6)

A população do bairro, seguindo esta tendência, é formada por migrantes de vários estados do país.

(...) mais [de] Minas, Mato Grosso,... Paraná, bastante. (Morador 3)

Do Nordeste também?

Também... Bahia, até, tem um pessoal também. (Morador 3)

1975. Mais uma família chega de Minas Gerais para se estabelecer em um pequeno trecho de terras públicas abandonadas nessa mesma região.

O terreno era da prefeitura, sem mais sem menos lá; e resolvemos montar uma casa ali também que, na época, não era nem de madeira, né? Não tinha condições nem de comprar a madeira. Meu pai construiu a casa, parece incrível, mas ele construiu a casa de barro, lá. (Morador 3)

A família veio da zona rural de Minas Gerais. Aqui chegando, o pai inicia plantação de verduras para serem vendidas em bairros vizinhos. O processo de formação do bairro, neste período, ainda é bastante incipiente.

A formação urbana do bairro iniciou-se alguns anos depois da chegada do casal mineiro. As áreas foram loteadas, passando a ser vendidas por uma imobiliária. Segundo contam alguns moradores, o loteamento é fruto de áreas de fazendas ou sítios que foram sendo vendidos e, posteriormente, loteados.

A parte do Jardim I devia ser de um proprietário [de uma fazenda] porque eles só fazem loteamento quando o terreno é só de um proprietário. (Morador 5)

Assim como a área que o operário aposentado e o casal mineiro ocuparam pertencia à Prefeitura, outras áreas eram de propriedade do Poder Público. Quando a família mineira chegou ao bairro, ainda eram poucos os terrenos ocupados.

Simultâneos ao loteamento cresciam as ocupações de terras públicas, dando origem às favelas. Como afirma um dos moradores entrevistados, o bairro Jardim I

forma geograficamente um 'L'. Dentro do 'L', na sua extremidade superior formou-se a favela que deu origem a um novo bairro que vamos chamar aqui de Jardim II.

(...) o Jardim I era um 'L': ele sobe aqui e vira prá lá. (...) ele faz um 'L' e vai até a creche lá de baixo. (Morador 5)

A favela originou-se da ocupação gradativa de famílias vindas de vários estados do país e pelo assentamento de famílias que haviam sido expulsas de outras áreas ocupadas na cidade. Esta área, assim como todo o município de Campinas, cresceu em uma velocidade muito rápida e desordenada como reflexo do modelo econômico e social do país.

...as coisas acontecem rápido porque eu me lembro que, por exemplo, era ali, dois, três vizinhos (...). ...de repente, 'cê tem cinco, depois tem dez, sabe? (...) ...muito mais gente foi chegando, foi ocupando [áreas abandonadas] e tinha mais gente que queria terra pra poder morar. (Morador 3)

Em seus estudos sobre migração, Baeninger (1996: 48) apresenta dados estatísticos que demonstram como o crescimento populacional de Campinas elevou o grau de urbanização do município colocando-o acima da média estadual, já em 1970: *84,4% contra 62,8%, respectivamente*. Paralelo - ou como consequência desse processo de urbanização - temos um intenso crescimento das favelas na periferia da cidade. Este crescimento é agravado

...tanto pelo nível de urbanização experimentado pela cidade, em função de seu crescimento industrial, como pelas características diversas, que estiveram aliadas ao crescimento sócio-econômico do município, reproduzindo padrões que são gerais para o País como um todo, destacando-se: o comprometimento geral do nível de vida da população pelo modelo econômico que deprimiu o emprego e a renda; a especulação com a terra que elevou seu preço imprimindo ao crescimento urbano a marca da expansão da periferia da cidade e da proliferação dos núcleos de favela; a incapacidade financeira da administração municipal face ao nível federal, no provimento de habitações para as populações de baixa renda. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS apud BAENINGER, 1996: 59-60)

Acompanhando a tendência do município o crescimento da micro-região, iniciado na década de 70, sofre um processo de aceleração que se desencadeia por toda a década de 80. Segundo alguns moradores, em meados da década de 80 (gestão municipal do prefeito Magalhães Teixeira) a Prefeitura transferiu famílias que estavam fixadas em outras regiões da cidade para áreas da micro-região que pertenciam ao Poder Público. Neste período, a área dos primeiros moradores aqui citados foi desapropriada para fixar os novos moradores.

(...) a Prefeitura até deu material pra fazer os barracos, tal. E daqui até lá, [onde está] o terreno perto da chácara desse senhor aí [o primeiro morador], (...) a prefeitura transferiu o pessoal que estava n'outro canto... (Morador 5)

Conforme relato do primeiro morador, este acontecimento se deu como consequência de denúncias de uma moradora que, naquele período, era dirigente do movimento popular das favelas na micro-região e iniciou uma mobilização questionando o fato de que ele usufruísse de uma grande extensão de terra que pertencia ao Poder Público que, segundo ela, poderia ser partilhada entre outras famílias. Este movimento desencadeou a intervenção da Prefeitura nas áreas ocupadas pelos antigos moradores; intervenção esta que ocorreu com grande conturbação, contando com a ação da polícia para garantir a desapropriação:

...ela [a dirigente do Movimento das Favelas] começou falar lá na prefeitura que isso aqui era da prefeitura (...). Aí, um dia, ela veio aí, com 20 homens, disse que (...) a prefeitura mandou eles roçarem as plantas e pôr os barracos. (...) Eu falei: “- (...) o primeiro pé de planta que vocês cortarem, podem correr o risco. (...) entre a minha vida e a da senhora, com a turma que vem aí, vai correr o risco...” Aí, ela voltou pra lá e falou pra prefeitura (...) que eu era valente (...) ...que eu era perigoso. (...) aí, vieram dois carros de polícia aí, pra vigiar e aí, eles entraram com os tratores...(Morador 1)

O movimento dos favelados teve grande expressão devido à atuação da Assembléia do Povo - movimento popular que contava com o apoio da Igreja Católica:

Foi no... tempo que (...) estava assim, no auge do... movimento do... favelado em Campinas, com o apoio da... Assembléia do Povo. (Morador 4)

A despeito das conquistas forjadas nos movimentos sociais populares, o município como um todo cresceu desordenadamente, sofrendo o efeito do inchaço populacional imposto pelo crescimento urbano notado nos grandes centros do país como decorrência da política econômica e social adotada em esfera nacional. No caso da região pesquisada, tem-se uma área que cresceu sem qualquer planejamento ou condições de infra-estrutura por parte dos serviços públicos, que se reflete no descaso tanto em relação aos aspectos sociais e econômicos, como culturais e ambientais.

O córrego, por exemplo, que passa às margens da favela encontra-se completamente poluído.

(...) O córrego, naquele tempo, era uma água tão limpa que os meninos nadavam ali, naqueles poços. (...) daí, com o passar do tempo que foi aumentando, aumentando; hoje as descargas são tudo no córrego. (Morador 1)

Como afirma Silva (1996), o crescimento desordenado da população na região administrativa de Campinas nas décadas de 60 à 90, favoreceu o congestionamento dos serviços.

As cidades passaram a conviver com diversos problemas de ordem social - favelização, falta de diversos equipamentos e serviços urbanos, além de outros mais relacionados com excesso de fluxos gerados pelo acúmulo de funções produtivas, com reflexo nos sistemas de transportes superlotados e

em número insuficiente, com problemas de ordem ambiental e do sistema viário urbano e interurbano congestionado. (SILVA, 1996: 82)

Ao olhar observador, não escapa a percepção da diversidade arquitetônica da micro-região estudada, relacionada à sua posição geográfica e diretamente influenciada pelos fatores econômicos. A favela localiza-se em uma área marcada por desníveis geográficos com ruas que formam ladeiras muito altas, ruas estreitas, tortuosas e becos que não saem em uma rua principal. Descendo um pouco mais adiante, encontramos outro bairro onde formou-se também uma favela (Jardim III). Esta, localiza-se geograficamente em uma “baixada”. Outras áreas da região, melhor localizadas geograficamente (em áreas melhor planejadas pelo loteamento), apresentam casas de melhor porte (Jardim VI). Em alguns trechos encontramos características de um bairro de classe média baixa.

Assim, na paisagem arquitetônica da região misturam-se e confundem-se barracos, construções tortuosas, casas simples de alvenaria, casas de porte médio, sobrados. E mais adiante, às margens da rodovia, uma região ocupada nos anos 90 por trabalhadores sem-teto, cresce assustadoramente a cada dia.

Dentro da pobreza encontramos, portanto, subdivisões sócio-econômicas: famílias de nível economicamente médio-baixo que foram afastadas para a periferia, famílias de baixa renda salarial e, outras, à mercê da miséria; o que torna difícil definir genericamente a situação sócio-econômica do lugar.

1979. Uma família residente em Campinas há seis anos, vinda de Pernambuco, muda-se para o Jardim I, tendo adquirido ali a sua casa própria. Quando chegam ao bairro, este ainda não possui os serviços públicos básicos. Não havia rede de água e

esgoto, iluminação pública, asfalto; apenas uma empresa de ônibus trafegava pelo bairro e alguns ônibus trafegavam pela rodovia.

(...) A água chegou em 80. (...) chegou energia em 83. (...) em 83, mesmo, (...) desceram as guias (...) cascalhou a rua... (...) fez o asfalto nas linhas de ônibus. (Morador 6)

Segundo a informação do morador mais antigo, na gestão municipal do prefeito Lauro Péricles, havia energia elétrica nas casas, mas não havia ainda iluminação pública. Esta e a rede de esgoto chegaram à micro-região apenas no final da década de 70 e início dos anos 80. Neste período já havia água encanada, porém não havia rede de esgoto. O asfalto foi feito, inicialmente, apenas nas ruas por onde trafegavam os ônibus. Isto também ocorreu em meados da década de 80. Atualmente, há três linhas de ônibus que trafegam pelo interior dos bairros e várias outras que, vindo de bairros mais distantes em relação ao centro da cidade, trafegam pela rodovia que demarca geograficamente a micro-região. Os problemas com transporte coletivo não fogem à regra no que tange aos problemas encontrados no restante da cidade: superlotação, atrasos etc.

A atividade profissional dos moradores da micro-região segue a regra dos bairros de periferia das grandes cidades: atividades manuais, setor de produção em pequenas e médias indústrias, comércio, setor de serviços em geral, além da mão-de-obra ocupada na economia informal.

[Quando chegavam ao bairro, as pessoas] ...trabalhavam, acho, que nas indústrias, construção civil, (pausa) transporte (...) A qualificação era zero. (Morador 4)

Segundo Baeninger (1996), a expansão da economia informal no município como um todo constituiu-se em um dos fatores de crescimento da população migrante de baixa renda: 41% dos migrantes que chegaram à Campinas na década de 70 não possuía escolarização e 32% possuía apenas o primário/elementar. A baixa escolarização desta população denota a sua ocupação em atividades de baixa ou nenhuma qualificação.

Baeninger observa, entretanto, uma confluência de migração da classe média (técnicos e cientistas absorvidos pelas indústrias de alta tecnologia e centros de pesquisa) com uma migração dos extratos sociais mais baixos (operários absorvidos pelas indústrias de construção civil e setor terciário) o que, segundo a autora, *impulsionou o dinamismo e a integração das atividades econômicas regionais*. (BAENINGER, 1996: 88)

Muitos moradores, entretanto, ao chegarem à micro-região da cidade aqui referida, empregavam-se em ocupações que exigiam menor qualificação, mas procuravam elevar esta qualificação com o objetivo de melhorar o seu padrão de vida.

...depois que as pessoas estavam empregadas, já um ou outro conseguia (...) fazer um curso no SENAI (...) pra ir melhorando (...) até ver... um cargo melhor (...) onde ele trabalhava.

(Morador 4)

É entre as mulheres que encontramos, em maior número, o emprego em atividades que não exigem maior qualificação; o que tem sido, como sabemos, condição já historicamente vivenciada pela mulher em nossa sociedade. As mães dos alunos da escola no bairro Jardim I são, em sua maioria, donas-de-casa, empregadas domésticas É

entre as ou outras atividades manuais ou, ainda, empregadas em atividades de menor qualificação no setor industrial ou no comércio.

Como reflexo das condições econômicas do país, o número de desempregados também é grande. Apesar de não existirem dados estatísticos sobre o desemprego na micro-região, isto pode ser constatado pelas fichas de alunos da escola nas quais aparece a quantidade de pais desempregados.³³ Por outro lado, encontramos, em menor escala, profissionais qualificados, como: professores de 1º e 2º graus e técnicos (contabilidade, química, desenho técnico etc.). Entre os moradores entrevistados, três possuíam qualificação profissional: um morador com 2º grau (curso de Turismo), um com curso superior (Ciências Contábeis) e um com 1º grau e curso profissionalizante (SENAI). Estes moradores são a expressão daqueles que, dentro da sua condição sócio-econômica, buscaram a mobilidade social por meio da elevação do grau de formação escolar e qualificação profissional para si e, entre os mais velhos, para os seus filhos.

Em relação aos serviços de comércio na micro-região, observa-se um crescimento bastante expressivo no oferecimento de opções aos consumidores. Até o final da década de 70, as opções de comércio eram escassas. Segundo relato de alguns moradores, sempre que precisavam recorrer ao comércio, eram obrigados a se deslocar até o centro da cidade.

Comércio, existia dois ou três aí. (...) Mesmo quando foi evoluindo... (...) tinha muita dificuldade porque você teria que ir na cidade comprar... (...) um remédio..., (...) uma roupa, (...) nem uma cachaça, que cachaça sempre tem em qualquer lugar... (Funcionário da escola)

³³ Em 1995, cada aluno da escola do bairro Jardim I teve uma ficha com seus dados pessoais e familiares preenchidos pelo professor da classe. Um dos itens desta ficha era a situação profissional dos pais, o que possibilitou traçar o perfil, também, da atividade ocupacional das mulheres. Os dados destas fichas encontram-se registrados no Projeto Pedagógico da escola.

O crescimento populacional altera uma das características das regiões periféricas em Campinas que é a sua dependência em relação ao centro da cidade. Atualmente, as regiões localizadas na periferia da cidade, começam a formar os seus próprios núcleos comerciais, diminuindo a necessidade de recorrer aos serviços de comércio na região central do município.

Porque hoje, em cada esquina, assim, ou mesmo no meio da rua tem um comércio, tem dois, três e àquele tempo, não. Àquele tempo era menos comércio... (Morador 1)

O crescimento urbano acelerado fez com que as relações entre periferia e centro se alterassem, obrigando as grandes empresas e o Poder Público a modificarem e, em muitos casos, ampliarem o atendimento à população. Além do pequeno núcleo comercial existente na micro-região pesquisada, se considerarmos a região Sudoeste, os moradores têm acesso à shopping center, hipermercado, bancos, um fórum regional e vários outros serviços, sem que para isso precisem dirigir-se à região central da cidade ou a outras áreas mais distantes.³⁴

Hoje, na micro-região, pode-se encontrar produtos básicos de consumo e também algumas pequenas lojas de roupas, móveis, escritório de contabilidade, consultório odontológico, pequenos restaurantes, lanchonetes, pizzarias, sorveterias etc. Estes últimos, constituindo-se em pontos de encontro, especialmente, para os adolescentes.

As oportunidades de lazer, entretanto, ainda são bastante precárias. Não há no bairro, clubes, parques ou praças de esportes e lazer.

³⁴ Não está se colocando em mérito a qualidade dos serviços oferecidos mas apenas, as necessidades que se impuseram pelo crescimento urbano e pelas mudanças sociais como um todo.

Outro aspecto que diferenciou, consideravelmente, o bairro ao longo dos anos foi o aparecimento crescente de pequenas e médias empresas e o estabelecimento de algumas grandes empresas. Em uma das avenidas principais do bairro Jardim I encontramos uma grande seqüência de pequenas firmas: distribuidoras e pequenas produtoras industriais. Além disso, há grandes empresas nacionais e multinacionais que também se instalaram na região. Vários moradores da micro-região estão empregados nas pequenas e médias empresas lá existentes.

Em relação aos serviços públicos, atualmente, o bairro conta com um centro de saúde municipal que possui um pronto-socorro com plantão durante 24 horas e que passou a ser considerado como um dos maiores e melhores da periferia da cidade depois das reformas de ampliação do seu espaço físico.

...o único que tem pronto-socorro é o nosso. (...)

O atendimento tá mais ou menos.

Mas, mesmo assim ainda é o melhor posto que tem em Campinas, né? (...)

...o pronto-socorro atende uma calamidade de gente porque vem gente de tudo quanto é lugar (...). (Moradora 3)

Segundo um morador entrevistado, as melhorias conquistadas na área da saúde na micro-região estão relacionadas à atuação dos moradores junto ao Conselho Local de Saúde e, também, dos profissionais desta área.

...essas melhorias que houve aí, foi (...) pelo Conselho em si, mas também, porque, (...) a gente dá... sorte de contar (...) com profissionais da Saúde que vêm atuar e que (...) se dispõem a batalhar junto com a população... (Morador 4)

No que se refere ao atendimento escolar, a micro-região possui duas escolas municipais de Ensino Fundamental e uma escola estadual de Ensino Fundamental e Supletivo. Na escola pesquisada funciona, também, o Supletivo de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental sob a responsabilidade da Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC.

Não obstante o “florescimento” do comércio, a melhoria relativa no atendimento dos serviços públicos e a instalação de indústrias na micro-região, o crescimento e desenvolvimento do lugar se dá de forma desordenada, não havendo um conjunto de políticas públicas que atenda satisfatoriamente este crescimento quer seja por parte do Poder Público, quer seja por iniciativas conjuntas com o setor privado. A ausência de políticas públicas, atendendo à premência do crescimento urbano irá desencadear graves problemas sociais naquela localidade.

Neste contexto, a atuação dos movimentos sociais populares assume uma importância crucial. A Associação de Moradores foi fundada em 1981. O fundador da primeira creche na micro-região foi, também, responsável pela fundação da Associação de Moradores. Antes mesmo, de fundar a Associação, ele já organizava movimentos reivindicatórios, buscando melhorias para a micro-região junto aos governos municipal e estadual.

Ele andava muito lá na prefeitura. (...) o primeiro pedido de luz pra entrar a rede de... alta tensão (...) até à creche...E depois, prá entrar o ônibus pra fazer o terminal lá na creche. (...) Foi tudo ele quem pediu... (Morador 5)

A Associação de Moradores teve, então, o seu fundador como presidente. Em sua trajetória, a Associação teve à sua frente várias correntes políticas. Em 1988, tem como

presidente um morador que é membro do Partido dos Trabalhadores e outros membros ligados a partidos políticos de esquerda, movimento sindical e à movimentos sociais de modo geral. Segundo estes moradores esta foi a última fase de atuação da Associação. De 1990 até hoje, segundo eles, a Associação está desativada. Em 1992, este mesmo grupo concorreu às eleições mas, não foi eleito.

Fizeram duas eleições e as duas... (...) não funcionaram, não fizeram nada. (...) (pequena pausa) Acabou-se. (Morador 5)

Isto não significa, entretanto, que movimentos reivindicatórios tenham deixado de existir. Em termos de movimento social popular existe, hoje, na micro-região um grupo de moradores organizados em torno de um movimento reivindicatório. Este grupo tem por objetivo levantar questões acerca dos problemas lá existentes, encaminhando reivindicações aos órgãos competentes e buscando formas de reorganizar a Associação de Moradores ou criar novas formas de organização social popular. O movimento surgiu em 1995 e tem se mobilizado em torno de questões como a poluição do córrego que atravessa a favela, a falta de sinalização de ruas e avenidas, a falta de policiamento e a situação de violência na região. Além disso, há moradores que atuam na micro-região através de sua participação em grupos politicamente organizados sob orientação de um vereador.

A atuação dos movimentos sociais populares aparece nos relatos dos moradores ligados a estes movimentos como um fator significativo para as conquistas sociais na micro-região. A referência a estas conquistas aparece no depoimento de vários entrevistados - inclusive daqueles que não participam de forma sistemática e organizada dos movimentos sociais - como decorrência do envolvimento de determinados moradores na busca de melhorias sociais para aquela região.

De fato, durante a pesquisa pôde-se perceber em diversos aspectos, a presença de movimentos sociais exercendo um papel determinante no encaminhamento e resolução de questões sociais na micro-região desde sua origem. A atuação efetiva do fundador da Associação de Moradores, por exemplo, foi mencionada no relato de vários entrevistados ao tratarem das melhorias básicas chegadas à micro-região, como a iluminação pública, rede de água e transporte coletivo.³⁵ A referência aos movimentos sociais aparece também, como vimos acima, ao se comentar as melhorias no centro de saúde municipal, bem como na conquista da escola no bairro Jardim I para a qual os moradores afirmam terem realizado vários “abaixo-assinados” reivindicando a construção de uma escola naquela localidade.

A participação dos movimentos populares aparece também, como já relatado, no processo de formação de favelas na micro-região. É o período mais marcante de atuação do movimento da Assembléia do Povo. No início da década de 90, o movimento popular parece atingir o seu auge com a participação de movimentos políticos de esquerda para depois entrar em declínio. Declínio este, percebido nos movimentos populares, de modo geral no Brasil.

Na micro-região estudada, as reivindicações em torno dos serviços de Saúde Pública têm sido, atualmente, um importante detonador dos movimentos sociais populares, apresentando, inclusive, grandes disputas entre os líderes locais por posições políticas divergentes.

Além das reivindicações na área da Saúde Pública, a mobilização popular na micro-região começa a apresentar novas feições que se expressam no movimento dos trabalhadores sem-teto. Entre os principais temas vinculados a este movimento está a problemática da violência criminal existente na área ocupada.

³⁵ Evidentemente, os depoimentos se diferenciam na versão de cada entrevistado conforme a visão que cada um possui acerca da temática “movimentos sociais”. Porém, ainda que considerando as divergências existentes no tocante aos modos de atuação, todos reconhecem a importância dos diversos movimentos populares atuantes no bairro.

Os estudos sobre a micro-região pesquisada nos permitem perceber que a maior parte das melhorias conquistadas ocorre entre o final dos anos 70 e início dos 80; período que coincide com o crescimento populacional acelerado e, simultaneamente, com o período mais atuante dos movimentos sociais populares, assim como com o início da violência criminal naquela região. Ao serem questionados sobre os diversos serviços públicos chegados à micro-região, os moradores citam a segurança pública como um problema que tem encontrado dificuldades maiores de resolução. O morador, já citado anteriormente, responsável pela fundação da primeira creche na micro-região e pelo encaminhamento de diversas reivindicações fala sobre a solicitação de um posto policial para aquela localidade:

(...) eu fiz um pedido de posto policial. Este nunca veio. Eu fiz pedido antes do posto médico, (...) “abaixo-assinado”; entrei com pedido. Este nunca veio...(...). (Morador 2)

Outros moradores citam a participação do referido morador no que se refere às reivindicações em torno da segurança na micro-região:

Morador 7 - É. O “seu” E. (Morador 2), mesmo, ontem, ele me falou (--)³⁶

Moradora 1 - É! O posto policial...

Morador 7 - Talvez em função... do aumento da violência (--) ele começou a perceber também a necessidade de um posto policial.

Moradora 1 - No tempo... (...) que ele era militar ele... lutou também pra ver se conseguia um posto policial. (...) e afinal, até hoje, não deu em nada. (...)

³⁶ Trecho inaudível ao gravador.

Morador 8 - *Então, a reivindicação é antiga.*

Entre os entrevistados que participaram da Associação de Moradores do Bairro também se fez referência ao problema da segurança como um dos aspectos considerados importantes na atuação desta entidade:

Acho que, pelo fato de ser um bairro pobre, a gente estava, completamente, abandonado pela... polícia..., pelo Poder Público. Então, a situação estava insuportável, né? A coisa melhorou um pouquinho depois que... porque acho que a... maioria deles (dos criminosos) acabou morrendo, né? (...) Nesses confrontos entre eles mesmos, muitos deles acabaram morrendo. E um ou outro acabou... indo preso. (...) o Jardim I foi, e ainda continua sendo, um bairro... que carrega a fama de ser um bairro perigoso. (...) E uma das reivindicações que o pessoal sempre teve foi a implantação de... posto policial, aqui na região.
(Morador 4)

A mesma referência se faz entre os moradores integrantes de movimentos sociais populares organizados recentemente na micro-região:

Morador 5 - (...)...o próprio delegado (...) falou que o povo não deve se armar pra lutar contra os bandidos.

Morador 8 - *Inclusive é serviço da prefeitura... se o povo não deve se armar, então, tem que ter policial pra proteger...*

Morador 5 - ... *o povo não deve se armar pra fazer justiça com as próprias mãos, nem pagar “justiceiro”, de guarda, né? O povo precisa... tem que reivindicar, ele disse. (...).*

Morador 8 - *Vamos reivindicar...*

Todos os moradores entrevistados falaram sobre esta situação, expondo as dificuldades em relação à segurança pública na micro-região, como também, sobre a suas visões acerca da violência naquela localidade e da violência social como um todo. As representações dos moradores no que se refere à violência serão analisadas no decorrer do trabalho. O que se pode perceber, a partir das observações, das informações colhidas sobre a história do bairro e do município, suas características e seu cotidiano e dos estudos teóricos realizados é que a problemática da violência criminal presente naquela região está, decisivamente, ligada a problemas macro-estruturais da organização social e não - como pretendem induzir determinadas análises restritas e de caráter *policialesco* - a problemas específicos e/ou isolados do lugar.

MIGRAÇÃO, POBREZA E CRIMINALIDADE:RELAÇÕES POSSÍVEIS?

Dando seqüência às análises já realizadas no capítulo anterior, podemos afirmar que, historicamente, no Brasil, o processo de urbanização crescente deflagrado pelo êxodo rural - provocado pelas dificuldades nas atividades agrícolas e pelo processo crescente de industrialização - veio aumentar cada vez mais o contingente populacional que, hoje, se aglomera nas periferias das grandes cidades. *Inicialmente, essas populações foram chegando e se estabelecendo em pequenos núcleos, geralmente fora do raio urbano da cidade, sem que chamassem atenção para o seu problema.* (SCHNEIDER, 1987: 25)

Todavia, o que se observa é que estas populações cresceram, formando os chamados bairros periféricos ou suburbanos e ocupando, também, os espaços desvalorizados nas regiões urbanizadas das cidades.

O processo de desenvolvimento industrial, como já se afirmou, impulsionou a migração. *No Brasil, o desenvolvimento econômico resultante da industrialização está associado a dois fenômenos complementares e concomitantes: o incremento das desigualdades regionais e a constituição de grandes metrópoles.* (DURHAN, 1973: 20) Em síntese, o desenvolvimento industrial impulsiona a migração para os grandes centros urbanos já que, o crescimento econômico não se deu de forma equilibrada em todas as regiões do país, o que desembocou no *inchaço populacional* das cidades.

Seguindo esta regra, na pesquisa realizada na micro-região em estudo neste trabalho, percebe-se que a população é formada, na sua origem, por trabalhadores migrantes. Como vimos, a maioria migrou do meio rural ou de uma cidade pequena para a cidade de Campinas.

Vários moradores da micro-região ao migrarem do meio rural para a cidade, abandonaram definitivamente as atividades da lavoura. Estes buscaram, de imediato, novas oportunidades nos empregos urbanos.

Eu entrei (...) prá trabalhar no BRADESCO em 78... (...) Eu cheguei aqui em março de 78
(Morador 6)

Na época, tinha muita gente que trabalhava (...) nas indústrias, né? Construção civil, (pausa) transporte. (Morador 4)

Outros, porém, tentaram manter suas atividades agrícolas.

Então, a gente começou cultivar aqui. Aí, eu fui plantando, colhendo, vendia alguma coisa, foi melhorando. Aí, comprei uns porcos. (...) fiz um chiqueirão de porco...

...comecei trabalhar em indústria, trabalhar em comércio, essas coisas, mas nunca esqueci... da lavoura. (...) Logo que eu me casei; aí, eu já vim procurar isso aqui [este lugar de moradia] porque eu não me adaptava assim. Só na cidade, só na cidade... (Morador 1)

Como ele [meu pai] já tinha uma experiência de campo, (...) a maioria das coisas, assim, que ele vendia (...) ele mesmo plantava porque lugar pra plantar [na micro-região] é o que não faltava.
(Morador 3)

Os relatos acima, mostram como a população da micro-região carrega uma tradição rural bastante acentuada, sendo esta uma característica da periferia urbana da cidade de Campinas. Os relatos demonstram que, ao migrar para aquela região da cidade, alguns moradores traziam consigo a esperança de manter as suas atividades agrícolas e não alterar o curso de suas vidas, pelo menos, no que diz respeito a sua área de ocupação profissional. Isto vai ocorrer, em alguns casos, como contingência do desenvolvimento urbano.

Baeninger (1996), chama a atenção para o alto fluxo de migração rural-rural vinda dos estados com maior índice migratório na década de 70. Baeninger supõe que migrantes com trajetórias em áreas rurais e provenientes de regiões menos urbanizadas ainda preferiam tentar viver no campo (BAENINGER, 1996: 82). Ao se virem impossibilitados de prosseguir com suas atividades de origem, pois o desenvolvimento urbano não mais o permitia, são obrigados a se empregar e a seus filhos e cônjuges em ocupações de baixa qualificação e mal remuneradas, muitas vezes, à margem da economia formal do trabalho.

Eu... conheci uns outros amigos e comecei a partir pro centro da cidade pra... engraxar sapato.
(Morador 3)

As imagens que os moradores trazem do período em que chegaram à micro-região é de um local ainda muito parecido com aquele de onde veio boa parte deles.

76 ainda era uma característica bastante, assim, de zona rural. (...) Demorou alguns anos pra... (...) ganhar um aspecto de bairro de cidade... (...) embora o bairro fizesse parte de cidade grande, mas as pessoas moravam por aqui ainda como se estivessem morando lá no interiorzão. (Morador 4)

Os moradores de origem rural, portanto, ao se fixarem na cidade, trazem consigo o imaginário do período em que viveram no meio rural.³⁷ A vivência no seu lugar de origem foi permeada de *violências* as mais diversas; seja através da crueldade do latifúndio, da ferocidade da seca (ou de sua *indústria*) e dos resquícios do coronelismo no Nordeste, seja pela violência presente em conflitos desencadeados, especificamente, por disputas ocorridas com base nas relações de parentesco.³⁸

A convivência com a violência, dessa forma, não é “privilégio” da cidade grande. A vivência da violência rural está presente na memória dos migrantes que vieram do campo. Este morador, por vezes, ao migrar, passa da experiência da violência rural para a vivência da violência urbana.

Hoje, a violência presente no campo também é notória. A idéia de tranquilidade no campo é, no mínimo, romântica e fantasiosa.

Alguns moradores mais antigos da micro-região pesquisada, ao migrarem para a cidade e estabelecerem-se em um local fora do perímetro urbano, possivelmente, esperavam encontrar ali as oportunidades que não tinham no campo, aliando a atividade agrícola à possibilidade de fixar-se em uma região próxima do centro urbano e, quem sabe, superar as dificuldades sócio-econômicas encontradas no meio rural que são expressão da violência social.

³⁷ O conceito de imaginário aqui utilizado é definido *como o conjunto de representações, de objetos, de acontecimentos que nunca foram vistos na realidade e que, muitas vezes, não apresentam nenhuma relação com ela.* (QUEIROZ, 1993: 9) Os moradores da micro-região em estudo não moravam no meio rural, mas *viviam* segundo o imaginário que traziam de lá. Para Queiroz (1993), o imaginário deve ser compreendido considerando a sua interpenetração na sociedade em que se difunde. Sob este ponto de vista, tomando por referencial a obra de Roger Bastide, Queiroz reitera a idéia de que o imaginário e a realidade não se separam em territórios contíguos ou opostos, mas se interpenetram sem que se possa dissociá-los. (QUEIROZ, 1993: 142-3)

³⁸ Sobre esta questão ver: Hobsbawn (1976); estudo sobre a constituição do banditismo em lugares e períodos históricos diferenciados. Hobsbawn identifica os bandidos vingadores da honra que surgem em sociedades que se baseiam em relações consangüíneas e Queiroz (1977); estudo sobre o cangaço no Brasil, analisando este fenômeno a partir das características da sociedade rural nordestina em que as lutas entre famílias e grupos de parentesco (anteriores ao cangaço), dão o tom do banditismo vingador identificado por Hobsbawn.

A realidade, entretanto, não lhes foi tão oportuna. O desenvolvimento da micro-região, dado de forma desestruturada e em ritmo acelerado, aliado que estava ao crescimento urbano como um todo, trouxe-lhes dificuldades em relação ao emprego, à habitação, ao saneamento básico e demais serviços públicos. A região, que nos velhos tempos, possibilitava aos moradores viver como quem vivia no *interiorzão*, aos poucos foi abrindo *focos* de pobreza - produto do crescimento desordenado que propiciou desigualdades de ordem econômica e social. Desigualdades estas, que contribuíram decisivamente para desencadear problemas como a violência criminal.

Os moradores falam do passado na micro-região com saudades do tempo em que ninguém se preocupava em construir muros altos e, nem mesmo, portões para suas casas.

...o muro era bem baixinho e ninguém roubava nada no quintal. (Morador 5)

Naquela época, nem cerca não tinha. (...) ...deixava o varal lotado de roupa, (...) ninguém pegava. (Moradora 1)

Não tinha violência, porque eu não tinha nem muro. (...) e nunca aconteceu nada.

(Moradora 2)

No princípio da década de 80, segundo depoimento de vários moradores, surgem os primeiros indícios de intensificação da violência na micro-região.

Bom, aqui, então, é o bairro Jardim II e, pelo que eu conheci da marginalidade, é o primeiro bairro onde teve, assim, um dos primeiros marginais (...) em matéria de roubo. Há quantos anos, isso?

... Quinze anos atrás, nessa época.

(Morador 3)

De acordo com alguns depoimentos, o problema se inicia com a incursão de moradores jovens na criminalidade. Os jovens, naquele período, envolviam-se, principalmente, em assaltos à residências em outros bairros.

*(...) ...Assaltavam fora, né? Residência...
Roubavam motéis...*

(...)³⁹ (Morador 3)

No início, a criminalidade estava mais ligada a assaltos e pequenos roubos. O agravamento da violência na micro-região acompanha a complexidade que esta problemática adquire no âmbito nacional e mundial. No final da década de 80, os problemas com assaltos e outros crimes de menor gravidade do ponto vista judicial, vão se ampliando para problemas com o tráfico de drogas.

Quando você sente que começa, o bairro, a mudar de cara: desse bairro que tinha menos gente, pra ir se tornando um bairro violento?

³⁹ Este morador contou em entrevista o caso de um jovem que ficou conhecido na micro-região como o “rei de roubar motel”. Ele foi morto, na época, roubando motel.

...você falando em violência, assim, que eu conheci foi o ex-traficante que morreu, até. (...) ...quando eu vi o primeiro ato, assim, de início de violência, foi através dele... (Morador 3)

Em seu depoimento, este mesmo morador continua afirmando:

(...) Quando eu cheguei [na micro-região], falar a verdade, nem se ouvia falar em... vamos dizer, em violência, né? Existiam sim, aqueles pequenos roubos (...) você tinha que tomar uns determinados cuidados, não deixar a casa aberta, (...) mas, não existia, assim: a violência (...) começou acontecer depois, mas no momento, não; quando a gente chegou, não. (Morador 3)

Conforme depoimento do nosso entrevistado, é também, no início da década de 80 que surgem os primeiros casos de moradores que, envolvidos com a criminalidade, passam a ser temidos pelos demais.

Foi o primeiro [morador] que eu comecei a perceber que daí pra frente já começaram a surgir outros, né? É... eu vi que colegas, mesmo menores, já haviam mudado, já, a cabeça, (...) já se envolvendo com droga, cola e... ele foi, assim, o primeiro traficante que eu conheci, aqui nesse bairro, que através dele que eu pude perceber que outros se formaram. (Morador 3)

Um dos fatores apontados pelos entrevistados para o aumento da violência é o crescimento populacional da micro-região. A intensificação do processo de migração é um dos fatores apontados como responsável pelo aumento da violência.

De fato, a migração intensa de populações rurais para os grandes centros, especialmente, para o estado de São Paulo é uma realidade em nosso país. O processo de desenvolvimento industrial, como já se afirmou, impulsiona esta migração.

Entretanto, a tendência a responsabilizar os migrantes pela violência nas cidades é muito corrente e apresenta desdobramentos preconceituosos em relação a esta figura social.

O preconceito contra o migrante está associado a outro de ordem econômica e social: o preconceito contra o pobre. A responsabilização pela violência atribuída à migração, não se dirige a qualquer migrante, mas ao migrante pobre e, especialmente, ao nordestino e negro; o que completa a tríade do preconceito. Portanto, a micro-região pesquisada, possuindo uma parcela da população muito carente economicamente, ocupando as favelas - basicamente formadas por migrantes - acaba por ser vista como um fator de atração da criminalidade⁴⁰:

*(...) porque já... vem outro tipo de pessoa; (...)
por exemplo, o pessoal (...) que já mora em outra*

⁴⁰ Em pesquisa realizada por Collares e Moysés (1995), a escola do bairro Jardim I aparece em nono lugar entre os dados levantados em dez escolas municipais pesquisadas quanto ao índice de repetência nas primeiras séries. Collares e Moysés demonstram que um dos fatores apontados pelos professores das escolas pesquisadas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos é a ocorrência da migração. Em 1990, (ano em que ingressei na escola), uma professora afirmou, em uma conversa informal, que muitos dos problemas dos alunos daquela escola (como o de ser “relaxado” com os cadernos) ocorriam porque muitos vieram do Nordeste. A orientadora pedagógica afirmou, porém, que ela havia feito um levantamento sobre o local de nascimento dos alunos e neste se demonstrava que a maioria dos alunos vinha de Minas Gerais e Paraná. A professora citada, coincidentemente, é migrante, do Paraná.

favela; já não é bem visto lá, então, ele começa a ser perseguido. Então, ele procura um outro lugar. Então daí, ele está atraindo pessoal de lá...
(Morador 8)

Há, porém, uma outra vertente que se delineia entre os entrevistados, na busca de explicação para o fenômeno da violência na micro-região pesquisada: a de que a violência está ligada a fatores estruturais mais amplos que caracterizam a região Sudoeste da cidade; região esta, considerada a mais violenta do município. Esta vertente está mais presente entre as lideranças de movimentos populares e entre os jovens que possuem uma atuação sócio-cultural através da participação em atividades como a formação de grupos de capoeira e, mais recentemente, no movimento hip hop.

Eu, pelo menos, tinha consciência de que (...) o problema, ele é estrutural. É um problema estrutural, então, realmente, enquanto (...) os governantes não tiverem, realmente, coragem de atacar as estruturas, o problema não vai ser resolvido. (Morador 4)

As duas vertentes vão permitir, portanto, análises diferenciadas conforme o olhar que se lança sobre o problema. A primeira vertente leva a uma concepção de que o pobre tem tendências naturais para a violência. A este respeito, Ruth Cardoso em um dos seus estudos, faz a seguinte observação:

Uma idéia politicamente muito trabalhada em nosso país, nos últimos anos, foi a de pobreza. (...) todas as vezes que perguntávamos: “Por que há

violência, por que há pessoas que se transformam em bandidos e criminosos?”, as respostas, sem exceção, acusavam a presença de favelas próximas. Até em bairros onde não havia favelas a explicação era a mesma. Assim, tudo aquilo que atribuímos aos preconceitos de classe média e alta está também presente na periferia. (CARDOSO, 1987: 4)

Na micro-região pesquisada, foi possível confirmar tanto a concepção acima descrita, como o fato de que visões aparentemente opostas se adentram às opiniões emitidas pelos entrevistados. Alguns moradores da favela ou de suas imediações apontam o lugar como reduto de criminosos, a priori. Segundo eles, na favela também *existe muita gente boa*⁴¹.

Há, nesta concepção, um fundamento da lógica positivista que perpassa o imaginário social:

...essas pessoas, assim, de má idéia (...) eles aproveitam (...) sempre tem aqueles mal intencionados. (Morador 1 referindo-se a algumas pessoas que moram na favela que, ao contrário da gente boa, não têm boa índole.)

As afirmações de alguns moradores demonstram como está presente uma visão de mundo arraigada em preceitos positivistas segundo os quais o homem nasce com

⁴¹ Fala do morador 1 que ocupou uma área abandonada na micro-região que, atualmente, é circundada pela favela.

tendências naturais para o bem ou para o mal e que colocam os indivíduos não adaptados à sociedade (no caso, os criminosos) como uma patologia social.

Já em relação à segunda vertente de pensamento, podemos perceber que a violência existente naquela região é compreendida como um fato que se associa à pobreza presente no lugar assim como em outras regiões onde encontramos condições peculiares de pobreza. Esta vertente analisa, contudo, a relação entre a pobreza e a violência não porque exista uma tendência natural dos pobres à violência, mas porque existem desigualdades sociais que influem no problema da violência.

Discutindo a relação entre pobreza e violência, Gilberto Velho (1987, 3) afirma:

Em primeiro lugar, não existe uma violência, mas violências, que devem ser entendidas em seus contextos e situações particulares (...) Pobreza, miséria e desigualdade não explicam, mas são indiscutivelmente fatores básicos para a constituição de um campo propício ao desenvolvimento de violências dos mais diferentes tipos.

É fundamental, portanto, a análise de que, mudando o prisma do olhar, a violência pode ser, não só aquela vinda de atos violentos por quem vive na situação de pobreza mas, também, aquilo que causa a pobreza, ou seja, o desemprego, os baixos salários, a falta de oportunidades econômicas e sociais.

Em síntese, a estrutura socioeconômica e política, que determina a realidade que mencionamos brevemente, não aparece como violência. Esta é caracterizada apenas

como o roubo, o estupro, o homicídio (...) (SUSSEKIND, 1987: 11)

O fato é que o crescimento populacional desordenado aguça as desigualdades sociais. Então, o grande causador da violência social não pode ser o migrante, o pobre, o favelado e sim, a desigualdade imposta por um sistema econômico, político e social baseado na oferta desigual de oportunidades aos cidadãos. Por fim, o pobre acaba por ser transformado, paradoxalmente, em vítima e algoz social.

Por outro lado, não se pretende explicar aqui, toda e qualquer violência por uma relação direta e simples entre problemas sociais e violência assim como não a explicamos pela relação conservadora e de senso comum que relaciona a figura do pobre com a do criminoso. A violência existente nos centros urbanos, especialmente, nas periferias não está dada de modo isolado ou estanque. Corrobora-se, então, uma terceira vertente, ou seja, aquela que aponta a desigualdade social como inegável, sendo determinante no fenômeno da violência, mas que entende a desigualdade dentro de uma perspectiva macro-estrutural na qual se incluam os fatores sócio-econômicos, históricos, políticos e culturais atuantes na problemática da violência e que se correlacionam à desigualdade social. Há que se considerar ainda, além destes fatores, aqueles de ordem psíquica.

Um caso de violência ocorrido na micro-região pesquisada ilustra bem a complexidade do problema. Em 1995, um jornal da cidade traz a seguinte manchete: *Desaparecimento de meninas mobiliza a favela do “Jardim IV”*. O caso foi noticiado nos jornais da cidade e do estado. Alguns dias depois, as meninas foram encontradas mortas por estrangulamento, seguido por ato de necrofilia.

Este caso, que ocorreu na mesma região onde ocorrem crimes comumente relacionados à pobreza, demonstra o equívoco cometido por explicações sociológicas reducionistas. É patente que um crime desta ordem não ocorre motivado pela pobreza,

falta de oportunidades sociais ou qualquer motivação similar. O equívoco em se tecer análises simplificadoras, colocando em um mesmo quadro de categorias crimes de motivações as mais diversas, vêm criar concepções distorcidas e preconceituosas acerca do problema. Ainda que ocorrendo no contexto da pobreza, a peculiaridade que envolve este caso nos leva a encontrar nele, para além dos fatores sociais, fortes pressões psíquicas que indicam um sério quadro de desequilíbrio psicológico. Os criminosos, segundo informações colhidas na imprensa, eram viciados em *crack*⁴² e já possuíam envolvimento com a criminalidade. O crime hediondo contra as meninas parece ter se configurado no ápice da *carreira* construída no crime.

Casos de criminosos com estas características, que *constróem* uma vida no crime, ainda que não chegando a conseqüências tão drásticas, são comuns. Estudos realizados com criminosos, reconstruindo a biografia dos mesmos em pesquisas sobre violência, relatam alguns casos de indivíduos que se iniciam na criminalidade motivados por pressões sócio-econômicas ou culturais - esta última estando mais relacionada às pressões exercidas pelo meio social e cultural que cultiva a auto-afirmação por meio da violência - e que acabam por construir uma *carreira* no crime. O envolvimento cada vez maior destes indivíduos com a criminalidade, aliado a fatores os mais diversos (e imprevisíveis), acaba por atingir um patamar que chega a tornar incongruente o seu retorno à *normalidade* do “macroterritório” social.⁴³ As dificuldades econômicas, entretanto não são, via de regra, argumentos utilizados pelos bandidos para explicar seus crimes.

Sobre esta questão, temos a pesquisa realizada por Alba Zaluar (1992: 21) no Rio de Janeiro:

Apenas três dos bandidos entrevistados insistiram no tema da sociedade injusta para justificar seus

⁴² Não está se propondo aqui a relação entre ser usuário de drogas e ser violento, mas neste caso, por motivos que dispensam explicações, este é um dado importante.

⁴³ Sobre o conceito de macroterritório e microterritório social ver: Perlongher, 1986 e Adorno, 1993.

*atos. Os outros, embora mencionassem a “necessidade” como ponto de partida, apontavam também a dinâmica própria do mundo do crime e as atrações que exerce em termos de um cálculo racional (se o crime compensa ou não) ou em termos de valores de um **ethos** da masculinidade que seriam alcançados na atividade criminosa.*

Apenas os crimes eventuais como pequenos roubos ao comércio são justificados pela necessidade por não possibilitarem o enriquecimento do criminoso. (ZALUAR, 1992: 21) É ainda Zaluar quem analisa: *Só fala genericamente, confundindo essas diferenciações (entre bandidos) quem fica a olhar de longe e de fora de tais locais. (das periferias urbanas).*

São questões como estas que nos sugerem uma terceira vertente de pensamento na medida em que se compreende que a complexidade que envolve a temática da violência criminal lhe atribui desdobramentos aos quais as análises que relacionam pobreza e criminalidade não têm conseguido explicar suficientemente. A análise sobre a relação pobreza-crime na literatura sociológica *parece que entrelaçou indevidamente problemas de representação, com suas categorias práticas, e problemas de explicação, recalcando para um obscuro plano implícito questões decorrentes de uma associação complexa cuja simplificação, nos discursos sociais, facilita sua falsificação pelo discurso sociológico (...).* (MISSE, 86: 1995)

Percebe-se, no imaginário da população, que a questão é, de fato, muito mais complexa. O que nos interessa, por outro lado, - como podemos perceber nos relatos sobre a criminalidade na micro-região pesquisada - é que existe um determinado tipo de violência⁴⁴ que atinge especificamente as periferias das grandes cidades e com a qual as populações locais são obrigadas a conviver, à margem que estão da atuação da justiça e que, portanto, as relações que se estabelecem entre criminalidade e pobreza, colocando os moradores dos bairros pobres da periferia na condição de *classes perigosas* (GUIMARÃES, 1982) precisam ser, urgentemente, desmistificadas já que são, exatamente, essas populações as que mais sofrem os efeitos da violência social.

⁴⁴ Misse (1995: 85) refere-se a um “certo tipo de criminalidade” a qual ele chama de “criminalidade pobre” e que se distingue comparativamente do “crime de colarinho branco”.

AS IMAGENS DO “JUSTICEIRO” NO COTIDIANO DA MICRO-REGIÃO

“Ora a violência apresenta aos homens um semblante terrível, multiplicando loucamente suas devastações; ora, ao contrário, ela se mostra sob um aspecto pacificador, espalhando a seu redor os benefícios do sacrifício.”

(René Girard)

Vários moradores entrevistados, ao discutirem o tema violência, falaram espontaneamente sobre a atuação de um morador da micro-região que seria tido como “justiceiro” por uma grande parcela da população local e assim citado pela imprensa. O “justiceiro” seria o indivíduo que - criminoso ou não⁴⁵ - assume para si o papel de fazer justiça “pelas próprias mãos” à revelia do sistema judiciário, estabelecendo os critérios a serem cumpridos por todos para que se mantenha a “ordem” em uma determinada região, geralmente, a região em que reside. Residir no local em que se dá a sua atuação é um fator fundamental para o êxito da mesma. Como afirma Hobsbawn em seu estudo sobre o banditismo social:

As condições ideais para o banditismo são aquelas em que os homens que exercem a “autoridade”⁴⁶ são cidadãos naturais do lugarejo, operando em complexas situações locais, e em que uma viagem de alguns poucos quilômetros pode colocar o bandido além da jurisdição ou mesmo do conhecimento de um conjunto de autoridades e no território de outras, que não se importam com o

⁴⁵ A referência que se faz à possibilidade do indivíduo ser ou não um criminoso, como veremos posteriormente, deve-se ao fato de que, para alguns moradores, se este indivíduo não comete outros crimes a não ser o de matar bandidos, não se pode considerá-lo como criminoso. Além disso, há “justiceiros” que fazem parte, inclusive, do quadro policial.

⁴⁶ Aspas da autora.

que acontece “no exterior”. (HOBSBAWN, 1976: 15)

A jurisdição torna-se importante, fundamentalmente, pela proximidade que o “justiceiro” pode estabelecer com a população local, sendo conhecido e reconhecido pela mesma.

Segundo alguns entrevistados existem outros criminosos no bairro que assumem o papel de “fazer justiça pelas próprias mãos” mas, apenas um, entre eles, reúne características que levam uma parcela da população a reconhecê-lo como tal e a ele se referir com maior frequência.

Atualmente, este morador encontra-se preso. Ele foi detido em 1994 após um embate com a polícia dentro do Centro de Saúde do bairro Jardim I. Segundo informações colhidas em jornais e em depoimentos de alguns moradores, o “justiceiro” foi perseguido por policiais no bairro, tendo sido ferido. Ao dirigir-se ao Centro de Saúde, foi cercado pela polícia e detido.⁴⁷

A atuação do “justiceiro” na micro-região, segundo alguns entrevistados, iniciou-se em final dos anos 70, princípio dos anos 80, data que coincide com o agravamento da violência na sociedade brasileira, de modo geral. Hoje, as cidades apresentam, como vimos analisando anteriormente, uma característica totalmente diversa da que possuía há quinze ou vinte anos atrás. Sobre o avanço da violência no bairro uma moradora afirma:

Aí... ficou muito tempo; a gente vivia sossegado. Bastante tempo; tem pouco tempo, a violência aqui. Tem pouco tempo porque até, assim, na base d' uns dez anos, quando eu morava aqui, não tinha violência, não. A gente vivia tão bem! Não tinha esse negócio de a

⁴⁷ Dados colhidos em edições do jornal Correio Popular, 1994/1995, Campinas, SP.

gente (não poder) colocar as coisas aí, à vontade. Podia deixar à vontade que ninguém pegava e ladrão aqui era muito difícil.

(...)

Entram pessoas de um tipo, de outro (no bairro). E aí, vai aumentando a violência mas, talvez, (...) de uns quinze anos prá cá.” (Moradora 1)

Um dos moradores entrevistados fez, em seu depoimento, um histórico dos principais bandidos no bairro:

(...) eu conheci (...) o ex-trafficante que morreu. (...) (foi) o primeiro trafficante que eu conheci aqui nesse bairro que, através dele, eu pude perceber que outros se formaram. (...) Tinha o filho dele que eu me lembro, (...) veio a morrer também, por... motivo de furto (...) a mulher dele também terminou morrendo agora.

(...)

Eu me lembro depois que já tinha um outro cara (...) que fazia um outro controle. Já não mexia com drogas, mas... era um lado assim, mais de furtos. Então, existiam esses dois onde um comandava pro lado de furtos... (e o outro pela venda de drogas) mas, eram os temidos do bairro. Onde passavam era aquele negócio: “ - Ah, entra prá dentro que o Fulano tá passando.” (...) Existia um grande respeito por eles. Respeito, não. Medo, né? E... que, logo depois, ele (o trafficante) foi preso, aí eu fiquei sabendo que ela (a mulher do primeiro trafficante) terminou ocupando o lugar dele.(...) Depois com o crescimento do bairro, com o aparecimento de outros (bandidos) também, ele já não tinha aquela mesma força... (morador 3)

A partir deste breve histórico, nosso entrevistado estabelece um paralelo entre o “justiceiro” e os demais bandidos na micro-região:

Ele (o primeiro traficante) fez a época dele onde ele era temido porque andava armado e as pessoas teriam que respeitar, só que o... “justiceiro” que você conhece era um lado, assim, à parte. Não era um cara que, vamos dizer, era traficante, que vendia droga, esse negócio todo. Era um outro lado e ele (o traficante), não. Era respeitado por ser um traficante e... quem não pagasse, morria, sabe?(...) Dava tiro por nada e era respeitado por esse motivo.
(pausa) (Morador 3)

A partir das entrevistas pode-se constatar que, para que um criminoso seja reconhecido como “justiceiro”, é necessário que ele reúna algumas características básicas. O morador citado reúne alguns elementos que ele considera importantes para caracterizar um “justiceiro”. O fato de que um bandido mate outros bandidos, por exemplo, não é suficiente para que ele seja concebido como tal. A relação que o criminoso mantém com o tráfico de drogas parece ser outro traço definidor da figura do “justiceiro” no imaginário deste morador. Aquele que é reconhecido como “justiceiro” por uma parcela da população, não possuía relações com o tráfico de drogas, segundo o depoimento de alguns moradores.

A caracterização desta figura nas representações dos entrevistados, todavia, são muito diferenciadas e, por vezes, divergentes. Alguns moradores defendem a presença do “justiceiro” na micro-região para que ele contenha o agravamento da violência, evitando que bandidos que não respeitem as regras de conduta no “microterritório” da marginalidade, atuem na micro-região.

O “justiceiro” seria concebido, neste caso, como o *sacrificador*: aquele que, na ausência da atuação da Justiça Legal, - que realiza o princípio de vingança coletiva - irá

vingar as vítimas não vingadas por esta Justiça. O criminoso é considerado, nesta perspectiva, menos um “justiceiro” do que um *sacrificador*. (GIRARD: 1990)

Face ao sangue derramado, a única vingança satisfatória é o derramamento do sangue do criminoso. Não há diferença nítida entre o ato que a vingança pune e a própria vingança. Ela é concebida como uma represália, e cada represália invoca uma outra. Muito raramente o crime punido pela vingança é visto como o primeiro: ele é considerado como a vingança de um crime mais original. (...) Não há, no sistema penal, nenhum princípio de justiça realmente diferente do princípio de vingança. O mesmo princípio funciona nos dois casos: a reciprocidade violenta, a retribuição. (GIRARD, 1990: 28-9)⁴⁸

Esta parece ser a visão do morador que teve a filha de nove anos assassinada por estrangulamento seguido de estupro: *Se ele (o “justiceiro”) estivesse aqui, isso não acontecia.*⁴⁹ No imaginário deste morador o “justiceiro” é concebido como um protetor, realizando a *vingança pessoal* quando a *vingança pública* (legal) não funciona.⁵⁰ Assim, ele “restaura a paz” pelas próprias mãos ao não admitir que bandidos atuem no

⁴⁸ Analisando os mecanismos punitivos efetuados através do suplício, Foucault (1987: 14) observa: *...tal rito [o suplício] que dava um “fecho” ao crime mantinha com ele afinidades espúrias: igualando-o, ou mesmo ultrapassando-o em selvageria, acostumando os espectadores a uma ferocidade de que todos queriam vê-los afastados, mostrando-lhes a freqüência dos crimes, fazendo o carrasco se parecer com criminoso, os juízes aos assassinos, invertendo no último momento os papéis, fazendo do supliciado um objeto de piedade e de admiração.* Afirma Foucault que os objetivos contidos no princípio de vingança vão sendo, a partir do século XIX, trocado pela idéia de punição.

⁴⁹ Declaração de um morador ao jornal Correio Popular após ter tido sua filha, juntamente com outra menina que era aluna da escola pesquisada, assassinada nas proximidades de sua casa. Segundo informações divulgadas pelos jornais, o assassino cometeu ato de necrofilia com as meninas.

⁵⁰ Sobre a *vingança pessoal e vingança pública* Girard (1990: 29-30) afirma: *Embora não haja uma diferença de princípio entre vingança pessoal e pública, essa diferença é enorme no plano social: a vingança não é mais vingada, (quando a vingança pública atua) o processo termina, o perigo da escalada (da violência) é afastado.*

bairro, atingindo os moradores. Seria aquele que garante a segurança dos moradores que não são atendidos pelo Poder Público.

Para alguns, o fato de um criminoso matar outros bandidos em decorrência do desrespeito à normas estabelecidas no “microterritório” da marginalidade, por exemplo, é suficiente para caracterizá-lo como um “justiceiro”:

Aqui, “justiceiro” tem, só prá matar bandido.(...) O “justiceiro”, ele quer que você (referindo-se genericamente aos bandidos) faça as tuas coisas erradas, que você seja malandro aqui, mas que você faça lá fora, não venha fazer no bairro. E o “justiceiro”, talvez, pode ser até um malandro, também... (...) um bandido da pesada que tem seus esquemas fortes lá prá fora, entendeu? E tá aqui numa boa, sossegado. Mas, aí, um cara rouba um varal. Aí, rouba uma casa. A polícia começa a bater. Daí a pouco leva um cara que é um bandido também ou não é um bandido, mas é “justiceiro” e (...) talvez, não tinha nada a ver com aquele caso. (...) Então, esses próprios caras assim, se revoltam e matam aqueles que “aprontam” no bairro. (funcionário da escola)

No depoimento acima percebemos outros elementos elencados pelo entrevistado para definir o “justiceiro”. Ser bandido não constitui condição necessária para assumir o papel desta personagem. Há casos em que os moradores relatam que, ocasionalmente, um trabalhador ao sentir-se injustiçado no bairro por algum bandido, passa a fazer justiça pelas próprias mãos mas, não abandona definitivamente suas relações com o “macroterritório” social; vive no limiar do “microterritório” da marginalidade e o “macroterritório” social.

Ele era trabalhador. “Queimava um fumo”. E como ele cuidava do bairro, ele pedia pra malandragem não roubar (...) porque ele fazia vigilância do bairro, mesmo. (...) Você paga prá um vigilante desse fazer a ronda em sua casa que está, constantemente, (sendo) roubada. Então, você vai em cima dele: “ - Pô, eu tô pagando prá você, então, era avisar pr’ os caras não roubarem aqui: ‘ - Por aqui é meu ganha-pão, tô trabalhando!’” Os caras roubavam. (...) E aí, ele “puxava um fuminho”, pegava um “bagulho”, como falam eles aí, na gíria e chamava o cara; meia-noite, uma hora da manhã, duas horas da manhã pra “queimar um fumo”, chegava lá dava o “bagulho” pro cara, o cara queimava e depois que queimava, ele pegava o cara e dizia: “ - Ô, seu cachorro, eu falei pra você, pra você não tá roubando aqui no bairro, então, você vai morrer agora.” E só atirava pra matar. Ele, eu tenho conhecimento de uns três ou quatro aqui que ele “detonou”. (funcionário da escola)

Esta caracterização, entretanto, não encontra respaldo entre outros moradores. Sobre este caso, uma moradora, em depoimento informal, disse que, de modo geral, as pessoas na micro-região não sabiam do envolvimento deste morador com a criminalidade. Ela afirmou que muitas pessoas se surpreenderam quando ele foi preso pois não sabiam deste envolvimento. Ao ser perguntada sobre o que ela pensa sobre a atuação dele na micro-região a moradora respondeu que não tem conhecimento de que ele seja tido como “justiceiro”. Para ela, ele era um vigilante - como tantos outros que são *bancados* pelos próprios policiais - que estava envolvido com a criminalidade. Ela afirmou, também, que há um policial que mora na micro-região que contrata esses vigilantes. São empresas ilegais, com homens sem formação profissional que fazem a vigilância nos bairros da cidade. Depois do caso deste vigilante, segundo a moradora, seu pai deixou de pagar a vigilância pois, *percebeu que estava pagando para bandidos vigiarem as casas no bairro.*⁵¹

⁵¹ Estas informações foram colhidas logo após a entrevista com o funcionário da escola. É importante esclarecer que não se está afirmando que, via de regra, a segurança particular efetuada nos bairros seja controlada por criminosos mas, tão somente, que existem relatos de que há casos em que isto ocorre; casos estes relatados inclusive, pela imprensa.

Outro aspecto que podemos perceber no depoimento do funcionário da escola é que, para ele, a caracterização da figura do “justiceiro” está ligada, mais diretamente, ao fato de que este não admita que criminosos atuem no bairro. Sua visão diferencia-se da visão do morador ‘3’ na medida em que para este último são necessários alguns critérios de conduta por parte daquele que se pretenda “justiceiro” como, por exemplo, não ter envolvimento com o tráfico de drogas. Por outro lado, a visão do funcionário não tem uma característica de ingenuidade posto que ele compreende que o empenho do “justiceiro” para que não haja roubos na micro-região está ligado à necessidade de proteção do mesmo, ao afirmar que para o “justiceiro” os atos criminosos ali ocorridos no bairro são prejudiciais por colocar a atenção da polícia sobre aquela região e, conseqüentemente, sobre si mesmo.

Além disso, o funcionário faz alusão à existência de uma tipologia de justiceiros: ... *“justiceiro” tem, só prá matar bandido.* De outro modo: existem “justiceiros” com características e papéis diversos, não constituindo portanto, uma figura à qual se possa atribuir um caráter uno, com um perfil linear em seus atos e ao qual se possa fazer referência de forma genérica. Está intrínseca à visão do funcionário, a idéia de que o “justiceiro” pode ter um papel mais amplo do que apenas matar bandidos, ou seja, de que ele deve trazer, efetivamente, para si a responsabilidade de manter a ordem através da *vingança pessoal* posto que, as instituições que realizariam a *vingança pública*, não o fazem a contento. A idéia de conceber como “justiceiro” o bandido que mata outros por burlarem as regras da criminalidade não está, entretanto, descartada.

Também destaca-se, no depoimento do funcionário, uma diferenciação quanto aos atos que podem ou não classificar um cidadão como bandido: *A polícia começa a “bater.” Daí a pouco leva um cara que é um bandido também ou não é um bandido, mas é “justiceiro”.* Em sua visão, os atos criminosos são categorizados segundo uma lógica que permite classificar ou não os responsáveis por tais atos em bandidos, o que remonta à idéia citada acima de que o crime punido pela vingança não tem o mesmo

caráter que o crime original. Ou seja: nem sempre o “justiceiro” seria considerado um bandido pois, os atos que vingam as vítimas não vingadas pela *justiça pública* não são considerados como criminosos.

Esta classificação aparece também na já citada pesquisa realizada por Alba Zaluar. A este respeito Zaluar afirma: *Quem convive quotidianamente com os “bandidos”(...) sabe que há uma diferenciação interna muito grande entre eles, que os coloca em novas dimensões de categorias, avaliadas moralmente em termos do mal que causam às suas vítimas.* (ZALUAR,1992: 21)

Mediante esta lógica, baseada em preceitos morais com princípios que ganham, então, outras dimensões, o “justiceiro” é incluído em uma categoria de bandidos que, para uma parcela da população, não seria a mais condenável pois, seus atos atingiriam apenas aqueles que trariam mal à sociedade. Nesta perspectiva, o bandido é julgado pela população (ou, pelo menos, por uma parcela da população) considerando o mal que ele traz, não só às suas vítimas mas, à sociedade, o que faz dele um protetor mas, nunca um herói ou um aliado (Zaluar, 1992).

Para outros moradores, ainda, nem mesmo o “justiceiro” que possui este reconhecimento na micro-região e é assim denominado pela imprensa e pela polícia, poderia ser reconhecido como um protetor:

Ele não é “justiceiro” porque ele só mata bandidos que causam problemas a ele e não para proteger o bairro e fazer justiça.

(moradora 4)⁵²

A concepção de justiça que subjaz este relato difere, substancialmente, dos demais. Na representação que faz do “justiceiro”, esta moradora demonstra uma

⁵² A transcrição não é literal. Esta moradora está incluída entre aqueles que concederam depoimentos informais.

compreensão diferenciada acerca da atuação do mesmo, na medida em que ela aproxima de justiça à idéia de bem comum. Para esta moradora, o “justiceiro” só pode ser assim reconhecido se, ao “fazer justiça pelas próprias mãos”, ele visar o bem comum e não, o seu próprio bem.

Nesta mesma perspectiva, outro morador trata da atuação do “justiceiro”, discorrendo sobre o caráter desta atuação: o “justiceiro”, segundo a visão do entrevistado, cria uma imagem de protetor para garantir a sua própria proteção, condição necessária a uma atuação criminosa.

(...)...houve, assim, uma tendência (...) desses marginais daqui querer, realmente, ter uma política de bom relacionamento com a população local ...em busca de... proteção (...) Que a população, realmente, pudesse, com isso, protegê-los (...) E mascarar toda a... onda de criminalidade que eles carregam consigo. (Morador 4)

Nesta visão, a figura do protetor é desmitificada, na medida em que ela desconstrói a idéia de que o bandido se preocupa com a segurança dos moradores. Na verdade, quem atuaria como “protetor” seriam os próprios moradores ao acreditarem - ou ainda não acreditando mas, considerando necessária esta relação - que o bandido age em nome da segurança e tranquilidade dos moradores.

Este morador fez outros depoimentos desconstruindo a imagem do protetor preocupado com a vida dos moradores, ao afirmar que a idéia de que o chamado “justiceiro” não rouba na micro-região em que mora e impede que outros bandidos roubem, não é real. Ele afirma ainda que o “justiceiro” intimida os moradores e que, quando deseja se apossar de qualquer bem material da vizinhança, não exita em fazê-lo:

Se ele quiser pegar os tijolos que um morador tem lá na frente da sua casa, ele vai lá e diz: “- Olha, eu estou levando esses tijolos aqui.” E o morador não pode falar nada.

(Morador 4)

Outra moradora faz o seguinte relato:

*Uma vez, ele veio pedir emprestado um pouco de gasolina pro meu filho. Meu filho, mais que depressa, emprestou, né? Ele disse que depois pagava, mas a gente falou que nem precisava. Você acha que a gente ia cobrar dele?*⁵³

(Moradora 2)

Não obstante a sua atuação criminosa e o reconhecimento de seu *título* perante à comunidade e à própria polícia, o “justiceiro” não aceita ser rotulado desta forma. Sobre esta questão, um dos entrevistados afirma:

Ele nunca gostou de ser chamado de o “justiceiro”. (...) Talvez até por motivo de própria segurança dele (...) Porque a partir do momento que uma pessoa admite que ela é o “justiceiro”, que não quer que aconteça isso ou aquilo, os outros vão estar sempre de olho aberto com ele. (...) Está se identificando. (Morador 3)

Ao mesmo tempo em que o “justiceiro” dissemina a crença em sua atuação como protetor do bairro, ele necessita desfazer este mito perante à polícia pois, de outra forma, sua segurança estaria também abalada. Um dos jornais da cidade, afirma que ele não aceita este rótulo mas, suas vítimas eram, em sua maioria, ladrões ou estupradores. Em um trecho da reportagem, o jornal faz a seguinte afirmação: *Ele diz que matou quem tentava matá-lo, mas não admitia que bandidos aterrorizassem crianças e trabalhadores da favela.*⁵⁴

Alguns moradores afirmam que havia comerciantes que pagavam ao “justiceiro” para que ele desse proteção a seus estabelecimentos.

⁵³ Estes depoimentos não foram gravados. A fala, portanto, não é textual.

⁵⁴ Jornal Correio Popular; reportagem sobre o caso das duas meninas assassinadas na micro-região.

Tinha comerciantes que pagavam (...) mensalidades pra (...) não serem assaltados. Ou se fossem assaltados prá recuperar (...) o que foi roubado.

(Morador 4)

Em outros depoimentos, entretanto, esta informação não se confirma.

Ele não fazia segurança do comércio, ele não ganhava dinheiro de ninguém. Simplesmente, o pessoal sabia: o “justiceiro” tá no bairro. Acabou! Entendeu? Acabou! Inexplicável.

(Funcionário da escola)

Outro morador afirma que muitos comentários se fazem a respeito da proteção oferecida por bandidos ao comércio e, mesmo, pelo chamado “justiceiro” mas, em seu depoimento, também deixa dúvidas sobre tal afirmação:

Eu mesmo, não fiquei sabendo assim, ou melhor, não cheguei a constatar que ele recebesse, mas isso se comentou muito, entendeu? Agora... É. Pode até ser possível que alguém desse algum dinheiro pra ele.” (Morador 3)

Nas informações colhidas na imprensa escrita, não há registro de acusação criminal a este respeito. Porém, ainda que se resguarde o “folclore” existente no imaginário da população acerca da atuação do “justiceiro”, a proteção que se oferece ao comércio é um dos pontos levantados pela população para classificar um bandido como “justiceiro”. Isto é facilmente percebido nas manchetes sobre o tema nos jornais. O jornal campineiro “Diário do Povo”, por exemplo, apresenta em uma edição de 1996 a seguinte manchete: *Insegurança incentiva os “justiceiros” - Alguns comerciantes estão*

*trabalhando armados e dizem estar prontos para enfrentar os ladrões que agem no São Bernardo “novo”, em Campinas.*⁵⁵

Fatos como estes demonstram como os “justiceiros” estão se tornando a cada dia figuras cotidianas da vida urbana, especialmente, nas regiões periféricas das cidades. No caso descrito pelo jornal trata-se dos próprios comerciantes assumindo uma das características do “justiceiro”, ou seja, o de matar bandidos. O jornal, ao que parece, atribui uma nova dimensão ao conceito de “justiceiro”: os comerciantes não pagam para criminosos protegerem seu estabelecimento comercial mas, fazem eles mesmos a segurança do local. Só esta característica foi suficiente para que o jornal os denominasse como “justiceiros”.

Na cidade de Campinas há diversos registros de bandidos assumindo uma atuação que é característica da atuação de um “justiceiro”, principalmente, a partir da década de 70.⁵⁶ Fundamentalmente, o “justiceiro” é aquele que mantém a ordem no “pedaço” e tem, sobretudo, uma relação de proximidade com a população local.

Na micro-região em que se realizou a pesquisa, o chamado “justiceiro” tem, inclusive, filhos matriculados na escola do bairro Jardim I, tendo, portanto, uma relação muito próxima com a mesma. Ao matricular um dos filhos, ele esteve pessoalmente na escola e, na ocasião, colocou-se à disposição da diretora caso ela viesse a *precisar de qualquer coisa*. A presença deste “mito vivo” na escola foi um alarde. Todos - alunos, professores e funcionários - queriam ver o “justiceiro”. Alguns professores se amedrontaram. As crianças ficaram em polvorosa. Uma professora foi conversar com ele e disse que havia lhe falado da *importância de Deus em nossas vidas*. O alarde foi

⁵⁵ Diário do Povo, 26/05/96, Campinas, SP, reportagem sobre a atuação de ladrões no bairro São Bernardo, em Campinas. Nesta reportagem, o delegado Wanderlei Pimenta, titular do 2º Distrito Policial afirma que os comerciantes que se armam para enfrentar os ladrões estão se transformando em “justiceiros” que *são tão bandidos quanto aqueles que praticam os roubos*.

⁵⁶ Luís Carlos do Vale, na década de 70, foi um dos casos mais conhecidos e “Capeta”, é o caso mais recente, amplamente divulgado pela imprensa, quando de seu assassinato pela polícia.

velado mas, a significação desta personagem no cenário da escola e da micro-região como um todo, porém, ficou evidente:⁵⁷

Aqui na escola, ele (o “justiceiro”) dava a maior proteção. (...) Essa turminha toda que tá zoando aí fora, se ele passasse aí, se o cara visse ele, os “negos” já saíam “voado” e se não saíam, ele dizia: “- Escuta, meu amigo, o que você está fazendo aqui na beirada da escola? Minha filha, o meu filho estudam aqui e aqui é patrimônio; (...) e se é público, é nosso também.” (...) Vinha aí fora, armado de revólver (...)

(funcionário da escola)

Entre os moradores da micro-região, alguns afirmam terem tido relações de proximidade com o “justiceiro”. Um dos entrevistados foi seu colega de brincadeiras de rua:

(...) Fui colega de...(...) jogar futebol junto nos finais de semana... o vi crescendo aí. Porque quando eu cheguei prá cá em 76, ele era criança. (...) Já não estudava, não tenho conhecimento de tê-lo visto frequentar a escola. Eu sei que (...) ainda quando era criança, naquela época, quando eu o conheci, ele começou a trabalhar na...área de construção civil como servente de pedreiro (...) tentando aprender alguma coisa. Eu me lembro de tê-lo visto tentar trabalhar naquela época, quando ele ainda era criança.

(...)

Ah... a... pessoa assim, vamos dizer, uma pessoa agressiva... uma pessoa... você percebe que é uma pessoa, assim, muito sem estrutura, meio revoltada... (...) ...porque é o tal negócio (...) ele acha que tem que ter as coisas que os outros têm, que vê os outros tendo, então, fica com aquela vontade de querer ter também as coisas. Por exemplo, (...) se ele sabe que o filho do fulano ou do sicrano pôde comprar uma bicicleta, pôde ter uma bicicleta, ou uma moto, ou um tênis novo... fica querendo, fica revoltado pelo fato de não ter aquilo, também. (...) Você percebe; na pouca convivência que você tem com a pessoa, você percebe que é uma

⁵⁷ Estes dados foram retirados das anotações de campo e as informações da diretora e professora colhidas em conversas informais, posteriormente transcritas.

*pessoa carente. (...) Carente de tudo. (...) Aí, quer dizer, (...) o meio acaba, oferecendo muito mais condições pra ele partir pro mundo do crime do que (...) de dar oportunidade pra ele, realmente ser alguém na vida.
(...)*

...No final da década de 70, início da década de 80; mais precisamente, no início da década de 80, que eu me lembro, assim, de vê-lo já praticando roubo e assassinatos.(...) De andar, já, armado pra baixo e pra cima e de, realmente, “cantar de galo no pedaço”. (Morador 4)

Neste relato percebem-se algumas características que o morador atribui ao referido “justiceiro”. A relação com a escola parece ter sido difícil. Nosso entrevistado, que conhece o chamado “justiceiro” desde a sua infância, afirma que este já não freqüentava a escola naquele período de sua vida. Este é um fator relevante para as análises que aqui se implementam posto que, a intermitência ou o abandono definitivo da escola é um traço característico na trajetória biográfica daqueles que se encaminharam para a criminalidade.⁵⁸ Muitas vezes, ocorre com a escola, uma relação de intermitência na qual ocorrem abandonos e retornos sucessivos e por fim, definitivamente, a evasão escolar.

Além disso, ainda referindo-se ao “justiceiro”, o entrevistado afirma que o mesmo, é alguém que ainda criança começou a trabalhar; característica muito comum entre os jovens que enveredam pela criminalidade, ou seja, o ingresso precoce no mundo do trabalho; característica esta também analisada por Adorno (1993: 188)

...a escolarização e a profissionalização ficam definitivamente bloqueadas, motivo por que, na idade adulta, essas crianças permanecem restritas à órbita das ocupações desqualificadas e dos baixos salários, fenômeno que se reproduz nas futuras gerações. Esse “curto-circuito” sugere a ilusão do trabalho infantil: a incorporação, cada vez maior e crescente, de crianças e jovens no

⁵⁸ Ver sobre esta questão: ADORNO, 1993.

mercado de trabalho somente para contribuir para a preservação dessa situação de pauperização, em lugar de amenizá-la ou superá-la.

As análises de Adorno baseiam-se em pesquisa realizada com prisioneiros na qual o autor aborda a experiência da punição nas trajetórias biográficas destes sujeitos a partir de relatos dos mesmos sobre a sua infância e que tem como um dos focos de discussão, a exclusão que estes sofreram âmbito escolar. No caso aqui analisado, temos uma situação similar, posto que o chamado “justiceiro”, como vimos acima, é afastado do *mundo escolar* e relaciona-se intermitentemente com o trabalho em ocupações de baixa qualificação, não conseguindo, por fim, superar as dificuldades que lhe são impostas, o que acaba por contrariar postulações que defendem a inclusão precoce de crianças pobres no *mundo do trabalho* como forma de afastá-las do *mundo do crime*, sem com isso oferecer as condições mínimas para um desenvolvimento social que possibilite à criança o acesso aos direitos básicos da infância e adolescência e a superação das dificuldades impostas por sua condição social.

A relação de intermitência com o trabalho antes de estabelecer laços mais rígidos com o crime e, tornar-se difícil o retorno ao “macroterritório” social, reforça as análises sobre os processos de “desterritorialização” e “reterritorialização” ao universo macro-social que, como analisamos anteriormente, são vivenciados pelo indivíduo que envereda pela criminalidade.

Outras características que podemos elencar refere-se à situação sócio-familiar e características personológicas do “justiceiro”: uma criança agressiva, sem estrutura (econômica e emocional), revoltada, carente - a falta de condições financeiras, segundo sugere o entrevistado, o levariam a apresentar tais características. A situação sócio-familiar parece ser, neste caso, uma variável importante em sua trajetória de vida no que tange às condições sócio-econômicas e, mesmo, emocionais. A situação de pobreza neste contexto torna-se, então, preponderante.

O meio social, de fato, como bem sugere nosso entrevistado (Morador '4'), é um fator de importância crucial na formação do sujeito. Entretanto, é preciso que se volte à discussão da contraposição entre pobreza e criminalidade. O meio social a que o entrevistado se refere é, evidentemente, no caso da história de vida do “justiceiro” marcado pela pobreza. A variável “pobreza” tomada isoladamente não constitui, todavia, um fator explicativo dos caminhos que o levaram à criminalidade. Contextualizando: os caminhos que levam à criminalidade estão estreitamente ligados às desigualdades de toda ordem, forjadas na história política e cultural da sociedade. Violenta é, na origem, a sociedade e a cultura que, aliadas a diversos fatores, cria as condições propícias para o surgimento deste tipo de fenômeno. Não se pretende aqui, vitimar o criminoso ou, bem menos, fazer a sua apologia mas sim, reconhecer a parcela de responsabilidade da sociedade política e civil.

Outro fator a ser considerado é a relação estabelecida com a sociedade de consumo que, na visão do nosso entrevistado, é marcada pela frustração constante: *ele acha que tem que ter as coisas que os outros têm, (...) fica revoltado pelo fato de não ter aquilo, também.* O fetiche do consumo convivendo, paradoxalmente, com a privação exacerbada do mesmo acaba por se constituir em mais uma variável a ser considerada na interpretação dos motivos que levam um cidadão à criminalidade, pois o conceito de cidadania vem se transformando em consonância com as transformações ocorridas na sociedade.

Haveria um ponto, atualmente, em que as dimensões sociais e civis da cidadania convergem e este ponto é o direito à propriedade, à aquisição de bens no seu sentido mais amplo. Assim, pode-se dizer que, atualmente, a questão da plena integração dentro do processo civilizatório passa, necessariamente, pela integração à sociedade de

consumo, pela possibilidade de adquirir bens e serviços que não se enquadram dentro dos essenciais antes mencionados, mas que tornaram-se necessários até dentro das camadas menos favorecidas. (BARRETO , 1998: 63)⁵⁹

A percepção dos direitos civis, políticos e sociais aos quais o cidadão pode usufruir e, ao mesmo tempo, como estes direitos de cidadania não são atendidos plenamente - e ainda menos, quando o conceito de cidadania é alargado para um conceito de cidadão de direitos ao consumo -, correlacionados aos demais fatores (sociais, psicológicos e culturais) contribui para o estabelecimento das condições propícias ao aparecimento de problemas sociais como a violência e a criminalidade. Com expectativas a cada dia mais abrangentes em relação ao consumo, o sentimento de exclusão também é alargado e, conjugado aos fatores aqui já citados, estão criadas as condições que são significativas para o desencadeamento da violência e criminalidade já que, pelos instrumentos legais e socialmente reconhecidos, estes direitos não são atendidos.

A sociedade de consumo, nesta perspectiva, leva o indivíduo a sentir-se não como cidadão com direitos sociais e políticos mas, como cidadão com direitos ao consumo, estabelecendo expectativas consumistas cada vez mais amplas. A privação do consumo na sociedade contemporânea acaba por transformar-se também em um dos propulsores da violência.

Foram levantados, até o momento, aspectos considerados relevantes para melhor compreender as características que são intrínsecas à figura do “justiceiro” no imaginário

⁵⁹ Na análise do conceito de cidadania, Barreto relativiza a discussão acerca deste conceito, destacando a coexistência de grupos sociais em busca de dimensões diferenciadas da cidadania, ressaltando que existem grupos que buscam a cidadania política e outros que almejam, tão somente, direitos básicos de cidadania civil e social e, outros ainda, que possuem direitos políticos plenos e procuram satisfazer suas necessidades de consumo surgidas no processo civilizatório. A autora demonstra, entretanto, que a predominância do conceito de cidadania ligado à sociedade de consumo é imperiosa.

popular. Fica, entretanto, uma questão: o que levaria o Homem a assumir tal atuação no meio social? Estariam os motivos explicativos de tal fenômeno relacionados ao modo de organização sócio-cultural e econômica da sociedade contemporânea ou, além disso, este seria um fenômeno presente na própria formação social humana que adquire dimensões diferenciadas a cada momento histórico específico?

Teriam sido necessárias experiências especialmente perturbadoras para levar o homem a introduzir em sua vida atos tão cruéis. Quais foram as razões? O que será que atingiu tão intensamente os homens para que eles matem seus semelhantes, não com o gesto imoral e irrefletido do bárbaro semi-animal que segue seus instintos sem nada conhecer de diferente, mas sob um impulso de vida consciente, criadora de formas culturais, buscando compreender a natureza última do mundo e transmitir esse conhecimento às gerações futuras, instituindo figurações tão dramáticas?... O pensamento mítico retorna sempre àquilo que se passou “na primeira vez”, ao ato criador, considerando corretamente que ele é quem traz, sobre um fato determinado, o mais vívido testemunho... Se o assassinato ocupa um lugar tão importante (no ritual) é preciso que ele tenha um lugar particularmente importante (no momento fundador). (GIRARD, 1990: 118)

Alguns autores fazem referência a esse fenômeno social associando-o aos modos de manifestação da violência existentes no meio rural. Hobsbawn (1976) analisa o banditismo social, que constitui uma das formas de atuação “justiceira” no meio rural, o

qual ele localiza como um fenômeno do passado e que a sociedade contemporânea substituiu *por suas próprias formas de rebelião primitiva e de crime*. (HOBSBAWN, 1976: 18) Segundo o autor, os bandidos sociais

são proscritos rurais, encarados como criminosos pelo senhor e pelo Estado, mas que continuam a fazer parte da sociedade camponesa, e são considerados por sua gente como heróis, como campeões, vingadores, paladinos da Justiça, talvez até como líderes da libertação e, sempre, como homens a serem admirados, ajudados e apoiados. (HOBSBAWN, 1976: 11)

O autor analisa basicamente três formas de banditismo social: o ladrão nobre (que ele associa à figura de Robin Hood), o combatente primitivo pela resistência ou a unidade de guerrilheiros (a quem ele chama de *haiduks*) e o vingador (o que semeia o terror). Em cada caso, ele cita exemplos retirados de épocas e locais diferenciados como Pancho Villa no México do período colonial, Lampião nas primeiras décadas do século XX no Brasil e Salvatore Giuliano na década de 50 na Itália e, ainda, casos retirados da literatura como o de Robin Hood na Idade Média.

Alguns aspectos, segundo Hobsbawn, caracterizam o banditismo social:⁶⁰

- um fenômeno universal da história presente principalmente nas sociedades agrícolas, com características muito semelhantes e que mobiliza camponeses e trabalhadores sem terras, tendo como formas principais de manifestação, como foi citado acima, o ladrão nobre, o combatente primitivo e o vingador;

⁶⁰ Esta caracterização encontra-se resumida em artigo de Álvaro Gullo (1998) que analisa o banditismo social a partir do estudo de Hobsbawn (1976). A caracterização aqui apresentada segue, integralmente, aquela resumida por Gullo; preferiu-se, entretanto, buscar as referências bibliográficas textuais na própria fonte, ou seja, na obra de Hobsbawn.

- *um reflexo de situações semelhantes nas sociedades camponesas (HOBSBAWN, 1976: 11) que reúne um grupo médio - entre dez e vinte homens - um número surpreendentemente uniforme no decorrer dos tempos, em todos os continentes (p.14);*
- *parece ocorrer em todos os tipos de sociedade humana que se situam entre a fase evolucionária da organização tribal e de clã, e a moderna sociedade capitalista e industrial, incluindo porém as fases da sociedade consangüínea em desintegração e a transição para o capitalismo agrário. (HOBSBAWN, 1976: 12);*
- *floresce quase invariavelmente em áreas remotas e inacessíveis (...) Favorecem-no a ineficiência administrativa e a burocracia (HOBSBAWN, 1976: 14);*
- *tendia a tornar-se epidêmico em épocas de pauperismo ou de crise econômica. (...) Não obstante, no que tange à sociedade rural, as coisas tendem a voltar ao normal (inclusive ao volume normalmente esperado de banditismo, social e de outros tipos) após tais perturbações tradicionais do equilíbrio. (HOBSBAWN, 1976: 15-6)*

Algumas das características apontadas pelo autor nos leva a identificar alguns traços presentes na atuação do “justiceiro” urbano: o fato de ocorrer entre trabalhadores sem terras, enquanto, no meio urbano ocorre fundamentalmente entre os trabalhadores das periferias igualmente alijados dos direitos sociais; florescer em áreas remotas e inacessíveis, sendo favorecido pela ineficiência administrativa e burocrática, além da estrutura social e econômica (como é, muitas vezes, o caso dos bairros periféricos, principalmente nas favelas) e ocorrer com maior frequência em períodos de crise econômica. Isto nos leva a crer que boa parte das origens da atuação “justiceira” no meio urbano é encontrada já na sociedade rural.

Álvaro Gullo analisa, por outro lado, as transformações ocorridas na configuração do bandido na sociedade capitalista:

A transição de uma economia pré-capitalista para uma economia capitalista complexa provoca uma

transformação que altera a configuração social do bandido e a violência passa a ser um reflexo dessa sociedade. A evolução dos bandidos mafiosos, com seus códigos de honra, originários da tradição rural, mostra como esse tipo de violência se reorganiza num processo de transição que vem desde o clã familiar e atinge as formas mais complexas das atividades que se desenvolvem no âmbito da economia capitalista.

(GULLO, 1998: 108)

Não obstante as análises realizadas por Gullo sobre as transformações na atuação do bandido na sociedade capitalista, os estudos que se fizeram até aqui sobre as origens deste fenômeno na sociedade nos leva a pensar que, talvez, estas explicações devam ser buscadas, para além das motivações sócio-políticas e econômicas, em motivações psico-sócio-culturais sem desconsiderar as primeiras e se assim pudermos conceituar os fenômenos que consideramos como derivados de motivações psicossociais acumuladas pelo Homem ao longo de sua formação e vivência sócio-cultural e política. Exemplos citados, como os mafiosos na Itália ou os cangaceiros no Brasil - parecem por demais complexos para serem explicados apenas por fatores sócio-políticos e econômicos. A descrição da trajetória biográfica de Lampião e o contexto histórico em que se dá a sua atuação no cangaço dá o tom da complexidade deste fenômeno.⁶¹

Neste sentido, entende-se que ações criminosas com características equivalentes às do “justiceiro” estão presentes na própria formação sócio-cultural humana e que as sociedades transportam, através dos tempos, esta tradição.

⁶¹ Sobre Lampião e o cangaço no Brasil ver: Queiroz (1977) e Hobsbawn (1976). Queiroz (1982: 59) identifica, na longa permanência dos bandos de cangaceiros no Brasil (os primeiros quarenta anos do século XX), além dos fatores estruturais presentes em todos os acontecimentos sociais, fatores conjunturais.

A atuação “justiceira” traz, em última instância, a idéia de “restauração da paz” por meio do sacrifício; uma idéia que perpassa tanto as sociedades primitivas⁶² como as sociedades modernas, vide os suplícios - relatados por Foucault (1987) - a que eram condenados os criminosos pelos mais diversos delitos. Foucault (1987, 34-5) observa:

...o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que se acompanha, a tornar infame aquele que é sua vítima; o suplício, mesmo se tem como função “purgar” o crime, não reconcilia; traça em torno, ou melhor, sobre o próprio corpo do condenado sinais que não devem se apagar; a memória dos homens, em todo caso, guardará a lembrança da exposição, da roda, da tortura ou do sofrimento devidamente constatados. E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo.

Partindo de um princípio similar ao da Justiça legalmente constituída, o “justiceiro” acredita restabelecer a paz, vingando as vítimas não vingadas legalmente pelo sistema judiciário ainda que o faça, não preocupado com o bem comum, mas com o seu próprio bem, posto que a “paz” e a “tranqüilidade” são necessárias para que sua atuação possa se dar com segurança. *...a vítima é considerada uma mácula que*

⁶² Girard (1990: 30) cita alguns casos de sociedades primitivas já estudadas por etnólogos (como Malinowski e Radcliffe-Brown) em que não existe o castigo de um crime pela coletividade (ou por um sistema judiciário). É o caso dos Andaman, estudados por Radcliffe-Brown, onde o indivíduo que sofresse um dano e quisesse vingá-lo, teria de fazê-lo por si próprio. Girard (1990: 31) conclui que, nas sociedades primitivas, o sacrifício é também, *um instrumento de prevenção na luta contra a violência.*

contamina todas as coisas a seu redor, e cuja morte efetivamente purifica a comunidade, pois faz retornar a tranqüilidade. (GIRARD, 1990: 121)

Na indagação sobre os motivos pelos quais um cidadão assume as características de uma atuação “justiceira” está embutida a indagação sobre como este fenômeno pode ser pensado no plano social. A violência aqui compreendida como inerente à formação social humana, é também compreendida, como já se analisou anteriormente, em seu caráter dual, apresentando movimentos de mão dupla entre construção e desconstrução. *A tendência à destruição, à agressão, à crueldade é um dado fundamental da vida social e, neste sentido, ao invés de negá-lo ou eliminá-lo, é preciso ver como ele participa da estruturação da civilização. (GUIMARÃES, 1996: 12)*⁶³

Portanto, somente a partir da compreensão da violência como um fenômeno que participa desta estruturação da civilização e que, como tal, não pode ser eliminado é que podemos pensar em caminhos possíveis para a compreensão dos modos de manifestação da violência social, pensando, portanto, que “buscar caminhos” implica em administrar conflitos e que, como afirma Guimarães (1996: 16): *Se a violência é ritualizada por diversos mecanismos, ela integra-se harmoniosamente, torna-se fundadora. Caso contrário, se for reprimida ou negada, explode na crueldade.* Esta é uma das perspectivas em que podemos pensar os modos de manifestação da violência por meio da atuação “justiceira”. É a *explosão* de uma *crueldade* não-ritualizada no plano social.

As reflexões realizadas até aqui nos permite pensar com Áurea Guimarães ao se referir à violência na escola, que quando *o eixo entre a destruição e a construção é desequilibrado*, a violência ressurge *em suas piores formas de modulação.* (GUIMARÃES, 1996: 100) Isto ocorre também no plano macro-social, ou seja, a violência cada vez mais presente no cotidiano social é uma expressão da desestruturação entre os movimentos de construção e desconstrução desta violência. E ela se torna clara na atuação de personagens como os “justiceiros”, “bandidos sociais” ou grupos de extermínio.

⁶³ Guimarães utiliza em suas análises sobre violência, o referencial teórico de Michel Maffesoli.

EDUCAÇÃO, POBREZA E VIOLÊNCIA: VÍTIMAS OU ALGOZES?

“A heterogeneidade gera a violência, mas ao mesmo tempo é fonte de vida; ao contrário do idêntico (ou homogêneo) que, quanto mais pacífico, mais potencialmente mortífero.”

(Michel Maffesoli)

“estudar é para ter uma visão de mundo...”

(Depoimento de uma professora)

Em vista do exposto até aqui, fica a questão: como podemos visualizar a instituição escolar em meio a um contexto de violência que permeia todo o meio social?

Apesar dos discursos ostentados no sistema escolar, de educação para todos, a seletividade no âmbito educacional é patente, refletindo a discriminação sócio-cultural, étnica e econômica. Discriminação esta que estabelece um movimento de mão dupla entre o âmbito social e o educacional levando, em última instância, a uma exclusão social de maior abrangência.

A instituição escolar, estando inserida na estrutura sócio-política e econômica, pode ser também ela, causadora de situações violentas. Violência e agressão podem ser não só os comportamentos de rebeldia dos alunos ou os ataques de *grupos marginais* à escola, mas também, o autoritarismo presente na mesma e a seletividade e exclusão que esta efetua. O que está posto nesta duplicidade dos modos de manifestação da violência, é o embate entre interesses sócio-culturais e político-ideológicos conflitantes. A luta das camadas sociais de menor poder aquisitivo por escolarização, vem alterar o perfil de uma parte da clientela atendida. Clientela esta, que não se adequa aos padrões de comportamento e valores esperados por uma escola que ainda se fundamenta em preceitos advindos da Revolução Burguesa.

A luta pela escola no Brasil, desde o momento em que passou a crescer a demanda social de educação, assumiu (...) o caráter de verdadeira luta de classes. (...) na verdade, a forma como se expressou e se tem expressado a demanda social da educação, forçando o sistema educacional a abrir suas portas às camadas mais baixas da população, tomou o aspecto de uma luta inconsciente mas decisiva, das camadas em ascensão por posições de maior relevo. (ROMANELLI, 1991: 73)

O que ocorre, portanto, é que neste embate de valores, o sistema educacional ao mesmo tempo em que democratiza quantitativamente o oferecimento de vagas inicia, através de múltiplos mecanismos, um processo de seletividade nas escolas que vem atingir diretamente as camadas mais baixas da população. Esta seletividade está ligada tanto a fatores estruturais da organização do sistema de ensino como ao sistema social como um todo.

Esses fatores compreendem desde o estado geral de penúria da família, que não permite a aquisição de material escolar, a alimentação adequada até a necessidade de a família transformar todos os seus membros ativos, inclusive os mais jovens, em trabalhadores para garantir, através de maior quantidade de trabalho à venda, sua sobrevivência (...). (ROMANELLI, 1991: 93-4)

Além disso, *pesa fortemente no rendimento escolar, a estrutura arcaica da escola, que resiste a qualquer tentativa de modernização.* (ROMANELLI, 1991: 94) Ainda que se considere o desenvolvimento tecnológico que, hoje, se adentra às escolas, especialmente no estado de São Paulo, a estrutura escolar vem se reproduzindo sem que ocorram transformações efetivas. Ao contrário, esta estrutura tende a resistir e recriar suas formas de reprodução.

Ao desconsiderar esta situação contraditória a escola contribui com a intensificação da seletividade. Esta é realizada desde o início da escolarização; entre os que ingressam, muitos não conseguem permanecer e entre os que permanecem, nem todos conseguem obter êxito. Este é um dos aspectos que se passa a analisar a seguir, ou seja, o da discriminação por meio da seletividade e as implicações desta como um dos fatores da exclusão.

Há uma idéia corrente no meio social de que aqueles que não conseguem ter acesso ou permanecer na escola, tendem a integrar em pouco tempo, o contingente de agressores da sociedade: *o jovem que não estuda é o futuro criminoso, uma idéia que sempre esteve presente nos setores sociais que tradicionalmente socializavam seus filhos parcialmente nas ruas dos bairros e mesmo das favelas.* (PAIVA, 1992: 71).

Esta idéia, aparece na pesquisa “O Rio Contra o Crime”, realizada no Rio de Janeiro em 1984, sob coordenação de Alba Zaluar. Vanilda Paiva (1992), analisando dados desta pesquisa, cita uma questão fundamental que é a contraposição efetuada pela população pesquisada, entre educação e criminalidade. A população reconhece a força disciplinadora da instituição escolar e acredita que, com níveis elevados de escolarização, o jovem obterá maiores oportunidades de emprego e, dessa forma, será afastado da criminalidade pois - acredita essa população - educação e criminalidade não “combinam”. Simultaneamente, essa mesma população reivindica medidas que venham enfrentar diretamente a miséria, demonstrando não acreditar que a escola por si só tenha

capacidade de solucionar o problema da criminalidade. A minimização da miséria, porém, segundo a visão desta população, viria para abrandar a *ira dos pobres*; o que demonstra que a preocupação em minimizar o problema da miséria estaria voltada para a preocupação com o seu próprio bem-estar e não exatamente com a justiça social, já que os pobres seriam os componentes das *classes perigosas* para esta população. Dentro desta concepção, *o crime seria consequência direta da miséria* (PAIVA, 1992: 72).

A pesquisa realizada na micro-região aqui em estudo depara-se com afirmações de algumas crianças e adolescentes, alunos da escola do bairro Jardim I, que demonstram uma grande descrença no sistema escolar atual no que tange à relação entre educação e pobreza. Em debate realizado com os alunos surge o seguinte diálogo:

Edson - *Parece que vem pra escola só prá lancha, Dona!*

(...)

Mas, por que será que a pessoa vem à escola só pra lancha?

(...)

Ednaldo - *Pobreza. Por causa da situação do Brasil e dos outros países.*

(...)

E a escola, ajuda a resolver o problema da pobreza?

(...)

Leonardo - *Ajuda a dar um bom trabalho, dona.*

Ednaldo - *Dá bom trabalho...?! Aah...*

Falas simultâneas - *Aah... Uuuuuu (Vaias discordando da fala de Leonardo.)*⁶⁴

⁶⁴ Os nomes dos alunos são fictícios.

A reação dos alunos à afirmação do colega de que a escola ajuda a obter um *bom trabalho* e, por conseguinte, diminui a pobreza, é suficiente para demonstrar o que eles pensam a respeito da pergunta da entrevistadora: a escola, tal como ela se apresenta atualmente, não ajuda a conseguir um *bom trabalho*; portanto, não ajuda a resolver o problema da pobreza. Os alunos não acreditam que a escola possa ter o poder de contribuir para resolver tal problema social e demonstram um descrédito no sistema escolar, no qual estão inseridos, no que se refere a sua capacidade de cumprir sua função social.

Além disso, quando questionados quanto à função da escola como instituição, os alunos não conseguem dar respostas abrangentes:

Quem pode me dizer prá quê que serve a escola?

Vários - *Pra aprender. \Pra estudar.*

(...)

Emerson - *Ler e escrever.*

(...)

Nice - *Educar.*

A única aprendizagem concreta e específica que as crianças conseguem citar como resultado do trabalho da escola é a de *ler e escrever*. De resto, não conseguem vislumbrar a possibilidade de apropriação do vasto conhecimento acumulado pela Humanidade nas diversas áreas da Ciência e, muito menos, a possibilidade de conquista de cidadania e melhoria de sua condição social. A escola como espaço de convívio social também começa a ser questionada, passando a ser considerada como um espaço de perigo em que os pais recomendam cuidado aos filhos, inclusive, na escolha de colegas.

Edson - *Só porque meu pai é assim, acha que o filho não pode brincar. Eu não sou igual ao meu pai.*

Seu pai, é como?

Edson - *Assim... é... de roubar por aí. (...)*

Tem muita gente que fala assim de você, Edson? (...) que é seu amigo e a mãe, o pai não quer por causa do seu pai?

Edson - *É.*

O quê que eles falam?

Edson - *Falam que não querem que eu brinque com os filhos deles porque assim, vão pensar que eu tô levando os filhos deles pro mau caminho.*

(pausa)

E você acha que você leva as pessoas pro mau caminho?

Edson - *Eu, não!*

Márcio - *Eu acho que não, “dona”, porque faz tempo que nós dois conversamos e ele nunca me levou pro mau caminho.*

A violência cada vez mais presente na vida dos moradores das cidades leva a população a receios antes inimagináveis, como parece ser o caso relatado no diálogo acima. Justificável ou não, o fato é que a população teme pelo dia-a-dia de seus filhos fora do espaço familiar e a escola é hoje, um espaço em que a criança pode estar exposta a agressões eventuais como as que ocorrem nos horários de recreio ou saída da escola ou, ainda, em disputas em jogos e brincadeiras. Em um jogo realizado há alguns anos como parte de um campeonato escolar, as alunas da escola do bairro Jardim I tiveram que sair *correndo* do local onde estavam jogando porque o time adversário tentou cercá-las e agredi-las fisicamente por terem perdido a partida do jogo. Já sobre o recreio, houve várias reclamações:

Eder - *Tem que melhorar o recreio.(...)*

Márcio - *Porque só tem briga.*

Leonardo - *É. Fica correndo, ô louco!*

Eder - *O recreio devia ser revezado (por série). (...)*

Edson - *Todo dia, eu saio na porrada.*

Nice - ...*machuca o pé.* (...)

Edson - *Um monte de gente só fica saindo na porrada.* (...)

Nice - *Dá até dor de cabeça.* (...)

Leonardo - *Só num dia, machucam uns dez moleques.*

Fora do espaço escolar, há a referência à presença, cada vez mais comum, das gangues, do tráfico de drogas - pontos de venda nas imediações e, mesmo, em circulação dentro das escolas - e de casos de violência criminal:

Wagner e Cláudio (alunos da escola no bairro Jardim I) contam que existe uma gangue no bairro chamada Bad Boys e que tem alunos da escola que são desta gangue.

Quem são os Bad Boys?

Wagner - *Eu não conheço, não.*

Cláudio - *Gangue.* (...) *'Cê lembra...* (Para Wagner) *'Cê não tava no dia que nós batemos...*

Tem uma gangue, então, aqui no bairro?

(...)

Quem são esses Bad Boys?

Cláudio - *Ah, é uma rapaziada, aí.*

Wagner - *Uns moleques, aí, sem graça.*

Daqui do Jardim I ou do Jardim IV?

Wagner - *Daqui.*

Cláudio - *Do Jardim IV... (...)*

E são uma gangue, mesmo?

Cláudio - (...) *Ah, não é gangue. (...) Não agüenta com nada. (...) Eles vieram bater aqui no Paulinho, aqui. (...) Pegaram ele cedo. À noite, falaram que ia pegar de novo. Eles, pra pegar os camaradas meus lá do Jardim I, subiram. Nós demos uma ripa nos moleques. Até a guarda escolar teve que separar.*

(...) e tem aluno daqui da escola que é dessa gangue ou não?

Cláudio - *Tem. (...) Um só.*

(...)

E o quê que eles fazem, essa gangue?

Wagner - (...) *Assim, (...) qualquer pessoa (...) que eles conhecem, tiver apanhando, eles vão pra bater. (...)*

E vocês sabem assim, se eles são uma gangue de, por exemplo, só de arruaça, de fazer bagunça, de brigar na rua, de ir em festa ou é uma gangue assim, por exemplo, que se junta pra fazer pequenos roubos e entrar no quintal ou em firma ou é de droga...?

Cláudio - *Só de brigar, só.*

(...)

Wagner - *Eles usam um negócio assim na cabeça. (...) eles passam... (gel no cabelo)*

Aqui, na frente da cabeça?

Cláudio - *É. Um topete.*⁶⁵

Em um dos trechos do debate com os alunos, a referência aos pontos de venda de drogas e aos crimes ocorridos no bairro:

Emerson - *...Já ouviu falar...(...) ...da Igreja Católica do bairro? (...)*
Então, a minha irmã estava lá na frente, os caras ofereceram droga pra ela. (...)

Leonardo - *Morreu um cara aqui perto da igreja. Guarda... Era um guarda que cuidava dos carros.*

Márcio - *É. O guarda cuidava lá do estacionamento da igreja. (...)*

Tábata - *Qual igreja?*

Márcio - *Aqui da Congregação.*

Leonardo - *Os caras chegaram, assim, perto dele e “pá, pá”! Deu uns cinco tiros; daí, deixou ele lá no chão.*⁶⁶

Os alunos, de modo geral, têm clareza das limitações da escola frente aos diversos problemas sociais que esta, como parte integrante da estrutura social, enfrenta.

⁶⁵ O garoto Bad Boy estampado nas propagandas, camisetas e adesivos tem o cabelo penteado com um topete.

⁶⁶ Esta igreja fica a duas quadras da escola do bairro Jardim I.

Em um dos diálogos com os alunos pode-se perceber a compreensão que eles têm das limitações da escola frente ao problema da violência aqui discutido:

...a escola ajuda, em alguma coisa, a resolver o problema da violência (...)?

Vários - *Não.*

Eder - *Não. A escola não ajuda, não.*

Não? (...) Por quê que a escola não ajuda.... Vocês acham que a escola poderia ajudar?

Vários - *Poderia.*

Em quê, que vocês acham...

Emerson - *Mas, não ajuda. (...)*

Leonardo - *Ah, em muitas coisas (...).*

Que coisas, por exemplo, vamos dar um exemplo em que a escola poderia ajudar. (...) No problema da violência.

Nice - *Nada. (...) Em nada.*

Você acha que em nada?

Márcio - *Em nada. (comentários simultâneos de várias crianças.)*

Emerson - *Tem escola que pode até piorar. (...)*

Eder - *Não, se a escola for barra pesada, os [alunos] grandes que ficam juntos com os pequenos, eles dão mau exemplo para os pequenos...*

E essa escola aqui, é barra pesada?

Vários - *É. À noite.*

À noite? O que é que tem à noite, aqui?

Eder - *É... Passador de drogas. (Vários comentários simultâneos das crianças.) (...).*

E o quê que a escola faz com isso?

Eder - *Tem traficante à noite.*

E a escola, sabe disso?

Vários - *Sabe, dona!*

Eder - *Sabe, mas tem que ficar de bico calado.*

Nice - *Sabe, mas não faz nada. Tem que ficar quieto.*

Eder - *Sabe, mas não pode fazer nada.* (Comentários simultâneos.)

Leonardo - *Se eu fosse “justiceiro”...*

Diana - *Se fizer alguma coisa, eles vão lá e...*

Edson - *Cala a boca, senão eu dô tiro!*

Continuando o debate sobre a violência na escola, os alunos afirmam que nem mesmo a polícia enfrenta os bandidos e que nenhum policial, permanece diariamente no portão da escola.⁶⁷ Sobre atos de vandalismo na escola, relatam:

Nice - *Quem foi que arrombou a porta da nossa classe? Quem foi que arrombou? Ninguém sabe.*

Edson - *Arrombaram a porta da nossa classe lá, pra fumar maconha lá dentro. (...)*

Nice - *E o dia que teve festa do dia das crianças, o lixo tava... O dia que ia ter a festa do dia da criança, nós entramos lá dentro tava um “cheirão” lá, de maconha. É. Um “cheirão” e um monte de papelzinho de maconha jogado dentro lá, do lixo.* (Falas simultâneas)

E o quê que a escola fez?

Vários - *Nada.*

Márcio - *Nada, dona. Mandaram arrumar a porta.*

Edson - *Só mandaram arrumar.*

Nice - *Vai ver. (...)*

Leonardo - *Só gasta dinheiro.*

Emerson - *Ó, eu ouvi falar que tem gente que sabe.*

Eder - *Só gasta dinheiro da APM (Associação de Pais e Mestres).*

Nice - *Tem gente que sabe, mas não abre o bico. (...)*

Leonardo - *Esses filhos da mãe são tudo folgados! Tem que matar esses bandidos! “Justiceiro”! Eu sou “justiceiro”!*

⁶⁷ Existe em Campinas, a Guarda Municipal que é responsável pela segurança dos prédios que pertencem ao patrimônio público. Esta Guarda visita periodicamente as escolas. O que parece transparecer na fala dos alunos, entretanto, é que em momentos de real necessidade, a polícia ou esta Guarda Municipal não atua de forma eficiente.

A escola, ao que podemos ver, parece encontrar-se de mãos atadas diante das incursões agressivas que sofre. Além disso, encontra-se desprestigiada em seu *status* social.

O depoimento de uma professora também ilustra as imagens da população:

*...Professor, não é mais modelo pra ninguém. (...)
...às vezes, a mãe (do aluno) fala assim pra mim: “-
Ah, professora, mas ele quer trabalhar (...) ele não
quer estudar porque o professor ganha menos do
que ele (...) e ele não tem estudo.” (Professora)*

Não obstante o descrédito da população na escola tal qual ela está estruturada atualmente, observa-se, simultaneamente, uma crença nesta mesma escola como a única instituição social que pode contribuir para alterar o curso de suas vidas:

*A tendência dos pais (...) é forçarem o filho a
estudar porque eles sabem do valor... (...) E
independente do aluno ficar quatro anos numa
série. (Professora)*

A população defende e espera da escola o cumprimento de seu papel institucional, ou seja, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Este, porém, não pode ser cumprido, visando apenas *abrandar a ira dos pobres*. Nem tampouco, a escola poderá aguardar a resolução dos problemas sociais para resolver os graves problemas que lhe são pertinentes. Decorre, então, a necessidade de que a instituição escolar considere o caráter complexo e conflituoso do cotidiano social,

compreendendo que as soluções para estes problemas irão implicar, também, em um quadro de complexidade e conflituosidade e não em harmonia.

Temos então, uma questão que envolve mudanças de caráter radical na estrutura sócio-política. Voltamos à questão inicial: problemas como a evasão e a repetência, - que estão entre os graves problemas que acometem a escola e que contribuem com a exclusão no âmbito da sociedade - não podem ser solucionados se não forem compreendidos dentro do contexto sócio-político no qual se inserem. Na mesma perspectiva deve ser compreendido o problema da violência que acomete nossas escolas, problema este que também se correlaciona aos da evasão e repetência. A escola, portanto, não pode permanecer de mãos atadas...

A violência, como vimos analisando, não se explica meramente através de fatores como a miséria ou as desigualdades existentes na sociedade mas, são fatores cruciais para a sua ocorrência. O objetivo aqui não é destrinchar os motivos pelos quais ocorrem os mais diversos tipos de violência, mas, tão somente, levantar alguns questionamentos que nos levem a refletir sobre esta problemática social. Neste sentido, para buscarmos uma compreensão mais abrangente do fenômeno, talvez devêssemos inverter a questão e, ao invés de nos perguntarmos porque existem casos de violência relacionados à pobreza, por exemplo, devêssemos perguntar: “Por que a maioria dos pobres não delinque?”⁶⁸ Não se pretende com esta questão identificar vítimas e culpados para a violência que permeia a escola e a sociedade como um todo, posto que o que temos é uma teia de relações complexas e indissociáveis que, segundo o momento histórico, social e político, evidencia com maior relevo uma ou outra faceta desta violência.

⁶⁸ Sob este ponto de vista, Adorno faz a seguinte observação: *Sabe-se que a maior parte das crianças pobres (...) não envereda por esses caminhos [da criminalidade]. Apenas uma pequena parcela o faz, em circunstâncias tão fortuitas, como fortuitas são as fronteiras que diferenciam a ordem pública das ilegalidades.*

Os caminhos que levam à violência são diversos e, muitas vezes, paradoxais. Uma das variáveis importantes neste caminho, com certeza, é o nível de escolarização da população mas, não é, de forma alguma, determinante à priori, a ponto de definir a possibilidade de se enveredar ou não pela criminalidade; o que contraria as teses que se postulam a respeito da relação entre criminalidade e escolaridade. Há casos de crianças e jovens que são excluídos da escola já em seus primeiros anos de escolaridade e que, nem por isso, enveredaram pela marginalidade; assim como há casos de crianças e jovens que obtiveram êxito na escola e, ainda assim, acabaram por ser levados ao “mundo do crime”.

Na micro-região pesquisada temos exemplos que ilustram bem estes casos. Vejamos alguns trechos de anotações da pesquisa de campo:

“Fabrício, um rapaz de 18 anos, morador no bairro Jardim 1, foi preso em flagrante delito. O rapaz, acompanhado de um amigo, realizou o chamado ‘seqüestro relâmpago’, obrigando as vítimas a irem até o caixa bancário eletrônico para fazer saque em conta corrente. A família de Fabrício tem um nível sócio-econômico de classe média baixa; ele possui o 2º grau completo e estava empregado antes de ser preso. Pai e mãe trabalhadores, família nuclear. Fabrício, um aluno de escola pública, - apesar de morador no bairro, nunca estudou em escola daquela localidade, tendo estudado em uma escola considerada de ‘melhor qualidade’ em uma região mais próxima ao centro da cidade - nunca teve qualquer problema disciplinar ou de aprendizado. Não se tem informações seguras de que ele já tivesse ou não envolvimento com a criminalidade antes do caso aqui relatado. Alguns vizinhos, em depoimentos informais, falaram sobre supostos envolvimento do rapaz em ‘furtos de molecagem’ na vizinhança. Entretanto, não se pode medir nestes relatos onde terminam os fatos e começa a fantasia característica destes depoimentos.

Jackson, 19 anos, atuou com Fabrício no crime. Ele já não morava naquela localidade quando da ocorrência do mesmo mas, cresceu ali. Diferentemente de Fabrício, não pertence a uma família nuclear: Jackson tem dois irmãos, cujo parentesco se dá apenas por parte de mãe à qual deixou ao encargo da avó materna a responsabilidade de educá-los. Sua mãe conviveu, durante alguns anos, com o meretrício e já foi detida pela polícia. Jackson foi aluno da escola do bairro Jardim I. Por problemas disciplinares, foi encaminhado ao Conselho de Escola quando cursava a 7ª série do 1º grau e vários professores pediram a sua expulsão. Jackson respondeu no Conselho, à acusação de ter se apropriado das fichas de matrícula dos

alunos de sua classe quando de seu encaminhamento à diretoria por uma professora que alegava problemas disciplinares em sala de aula. Em reunião do Conselho, o garoto afirmou que retirou as fichas de matrícula porque a vice-diretora havia lhe tomado a bolsa, afirmando que não a devolveria até que sua mãe comparecesse à escola. Depois de várias reuniões do Conselho de Escola, foi aprovada a proposta de não se expulsar o aluno e encaminhá-lo para acompanhamento psicológico com estagiárias do curso de Psicologia da PUCC que, naquele ano, estavam realizando estágio na escola. Jackson, entretanto, abandonou a escola no ano seguinte.”⁶⁹

Histórias de vida diferenciadas, caminhos que se encontraram em um determinado ponto de entrecruzamento. Ficássemos nós no plano das aparências ou das análises simplistas e não encontraríamos qualquer motivo para que Fabrício enveredasse pela criminalidade e elegeríamos uma infinidade de outros motivos que dariam justificativa aos atos de Jackson. Entretanto, somente olhando de perto suas histórias de vida, podemos perceber pressões psicossociais, culturais e econômicas que se entrecruzam e os encaminham decisivamente para tal.

Algumas variáveis devem ser consideradas no caso dos dois garotos. No caso de Jackson, a estrutura familiar parece ser um fator preponderante, assim como a relação conflitante com a escola.⁷⁰ Em relação à família, a trajetória de Jackson parece estar ligada às dificuldades (econômicas, sociais e emocionais) da mãe em manter os filhos. A experiência do conflito, vivido no âmbito social ocorreu também no âmbito escolar. Como se pode perceber no episódio que, basicamente, culminou em seu abandono da escola, Jackson, que já apresentava uma relação conflituosa com os professores, justifica a sua atitude como uma resposta à agressão da vice-diretora: ela tomou posse do material escolar que não lhe pertencia, prendendo-o na escola; ele, em resposta, levou as fichas da escola para casa. A vice-diretora, por sua vez, explica sua decisão como uma resposta ao comportamento agressivo de Jackson para com a escola. Assim, se consuma o conflito já, há muito, desencadeado.

⁶⁹ O registro original foi adaptado para melhor adequação e compreensão do texto.

⁷⁰ Isto não significa dizer que todas as crianças que pertencem a uma família cuja estrutura seja semelhante a de Jackson tenham o mesmo destino. Ao contrário, o que se está analisando aqui são as especificidades de cada caso que não permitem, de forma alguma, generalizações.

Os dois garotos cresceram em um bairro onde a violência e criminalidade imperam, com códigos próprios. Uma das variáveis a ser considerada para a compreensão dos motivos que os levaram ao crime é o fato de que os primeiros contatos com a criminalidade ocorreram no início da adolescência, período em que passam por mudanças psíquicas e biológicas importantes para o seu desenvolvimento social e afetivo, características desta fase. Podemos apontar alguns caminhos para análise, como: necessidade de auto-afirmação do jovem no seu grupo de convivência social (grupo este marcado por uma característica de vivência em um meio social violento) através de ritos de passagem que vem adquirindo, a cada dia, características abusivas; influência da sociedade de consumo que impõe expectativas cada vez mais amplas em relação a este e em que, a sua privação - que caracteriza outro viés da violência - desencadeia atos agressores no campo social; além (ou como síntese de tudo isso) do estabelecimento cada vez mais expressivo de uma “cultura da violência”.

Outros casos retirados da pesquisa de campo:

“Pedro é morador do bairro Jardim I. Mora naquela região há 23 anos. É funcionário de um estabelecimento comercial e participa do Movimento Hip Hop como rapper. Morava com a mãe, o padrasto e os irmãos. Casou-se com uma moradora do bairro e lá mesmo, fixou moradia. A trajetória biográfica de Pedro é assim descrita por ele:

- ...vim de Minas. (...) Eu tinha uns sete anos. Vim com minha família por motivos (...) de trabalho porque onde a gente morava (...) tava muito ruim porque a vida era no campo. (...) quando a gente iniciou (no bairro), eu lembro que meu pai vendia verdura (...) minha mãe conseguiu emprego, doméstica (...) chegou uma época que eu tinha que ajudar a minha mãe (...) existia aquela necessidade de... dinheiro, que mesmo com ela trabalhando era pouco (...) Até que, o que eu fiz? Eu... conheci uns outros amigos e comecei a partir pro centro da cidade prá... engraxar sapato. (...) E... foi lá que... falar a verdade eu comecei a conhecer, mesmo, como que funcionava, como que as pessoas montavam esquema

prá se roubar no centro da cidade; cheirar cola e lá, sim, a gente (eu e meus amigos) conheceu, conviveu nesse meio, (...) foi lá que eu comecei a conhecer, realmente, os verdadeiros trombadinhas (...) não sei se era uma questão de personalidade mas, que a gente passou por uma coisa (...) bem mais próxima da marginalidade e...(...) a maioria não entrou. (...) essas pessoas que, juntamente comigo, estavam naquele meio, conseguiram se safar sem ter que entrar no meio, sem se deixar levar apesar da dificuldade que era terrível. (...) às vezes, você ia embora e você sabia que você ia chegar em casa, sua mãe ia estar contando com aquele dinheiro (...) e você não tinha nada (...) Eu via como eles (os 'trombadinhas') conseguiam dinheiro muito fácil, né? (...) roubavam (...) e conseguiam muito mais dinheiro que a gente de uma maneira fácil.”

Pedro falou também sobre seu irmão Ismael.⁷¹ Com uma trajetória biográfica também marcada pelas dificuldades econômicas e pela convivência com a violência, diferentemente de Pedro, Ismael enveredou para a criminalidade, tendo passado alguns anos preso. Quando saiu da prisão, Ismael procurou a escola do bairro Jardim I para voltar a estudar no curso Supletivo. A coordenadora da escola, porém, disse que Ismael não poderia matricular-se porque ele não tinha documento de identidade. Ismael explicou à coordenadora que ele tinha acabado de sair da prisão e não possuía, naquele momento, os documentos pessoais. A coordenadora, então, não permitiu que ele se matriculasse. Pedro analisa em seu depoimento, que a coordenadora poderia ter tido um outro tipo de procedimento:

- Poderia ter conversado com ele; ter ido até às salas de aula, perguntado aos alunos quem era Ismael e as pessoas iriam dizer que o conheciam e que não haveria problemas com ele na escola.’

⁷¹ Os dados a seguir foram colhidos em depoimento do entrevistado, mas não foram gravados devido a problemas técnicos de gravação. As informações foram anotadas imediatamente após o depoimento.

Pedro contou também que Ismael havia se interessado em voltar para a escola estimulado por amigos que haviam voltado a estudar. Nesse período, alguns jovens voltaram a estudar estimulados por outros que haviam estudado com uma professora que lecionava no Ensino Fundamental e no Ensino Supletivo daquela escola e que, segundo eles, *é muito boa professora*. Alguns anos depois desta tentativa de reinclusão à sociedade, Ismael foi assassinado no Jardim V.

Temos no caso destes dois irmãos, um exemplo típico que demonstra a necessidade de buscarmos reflexões que extrapolem análises simplificadoras e lineares.

Por suposto, nem todas as crianças submetidas a iguais condições de pauperização reagem do mesmo modo. Muitas resignam-se diante do seu destino. Aceitam as regras do mundo adulto e perseguem sua trajetória de trabalhadores obedientes. Outras manifestam comportamento arreadio, indisciplinado. Entre essas encontram-se aqueles que “optam” por construir uma carreira na delinqüência. (ADORNO, 1994: 72)⁷²

Sob este ponto de vista, Pedro analisa sua trajetória de vida:

Então, eu percebo assim: não sei se era uma questão de personalidade, mas que a gente passou por uma coisa (...) bem mais próxima da marginalidade e..., assim, a maioria, não entrou (na criminalidade).

Histórias de vida aproximadas que, todavia, seguem caminhos diversos. Pedro enfrenta as dificuldades impostas por sua condição social e torna-se um trabalhador

⁷² As aspas não existem no texto original. Esta referência também pode ser encontrada em Adorno (1993).

ciente de seus deveres de cidadão e, simultaneamente, demonstra ter uma visão abrangente do quadro de violência com o qual tem um contato muito próximo. Percebe, claramente, como a maioria de seus companheiros não enveredou pela criminalidade e demonstra em outro trecho de seu depoimento, a sua compreensão acerca da problemática da violência.

(...) eu não sei se o problema em si é do bairro... porque a violência parece que chegou assim, no geral, num todo (...). Parece que não aconteceu só aqui. E a única coisa que eu percebi que aconteceu é que o bairro acompanhou o restante da cidade na violência. (pausa) (...) Porque a pessoa precisa disso, precisa daquilo, tal. Precisa. Aí, quando você percebe que a pessoa pode ter certas coisas, ao mesmo tempo, ela quer ir pr' aquele lado (o "lado" do crime). (...) ...mas você aproveita e pega um outro lado... você vê que tem muitos outros que, de repente, passam por situações piores e terminam dando a volta por cima, né? É... eu, por exemplo, eu analiso, assim, o meu caso, eu passei por caminhos que tinha tudo pra partir pro caminho da criminalidade. (...) É por isso que eu digo: a maioria dos casos, é... um caso sério que, realmente, a culpa é do sistema. Todos eles, na maioria, quase todos eles, né? Sobram... são mínimos os casos que não, mas os poucos casos, às vezes, que acontecem é que fazem a gente ficar confuso...

Pedro demonstra uma compreensão do problema da violência em uma perspectiva macro-estrutural: *o bairro acompanhou o restante da cidade, a maioria dos casos a culpa é do sistema, ...os poucos casos, às vezes, que acontecem* (que fogem à regra do sistema) *é que fazem a gente ficar confuso...*

Sua história é um exemplo vivo de que a deriva para a marginalidade não tem como condicionante à priori a pobreza e que, portanto, a relação preconceituosa entre pobreza e criminalidade não tem fundamentos sólidos. Não há como eleger um paradigma no qual possamos inserir todos os casos de criminalidade segundo as

variáveis pobreza, escolarização, atividade ocupacional, estrutura familiar etc., posto que não existe

...uma trajetória biográfica típica que derive para a delinqüência, ao contrário do que apregoam certas tendências na literatura, inspiradas em teses criminológicas discutíveis que elegem a desorganização familiar, a pobreza, a baixa escolaridade, a falta de profissionalização, a intermitência no trabalho como estímulos à construção de uma carreira no crime.
(ADORNO,1993: 194-5)

A história de vida de Ismael apresenta desdobramentos que mostram que a derivação para o crime se dá por processos complexos que só podem ser pensados nas suas especificidades, não podendo ser compreendida em explicações herméticas.

A vida na criminalidade é marcada pela intermitência entre a vivência na criminalidade e retornos à “normalidade social”. Esta questão é apontada por Perlongher (1986) em seu estudo sobre a prostituição masculina na cidade de São Paulo, analisando, a partir do referencial de Deleuze, como se dá a inscrição dos michês no macroterritório social.

Se configura assim um complexo “código-território” (Deleuze), dado pelos códigos e suas superfícies de inscrição em zonas do corpo social. Territorialidade entendida não apenas no espaço físico - ainda que este também seja importante, já que delimita as difusas fronteiras do gueto -, mas

no próprio espaço do código. (PERLONGHER, 1986: 172)

A partir do estudo de Perlongher, também Adorno (1993) irá identificar processos de “desterritorialização” e “reterritorialização” ao macroterritório social presentes na trajetória biográfica de prisioneiros em penitenciárias do estado de São Paulo, analisando a “derivação” destes indivíduos para a criminalidade.

No caso aqui analisado, temos na trajetória biográfica de Ismael, períodos em que ele busca aproximação junto às instituições como a família e a escola e, nesta busca, tem por objetivo aproximar-se da “normalidade social”. Em outros períodos, abandona a família e volta ao “microterritório” da marginalidade que, segundo Perlongher, *seriam muito resumidamente, processos de desterritorialização dos sujeitos que saem de identidades personológicas familiares, institucionais etc., rígidas, para entrar em “linhas de fuga” da ordem social.* (PERLONGHER, 1986: 228)⁷³

É o que ocorre com nossa personagem: afasta-se do universo macro-social e ingressa paulatinamente no microterritório da marginalidade. Isto não ocorre de forma sucessivamente progressiva, nem definitiva. Nas palavras de Adorno:

Esse abandono (do macroterritório social) realiza-se em etapas, à base de ensaios pessoais de êxitos e fracassos, cujas saídas se manifestam inicialmente pelo afastamento da constelação familiar, pela fuga e evasão da escola, pela intermitência da atividade ocupacional, pela alternância entre trabalho e delinquência. (ADORNO, 1993: 195)

No caso aqui analisado, Ismael, mantém sua relação com a “normalidade social”, mantendo a sua relação com a família. É esta quem irá lhe garantir as referências sociais

⁷³ Para Perlongher (1986, 242), a *desterritorialização relativa* (no sentido de que os sujeitos não perdem suas vinculações com o universo normal e familiar in toto) vai suceder então uma *reterritorialização também relativa*, isto é o sujeito vai ser rotulado, rotular-se e rotular os outros em se guiando pelos códigos instrumentais do “universo perverso”.

da “normalidade” posto que ele necessita, por sua condição de *ser social*, destas referências e é na família que ele irá encontrá-las. Obviamente, o indivíduo não precisa, por sua condição de *ser social*, da referência familiar, mas no caso específico aqui citado, esta era a referência do sujeito. O que há de se ressaltar é que a condição social humana e a própria estrutura da sociedade dificulta ao indivíduo, uma socialização absolutamente isolada em guetos.⁷⁴

Analisando a prostituição viril, Perlongher (1986: 242-3) afirma:

Esta inscrição perversa (em microterritórios) não parece ser fixa nem total, mas segmenta o sujeito ligando-o à sociedade “paralela” do mercado homossexual, sem que ele perca necessariamente sua possibilidade de circulação no mercado da normalidade (...) o sujeito pode derivar por sucessivas rotulações e representações - deriva personológica que vai se corresponder com derivas microterritoriais dos vários pontos e localizações da rede relacional.

A discussão acerca da inscrição do sujeito no “microterritório” da marginalidade e suas relações com o “macroterritório” social tem, portanto, por objetivo fundamentar com maior abrangência a discussão para a qual está voltada esta questão, ou seja, a da relação entre criminalidade\pobreza\escolaridade. Desde já, torna-se manifesto que se trata de uma relação falsa e preconceituosa, quando percebemos a complexidade dos caminhos seguidos na incursão dos sujeitos à criminalidade, tomando por base os processos de “desterritorialização” e “reterritorialização” social.

Uma professora entrevistada na escola do bairro Jardim I faz, em seu relato, uma análise sobre criminalidade e pobreza:

⁷⁴ Isto é fato não só no âmbito da criminalidade em sua relação com a sociedade como um todo, pois no âmbito social iremos encontrar diversas organizações ou micro-organizações sociais em que o isolamento ou distanciamento da estrutura e organização da sociedade é apenas aparente.

Aqui há 15 anos atrás, você não via falar nunca, quase, em violência. Era raro a violência aqui e existia muita gente pobre também, mas era um outro tipo de pobreza (...). Agora os pobres são miseráveis. (...) E outra: à medida que viram que a droga dá lucro, investiram na droga. (...) à medida que investe na droga, aumenta a criminalidade e a violência. (...) Porque nos anos 60 era, assim, como um fator de rebeldia, de contestação, (...) tanto é que a droga não era uma coisa fora do comum, não mudava tanto as pessoas. Por quê? Porque consumia droga por ideologia, por outros motivos e depois, dos anos 80 prá cá, começaram a... investir dinheiro, mesmo, na droga e foi onde começou toda a violência aliada à pobreza. (Professora)

A professora faz uma análise da relação estabelecida entre violência e pobreza, dando pistas de que existem fatores outros imbricados nesta relação, como a abrangência, a intensidade e as novas formas que adquire a violência presente no tráfico de drogas e como ele vai se ligar à pobreza, criando preconceitos e se utilizando deste preconceito para reproduzir e manter a sua atuação nas favelas e bairros pobres das periferias das grandes cidades. Decorre daí, a complexidade de fatores existentes nesta relação; fatores estes que se entrecruzam para formar uma rede maior que vem dar objetividade ao fenômeno da violência e às suas relações - se é que alguma existe - com a variável pobreza.

No que se refere à relação entre criminalidade e nível de escolarização, por outro lado, tem sido incluída a identificação da faixa etária em que se encontra o jovem ao ser

excluído da escola que é a faixa etária da maioria dos jovens excluídos, ou seja, a fase da puberdade.

(...) a pessoa não tinha condições de comprar um caderno pra ir na escola e quando chegava, encontrava aqueles que tinham e começava a desanimar prá fazer as coisas. Se não tivesse ali, não fosse persistente, mesmo... Eu vi muitos desistirem dessa maneira. (Morador 3)

Em alguns destes casos, temos jovens que, somando em suas trajetórias biográficas, um conjunto de motivações, excluídos da possibilidade de formação escolar, acabam por deparar-se com a falta de expectativas e frustrações pessoais e sociais. Subtraídos em seus direitos de cidadania, tomados por um sentimento de rebeldia, alguns jovens passam a enxergar na escola o símbolo do autoritarismo e da repressão. Sem perspectivas, recusando-se a integrar-se aos valores dominantes na sociedade, reverterem à escola as mais variadas formas de agressão. A violência que circunda a escola e penetra no cotidiano e no imaginário daqueles que nela convivem e que, com frequência, é atribuída aos jovens excluídos deste espaço tem raízes mais profundas em suas motivações que devem ser buscadas em fatores macro-estruturais da sociedade a qual reúne elementos no âmbito da cultura e da história política que lançam o problema para além de explicações reducionistas que não reconhecem o caráter dinâmico, paradoxal e de dualidade deste fenômeno.

A professora já citada acima discorre em seu depoimento sobre as formas de exclusão efetuadas pela escola, relacionando-as com a agressão simbólica que a escola reverte ao aluno indisciplinado.

(...) a tendência é se ele não é bem... se ele não participa, não aproveita, se o comportamento não é bom, a tendência é ele também não ser muito participativo, mas, às vezes não é. (...) E, às vezes, o professor também quer castigar o aluno que é indisciplinado, castiga reprovando o aluno. (...) E, também, às vezes, o aluno é trabalhoso, para o professor querer ficar com ele até o final do ano e ele não ser promovido, vai chegando em agosto, setembro, o professor dá um jeito de expulsá-lo da escola. (...) Quer dizer, não fala pra ele: “ - Eu não quero mais você aqui.” Mas, dá um jeito e ele vai ficando saturado da escola e sai, abandona. (Professora)⁷⁵

Em seu depoimento, a professora demonstra como o sistema escolar, aliando-se a diversos fatores e de forma velada, cria mecanismos que vão, aos poucos, minando as possibilidades de permanência e êxito do aluno na escola.

Um dos alunos entrevistados fala sobre o insucesso de seus irmãos na escola estadual do bairro:

Sua irmã ainda não trabalha. Ela estuda? Estuda aqui?

Cláudio - Não. Ela estuda no Jardim III.

Escola Estadual ou Municipal?

⁷⁵ A professora fala genericamente da instituição escolar e não se refere especificamente à sua escola.

Cláudio - *Estadual.*

Que série ela está?

Cláudio - *Sétima série.*

Sétima? Sua irmã parou de estudar também? Que série? Faz tempo?

Cláudio - *No ano passado (1996).*

Por quê?

Cláudio - *Não sei.*

(...)

*O que aconteceu com seu irmão, Cláudio? Ele foi expulso por quê?*⁷⁶

Cláudio - *Sem motivo.*

O que você lembra que aconteceu, na época? Ele chegou em casa e falou o quê? Que matava aula?

Cláudio - *Matava aula demais, faltava muito.*

⁷⁶ Provavelmente, o aluno não deve ter sido expulso oficialmente. O que ocorre nesses casos é que a direção sugere aos pais que transfiram o filho para outra escola. Muitas vezes, o aluno abandona a escola e não se matricula em outra ou, até chega a freqüentar outra escola mas, acaba por abandoná-la.

Seu pai, sua mãe sabiam que ele matava aula ou pensavam que ele ia pra escola?

Cláudio - (...) *Que ele não entrava? Não.*

Como eles ficaram sabendo?

Cláudio - *Mandaram aviso pela minha irmã.*

E daí, ele foi expulso (...). Ele chegou em casa e falou o quê?

Cláudio - *A diretora mandou aviso pela minha irmã, a minha mãe foi na escola, [a diretora] falou que ele não podia mais estudar.*

E o quê que ele tinha feito?

Cláudio - *“Matou” aula... Pulava o muro e ficava lá dentro da escola.*
(Transcrição não literal.)

Ele pulava o muro ficava dentro da escola?

Cláudio - *Entrava e saía.*

Quando ele estava lá dentro, o quê que ele fazia?

Cláudio - *Ficava dentro da classe sem fazer nada.*

Ficava andando pelo pátio? E ele “aprontava” lá dentro? Escuta, mas pra ser expulso da escola tem que acontecer uma coisa muito grave, ‘cê não acha?

Cláudio - *Acho.*

E o que quê ele falou pra vocês... pr'o seu pai, pra sua mãe?

Cláudio - *Ele não falou nada...*

(...)

O que sua mãe falou pra ele?

Cláudio - *Falou que era melhor ele sair, dar lugar pra outro estudar.*

Sua mãe ficou muito brava com ele?

Cláudio - *[Ele] Aproveitou a chance que minha mãe deu, ele não queria estudar, mesmo.*

E aí ele foi trabalhar, ou ele já trabalhava?

Cláudio - *Ficou em casa [por algum tempo], depois foi trabalhar.*⁷⁷

Em seguida, Cláudio fala sobre si mesmo:

Cláudio - *Perdi o ano, já. Muita matéria, tem que estudar pra três provas.*

Três? No mesmo dia? (...) Você pretende ir até a 8ª série?

Cláudio - *Esse ano, se eu repetir, eu desisto.* (transcrição não literal)

Esse ano se você repetir você desiste? Você tá com essa idéia?

⁷⁷ Aqui apontamos para a relação intermitente tanto com o trabalho como com a escola; bem como o ingresso precoce do jovem no trabalho em função do seu afastamento da escola, levando a um ingresso em ocupações informais ou sem qualificação e vivendo a *ilusão do trabalho infantil* (ADORNO, 1993) que não lhe permite superar as dificuldades de sua condição sócio-econômica.

Cláudio - *Eu mudo de escola.* (transcrição não literal)

Você muda de escola?

(...)

Cláudio - *Fiquei uns bons anos...*⁷⁸

Por outro lado, um caso ocorrido em 1993 na escola do bairro Jardim I nos ajuda a perceber como a instituição escolar pode contribuir com os processos de exclusão:

“Na volta às aulas, após um feriado prolongado, alguns professores comentam um incidente ocorrido na escola na véspera do feriado: uma professora teve o seu carro riscado no estacionamento da escola. Ao se procurar saber quem poderia ser o responsável pelo ocorrido, soube-se que se tratava de uma aluna de sete anos, da 1ª série. A professora desta aluna considerou que, provavelmente, o fato deveria ter se dado por acidente pois a menina não teria qualquer motivo para riscar o carro da professora. Possivelmente, a menina, brincando com uma pedra ou qualquer objeto pontiagudo riscou o carro sem ter uma noção clara das conseqüências desta brincadeira. Além disso, o local onde se estacionavam os carros não era utilizado exclusivamente para esta finalidade pois ali também ocorriam as aulas de Educação Física. Logo, qualquer incidente envolvendo uma criança correndo com qualquer objeto à mão, poderia acontecer ali. A professora que teve o carro riscado, ao identificar o responsável, ficou furiosa e na sala da diretoria fez severos comentários sobre a menina. Para citar apenas um deles: ‘Pobre tem que matar no ninho.’ Os comentários se deram na presença da aluna. A diretora contornou a situação naquele mesmo dia. Na volta às aulas após o feriado, o orientador pedagógico, conversando com alguns professores, decidiu levar o caso para discussão em reunião pedagógica pois, vários profissionais da escola sentiram-se indignados com o fato. Durante o feriado, entretanto, outro problema acometeu a escola: entrada de pessoas estranhas na mesma, arrombando e assaltando a cozinha. A reunião pedagógica, portanto, foi bastante tumultuada em função dos acontecimentos. Por coincidência, dois casos sucessivos de agressão,

⁷⁸ Cláudio já havia passado por reiteradas reprovações na escola. No ano seguinte a esta entrevista, transferiu-se para outra escola da região. Esta parece ser uma estratégia muito utilizada entre os alunos que apresentam problemas de aprendizagem ou disciplina nas escolas, o que indica uma tentativa de vencer as dificuldades, tentando fugir do círculo vicioso do insucesso. A presença de alunos freqüentando séries escolares fora da sua faixa etária, como sabemos, é notória na Rede Pública de Ensino como um todo, haja visto as medidas governamentais como as classes de aceleração e a organização do Ensino por ciclos que, na prática, põem fim à reprovação escolar.

em sentidos opostos. Este foi um ano de turbulências as mais variadas: alunos levados ao Conselho de Escola por problemas disciplinares graves, problemas de ordem diversa com alguns professores, depredação do patrimônio escolar - pichações nas classes com conteúdos agressivos dirigidos a alguns professores e à direção da escola -, assaltos, arrombamentos, incursões à escola por pessoas estranhas à mesma.⁷⁹ O caso citado acima foi levado à Coordenadoria de Educação na Secretaria de Ação Regional Sul do município. A professora envolvida foi chamada para esclarecer o caso. Não houve, porém, maiores conseqüências em relação aos atos da professora para com a aluna.”⁸⁰

Os atos de agressão simbólica cometidos contra alunos denotam posturas autoritárias nas escolas que, não poucas vezes, a elas mesmas retornam. Não se está aqui, tentando simplificar a explicação do fenômeno da violência e agressões sofridas pela escola, reduzindo-a às atitudes autoritárias assumidas por alguns profissionais da Educação. Entretanto, este é um quadro encontrado freqüentemente nas escolas públicas brasileiras.

A distância entre o universo cultural de alunos e professores tem sido um importante fator no desencadeamento de conflitos que envolvendo indisciplina, agressões, depredação. Por extensão, o distanciamento entre o universo cultural da escola e da comunidade local tem contribuído para as incursões agressivas à escola, aos atos de vandalismo. É notório que as escolas que optaram pelo caminho da *abertura* para a comunidade, envolvendo-a nas discussões dos problemas existentes na escola e na busca de soluções para tais problemas têm se constituído em instituições que conquistaram resultados efetivos na melhoria, tanto do relacionamento escola-comunidade, como no próprio desempenho escolar dos alunos. Em um local onde a criminalidade circunda a escola, esta disposição de *abertura* para a comunidade torna-se ainda mais necessária.

⁷⁹ Neste ano havia uma diretora predisposta à discussão dos problemas da escola, chegando mesmo a sugerir o diálogo com os criminosos no bairro como forma de aproximá-los da escola e, quiçá, transformá-los em “amigos” e não em ameaça para a mesma. Entretanto, este ano se apresentou como de grande violência naquela localidade, com vários casos de crimes ocorridos no bairro. Este quadro de violência, aliado a dificuldades em relação à postura de alguns professores vindos para a escola naquele ano, dificultou a atuação da diretora na perspectiva de um trabalho mais efetivo que enfrentasse o problema. Faltou ainda, uma ação mais efetiva do Poder Público pois o problema das incursões agressivas à escola, por exemplo, necessitaria de ações integradas entre esta última e o Poder Público e não apenas ações isoladas por parte da escola.

⁸⁰ Trecho retirado do caderno de campo.

Atualmente, na escola do bairro Jardim I, temos um quadro diferenciado daquele relatado acima. Segundo alguns entrevistados isto se deve à diferenciação no modo de atuação de diretores e professores trabalhando atualmente na escola.

Você pode ver: quando vem um diretor que demora na escola alguns anos, ele cria vínculo e a escola caminha muito melhor.

(...)

Por exemplo, o... professorado melhorou porque desde que começou a efetivar professor, então, ele... parou na escola...

(...)

Por exemplo, você veja bem: a [diretora] veio pra cá. Muito capacitada. (...) ...ela tinha envolvimento com a escola. Ela não ficou aqui nem meio ano, nem um ano [ficou por mais tempo na escola]. (Professora)

Ainda que, atualmente, ocorram casos de incursões agressivas à escola, percebe-se que a direção procura atuar de forma diferenciada no que se refere ao diálogo com a comunidade, evitando confrontos negativos ou agressões à mesma. Isto tem sido fundamental para que o problema não alcance as proporções existentes anteriormente. Percebe-se que, minimamente, nos últimos anos, a atuação dos diretores, tem procurado lidar com o problema de forma mais aberta e com maior ponderação. Entretanto, o problema ainda existe e requer medidas de maior alcance que extrapolem, necessariamente, o âmbito de atuação do diretor.

Sabemos que a atuação do diretor pode fomentar algumas soluções para os problemas locais da comunidade escolar; soluções estas que podem amenizar e abrir

possibilidades de discussão das questões surgidas junto a esta comunidade, mas não será, de forma alguma, o que irá solucionar efetivamente os impasses enfrentados. Faltam ainda políticas públicas de maior abrangência nas quais a integração de ações das diversas áreas de atuação do Poder Público - em especial as áreas sociais - esteja presente.

Neste quadro em que se encontra a escola brasileira e, especialmente, as escolas localizadas nas periferias das grandes cidades, o que podemos concluir é que os problemas que acometem o cotidiano escolar hoje não podem ser resolvidos, sem que se passe por soluções buscadas coletivamente. Ou seja: faz-se necessária a presença e participação efetiva de professores, funcionários, pais, alunos e direção nas discussões acerca dos caminhos a serem buscados na solução destes problemas. Entre os vários aspectos a serem discutidos, um deles, prioritariamente, deve incluir a questão do programa curricular das escolas, discutindo a sua reformulação como forma de buscar a maior integração entre as disciplinas e destas com a realidade sócio-cultural dos alunos. Já amplamente discutido no âmbito educacional, este é um tema que ainda deixa uma larga distância entre as experiências vivenciadas por nossos alunos e os conteúdos trabalhados pela escola, tanto pela forma como pelo conteúdo propriamente dito.

Nesta perspectiva, entende-se que o programa curricular constitui o cerne desta questão e deve, necessariamente, ser discutida com toda a comunidade escolar. Enquanto não ocorrerem, de fato, discussões com a comunidade acerca da orientação curricular da escola, não há como falar verdadeiramente em participação democrática desta comunidade no cotidiano escolar e a escola, portanto, continuará “fechada” e “estranha” ao grupo social ao qual atende.

Entre as diferentes vozes que discutem a questão curricular, atualmente, Silva (1992: 91) afirma:

Temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus [agora, Ensino Fundamental e Médio], e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores.

Geraldi (1996), por sua vez, ressalta a importância da participação ativa do professor: o professor deve ser o **conceptor do currículo**; a implantação de um currículo que pretenda uma *inovação* no âmbito educacional passa, necessariamente, pela *participação ativa* do professor; participação esta que deve ocorrer desde a *concepção do currículo*, quando o professor deve produzir e refletir *na e sobre a prática* na trajetória curricular que ele vivencia com seus alunos e reflete com seus colegas na escola.⁸¹

É de fundamental importância, então, a “abertura” da escola para a comunidade. Curiosamente, em várias análises realizadas pelos sujeitos entrevistados na pesquisa, foram apontados caminhos bastante pertinentes para os problemas vivenciados no cotidiano educacional e social, o que reforça a visão aqui defendida de que, sem a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios da escola não há como combater efetivamente problemas como repetência, evasão, violência e exclusão social - problemas cronicamente pertinentes à escola. Esta participação, porém, deve extrapolar - como já vem sendo largamente discutido - a mera participação em festas e campanhas de arrecadação financeira. A participação deve ocorrer de fato, através da gestão democrática da escola sem a qual não podemos falar em participação real da comunidade e, bem menos, em soluções que produzam mudanças reais no cotidiano da escola.

⁸¹ Geraldi (1996) faz esta análise citando Antônio Nóvoa, referindo-se às reformas na Educação Básica portuguesa. É importante que se ressalte também a necessária participação das comunidades atendidas pela escola mediante as suas instâncias representativas - Conselhos de Escola, Comissões ou Associações de Pais - onde estas comunidades possam ter acesso às discussões e propostas existentes no que concerne ao programa curricular. Na Rede Municipal de Ensino de Campinas, temos exemplos de participação de pais, alunos e funcionários conjuntamente com professores e especialistas em Educação no Conselho de Escola no qual se discute, entre outras questões, o Projeto Pedagógico que deve ser debatido e aprovado por todos os membros deste Conselho. Em sendo, de fato, seguido, este procedimento dá o indicio de que a discussão da orientação curricular das escolas junto às comunidades atendidas só tem a ganhar em qualidade no ensino e exercício de democracia.

No âmbito social podemos nos ater apenas à solução apontada por um morador do bairro que vem resumir todas as outras: enfrentamento dos problemas sociais a partir do enfrentamento da estrutura social e política.⁸²

Buscar soluções junto aos diversos segmentos da sociedade civil é premente, posto que as soluções vindas dos altos gabinetes governamentais ainda não conseguiram enfrentar tamanha empreitada. E, especificamente, em relação ao fenômeno da violência presente nas escolas e aos problemas educacionais em nosso país, há que se compreender que estes possuem características que precisam, urgentemente, ser pensadas macro-estruturalmente. Como resolver problemas como a depredação, os atos de vandalismo, as incursões criminosas à escola, o tráfico de drogas, sem ações integradas do Poder Público e a participação efetiva da sociedade civil?

Neste sentido, é preciso transformar a escola em um espaço comunitário, sócio-cultural e político para além de perspectivas educacionais restritas em sistemas hermeticamente fechados de ensino. *Cabe aos professores organizar experiências que propiciem a aprendizagem pela participação do educando e pela fina sintonia dos conteúdos escolares com a pluralidade dos espaços e tempos sócio-culturais em que se dá a sua formação e socialização.* (Fundação Carlos Chagas apud GERALDI, 1996)

Isto significa dizer que o conceito de currículo precisa ser alterado. Abre-se, então, um parêntese para esta discussão. Na perspectiva de Hugo Lovisolo (1996), diferentes linguagens sociais estão presentes no currículo e estas precisam ser consideradas pela escola. Para este autor, o currículo deve transitar pela norma, pela utilidade e pelo gosto:

- a norma faz com que a sociedade funcione, minimamente. *Não há sociedade sem formas singulares de respeito (...). A transgressão da norma é de praxe associada ao hetero-castigo, à sanção legalmente codificada ou socialmente difusa, ou ao*

⁸² Fala não textual do morador 4, já citada nesta Dissertação.

auto-castigo, a vergonha, a culpabilidade moral e a autorecriminação. (LOVISOLO, 1996: 4-5) A linguagem da norma é presenciada em qualquer currículo, porém a questão fundamental é que ela (a norma) pode ser construída, mudada ou meramente aceita. (LOVISOLO, 1996)

- a utilidade volta-se para aspectos da aprendizagem; *ela age na interação de ensino-aprendizagem.* (LOVISOLO, 1996: 7) Na linguagem da utilidade o conhecimento é avaliado na perspectiva de sua utilidade (que pode ser social, econômica etc.) porém, Lovisolo destaca alguns pontos que considera importantes na linguagem da utilidade. O primeiro deles é a necessidade de reflexão sobre o que seja a *verdade* e a *utilidade* no conhecimento, posto que estas não podem se confundir. O segundo ponto refere-se à compreensão de que *a utilidade de um conhecimento ou técnica é histórico ou situacional.* Muitos dos aspectos do conhecimento são considerados úteis em um determinado período histórico e científico e, posteriormente, são rejeitados. Todavia, nunca saberemos se uma técnica (ou conhecimento) *poderá voltar algum dia rejuvenescida.* Finalmente, o terceiro ponto indica que os conhecimentos e técnicas *têm utilidade em função dos objetivos que colocamos.* (LOVISOLO, 1996: 7) Para Lovisolo, o professor deve apresentar os diferentes contextos de utilidade dos conteúdos que se aprendem, fugindo assim, de concepções imediatistas da utilidade da aprendizagem.
- o gosto está aliado à possibilidade de criação; *fazemos determinadas coisas apenas porque gostamos (...) e somos o que somos sobretudo pelos gostos que temos.* O gosto está ligado à *interioridade* do sujeito, sua *sensibilidade*, seus *sentimentos.* Assim, *a linguagem do gosto deita suas raízes na estética.* O autor relaciona, também, a linguagem do gosto com o prazer; sob o argumento do gosto o sujeito tem em mãos uma *poderosa arma* para atacar as linguagens da norma e da utilidade. (LOVISOLO, 1996: 9) O gosto tem uma função de construção da identidade tanto pessoal como coletiva e é na linguagem do gosto que a Educação abre para a possibilidade de ser *atraente.*

Norma e utilidade sancionam e restringem as liberdades; o gosto abre caminho para a auto-construção, para a autonomia, para a liberdade, assim como para a autocriação, a criatividade e a sociabilidade porém, as três linguagens devem estar presentes no currículo. Lovisolo assim, finaliza sua análise: *O drama de cada um de nós é o de conciliar normas, utilidades e gostos. Se este é o drama principal, deixá-lo fora da cena é fazer uma educação que pouco tem a ver conosco.* (LOVISOLO, 1996: 11)

A discussão/elaboração de um currículo em que se pretenda enfrentar, verdadeiramente, os problemas aqui colocados - agressão, violência, exclusão - deve ser permeada, então, pela consideração destas três linguagens no currículo. Fundamentalmente, é preciso haver a circulação entre a norma, a utilidade e o gosto no cotidiano escolar, vivenciando e discutindo estas linguagens como uma das formas de se buscar a administração dos conflitos que envolvem o fenômeno da violência e que incluem também os processos de exclusão na escola.

No que se refere à dimensão da cultura no currículo, Silva (1999: 5) irá afirmar: o currículo produz cultura, embora não coincida com esta. O currículo é um campo de produção e criação de significado. Nele se produz *sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais*. O currículo e a cultura, portanto, possuem um caráter relacional e social. As relações sociais, por sua vez, baseiam-se em relações de poder (na acepção foucaultiana do conceito); o que faz com que *conhecimento e poder estejam estreitamente entrelaçados*. (SILVA, 1992: 80) Sob este ponto de vista, o currículo se constitui também em um ato político e, portanto, as *lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno das relações de poder*. (SILVA, 1999: 7)

Para Silva (1999: 7), as relações de poder - assim como outras práticas culturais - *são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo*. As práticas culturais, como tal, produzem identidades sociais. Segundo Silva (1999: 8) o currículo, sob o ponto de vista da tradição crítica em Educação, *produz formas particulares de conhecimento e saber (...) produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas,*

classes sociais antagônicas. Todavia, continua afirmando o autor: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. (...) O currículo produz, o currículo nos produz.

A Educação, portanto, torna-se o espaço público de construção de identidades. O currículo, por sua vez, é um dos espaços sociais desta construção. Do exposto, decorre a necessidade de que o currículo seja concebido como prática cultural e como um empreendimento ético e político. Neste sentido, as características fundamentais para implementação de um currículo que se constitua em alternativa para um projeto crítico em Educação devem ser a sua *abertura* e o seu caráter de *multiplicidade* que o fará constituir-se como um campo de disseminação de sentido, de polissemia, de produção de identidades que se voltem para o questionamento e a crítica. (SILVA, 1997)

Estas características que devem estar presentes no currículo são de fundamental importância para o problema que se discute neste trabalho. O caráter *aberto e múltiplo* do currículo está no eixo de uma concepção de Educação também *aberta e múltipla* no que se refere aos conflitos que pululam no dia-a-dia escolar; entre eles os processos de exclusão, a violência social e, por extensão, os problemas específicos da violência no âmbito escolar.

O caráter *múltiplo* do currículo tem por base uma concepção de Educação que enxerga na *multiplicidade*, a possibilidade de expressão da heterogeneidade; que enxerga na diferença sócio-cultural esta expressão que não deve ser escamoteada, suprimida ou reprimida com o objetivo de excluir os que se desviam dos modelos cultural e politicamente valorizados na sociedade e que, conseqüentemente, atinge os sujeitos sociais marcados por diferenças sociopolíticas e culturais, quais sejam: diferenças de classe, gênero, etnia etc. Ao contrário, estas diferenças devem ser expressas e possíveis de serem dialogadas\discutidas na escola e não concebidas como a manifestação de uma bipolaridade entre vítimas e algozes na Educação.

CONCLUSÃO: PARA ALÉM DE REDUACIONISMOS...

Violência Sociedade e Cultura

Dentre as análises desenvolvidas neste trabalho, alguns aspectos devem ser salientados para que se possa sintetizar algumas discussões e questionamentos.

Um ponto fundamental entre estas análises, refere-se à essência da violência, ou seja, como fenômeno ela é *essencialmente* humana, construída histórica e culturalmente pelas civilizações, permeada em suas modulações tanto por fatores sociais e culturais como pela sua dimensão intersubjetiva.

Como fenômeno humano, a violência se faz presente no âmbito social, não só por motivações sócio-econômicas, mas, *essencialmente*, está presente nas famílias, nas escolas, nas relações cotidianas de trabalho; enfim, nas relações sociais as mais corriqueiras. Isto nos permite falar em uma violência institucionalizada no interior da sociedade.

No caso específico do Brasil, enfrentamos *uma* violência - que salta aos olhos por sua gravidade - fruto de desigualdades sociais e econômicas, mas estas não explicam satisfatoriamente o problema. No quadro maior desta discussão temos a presença da *cultura política* do país concorrendo para que esta problemática não possa ser facilmente explicada ou superada. (ADORNO, 1994a)

Adorno (1994a) faz, nesta perspectiva, uma análise dos processos de perpetuação da violência em nossa sociedade. O autor parte do trabalho de Maria Silvia de Carvalho FRANCO - *Homens Livres na Ordem Escravocrata* - para demonstrar como, apesar das mudanças ocorridas no âmbito político em que se esperava amenizar, ou mesmo solucionar os problemas da violência presente na sociedade, estes continuaram,

cronicamente, pertinentes à vida social brasileira. Neste sentido, Adorno cita a passagem da sociedade monárquica para o regime político republicano:

O que verificamos ao longo de cem anos de vida republicana? Foi que, a despeito da forma republicana de governo, a despeito - como dizem os nossos juristas - de um grande avanço de nossa consciência jurídica, continuamos sendo uma sociedade extremamente violenta. Continuamos resolvendo nossos conflitos através do emprego da violência. E o que é mais grave: continuamos, ininterruptamente, legitimando e reconhecendo a violência como um dado normal e cotidiano. Enfim, o que constatamos é que a violência permanece imbricada tanto no funcionamento de nossas instituições - família, trabalho, escola, polícia, prisões etc. -, quanto nos padrões de relações intersubjetivas vigentes. (ADORNO, 1994a: 19)

Outros trechos do texto de Adorno apontam para esta perspectiva:

Podemos dizer que somos hoje formalmente uma sociedade democrática. Apesar de nossa Constituição ser muitas vezes ambígua, podemos dizer que os resultados das lutas dos movimentos, dos grupos politicamente organizados resultaram numa Constituição em que, pelo menos, os princípios básicos de uma sociedade democrática estão ali declarados. No entanto - isso é bom

lembrarmos -, continuamos vivendo numa sociedade extremamente violenta. (ADORNO, 1994a: 20)

Neste sentido, acredita-se que o fenômeno apresentado até aqui como um fenômeno *essencialmente* humano, gestado ao longo da constituição das civilizações, não pode ser administrado se não considerar esta condição estrutural básica. No Brasil, como se afirma acima, o fator cultural adquire importância singular. A violência social e política é presenciada em nosso país desde o seu *descobrimento*⁸³ e está, intrinsecamente, relacionada às relações de poder desde então constituídas. Recorrendo a Adorno:

...nós também acreditamos que a melhoria da qualidade de vida, a melhoria das condições de trabalho de toda a população e, sobretudo, de seus segmentos mais afetados por um desenvolvimento social injusto e excludente não são suficientes para eliminar a violação dos direitos humanos e solucionar a curto, médio ou longo prazo este problema. Por quê? Porque acreditamos que a questão da violência no Brasil é, antes de tudo, um problema também da cultura política do País, isto é, é o problema do modo pelo qual nossa sociedade estabelece culturalmente as relações de poder. (ADORNO, 1994a: 23)

(...)

Finalizando, a violência é hoje não só o mecanismo de submissão e sujeição dos indivíduos

⁸³ Como sabemos, o próprio processo civilizatório iniciado a partir da chegada dos portugueses ao Brasil é profundamente marcado pela violência. Como afirma Adorno (1994a: 19) *a História do Brasil é, sob um certo aspecto, uma história social e política da violência.*

- *homens, mulheres, adultos, crianças, brancos, negros etc. -, mas também, sobretudo, uma linguagem da vida social. Esta linguagem se expressa no modo pelo qual encaramos como deve funcionar a ordem em nossa sociedade, como essa ordem deve ser justa. Dessa perspectiva, coloco a seguinte indagação: é possível funcionar democraticamente uma sociedade que age desse modo e que incorpora como normal o uso da violência na solução dos seus conflitos e nos momentos de tensão social?* (ADORNO, 1994a:26)

Unindo-se à concepção de Adorno, há que se retomar a análise de que o fenômeno da violência em nosso país tem sido concebido como responsabilidade, ora dos pobres por sua “tendência natural” para o crime, ora das desigualdades sociais. Há nestas concepções um resquício das *teorias da compulsão ao crime, seja na versão do criminoso nato, seja na versão do determinismo social.* (ZALUAR, 1987: 22)

A responsabilização do pobre pela violência criminal baseia-se em uma concepção de sociedade segundo a qual os indivíduos estão hierarquizados em uma escala de valores na qual agregam-se os “cidadãos” em um patamar superior e, em um nível inferior, os “bandidos” ou “delinqüentes”. Temos então, o que Chauí (1999: 3) chama de *um “nós brasileiros não-violentos” e um “eles violentos”, “eles” sendo todos aqueles que, “atrasados” e deserdados, empregam a força contra a propriedade e a vida de “nós brasileiros não-violentos”* ou o que Adorno (1994b) classifica como uma dicotomia entre os *homens de bem* e os *criminosos*.

A tendência que encontra na desigualdade social a motivação para o desencadeamento da violência, por sua vez, vitimiza o criminoso, estabelecendo uma

relação em que a estrutura social seria o seu algoz. É ainda Chauí (1999: 3) quem fala, discutindo ética e violência:

...o sujeito ético ou o sujeito de direitos está cindido em dois: de um lado o sujeito ético como vítima, como sofredor passivo e, de outro lado, o sujeito ético piedoso e compassivo que identifica o sofrimento e age para afastá-lo. Isso significa que, na verdade, a vitimização faz com que o agir ou a ação fiquem concentrados nas mãos dos não-sofredores, das não-vítimas que devem trazer, de fora, a justiça para os injustiçados. (CHAUÍ, 1999: 3)

Então, os criminosos seriam aqueles que, não tendo acesso aos direitos mínimos do cidadão não têm outra alternativa senão enveredar para a criminalidade. *Trata-se de um conjunto de representações que se apóia no modelo econômico-social vigente, gerador de desequilíbrios e de injustiças sociais como causa fundamental da criminalidade violenta. (ADORNO, 1994b: 69)*⁸⁴. As reflexões desenvolvidas até o momento, já nos mostraram o reducionismo destas análises posto que mantém implicitamente a idéia de que os criminosos são os pobres, vítimas que são do sistema sócio-econômico. Continua a se estabelecer, portanto, uma relação causal, simplificadora e linear entre criminalidade e pobreza.

Talvez nos seja mais fecundo negar, em primeira instância, a correlação pobreza e crime, analisando-as como categorias autônomas para, só então, buscarmos a teia de relações que envolve o fenômeno da violência.

⁸⁴ O que compõe a criminalidade urbana violenta são ocorrências (tentativas e atos consumados) de homicídio doloso, roubo, latrocínio, tráfico de drogas, estupro e seqüestro. (ADORNO, 1991a: 9)

Postos assim, “pobreza” de um lado, como categoria analítica que não é, mas que parece possuir indicadores estatísticos como nível salarial, desemprego, crises econômicas, e “crime” do outro, também como uma categoria analítica que não é, e cujos indicadores são estatística e socialmente contaminados, percebe-se que a pobreza, como variável isolada, não tem qualquer correlação empírica com o crime. (MISSE, 1995: 84)

As vertentes de análises sobre violência delineadas acima parecem por demais mecanicistas para enfrentar uma problemática de tão vasta extensão e complexidade. A perspectiva que se buscou desenhar neste trabalho é a de que o fenômeno da violência e, especificamente, da criminalidade urbana se produz nos fios de uma *teia de interrelações sociais complexas que constituem o espaço urbano das grandes metrópoles brasileiras, construídas sobre uma miséria industrial e moderna sem paralelo na história.* (MISSE, 1995: 86)

Um Componente da Trama Cotidiana da Violência Urbana: O “Justiceiro”

As análises sobre o surgimento e estabelecimento de “justiceiros” no meio social, nesta conclusão, seguem o prisma das reflexões implementadas neste trabalho. Interessa agora, tecer algumas considerações tendo por referência o caso típico discutido nesta pesquisa, posto que ele é paradigmático de um fenômeno produzido e reproduzido dentro de uma rede de relações que entrelaça, pela intersubjetividade, a sociedade, a cultura, e a política em nosso país.

O estabelecimento desta personagem no meio urbano-periférico se dá, sempre, em um contexto no qual os problemas sociais encontram-se particularmente agravados. Em um quadro no qual, especialmente, as populações pobres encontram-se alijadas em seus direitos sociais e desprovidas da ação da Justiça, a *proliferação* de “justiceiros” se dá de forma peculiar.

O que se espera em uma sociedade moderna, que se auto intitula como democrática, é que um cidadão, ao ser vítima de um delito, recorra à Justiça legalmente constituída. Entretanto, em nosso país, a burocracia e a desorganização do Sistema Judiciário, a ineficiência (ou descaso) no cumprimento da Lei, aliados a um sistema social e político pautado por desigualdades de toda ordem, têm levado a população a desacreditar - e até desconfiar - da possibilidade de ver causas judiciárias serem solucionadas a contento.

Segundo dado atualizado, na cidade de São Paulo, entre janeiro e agosto de 1990, trezentas pessoas foram assassinadas por justiceiros. O resultado de uma pesquisa em âmbito nacional, por amostra de domicílio - pesquisa feita anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - revela que a maioria dos brasileiros que se

envolvem em conflitos prefere não recorrer à Justiça. (...) De fato, a pesquisa revelou que quase a metade da população pesquisada que alegou ter-se envolvido em algum tipo de conflito declarou não ter ido à Justiça. Dentre essas pessoas, mais de 50% afirmaram que resolveram “por conta própria”. Tais dados revelam que existe uma forte descrença nas instituições que, em princípio, deveriam oferecer segurança e justiça. (ADORNO, 1994a: 22)

Este é, entre outros, fator fundamental no estabelecimento, cada vez mais crescente, de “justiceiros” no meio urbano-periférico. Ressalte-se aqui, a variável desigualdade social, que faz crescer vertiginosamente a miséria⁸⁵ nas regiões periféricas e/ou desvalorizadas das grandes cidades; lugar onde as populações locais se vêm desprovidas de todo e qualquer direito mínimo de sobrevivência; quais sejam, emprego, moradia, educação, saúde etc. Alguns, neste contexto, *optam* por fazer justiça pelas próprias mãos e constroem *carreiras delinqüenciais* nas quais se adentram a um *círculo de fogo que só se rompe com a morte*. (ADORNO, 1991)⁸⁶

A presença de “justiceiros” nas favelas e bairros periféricos dos grandes centros urbanos - assim como a presença de traficantes que, por vezes, também assumem a indumentária do “justiceiro”- tem contribuído para fortalecer, junto às populações, imagens destes locais como reduto de criminosos; imagens estas disseminadas

⁸⁵ Leia-se **miséria** e não pobreza, já que no Brasil o que temos é uma população, que cresce a cada ano, abaixo do nível que possamos classificar como pobreza.

⁸⁶ Adorno analisa, neste texto, a reincidência criminal e a violência nas prisões do estado de São Paulo. A reincidência criminal analisada por Adorno é um dos traços da história de vida do “justiceiro” tomado como exemplo nesta Dissertação. Como afirma Adorno (1991), a prisão, a quem caberia a função de “recuperar” o criminoso, tem favorecido a reprodução do ciclo crime-punição-encarceramento-liberdade, ou seja, adentrando-se ao “mundo” da criminalidade e tomando contato com as agências penitenciárias, o preso, longe de ser “recuperado”, “aprende” a lidar com os códigos do “mundo” do crime. Sobre esta questão ver também: ADORNO (1991b).

através da mídia (entre outros canais de reprodução ideológica) e partilhadas por autoridades policiais, criminalizando os pobres.

Sabemos, entretanto, que este é um problema que precisa ser explicado a partir da macro-estrutura social que possibilita que este quadro de violência se reproduza nas favelas e bairros pobres das cidades por movimentos, aparentemente, cíclicos e que neste panorama, o “justiceiro” é mais um componente de uma intrincada rede de relações que impede a associação indistinta entre criminalidade e pobreza.

Violência e Educação: Relações com a Sociedade e a Cultura

A violência, tanto na sua manifestação no âmbito da criminalidade quanto nos seus modos específicos de manifestação no cotidiano escolar caracteriza-se como um fenômeno que exige uma reflexão ampla que venha afastá-la de análises reducionistas e busque nas motivações para a mesma, uma complexa rede de relações entre os fatores culturais, sócio-econômicos e políticos pela qual perpassam também os fatores institucionais e psicossociais.

Neste sentido, para compreender o fenômeno da violência no âmbito educacional é necessário discutir o contexto em que ela se desenvolve. Esta discussão passa, necessariamente, por análises sobre o modo pelo qual a escola se estrutura e de como, ao longo dos anos, efetua processos de exclusão. Como sabemos, os ideais de acesso universal e democratização do ensino, há muito, deixam entrever suas contradições.

A Revolução Francesa, enquanto revolucionária, propôs e apregoou o acesso universal ao ensino, porém, a sociedade burguesa, sedimentada com essa revolução, não só não cumpriu esse ditame revolucionário, como criou subterfúgios que impediram que os cidadãos tivessem acesso a esse benefício. Foram muitos os mecanismos pelos quais os poderes constituídos, representando os interesses da sociedade burguesa, subtraíram as camadas populares do acesso à educação escolarizada. (LUCKESI, 1988: 3)

No Brasil, os processos de exclusão tornaram-se ainda mais graves, pois o conceito de cidadania em nosso país apresenta uma perspectiva diferenciada das sociedades individualistas modernas. Se fizermos uma retomada do processo histórico

brasileiro iremos identificar que o indivíduo em nossa sociedade não está associado ao florescimento da burguesia e do liberalismo. Observamos, então, um grande desequilíbrio entre a oferta e a demanda educacional que começa a ocorrer quando a sociedade passa a clamar pela escola como direito de todos; desequilíbrio este que, no sistema educacional brasileiro torna-se ainda maior por consequência de uma concepção de cidadania na qual a igualdade entre os indivíduos está longe de ser cogitada.⁸⁷

Seguindo esta tendência, o que se verifica é que, o acesso universal e a democratização do ensino no Brasil é assumido apenas como discurso por certos teóricos em Educação e o que a escola brasileira produz, de fato, é a exclusão, paulatina e por mecanismos próprios, dos indivíduos desviantes do padrão sócio-cultural dominante em nossa sociedade, impedindo que a igualdade de direitos seja possível. Temos por fim, uma sociedade que constrói a sua escola segundo os seus padrões culturais e nela procura reproduzir o seu ideário.

Essa construção ocorre, por outro lado, em um contexto de contradições e ambigüidades que é inerente ao movimento histórico-social. O processo de seletividade na escola não se desencadeia por que ela (a escola) seja um aparelho de reprodução das desigualdades sociais, mas por relações que se imbricam no campo da educação, da cultura, da sociedade e da organização política. A escola associa-se - por um complexo conjunto de fatores - às condições sociais nas quais ela está inserida.

Portanto, a compreensão da violência no campo da educação passa, impositivamente, pela compreensão das tensões e conflitos presentes na escola, na sociedade e no modo como estas se inter-relacionam. Entre estas tensões e conflitos, está

⁸⁷ Sobre esta questão ver Velho (1987: 3). Analisando a problemática da cidadania e violência no Brasil, Velho analisa o conceito de cidadania, fazendo referência a Georg Simmel. A noção de cidadania, nesta perspectiva, se desenvolve a partir da crença e valorização do indivíduo; seja em uma concepção de individualismo quantitativo (que ressalta a igualdade entre indivíduos), seja em uma concepção qualitativa (que enfatiza a singularidade dos indivíduos). Para Velho, a crença na igualdade dos indivíduos na cultura brasileira *é mais do que contestável*.

a produção da exclusão no âmbito da sociedade que também é produzida e reproduzida no âmbito da educação.

Coincidentemente, os mesmos cidadãos que são excluídos do direito à habitação, ao emprego, à saúde etc., são também excluídos do direito à educação. As desigualdades presentes no campo social, apresentam-se na escola sob a forma de reiteradas reprovações, sucessão de abandonos e retornos e, por fim, a exclusão definitiva. Está formado, assim, o ciclo das desigualdades: baixa escolaridade, falta de qualificação profissional, falta de emprego. Isto não significa, porém, que os cidadãos excluídos destes direitos sejam os responsáveis pelo desencadeamento da violência social. Muito ao contrário, são *vítimas preferenciais* (VELHO, 1987) da desigualdade social, política e cultural que são, estes sim, fatores cruciais na produção e reprodução do ciclo da violência.

No que tange às desigualdades no âmbito educacional, podemos afirmar que a repetência e o abandono de crianças e jovens da escola *é o produto do funcionamento do aparelho escolar* (ADORNO, 1994b) mediado pelas desigualdades econômicas e sociais, bem como por fatores culturais e políticos. Assim, a violência interna e circundante à escola, freqüentemente atribuída aos jovens excluídos (ou em vias de exclusão) da escola é também o produto do funcionamento de uma sociedade construída com base nestas desigualdades.

A mudança no “olhar” de uma professora

Tecer análises conclusivas ao final de um trabalho que aponta para diferentes conflitos, contradições, ambigüidades e paradoxos é, certamente, uma tarefa difícil. Gostaria de finalizar pois, esta tarefa, analisando as mudanças ocorridas em minha trajetória como professora.

Quando pensei na possibilidade de realizar uma pesquisa sobre a violência e suas relações com a Educação, possuía apenas uma vaga noção dos elementos que iriam constituir este trabalho: uma percepção apenas preliminar do fenômeno em seus dados empíricos, uma perspectiva teórica ainda incipiente, uma grande ânsia em compreender os conflitos que se evidenciavam no cotidiano escolar no tocante à violência criminal que circundava a escola e aos problemas com a violência *interna* a esta escola; quais sejam, as incursões agressivas à mesma, a agressividade entre os alunos etc.

Possuía, por outro lado, uma clara convicção de que pesquisar a violência no âmbito educacional poderia trazer contribuições diretas aos processos educativos desenvolvidos na escola e, decisivamente, ao meu trabalho como professora. Compreender os meandros desta violência implicava diretamente em compreender as representações da escola sobre a população por ela atendida, como também as formas pelas quais ocorrem as relações de sociabilidade entre os alunos e destes com a equipe de profissionais da escola (professores, funcionários e direção), a forma pela qual estes alunos estabelecem as suas relações com esta escola e como, por seu lado, a representam, posto que isto irá influenciar, por extensão, os processos específicos de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos que possam lhes garantir ou não a permanência e êxito na escola.

A discussão da violência social, considerando o contexto de uma escola localizada em uma região periférica da cidade e que está incluída entre as mais violentas do município, passa, necessariamente, pela discussão da violência no âmbito

educacional. Neste sentido, considerei necessário adotar a postura de professora-pesquisadora, ainda que não estivesse pesquisando um fenômeno específico da sala de aula, posto que a ela poderiam retornar algumas contribuições.

Os questionamentos levantados, evidentemente, não foram esgotados em toda a sua abrangência e complexidade. Alguns deixaram, decerto, algumas pistas para o prosseguimento de novas pesquisas e novas análises. Os relatos das trajetórias biográficas de alunos e moradores do bairro, os depoimentos sobre o papel social da escola como instituição, os relatos dos alunos sobre suas experiências no que concerne à violência circundante e interna à escola - a agressividade e violência entre os alunos, as depredações ao patrimônio, as incursões agressivas à escola - e às violências institucionais de modo geral (família, escola etc) constituem alguns dos temas abordados nas entrevistas que formam um grande leque de opções que se abre para possibilidades diversas no que se refere à interpretação dos seus conteúdos.

Antes de iniciar a pesquisa sobre violência, um dos aspectos que me pareciam bastante perturbadores na escola dizia respeito à forma pela qual alguns professores enxergavam a agressividade e violência no interior da mesma e como concebiam as posturas e atitudes que precisavam ser adotadas pela escola para enfrentar tais questões. Desde já, percebia que algumas soluções vinham ao encontro de uma busca da *harmonia* na escola; determinadas soluções ou propostas eram apresentadas de forma a buscar um funcionamento verdadeiramente harmônico da escola. Esta harmonia, porém, se pautava por critérios vindos do universo cultural dos professores e nunca dos alunos em questão. Nunca nos perguntamos quais seriam os critérios próprios dos nossos alunos para que a *harmonia* ou um funcionamento equilibrado ocorresse em nossa escola (aqui formulo a questão no plural para me incluir neste grupo).

A partir daí, se expressava a minha inquietação: Quais seriam, de fato, os caminhos para a busca de soluções para os problemas que enfrentávamos? Como reduzir os casos de agressividade física e simbólica entre os alunos? Como lidar com as

incursões agressivas à escola: arrombamentos de portas e armários, assaltos (ou tentativas de) etc.? Em que medida as diferentes manifestações de violência na escola estariam relacionadas ou não a uma violência mais abrangente, sócio-econômica, política e cultural?

Percebo, hoje, que as questões e as soluções apontadas pela escola careciam (e ainda carecem) de uma discussão mais aprofundada e menos apriorística. Em primeiro lugar, a busca da *harmonia* me parece uma ilusão inócua: esperar que a escola funcione segundo um equilíbrio pressuposto a partir da concepção unilateral de seus profissionais é estabelecer objetivos inatingíveis. Isto porque a harmonia, tal como é colocada nos parâmetros da nossa sociedade inexistente. A busca da harmonia estará sempre voltada para uma determinada concepção de sociedade a qual se quer perpetuar ou transgredir.

Talvez, nos fosse mais fecundo falar em *harmonia conflitual*, conceito utilizado por Maffesoli (1987b, 160), segundo o qual o autor afirma: ... *o problema que se coloca para nossas sociedades, é o de equilibrar essas paixões que se opõem e cujo antagonismo se acentua a partir do momento em que se reconhece uma pluralidade de natureza, uma pluralidade das naturezas*. Ou como sugere Guimarães (1996: 15) ao afirmar que *toda harmonia é composta de conflitos pois confronta-se com a heterogeneidade, sob suas diversas formas*. Esta parece ser a dimensão do problema que não é percebida pela escola. Não é possível falar em superação absoluta dos conflitos e sim, em formas através das quais possamos gerir tais conflitos, fazendo com que *haja o desenvolvimento de forças tanto agregadoras como antagônicas (incluindo aí a perda, o desgaste, os conflitos, os excessos) sob todas as suas formas*. (GUIMARÃES, 1996: 15)

Neste sentido, a administração dos conflitos passa pelo estabelecimento do diálogo com os alunos. Deixar que o diálogo se estabeleça é fundamental para que os conflitos se evidenciem, se expressem e restabeçam a *harmonia conflitual* perdida nos momentos de ruptura, de imposição, de ausência de diálogo. *Quando a violência é objeto de uma “negociação”, sendo assumida pelo ritual, pelo jogo, pela festa, pelo*

riso, pela fala etc., ela passa a restaurar a “harmonia conflitual” do coletivo. (GUIMARÃES, 1996: 15) É necessário que a violência se expresse em “ritualizações” e que, a partir daí, o seu círculo vicioso possa ser rompido e o diálogo (não o da harmonia romântica, mas o conflitual), se estabeleça.

Sob este mesmo ponto de vista precisa ser construída a relação com a população local atendida pela escola. É necessário que, coletivamente, se organizem estratégias para a construção de uma relação que pressuponha a *harmonia conflitual* entre a escola e a comunidade local.

Entre estas estratégias está a atuação efetiva dos Conselhos de Escola como um órgão, de fato, representativo e deliberativo da gestão escolar. Os Conselhos são um dos instrumentos existentes na escola mediante os quais se pode garantir a participação da população atendida de forma a discutir os problemas pertinentes ao cotidiano escolar e que pode buscar a integração entre os diversos órgãos representativos no âmbito das organizações sociais populares, quais sejam: Associações de Moradores, organizações de cunho religioso, movimentos culturais, outros Conselhos Municipais (no caso de Campinas, os Conselhos de Saúde e Cultura) etc.

O enfrentamento da problemática da violência no âmbito social e no espaço escolar, passa, impositivamente, por estratégias que se pautem pela perspectiva acima apresentada. A participação das organizações da sociedade civil, neste sentido, amplia as possibilidades na busca de soluções para o problema. O conflito entre a escola e a população atendida, característico dos períodos de imposição será, na medida da *abertura* para o diálogo, substituído pela *harmonia conflitual* que trará sim, novos conflitos; conflitos estes que estarão, entretanto, colocados em um novo patamar, posto que não mais estará se partindo de uma concepção unilateral e apriorística.

A compreensão de que a violência, como fenômeno, manifesta-se por um duplo movimento (de construção e desconstrução) e de que o aspecto construtivo\destrutivo

desta violência necessita ser reconhecido também no âmbito educacional, foi o que me possibilitou entrever as possibilidades de um trabalho pedagógico que, voltando-se para esta perspectiva, compreendesse os diferentes modos de manifestação da violência e as possibilidades de “administração” da mesma como uma forma de enfrentar as manifestações perversas desta violência. *Os revolucionários, os banidos que terão o poder, o pensador maldito que se tornará referência obrigatória, o artista desacreditado que acabará impondo uma nova moda, todos estes exemplos mostram a existência de um duplo movimento, unindo anomia e ordem.* (GUIMARÃES, 1996: 13)

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio. “A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa”. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*, SP, vol. 3, n.º 1-2, p.7-40, 1991a.

_____, Sérgio. “A socialização na delinqüência: reincidentes penitenciários em São Paulo” *Cadernos CERU*, Série 2, n.º 3, p. 113-147, 1991b.

_____, Sérgio. “A experiência precoce da punição”. in MARTINS, J. S. (coord.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. SP, Hucitec, 1993, p. 181-208.

_____, Sérgio. “Violência: um retrato em branco e preto.” *Revista Idéias*. SP, FDE, n.º 21, p. 17 - 26, 1994a.

_____, Sérgio. “A socialização incompleta: os jovens delinqüentes expulsos da escola”. *Revista Idéias*. SP, FDE, n.º 21, p. 67-75, 1994b.

_____, Sérgio. “Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade”. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*, SP, vol. 10, n.º 1, p. 19-47, mai. 1998.

BADARÓ, Ricardo. *Campinas, o despontar da modernidade*. Campinas, SP, Centro de Memória - UNICAMP, 1996.

BAENINGER, Rosana. *Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista*. Campinas, SP, Centro de Memória - UNICAMP, 1996.

BARRETO Angeli, Margarita N. *A emigração como resultado de um processo socialmente aprendido: um estudo de caso com uruguaio residentes em Campinas*. Campinas - SP, 1998, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação\UNICAMP.

BENJAMIN, Walter. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.” in *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, SP, Ed. Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BICUDO, Hélio. *Do esquadrão da morte aos justiceiros*. SP, Ed. Paulinas, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. SP, Brasiliense, 1987.

BRIOSCHI, Lucila R. & TRIGO, Maria Helena B. “Família; representações e cotidiano - reflexões sobre um trabalho de campo”. *Coleção TEXTOS CERU*, SP, Série 2; n.º 1, 1989.

CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub*. RJ, Jorge Zahar Ed., 1985.

CALDEIRA, Teresa P. R. *A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. SP, Brasiliense, 1984.

CALDEIRA, _____. “A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia”. *Novos Estudos*, CEBRAP, SP, n.º 21, p. 133-57, jul./1988.

CARDOSO, Ruth C. L. “A violência dos outros”. *Revista Ciência Hoje*, v. 5, n.º 28, p. 4-6, 1987.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Na mira da violência: a escola e seus agentes*. Campinas, SP, Cadernos CEDES, ano XIX, n.º 47, dez./1998.

CHAUÍ, Marilena S. “A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo”. *Almanaque; Caderno de Literatura e Ensaio*. SP, n.º 11, p. 16-24, 1980.

CHAUÍ, _____. “Uma ideologia perversa”. *Folha de São Paulo*, SP. 14mar.1999, 5.º cad. Mais!, p.3.

COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, Maria Aparecida A. *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. SP, Cortez, 1995.

COLOMBIER, Claire et al. *A Violência na escola*. SP, Summus Editorial, 1989.

DAUSTER, Tania, MATA, Maria L. *Trabalho-escola: tensões e ambivalência*. Texto apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, set.\1993. (mimeo)

DEMARTINI, Zeila B. F. “Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa.” *Textos CERU*, SP, Série 2, n.º 3, p. 42-60, 1992.

DOSTOIEVSKY, Fiodor M. *Crime e castigo*. RJ, Editora Tecnoprint, trad. Luiz Claudio de Castro, [S.d.].

DURHAN, Eunice R. *A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo*. SP, Perspectiva, 1973.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. SP, Cortez, 1989.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. SP, Editora da USP, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1997.

FERNANDES, Heloísa R. “Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou divergência?”. *Cadernos CERU*, SP, Série 2, n.º 3, p. 148-60, 1991.

FERNANDES, _____. “Violência e modos de vida: os ‘justiceiros’”. *Tempo Social; Revista Sociológica USP*, SP, n.º 4, 43-52, 1992.

FERRAROTI, Franco. *Histoire et histoire de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Librairie des Meridiens, 1983.

FERREIRA, Jerusa P. “Cultura é memória”. *Revista da USP*, SP, n.º 24, 114-20, dez./jan./fev. 1994-1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia - O cotidiano do professor*. RJ, Ed. Paz e Terra, 1987.

GEBARA, Ademir. *Campinas (1869-1875). Republicanismo, imprensa e sociedade*. São Paulo, 1975, Tese de Mestrado, USP.

GERALDI, Corinta M. G. *A produção do ensino e da pesquisa em educação. estudo do trabalho docente no curso de Pedagogia - FE/UNICAMP*. Campinas, 1993, Tese de Doutorado\Faculdade de Educação - UNICAMP.

GERALDI, Corinta M. G. “Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica”. *Pro-Posições*, SP, vol. 5, n.º 3, p. 111-32, Nov. 1994.

GERALDI, _____. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” *Ciência & Ensino*, SP, n.º 1, out\96.

GIGLIO, Ermelindo T. “Problematizando o uso da imagem na pesquisa social”. *Boletim do Centro de Memória - UNICAMP*, Campinas, SP, vol. 5, n.º 10, p. 61-66, 1993.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. SP, Ed. Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *As classes perigosas: banditismo rural e urbano*. RJ. Graal, 1982.

GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância, punição e depredação escolar*, Campinas, Papyrus, 1985.

_____, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas, Autores Associados, 1996.

_____, Áurea M. “Indisciplina e violência. A ambigüidade dos conflitos na escola”. in AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola*. SP, Summus, 1996, p.73-82.

GULO, Álvaro de A.e S. “Violência urbana: um problema social”. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*, SP, vol. 10, n.º 1, p. 105-19, mai. 1998.

HOBSBAWN, Eric J. *Bandidos*. RJ, Ed. Forense Universitária, 1976.

KOWARICK, Lúcio. *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. RJ, Paz e Terra, 1975.

LAPA, José Roberto do A. *A Cidade: os cantos e os antros: Campinas 1850-1900*. SP, Editora da USP, 1996.

LEVISKY, David L. *Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

LOVISOLO, Hugo R. *Cultura, educação e linguagens*. Texto apresentado no Congresso Luso-afro-brasileiro, RJ, set.\1996. (mimeo)

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino*. Texto apresentado na V Conferência Brasileira de Educação (CBE), Brasília, agosto.\1988.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A . *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP, EPU, 1986.

MACIEL, Cleber da S. *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1921)* Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1987.

MAFFESOLI, Michel. A ética pós-moderna. *Rev. Faculdade de Educação*, SP, v.17, n.º 1\2, p. 194-202, jan./dez. 1991.

_____, Michel. *Dinâmica da violência*. SP, Ed. da Revista dos Tribunais, 1987a.

_____, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. RJ, Forense Universitária, 1987b.

MAGNANI, José Guilherme C. “Da periferia ao centro: pedaços & trajetos.” *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, vol. 35, p. 191-203, mai.\1992.

MALAQUIAS, Ariovaldo. *O cotidiano do morador da favela de Heliópolis (1971-1992)*, São Paulo, 1994, Tese de Mestrado, PUC-SP.

_____, Ariovaldo. “Como nasce um justiceiro”. *Revista Travessia*, SP, set.\dez.1995.

MEUNIER, Jacques. *Os moleques de Bogotá*. Rio de Janeiro - São Paulo, DIFEL/Difusão Editorial S.A., 1978.

MICHAUD, Yves. *A violência*. SP, Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de S. “O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica.” in JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho A. (orgs.) *Textos em representações sociais*. RJ, Ed. Vozes, 1994, p. 89-111.

MISSE, Michel. “Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas”. in BÔAS, Glaucia V., GONÇALVES, Marco A. (orgs.) *O Brasil na virada do século - o debate dos cientistas sociais*. RJ, Delume Dumará, 1995, p.79-89.

MORAIS, Régis de. *O que é violência urbana*. SP, Brasiliense, 1985.

MORAIS, _____. *Violência e educação*. Campinas, Papyrus, 1995.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal, Publicações Europa-América, Lda, 1990.

ODÁLIA, Nilo. *O que é violência*. SP, Brasiliense, 1985.

- OLIVEN, Ruben G. *Violência e cultura no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- PAIVA, Vanilda. “Violência e pobreza: a educação dos pobres”. in ZALUAR Alba. (org.) *Violência e Educação*. SP, Cortez, 1992.
- PEREIRA, Luiz. *Populações “marginais”*. SP, Duas Cidades, 1978.
- PERLONGHER, Nestor O. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. Campinas, SP, 1986, Tese de Mestrado\UNICAMP.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *Os cangaceiros*. SP, Duas Cidades, 1977.
- _____, Maria Isaura P. de. *História do cangaço*. SP, Global Ed., 1982.
- _____, Maria Isaura P. de. (org.) “O imaginário em terra conquistada”. SP: *TEXTOS CERU*, SP, Série 2; n.º 4, 1993.
- QUIJANO, Aníbal O. “Notas sobre o conceito de marginalidade social”. in PEREIRA, Luiz. (org.) *Populações “marginais”*. SP, Duas Cidades, 1978, p. 13-71.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1991.
- RONDELLI, Elizabeth. “Imagens da violência: práticas discursivas”. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*, SP, vol.10, n.º 2, p. 145-57, out.1998.
- RUEDA, Eliana Cristina & SILVA Sandra Denise. *Campinas: panorama histórico e sócio-cultural no período 1890-1950*. SP, Centro de Memória - UNICAMP, 1994.

- SANTOS, Milton. *Por uma Economia Política da cidade*. SP, Ed. Hucitec, 1994.
- SCHNEIDER, Leda. *Marginalidade e delinqüência juvenil*. SP, Cortez, 1987.
- SILVA, Kleber P. *A cidade, uma região, o sistema de saúde: para uma história da saúde em Campinas*. Campinas-SP, Centro de Memória - UNICAMP, 1996.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em Educação: ensaios de Sociologia da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- _____, Tomás Tadeu da. “Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista”. *Cadernos de Pedagogia* - Faculdade de Educação\UNICAMP, ano 2, 1997.
- _____, Tomás Tadeu da. *Currículo e cultura como práticas de significação*. Internet: <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html>, p. 1-9, 1999.
- SIMMEL, Georg. et. al. *O fenômeno urbano*. Introdução e Organização de Otávio Guilherme Velho. RJ, Ed. Zahar, 1973.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Classes populares e educação popular na Primeira República: Problemas, Valores e Lutas*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1991.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Violência coletiva, jovens e Educação: dimensões do conflito social na cidade*. Texto apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPED, MG, 1993. (mimeo)
- SUSSEKIND, Elizabeth. “A manipulação política da criminalidade”, *Revista Ciência Hoje*, v.5, n.º 28, p. 10-12, 1987.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. SP, Polis, 1980.

VELHO, Gilberto. “As vítimas preferenciais”, *Revista Ciência Hoje*, v.5, n.º 28, p. 3-4, 1987.

VON SIMSON, Olga R. de M. “Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa”. *Textos CERU*, SP, Série 2, n.º 3, p. 117-40, 1992.

_____, Olga R. de M. *Imagem e memória: reflexões sobre a utilização conjugada de fotografias históricas e relatos orais como suportes empíricos da pesquisa histórico-sociológica*. Texto apresentado no XIX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu-MG, out.\1995. (mimeo)

_____, Olga R. de M. “Reflexões de uma socióloga sobre o uso do método biográfico.” in MEIHY, José C. S. B. (org.) *(Re) Introduzindo História Oral no Brasil*. SP, Ed. F.F.L.CH. - História USP., 1996, p. 83-91.

_____, Olga R. de M. (org.) *Experimentos com Histórias de Vida (Itália - Brasil)*. SP, Ed. Vértice, Col. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, n.º 5, 1988.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, Alba. “Crime e trabalho no cotidiano popular”, *Revista Ciência Hoje*, v. 5, n.º 28, p. 21-24, 1987.

_____, Alba. (org.) *Violência e Educação*. SP, Cortez, 1992.