

Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir?

Jacques Pain

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, JMAP., and SALLES, LMF., orgs. *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. ISBN 978-85-7983-109-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

1

OS DESAFIOS DA ESCOLA EM FACE DA VIOLÊNCIA E DA GLOBALIZAÇÃO: SUBMETER-SE OU RESISTIR?

*Jacques Pain*¹

Com a globalização, a violência instalou-se como uma constante intraespecífica da relação humana, para retomar um termo dos especialistas – ou seja, ela é uma especificidade interna à espécie humana.

De fato, a globalização alcança os seres humanos, seus problemas, suas diferenças e semelhanças, globalizando também as violências em uma escala refinada e inventiva. Tais violências envolvem-nos em situações que vão dos golpes e feridas resultantes da agressão física até as violências por omissões indiretas, resultado de negligência ou ignorância em relação aos outros.

A violência pertence à antropologia humana fundamental, no sentido de que ela ocupa o primeiro plano da humanidade, desde sempre. Basta reler os livros antigos, os textos sacros de várias religiões, particularmente a *Bíblia*, para dar-se conta de que a violência é uma das dimensões constitutivas da relação humana desde a origem do laço social.

1 Professor emérito da Universidade de Paris X da área de Ciências da Educação. Membro do grupo de pesquisa Crise, École: terrain sensible. Pesquisador das temáticas sobre pedagogia e intervenção institucional, violência na escola e nas instituições, formação de educadores. Fundador da Editora Comunitária Matrice.

Hoje, na generalização dos encontros, da “circulação de bens e pessoas”, das questões postas pelas populações humanas (escrevemos assim porque a igualdade é um mito), fica claro que a violência é uma cultura fundamental dessa neo-humanidade globalizada e em via de emergência.

A violência política dos sistemas sociais, sob tutela econômica do que alguns chamam hipercapitalismo, ostenta aspectos ao mesmo tempo diferentes e paralelos, como aqueles que dispõem, de um lado, os Estados Unidos ou a Europa e, de outro, a China, a Índia ou o Japão. As grandes tradições comuns que fundam o que era até hoje a humanidade entendem as relações humanas como ligadas à cultura e à violência endêmica dessa relação. Ela ganhou múltiplos aspectos no curso dos séculos precedentes, mas hoje, globalmente mediatizada, sustentada ou reivindicada em termos de guerras de ingerência, de regulação, de política de civilização, essa violência, cultura da força, sob todas suas formas, é claramente o tronco comum da humanidade globalizada.

Com efeito, a globalização – e não se trata de entendê-la como algo total ou problematicamente negativo, a não ser no sentido da análise institucional, ou seja, como o negativo de uma fotografia, como parâmetro de análise – tem essa grande virtude de forçar igualmente encontros, trocas, intercâmbios (inclusive assimilações, quase como casamentos) entre civilizações, com ou sem o consentimento das pessoas. Ela faz isso em uma velocidade e em um ritmo tais como aqueles de uma economia de grandes capitais financeiros, de multinacionais e bancos, econômica e fisicamente instalada em um capitalismo de mercado certamente globalizado, mas intimista: um capitalismo de crise a todo vapor.

Hoje, a economia funda-se na oferta que pode existir até sem a demanda, já que, como mostram os economistas mais lúcidos, essa oferta não leva – ou não levará mais – em conta a demanda ou então a imagina. No lugar da análise e dos efeitos da demanda põe-se uma formatação, uma construção de comportamentos de consumo, alimentares, sexuais, artísticos e fantasísticos em todos os domínios da sociedade, da relação, em ligação estreita com o que esse hiperca-

pitalismo produziu, um hiperindividualismo assentado sobre suas posses materiais e mentais. O imaginário está no comando.

Ao mesmo tempo, sejamos parcimoniosos: o hiperindividualismo é uma realidade que só funciona bem a partir de certo limite salarial. O hiperindividualismo é um pouco como o último estágio do foguete consumista e liberal da sociedade globalizada: só é acessível aos abastados.

Uma sociedade comportamental?

É necessário começar pela reflexão sobre esses modelos de sociedades que formaram e constituíram séculos que, em suma, condicionaram nossa história antropológica. Pode-se, certamente, notar grandes tipos de sociedade, que se fazem acompanhar por modalidades de pensamento, de reflexão, de estruturas de comportamentos.

Começemos pelas sociedades “totais”, que conhecemos até os séculos XIX e XX, inteiramente fundadas sobre si mesmas, legitimadas por sua própria existência, nas quais o lugar do indivíduo não existia (a não ser daqueles que funcionavam como representantes da estrutura): essas sociedades totais e fechadas, autorreprodutoras, produziam ideologias, teorias, reflexões a seu modo – tal como os sistemas filosóficos dessas épocas podem testemunhar.

No registro da totalização, é possível identificar assim todas as grandes filosofias que apaixonaram e dirigiram o mundo nos dois últimos séculos, a partir de Hegel e Kant até, na contemporaneidade (no que concerne à França ou à América Latina), Sartre. É evidente que o contraponto das sociedades e teorias totais é também a ruptura, a fratura contraditória – a emergência, por exemplo, de uma cultura anarquista, ou no registro do par simétrico que lhe é associado, da crítica, talvez da rebelião ou da revolta pré-indivíduos; ou então, mais próxima de nós, a emergência de uma literatura e de uma filosofia contrárias a modelos, dedicadas à desconstrução. Tais formas de pensar e suas sociedades totais constituem-se em

pares bipolares: Schopenhauer não estava longe de Marx, mas eles não se conheceram.

A escola segue o movimento e cola no sistema, ao mesmo tempo em que permite, contra sua tendência conservadora, o nascimento de pedagogias de emancipação do pensamento quase autônomas.

Em seguida a essas sociedades totais – que eram um modelo forte e dominante até bem pouco tempo para boa parte do mundo ocidental – estamos às voltas com sociedades complementares, nas quais os diferentes autores, as diferentes parcerias, as estruturas familiares e sociais destotalizadas e pensadas concomitantemente se complementam. Elas se produziram mutuamente e em abundância, fortificam-se ou se articulam positivamente no melhor dos casos – é o caso do pós-Segunda Guerra Mundial na Europa – para gerar indivíduos, pessoas, digamos, mais porque somos contemporâneos de uma época neocristã do personalismo: a pessoa era superior ao indivíduo. A democracia ocidental completava, assim, seus ingredientes.

Note-se que os conceitos de indivíduo e de individualismo, mesmo há muito tempo existentes, tornaram-se noções ideologicamente fortes recentemente. O modelo americano libertário, radical, é testemunha disso. O indivíduo é, nos Estados Unidos, o essencial da pessoa, seu bastião.

Sociedades complementares apresentam a vantagem de regular os conflitos sociais do ponto de vista da sociedade, pela disseminação do controle e por sua fragmentação cotidiana. Por exemplo: o modelo gaullista,² autoritário e consensual, tinha uma função de reorganização durkheiminiana do pensamento e das pessoas, das instituições e das estruturas. A lógica das classes determinava para a escola o lugar em que deveria estar, não longe dos pais, das instituições e do Estado, cada um desses ocupando um lugar na hierarquia: o Estado tinha o lugar que lhe cabia, e como testemunha e condutor da sociedade total ele mantinha a direção que a sociedade

2 O adjetivo refere-se à política implantada pelo general Charles de Gaulle, presidente francês de 1958 a 1969 (nota do tradutor).

psíquica deveria ter. A escola assegurava a escolarização e a aprendizagem elementares em massa.

Com a liberalização e a abertura das fronteiras e dos capitais, fronteira econômica mais que teórica ou humana, vê-se a partir daí o desenvolvimento de sociedades paradoxais. Vivemos em sociedades do paradoxo, ou seja, em sociedades nas quais se prescrevem as condutas. Para tanto, tudo se promete sem de fato se ter; de quebra, controla-se a execução do que foi imposto. Privilegiam-se certos comportamentos, declarados corretos, sem que sua prática ou a valorização social dela decorrente sejam ressaltadas. Ao contrário, sancionam-se as falhas ou a ausência de sucesso. O fracasso é um erro de seleção de pessoal.

Grosso modo, é esse todo o problema da escola atual, o problema das instituições, da presidência política moderna: pode-se prometer tudo, sem nada ter; pode-se literalmente fingir que se tem tudo e isso basta. De uma forma ou de outra, prometer é uma palavra mágica, uma intenção “moral”. Pois não “é preciso ir à escola para ser bem-sucedido”? Quem nunca ouviu essa frase, proclamada insistentemente? Já se sabe o que essa ideia gerou! Falar a verdade seria, então, o melhor antídoto, mas a escola e uma parte de seus professores, responsáveis pela condenação surda de jovens “promovidos à exclusão”, preferem fechar as portas e meditar entre intelectuais bem-educados.

Alguns exemplos simples podem ser apresentados. Nesses modelos de sociedade, coisas ordinárias estruturam-se a partir daquela atitude excludente. Assiste-se ao desenvolvimento, nos pátios de recreação e nas salas de aula, de comportamentos de proteção e de isolamento. Precisamente onde a falência afetiva das solidariedades deveria ser retrabalhada, remediada a cada dia, dá-se a evasiva mútua ou mesmo a fuga paradoxal dos contatos interpessoais. Na escola verificam-se vários tipos de agressão direta ou indireta – chegando-se, inclusive, à autoagressão –, compactados em uma formatação em que todas as questões giram em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que concerne particularmente à sua identidade de superfície. Essas questões têm o papel de gatilho

de fenômenos violentos. O hábito é o cartão de visitas e o tênis da moda é o símbolo da superioridade entre os jovens.

As sociedades condicionam o pensamento. A essas grandes épocas correspondem moldes específicos. Do mesmo modo que tínhamos, por exemplo, nas sociedades totais ou pós-totais, so-nhando com o complementar, filosofias ou uma sociologia como a de Durkheim (que punha o acento sobre a sociedade e não sobre a pessoa, menos ainda sobre o indivíduo), temos hoje, com a construção das sociedades paradoxais, uma modelação extrema que nos introduz em uma linha econômica liberal e libertária, em que o ego se expande como a única justificativa do ser.

Popper e o individualismo metodológico por ele construído nessa linha de pensadores quase “antissociais” são, por si sós, a ilustração dessa nova religião da sociedade e da solidariedade do Tudo, do conjunto e do grupo, fundada sobre o indivíduo. O indivíduo – isso é muito claramente explicável por alguns e, em especial, por Popper – é o núcleo, o elemento central e duro do sistema social, pois é a partir do indivíduo que o conjunto de motivações, de interesses sociais, de escolhas de vida, de destinos escolares pode ser imaginado e fantasiado. Os pôlderes de divulgação das melhores escolas estão à altura dessas imagens e fantasias, mas o que será das escolas das periferias?³ A sociedade não é senão a soma virtual de seus membros, e nas periferias dá-se o mesmo.

Um pensamento de tal ordem, em uma sociedade paradoxal, abala e quebra os vínculos humanos mais comuns. Hoje se tem dificuldade em ver para que podem servir, por exemplo, todas as estruturas que estabelecem e mantêm o vínculo social. Para que servem os trabalhadores sociais? E os professores? A escola conserva seu papel de formadora de hierarquias entre as classes sociais e esconde, de certo modo, a chave dos papéis sociais, uma chave que é ao

3 No original ZEP (zonas de educação prioritária), criadas pelo governo francês para designar as escolas das periferias consideradas “difíceis”, por conta das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de conduta apresentados pelo alunado (nota do tradutor).

mesmo tempo um segredo, mas um segredo de polichinelo.⁴ Assim, a escola torna-se cada vez mais isolada, contestável e contestada, ao mesmo tempo em que cada aparelho, cada instituição é isolada em seu funcionamento, em seu microsistema. Com a retirada do Estado desse cenário, não se dão (ou não se dão mais) os meios de pôr em ação esses vínculos transversais de socialização.

Tais incitações fazem com que os pais dos bairros problemáticos se tornem sensíveis às questões da escola, com que eles possam beneficiar-se de uma ajuda escolar e educativa, nem repressora nem controladora, desde a primeira infância de seus filhos, e faz com que estes também sejam socialmente promovidos. Todos sabemos a que ponto a aprendizagem ou o encontro com pessoas dessas instituições envolvidas com a vida dos jovens – pessoas que funcionam como articuladores, promovendo laços – podem desbloquear a cognição e as ideias de um jovem ou uma criança. Pessoas que podem funcionar como terceiros mediadores nas relações sociais estão em vias de desaparecimento. Não se trata mais de escolher a prevenção, mas de curar, ao menos pela contenção. Boa parte da nova psiquiatria trata bem disso.

Em suma, nas sociedades paradoxais, não se dá mais tempo ao tempo. Quanto mais breve, melhor. Ensina-se por ensinar. Educa-se por educar. Torna-se a infância funcional, desde o nascimento. Pensa-se, com isso, em racionalizar a educação, indexando-a pela economia, mas se esquece que a inteligência e o pensamento têm um jeito particular de progresso e avanço que depende tanto das subjetividades quanto das condições nas quais elas são exercidas.

O paradoxo é a esquizofrenia: quando se prende um esquilo em uma gaiola, ele enlouquece. Realmente, o projeto liberal extremo está por inteiro dominado pela figura do mercado, carregada de fantasias. Hoje, como demonstram os estudos internacionais, o

4 Segundo Márcio Cotrim (*O pulo do gato 2*, São Paulo: Geração Editorial, 2007), “segredo de polichinelo” é uma expressão que designa aquilo que todos já sabem, o que deixou de ser segredo, que já é de conhecimento público apesar de alardeado como novidade.

mercado é um conceito intelectual, talvez psicológico. Tudo participa do mercado. Pode-se comprar ou vender inteligência, saber, aprendizagem. Nisso também, quando se tem os meios, pode-se permitir ter quase tudo, esperando que tudo será uma decorrência do que se é. A verdadeira escola inconsciente é o mercado.

Nesse extremo liberal que se faz um pouco presente em todo lugar, a partir dessa repetição paradoxal e da angústia que ele suscita, entramos com os dois pés em uma era em que a sociedade se transforma pura e simplesmente em sociedade comportamental. Tenta-se a cada dia fazer-nos compreender a que ponto é necessário ajustar os comportamentos para ser bem-sucedido. A esse respeito é possível citar como exemplo o discurso que temos sobre o “trabalho do aluno” nos últimos 15 anos: esse trabalho é o *curriculum vitae* comportamentalizado do aluno das classes médias, que deve fazer tudo para ser bem-sucedido sem se preocupar a escola e, sobretudo, assimilar que ele é o senhor de seu próprio destino e de seu lugar na curva de Gauss. Certos alunos (como, aliás, seus pais) não entendem – mesmo que sejam pontuais, disponham do material escolar e sejam motivados e atentos às aulas – por que eles não conseguem aprender o esperado ou aprendem mal. O desejo deles não vem ao encontro dessa aprendizagem. Agredidos, revidam com a agressão que alimenta a hipótese que fazem sobre o resultado escolar: o problema é a escola, que não é boa, ou o professor, que ensina mal. Os pais lutarão para matricular seus filhos nas boas escolas, em que se encontram, forçosamente, as elites docentes.

É nesse sentido que se pode dizer que a problemática do mercado dissemina-se, alcançando inclusive as relações entre as crianças, entre os adolescentes, nos grandes espaços de socialização (por falta) da escola. O que podemos observar nos pátios escolares, na hora de recreio e dos intervalos entre as aulas, nas redondezas das escolas e além delas, condensada nas salas de aula, é a dificuldade de promover a mediação, é a busca da confrontação direta, da dualidade mimética, simplesmente pelo prazer do espetáculo, pela aparência. Com isso, também se observa a constituição (em uma imitação do institucional) das tribos ou dos grupos estruturados a partir

do capital, da popularidade, das relações de poder, da influência que alguns têm e podem negociar. Diferentemente das épocas anteriores, há cada vez menos esforços de correção, de ajustamento, de controle dessas condutas, literalmente fabricadas por um sistema que reencontra – mas muito mais insidiosamente, pelas mídias, pela globalização das mídias e da política – a totalidade; uma totalidade fragmentada, mas imbricada na vida cotidiana, exibindo certo totalitarismo das atitudes. A escola renuncia lentamente à tarefa de educar; especializando-se, profissionalizando-se em seu comércio de saberes, na verdade, a escola deixa de educar.

Quando a palavra silencia, o sintoma fala.

Melhores efeitos e maiores defeitos da globalização

A globalização pode ser compreendida na evolução da sociedade, das relações humanas. Não há que desanimar por causa dela, pois o ser humano, em todas as suas idades, tem características de resiliência e de resistência próprias, que se manifestam ainda mais fortes quanto maiores são os obstáculos.

Não nos esqueçamos – como foi dito com insistência, no meio do século passado, durante a Segunda Guerra Mundial – que a condição humana original é fundamentalmente marcada pela fragilidade: neotenia é o termo utilizado para tal condição, que nos diferencia dos animais. Luis Bolk demonstrou que o ser humano é um ser neotênico, ou seja, que mal chegou a desenvolver-se minimamente, quase “fetal”. Todavia, a maior das inteligências poderá desenvolver-se nesse indivíduo inicialmente inacabado que cada um de nós é, marcado, construído e programado pelo apego, tão caro a John Bolwby e aos psicólogos do desenvolvimento infantil. Neotenia e apego são os componentes dessa fragilidade humana; eles são responsáveis por essa angústia radical que se torna a verdadeira especificidade humana. Essa angústia radical constitui um campo mental em que a globalização interfere diretamente, já que

ele serve, ao mesmo tempo, para inquietar e criar a demanda (inclusive a afetiva), a demanda por cuidados, visando respostas sempre mais íntimas. Mas, ao mesmo tempo, visando a demanda que provoca o consumo, o apego ao consumo – ou, com Baudrillard e outros escreveram, o objeto apaga o ser humano, que se torna também um objeto. Em dimensão planetária, é nas relações de objeto que a globalização trabalha, posto que, com a ajuda do mercado, o objeto e as relações de objeto passam a falar a língua do mercado e da publicidade. A relação humana cria seu mercado.

Disso se pode compreender que efetivamente a extorsão e a agressão física sejam condutas reativas, compensatórias, que podem impor-se como evidências. O roubo e o estupro são figuras antropológicas que datam quase do nascimento das civilizações nômades e as acompanham. O roubo e o estupro são figuras arcaicas que perseguem a história. Do mesmo modo, hoje a extorsão, as drogas e seu tráfico, as dependências químicas perturbam, mas mantêm uma humanidade da globalização, extrapolando e civilizando, em negativo, os arcaísmos. A barbárie é uma desumanidade humana por falta, em suma, por indigência coletiva.

Se quisermos aqui sublinhar os efeitos e defeitos da globalização, poderemos insistir sobre uma série de pontos que estão em discussão há 15 ou vinte anos nos meios psicanalíticos, filosóficos e pedagógicos.

Tomemos, desde já, essa moda de personalidades e identidades múltiplas, totalmente encorajada pela globalização da vida cotidiana. No sentido de Goffman, a vida quotidiana é teleglobalizada; podemos vivê-la, dia e noite, de modo diferente, ser nós mesmos sendo outros. E nos será dito: por que não ser outro? Preencher totalmente a vida, em suma! Ao mesmo tempo, tem-se esse esquematismo identitário, ofertas e potencialidades identitárias, que podem ser escolhidas conforme as lojas virtuais cuja propaganda circula na televisão e nos filmes (de preferência os violentos, mais ainda os norte-americanos, que clonam personalidades e fabricam velozmente identidades descartáveis, múltiplas, mas esquizoides). Nas escolas ou nos bairros, assiste-se ao desenvolvimento, no coração da

dessocialização contemporânea, de reflexões talvez dramáticas sobre o amor, a vida, a morte que crianças de cinco, seis, oito, nove anos podem ter. Os adolescentes tomam-se por outros, pulam pelas janelas para melhor roubar, escondendo-se longe dos adultos, ao ponto de, em países mais tocados pela violência (como os Estados Unidos), programarem, discutirem, preverem suas próprias mortes e escreverem seus testamentos, a fim de alcançar a transcendência perdida.

O que a globalização introduz é essa conjuntura social de jogos de papéis; ela torna a sociedade um grande faz de conta em que esses papéis são imaginados. E o que marcará antes de tudo o roteiro humano da globalização é essa contestação do simbólico pelo imaginário. De uma dimensão simbólica, de uma genealogia, de uma história de gerações, passa-se de uma só vez a uma figuração imaginária, a vias imaginárias. O imaginário ganhará terreno sobre o simbólico e, conseqüentemente, a ficção e a violência da ficção farão a realidade pagar caro. Se não há análise, escrita, fala, a colagem imaginária fará essa violência vir à tona.

Em seguida, pode-se ver até onde nos levam, por exemplo, essas personalidades ou identidades múltiplas. Por que as grifes são tão importantes? Sabe-se bem a loucura das marcas, que começou há 15 ou vinte anos. Os jovens podem (e mesmo acreditam que devem) ser identificados por tais grifes, orientando-se por meio dessas referências, identificando-se pelas marcas de seus tênis, suas roupas, suas camisetas, seus chapéus, roubando-os quando entendem deles precisarem, mesmo sem poderem tê-los. As grifes, aliás, têm alma própria e a vendem (Naomi Klein).

Conhecemos escolas bem próximas a Nanterre que, faz uns vinte anos, de uma só vez, uma manhã, se viram povoadas por hordas de crianças todas vestidas de casacos e tênis novos e de cores vivas, “vistos na tevê”. Todo mundo sabia disso, falava-se disso por toda parte – e talvez até os pais também tenham se vestido como adolescentes na moda –, com mais interesse do que em assuntos graves. Assistimos, igualmente, a crianças bem pequenas que, na escola, se vestiam como adultos, com suas modas de vestimentas e objetos de grife.

Uma história interessante: entrevistando um grupo de adolescentes, todos no 6º ou 5º ano,⁵ sobre a maneira pela qual eles se relacionavam com suas grifes, encontrei uma jovem que se vestia diferentemente de seu grupo, aparentemente por não se importar com marcas de roupa. Ela pertencia a uma família portuguesa, sua mãe (que era costureira) tricotava seus pulôveres e suas roupas, seu pai era pedreiro: suas roupas e sua família eram motivo de piada, até o dia quando um dos rapazes da turma, que a acompanhava até sua casa, viu a casa da família, construída pelo pai com as próprias mãos, e ficou estupefato. Era uma casa grande, linda! Enfim, ela se vestia bem, com roupas bonitas, mas não eram roupas de grife, idealizadas. A partir daquele dia, contou-me a jovem, a atitude de sua turma para com ela mudou completamente.

Vê-se bem que se poderia tentar uma contraeducação na escola. A febre de homogeneização e a formatação “didática”, ligadas à sociedade de consumo, à sociedade da individuação fictícia, passam pelas roupas de grife e pelo material escolar.

E também pelo automóvel. Sabemos a que ponto o Salão do Automóvel de Paris atrai hordas de jovens de todos os bairros, que naturalmente se dirigem para os carros mais caros, admirados por horas. Esses jovens, captados por esses carros, são confrontados com o sofrimento íntimo do consumidor mundial: o que fazer, senão colecionar carros, mas em modelos reduzidos?! E, mesmo assim, são muito caros! Mas, já que nunca os comprarão, por que esses jovens não os roubariam?

Essa *démarche* individualista metodológica, literalmente egoísta,⁶ parece-me bem evidente. Nossa sociedade faz um apelo gigantesco à transgressão violenta. Afinal, não custa lembrar que só temos uma vida, que é breve! Os mais ricos a exibem nos jornais e é preciso ser um militante experimentado, um líder comunitário ou um professor que escolheu trabalhar com os excluídos no Brasil,

5 Comparativamente ao sistema escolar brasileiro, correspondem ao início da segunda fase do Ensino Fundamental (nota do tradutor).

6 No original, o autor faz um jogo de palavras para destacar o caráter imaginário, associado às imagens ego, no adjetivo egoísta.

em Mali, no Madagascar ou na Guiana Francesa, nas cidades mais periféricas de globalização, para ter a coragem de tomar partido contra essa sociedade, para retomar valores que são universais das relações humanas, muito mais poderosos que os valores efêmeros do mercado.

A cooperação, a ajuda mútua, o afeto, as relações fazem e sustentam uma vida – atribuindo sentido à existência e comunicando o que não se acha na sociedade de consumo (a não ser imaginária, unilateral ou periféricamente) –, garantindo às pessoas uma identificação fundamentada em elementos sólidos, cuja lógica atravessa gerações. As identificações deveriam ser o fundamento da pedagogia da socialização. Nós somos feitos de outros.

Vê-se, assim, como efeito dessa globalização e dessa formação de mentalidades pelas mídias, de que modo se constitui a problemática vitimização/vítima. Como alguns já escreveram a respeito, estamos na era da vítima. Isso ilustra perfeitamente a relação humana na qual estamos por hora. Uma relação dual, em que não há alternativa dialética, mediação entre a vítima e o carrasco. Quando púnhamos em questão o estupro de jovens mulheres ou de pré-adolescentes – fiz a esse respeito entrevistas em escolas parisienses, há alguns anos atrás –, era evidente nas respostas das moças que as vítimas de extorsão, de violências físicas ou de provocações eram alvo de zombaria, na maior parte do tempo. Mais profundamente, a vítima servia para concentrar a destrutividade quase letal dessa sociedade insegura, sem que necessariamente isso atraísse a atenção dos adultos, pois todos tiram proveito da situação. É claro que os alunos mais fortes, os líderes, que obviamente não se aceitam como carrascos, esquivam-se da situação complicada facilmente: como adultos, tiram também dessas situações de violência um ganho de influência e de poder.

A violência é seletiva e as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais. A sociedade civil sabe disso. O caráter de reciprocidade e de coletividade da violência legitima-a, tornando-a uma forma de revide. Isso mostra bem que a sociedade violenta constrói-se na exclusão

das formas de mediação, na exclusão do terceiro. Vivemos em um mundo binário, segundo uma perspectiva que reduz tudo a comportamentos controláveis, em um processo de corte e costura que fabrica mentalidades acríticas. Vivemos relações quase formatadas.

Toda tentativa dessa sociedade mercantil – e não se trata de complô, de uma declaração de guerra subliminar – visa à formatação das relações, a estabilizá-las por múltiplos mecanismos escolares, psicoeconômicos, visíveis nos Estados Unidos, na Europa, em muitos países anglo-saxões, entre outros, pelo endividamento para adquirir-se a propriedade e, atualmente, realizarem-se estudos superiores. Provavelmente, veremos mercantilizar a educação básica, se o liberalismo se mantiver em na sua cavalgada selvagem, com a retirada estatal dos circuitos de controle democrático. Estamos imersos nessa tentativa total – e totalmente insidiosa – de construir relações conforme o padrão. Hoje podemos ler biografias de alunas que se prostituíram para pagar seus estudos ou os de seus irmãos. Algumas mães talvez já estiveram na mesma condição, mas não tiveram publicadas suas biografias.

A globalização é isso, uma metodologia que nada da vida cotidiana deixa ao acaso, submetendo essa cotidianidade inteiramente ao mercado. Entre outros grandes autores, o francês Henri Laborit demonstrou há trinta anos a que ponto essa dominância econômica e administrativa desenvolve personalidades submissas, conformistas, fazendo parte desse pacote muitas das causas da violência e da marginalidade. Se a formatação cotidiana não é bem-sucedida, a violência da resposta pulsional será proporcional à ideologia da competição. Tal ideologia, tão velha quanto o liberalismo, tem tantas formas quantas se imagine, mas é certo que impera nas nossas escolas, em nossos percursos de escolarização.

Por exemplo: na Europa, tal ideologia impera no sistema de notas. Na França, como em muitos países, somos crucificados pelas notas! Por isso, a autodefesa implícita organiza-se por meio do absentismo escolar, a deserção das escolas de segunda mão, impostas pelo governo, ou (o que é mais complicado ainda) pelo que se pode realmente chamar doenças, como o *ikikomori* no Japão, essa esqui-

zofrenia antiescolar de reclusão no próprio quarto, de um a três anos (menos frequente, mas também conhecida na França ou em outros lugares).

Ela alcança grandes amplitudes em nossos sistemas escolares, para os quais, contrariamente ao que se passa na Escandinávia, se é incapaz de pensar uma aprendizagem e uma escola a partir da cooperação, do conselho escolar (para falar, debater e decidir), do apoio dos pares, da ligação e da intervenção da coletividade. Somos incapazes de fazer uma sociedade da escola e para a escola, pura e simplesmente.

Pode-se analisar essa problemática liberalista. Há as mídias, a tevê, não distantes do problema. Lembro-me frequentemente de um relatório da política, há uns vinte anos, que falava do mimetismo dos modelos apresentados pela tevê: explicava-se que após ter visto programas na televisão, um grupo de jovens, clandestinamente, entrou no liceu durante um final de semana, a fim de fabricar explosivos no laboratório de Física e Química. O liceu foi parcialmente incendiado e os pesquisadores estavam perplexos. Foi um dos primeiros acontecimentos dessa natureza. Em seguida, ocorreram dezenas de incêndios, alguns intencionais, outros não, todos na França. Essa noção de mimetismo tinha chamado minha atenção porque ela ligava a imagem bruta inconsciente ao mimetismo violento. Vive-se no mimetismo da mídia, o que estrutura comportamentos, dando-lhes uma consistência de série de televisão. A série pode ter sua função na relação com os outros, nessa famosa dimensão que Henri Laborit há muito sublinhava: todos temos necessidade de gratificações vindas com o reconhecimento mútuo. É preciso ser reconhecido pelos pares, ter uma existência, uma vida por meio e a partir dos outros (Axel Honneth). Ora, a tevê é de fato um motor narcísico e mimético – os melhores pedagogos o sabem – e não se trata de separar juventude de televisão, mas de fazer uma programação diferente. Outra televisão é possível, lembra Philippe Meirieu!

Todos precisam ser ouvidos, compreendidos, amados – eis um dos benefícios dessa globalização; o ser humano mostra-se de uma

vez. E por que não eu? A violência, ela também se mostra, com inteligência. Mas podemos resistir à globalização nos espaços que ela ocupa e nós não nos privaremos dessa possibilidade.

A escola, núcleo duro da globalização “acompanhada”

Realmente, pode-se fazer com que os malefícios da globalização se voltem contra ela mesma. O que nos impede de usar os jogos de papéis, de papéis múltiplos, nos espaços da sala de aula e da escola, de fazer emergirem, dessa forma, responsabilizações contextualizadas? O que nos impede (como o fazem o Movimento Freinet e os movimentos pedagógicos, com “socioecoparticipantes” bem jovens) de ajudar os grupos de jovens motivados a assumirem papéis em coletividade, nas pesquisas, nos projetos sociais, a fim de proteger a reflexão, a fim de adquirir conhecimento para o bem comum, para o bem dos outros? O ensino mútuo e o sistema de tutoria têm sido bem-sucedidos nesses objetivos.

O que nos impede de trabalhar sobre a desconstrução das grifes, a problemática da ecologia e da economia equitativas? O que nos impede de desconstruir o mercado do automóvel, da televisão? Há muito tempo professores praticam e mostram como são fomentados os jornais impressos e audiovisuais. Pode-se, desse modo, estudar as relações, por uma pedagogia dos pequenos grupos, que na escola e no entorno da escola produzirá encontros, efeitos, influências, sob a tutela dos adultos que servem como referências:⁷ estar à altura de seus atos e sua missão. Se hoje os adultos recuam ou titubeiam, eles próprios em boa parte por conta da individuação, é papel da escola – e é por isso que ela continua a ser núcleo o duro – encarregar-se desse canteiro da “personalidade de base” (com essa expressão, remetemos aos culturalistas norte-americanos dos anos

⁷ *Re-pères*, no original, fazendo um jogo de palavras. *Répère* pode ser traduzido por referência, mas também por “re-pais”, isto é, como pais em segunda ordem (nota do tradutor).

1950), que é uma montagem micropessoal e interpessoal que autoriza a resistência e o pensamento em uma sociedade violenta e difícil como a nossa.

De outra forma, como escapar aos grupos de crianças delinquentes e aos meninos-soldados, essas crianças sem pais e sem lei, forjadas na falha adulta? Podem ser criadas alternativas à concorrência, tudo ao inventar jogos sem ganhadores nem perdedores. Há, ademais, economias da cooperação e elas estão no primeiro plano da cena alternativa. É possível instalar mercados comunitários, centrados na ética, na própria sala de aula. Nós vimos isso acontecer no âmbito escolar: podem organizar-se quermesses do tipo Quatro Cantos do Mundo em várias escolas, em jornadas de uma “economia de mercado sem lucro”. Refiro-me, no tocante a essas iniciativas, a Joseph Stiglitz ou Amartya Sen, que recente e paradoxalmente foram nomeados por nosso presidente francês para estudar as alternativas econômicas!

Será que o professor que se encontra na contracultura é outro professor? Não, ele não faz senão o seu ofício, aquilo para que foi designado como dono de um saber que promove o saber dos outros. Ele é professor de socialização, tutor do pensamento crítico.

O mais problemático são as mídias. Sabe-se bem isso graças aos estudos das psicopatologias norte-americanas ao longo de vinte anos de pesquisa sobre a psicopatologia social e dos psicopatas propriamente ditos, produzidos em série por nossos sistemas globalizados, violentos, em nossos laboratórios sociais. Sabe-se, igualmente, a que ponto a televisão tem um papel determinante de suscitar, reforçar, encorajar a violência. Há, pois, todo um trabalho a fazer, e nisso também se encontram os métodos ativos.

Precisamos de outros jornais nas escolas, ou melhor ainda, de outras mídias, de contramídias nos liceus, nas escolas, nos bairros. É necessário trabalhar sobre os “cáucus”, os círculos e os conselhos críticos de opinião, de pensamento, como se vem tentando fazer nos Estados Unidos. Se tomarmos o exemplo de Porto Alegre, vemos bem qual é o modelo que poderia ser posto em prática de modo

específico, sereno e coletivo. Por que ter medo do *happy slapping*?⁸ É necessário ultrapassá-lo. Sabemos fazê-lo, desde 1968!

Com efeito, trata-se de engajar-se com a educação e a formação, em termos, inclusive, econômicos. Sempre fiquei impressionado com o fato de não se arriscar fazer avaliações sobre os efeitos benéficos dessa educação em dez ou 15 anos. Chamemo-la uma educação negativa, quer dizer, uma educação da negatividade, que levanta questões mais do que dá respostas, que indica métodos e itinerários, sem jamais fornecer o mapa nem as passagens. É uma educação que toma ao pé da letra as palavras, guiada pelo envio à consciência, ao pensamento, à discussão, ao conflito, e se apoia sobre a filosofia e as ciências humanas, desde a mais tenra idade.

Não entendo por que a Unesco ou outros grandes organismos internacionais não se arriscam a taxar as economias, em particular no que diz respeito à violência, o que nos permitiria promover uma educação como a negativa. Em verdade, é a escola que pode continuar a assumir o papel de terceiro, de Terceiro Estado, gostaria de dizer, remetendo à Revolução Francesa.

No contexto dessa globalização da violência, que apresentei nesta reflexão, é claro que três grandes palavras de ordem são relativamente fáceis de memorizar:

1. Mediação: manter sempre mediações, desde a primeira infância; manter terceiros institucionais por meio de pessoas que, trabalhando nas instituições escolares, as representem, ao lado dos pais, com os pais, entre os pais e a escola, entre a escola e o bairro. A mediação é uma problemática educativa fundamental que toca na constituição simbólica da inteligência. Só consigo aprender em uma rede de relações mediadas, de transferências.

8 Expressão utilizada para designar uma prática que surgiu em 2004 em escolas dos arredores de Londres. “Bofetada divertida”, em uma tradução livre, é uma nova forma de *cyber*-violência que consiste em um ataque inesperado a uma vítima enquanto um colega do agressor filma a agressão com um aparelho telefônico móvel, para depois enviar as imagens aos amigos.

2. Proximidade, aproximação: não resolveremos os problemas da escola fora dela. Faz-se necessário estar na escola, com as pessoas, mantendo escolas de proximidade, escolas de educação e de convivência social tanto quanto de saber; trabalhar com as famílias, os pais, o bairro, a pequena infância; estar lá inteiramente e, quando isso ocorre, ser protegido pelos governos e pelas municipalidades. Que seja um trabalho educativo de ensino proximal, na relação, em uma proximidade institucional e profissional – uma lição permanente!
3. A especificidade: a escola continua a ser esse lugar em que se concentra uma parte fundamental do saber, onde se pode normalmente ouvir que há um “saber do saber”, onde se pode aprender a aprender. É necessário, então, ao mesmo tempo em que a escola continua a concentrar os saberes, torná-los lições para grande parte dos jovens. Mas, ao mesmo tempo, a escola pode enviar seus especialistas, seus *experts* – pois eles existem – aos bairros. É pela contracultura crítica que o espírito se abrirá. As maiores violências são brutas, em geral regressivas, ligadas tanto aos arcaísmos culturais quanto ao exercício da força, ou seja, à aprendizagem comportamental de primeiro grau, o que há quarenta anos Henri Laborit chamava de aprendizagem básica, mais simples, a mais evidente na sociedade atual: a agressividade. A agressividade é um poder louvado, sustentado, reforçado, recomendado por nossas instâncias sociais, econômicas e políticas. Ela é o futuro desta sociedade violenta. Mas a agressividade também pode ser metabolizada. Se não o é, termina mais forte, porque a agressividade está também na rota da grande violência. A violência é uma patologia da agressividade. Não é possível dar conta dela sem aprender a dominar a relação entre segurança e insegurança que liga e desliga angústia e emoção na relação de conflito. Esse é o momento em que se é capaz de fazer da agressividade uma dimensão intelectual de confronto, permanecendo nos limites da palavra, esse momento que não se encontra mais com tanta frequência na antropologia originária do primata humano.

A violência é a cultura social da globalização, porque ela é humana. Por isso, o pensamento não pode agir senão ao lado da violência e fora dela, mesmo se ela não sai de nossas vistas! Refletimos mal sobre o perigo dessa violência. O pensamento necessita, com efeito, dessas condições epistemológicas para poder desenvolver-se com toda a inteligência e carregar consigo o conceito de civilização.

Eu sou outro e nada sou sem o outro. Essa mensagem poética e clínica não é uma declaração de intenções, é o resultado de nossa história. Essa história mal está começando. Onde estão os homens?

Referências bibliográficas

- BOLK, L. Le problème de la genèse humaine. Traduction F. Gantheret, G. Lapassade. *Revue Française de Psychanalyse*, 1961.
- BOLWBY, J. *Interventions*. In: ZAZZO, R. et al. *L'attachement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1974.
- HONNETH, A. *La société du mépris*. Paris: La découverte, 2006.
- KELSEN, H. *Théorie générale des normes*. Paris: PUF, 1996.
- KLEIN, N. *No logo, la tyrannie des marques*. Arles: Actes Sud, 2001.
- LABORIT, H. *La nouvelle grille*. Paris: Laffont, 1974.
- MEIRIEU, P. *Une autre télévision est possible*. Lyon: Chroniques sociales, 2007.
- PAIN, J. ; OURY, F., *Chronique de l'école caserne*. Paris: Maspéro, 1972; Vigneux: Matrice, 1996.
- POPPER, K. *Les Deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. Paris: Hermann, 1999.
- RIFKIN, J. *La Fin du travail*. Paris: La Découverte, 1996; *Le rêve européen*. Paris: Fayard, 2004.
- SELOSSE, J. (sous la direction de Villerbu Loïc et Pain Jacques) *Adolescence, violences et déviances*. Vigneux: Matrice, 1997.
- STIGLITZ, J. E. *La Grande désillusion*. Paris: Fayard, 2002; *Quand le capitalisme perd la tête*. Paris: Fayard, 2003.