

36ª Reunião Anual da ANPOCS

GT08 - Educação e sociedade

**ESCOLA X TRABALHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES
PARA UMA ANÁLISE DA MULTIPLICAÇÃO DA VIOLÊNCIA
ENTRE OS JOVENS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Carolline de Souza Botelho (UFMA)

ESCOLA X TRABALHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA UMA ANÁLISE DA MULTIPLICAÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.¹

Carolline de Souza Botelho ²

Resumo

Até aqui, revisou-se, brevemente, algumas transformações no qual devem ser inseridos, os estabelecimentos escolares e inscritas as práticas educativas, que são na verdade, práticas sociais. As análises que pretendemos aqui desenvolver e apresentá-las, não pretendem esgotar o assunto, e podem servir como reflexo para uma interpretação dos quadros sobre a violência, demonstrados por distintos autores, que os elevam a fatos sociais. Em nosso tempo, o jovem sobrevive em uma espécie de liberdade assistida por um estado neoliberal que inclui e ao mesmo tempo cobra o preço por esta assistência disfarçada, tornando-o cada vez mais refém de uma estética midiática e alienante, desencadeando numa perda de identidade, transformando-o e lançando-o em um mundo onde as trocas simbólicas migram dos campos periféricos e que se alojam nas escolas através das mais variadas formas de violência, dentre elas o *bullying*.

Palavras-Chave: Práticas Sociais, Violência, Bullying

¹ Trabalho fruto das leituras e participação na disciplina de Imagens da Cultura Brasileira e Educação do PPGE/UFMA.

² Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Maranhão.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta as primeiras aproximações de uma análise da violência escolar entre jovens, a partir de algumas articulações entre educação e cultura. Entretanto, reconheço que tal tema é um tema bastante escorregadio, pois se trata de um fenômeno delicado por sua ambivalência e heterogeneidade. Sua área de enfoque depende do viés daquele que observa e escolhe o caminho de como falar dele e sobre ele. Como escreve (Sorel, 1992) existe em todo conjunto complexo uma região clara e uma escura. (...) é dever da ciência enfrentar a complexidade enquanto tal , em vez de se deter nas partes mais claras e mais simples.

Sob essas afirmações, o propósito nesse trabalho foi compreender o fenômeno da violência para além da perspectiva moral, isto é, no que diz respeito a transgressões e violações de regras e normas. Buscou-se ainda explorar o termo “educação” não somente limitando-o ao conceito de educação escolarizada e sim, problematizando-o em seu sentido mais amplo no que diz respeito ao processo de formação dos sujeitos e construção das suas sociabilidades. A abordagem realizada circunscreve-se na dimensão simbólica deste fenômeno, compreendendo-a como mediadora entre as relações do ser humano com o mundo e vendo nela a função organizatória na práxis social e na ação educativa.

Temática recente e pouco explorada na academia, a relação escola e família, estabelecida através das imagens e representações é um convite para que pensemos quais os discursos e as imagens são acionados por professores e alunos, e como são produzidos ou reproduzidos em sala de aula. Isto posto , convém considerar que;

“...a escola é um sistema sociocultural (...) um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação e as práticas escolares e educativas que ocorrem no interior da escola enquanto práticas simbólicas” (CARVALHO,p.47, 1990).

A instituição escolar ao passo que tem sofrido várias mudanças, o público de alunos é mais heterogêneo no plano social e étnico, em consequência desse fato, os estabelecimentos escolares converteram-se em organizações mais complexas e mais difíceis de administrar. Um dos grandes desafios da escola hoje diz respeito ao confronto entre a teoria e a prática, esse confronto revela um nó difícil de desatar, o nó da defasagem entre o discurso pedagógico presente nas instituições escolares e a realidade social.

A Nova LDB ao definir a educação em sentido amplo, estabelece que esta, deva abranger os processos formativos na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e no trabalho. Porém, nesse trajeto ‘a direção que assume a relação educação e trabalho nos processos formativos não ocorre de maneira inocente’. (Ciavatta, 2012).

Esse breve recorte nos auxiliar a contextualizar o tema deste artigo, que se refere às primeiras aproximações para uma análise da multiplicação da violência entre jovens em processo de escolarização. Convém destacar que o artigo produzido não pretende esgotar o assunto e faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objeto de estudo trata-se de um tipo específico de violência, o *bullying*.

Evidentemente, não é nossa pretensão apontar possíveis saídas para as situações até aqui descritas, tampouco adotar ou abandonar antigos padrões sociais. Mas, refletir sobre o fato de que os comportamentos socialmente aceitos a partir de “padrões de normalidade” estabelecidos por algumas correntes das ciências sociais tais como: as correntes positivistas e funcionalistas concebem a ciência pelo viés da racionalidade e leva-nos a considerar certos fatos sociais como naturais e individuais. Há, porém, nessa concepção maniqueísta de classificar nossos atos, uma utilidade prática de manter a ordem estabelecida a partir das dicotomias apoiando a “racionalização da violência”.

Em termos de organização do texto, inicio minha escrita versando sobre a construção social acerca do jovem, nessa parte do texto trago como recorte a relevância de abordagens que nos façam refletir sobre as representações e o imaginário da violência

juvenil. Esses pressupostos tornam-se significativos porque nos dão pistas sobre como ‘ compreender sujeitos sociais, bem como entender realidades e fenômenos culturais diversos’ (Lane, 2003). Em seguida, trago algumas reflexões sobre a relação escola e trabalho, destacando que essa relação é uma relação cujo estabelecimento se dá permeada de conflitos e nesse sentido, a educação ao invés de oferecer aos jovens oportunidades para ampliarem suas possibilidades de trabalho, através do investimento criativo e transformador, passa a representar o projeto de futuro como algo angustiante, carregado de sofrimento e incertezas³.

“ A Educação para o trabalho e para o uso produtivo dos recursos da técnica não pode ignorar seu caráter humano, isto é, inovador, violador, superador do dado, mesmo quando se repete. E a educação no século XXI tem que considerá-lo se quiser, no vazio deixado pelo defunto mito do trabalho, reencontrar o homem “ (FÉTIZON, p.183,2002)

Por último, destaco o viés pelo qual tentei tornar possível a articulação do diálogo entre: educação, trabalho, relações de gênero e violência, que por sua vez situa-se, no campo das tensões produzidas pela coexistência de pressupostos da modernidade e pós-modernidade representados pelo currículo. Dessa forma, no diálogo entre as áreas de conhecimento acima destacadas, quero problematizar a direção que assume a relação educação e trabalho nos processos formativos e quais os embates marcam essa relação que se efetiva no âmbito do conjunto das relações sociais e se desdobram nas mais variadas formas de violência, entre elas o *bullying*.

³ O termo “incertezas”, embora não tenha um estatuto teórico estabelecido, é de uso corrente nos estudos de sociologia do trabalho e outros, para caracterizar a instabilidade das ideias e da perspectiva de futuro em tempos atuais. Entre outros ver Harvey (1992) e Ciavatta (1998).

2. JUVENTUDE, VITIMIZAÇÃO E PERDA DE IDENTIDADE: RECORTES DO IMAGIÁRIO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Sob a luz das representações é possível articular as diferentes áreas do conhecimento, perpassando pela educação, pelo currículo, pelas relações de gênero e pela violência, possibilitando o dialogo entre elas. Segundo Moscovici ,

O estudo das representações social implica compreender como o individuo social percebe sua realidade e sua interação com os outros. A noção de representação social é , entendida portanto, como uma forma de apreensão do real pelo homem. (MOSCOVICI,1978)

O autor supracitado evidencia a partir do seu estudo sobre representações, a relevância para compreendermos como os jovens se representam e como representam a sociedade. Permitindo-nos inferir sobre as perspectivas sociais dos jovens, a partir da problematização da estrutura social, das relações de exclusão e da violência que se estabelecem no interior desse jogo social. O imaginário da violência vivenciado no cotidiano escolar, contribuí ainda para o entendimento e desenvolvimento das relações pedagógicas, pois de acordo com Gilly,

Relações pedagógicas: aqui as relações que se estabelecem dentro da escola, com destaque para aquela que tem o aluno como um dos elementos dessa relação, são entendidas como um sistema social interativo, devendo, portanto, serem compreendidas como fazendo parte de um ambiente social mais amplo.(GILLY p.45, 2001)

Percebe-se que a escola tal como se apresenta hoje, configura-se numa instituição que está longe de confrontar o sujeito com o viver junto na contemporaneidade, obscurecendo assim sua condição subjetiva.

2. BULLYING: UMA QUESTÃO DE GENERO?

Historicamente, a sociedade produz e reproduz múltiplas estratégias para fazer circular representações⁴ que constroem um determinado tipo de sujeito, regulando assim a forma de interação entre estes indivíduos. Essa atitude representativa, ao classificar os indivíduos, atribui padrões que generalizam e podam as diferenças escondendo as particularidades individuais dando assim, espaço para as representações que delinearão o imaginário social. São essas ações direcionadas não somente aos alunos, mas também aos professores, que perpassam por uma socialização de saberes construídos no interior dos grupos, que se referem à intencionalidade e vinculam-se a questões que envolvem a construção do conhecimento e das subjetividades dos indivíduos, principalmente dos discursos sociais produzidos culturalmente acerca das sexualidades e das diferenças ao longo da história. É necessário ressaltar que o imaginário de que aqui falamos é o “conjunto das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*” (Durand, 2002). Durand também nos ensina, que é através do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo.

O imaginário tece as redes simbólicas que interferem na nossa leitura e organização do mundo e que sustentam os comportamentos e as ações humanas em sociedade, dentre as quais a violência e as reações que ela provoca. (TEIXEIRA,p.117,1994).

É evidente que cada época compreende transformações culturais próprias, manifestas através da maneira como vive e como se organiza a sociedade. Sob o espírito inovador do capitalismo novas sociabilidades são geradas e logo adaptadas aos interesses dos grupos no poder.

⁴ O conceito de Representação Social surgiu na psicologia com a publicação do trabalho de Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, na França em 1961. Para Moscovici, (1978) a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Ao trazer para esse dialogo a violência escolar, mais especificamente o *bullying*, preocupa-me o fato de que, a comunidade escolar tem associado às questões de violência escolar mais ao fenômeno do *bullying* do que a impossibilidade da escola vivenciar uma experiência sociocultural.

Muito se tem vinculado o termo bullying a qualquer tipo de violência ocorrida dentro dos limites das instituições de ensino, o que é um erro, pois o bullying é caracterizado pela forma de violência entre pares e a sua intencionalidade e continuidade das ações agressivas e pontuais, sem que existam em sua origem quaisquer motivos evidentes e resulta em sérios danos psíquicos e físicos, causando sofrimento em uma relação desigual de poder e que culmina na vitimização de um indivíduo, uma minoria ou de um grupo, pelo grupo “dominante” ou pelo “agressor”.

A palavra bullying, termo de origem inglesa, a corresponde ainda a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, onde crianças e jovens vítimas dessa forma de agressão, na maioria das vezes, sofrem calados frente ao comportamento de seus agressores. A forma repetitiva de violência é que a caracteriza como bullying, se não ocorrer a partir de fatos repetitivos a definição do termo perde o seu teor. As conseqüências dessa manifestação desse fenômeno podem ser, desastrosas, desde a repetência e evasão escolar até isolamento, depressão e, em casos extremos, suicídios e homicídios” (SILVA, 2007,p.58). De acordo com, Fante:

O bullying escolar, ou violência entre pares, é um fenômeno prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um escolar. Embora a violência escolar não seja um fato novo, o bullying escolar, ‘ é um novo conceito que se dá para designar o fenômeno de maltrato e de intimidação entre escolares’ (FANTE, 2007, p.81) . Ele se apresenta como um mal-estar que se observa desde a perspectiva oculta, desde o desconhecimento, desde a indiferença, ou, inclusive, desde a ausência de valorização de si mesmo, de sua própria existência, e das conseqüências que o mesmo pode ter e tem no desenvolvimento social, emocional e intelectual dos jovens que sofrem ou padecem deste tipo de violência.

Um fato curioso dentre tantos outros referente a esse assunto e que desperta interesse para possíveis investigações é a seguinte questão: Por que o bullying ocorre tanto entre os meninos?

Há uma enorme gama de pesquisas publicadas referente ao comportamento agressivo entre meninos, que buscaram justificar tal comportamento explicando que a televisão e a mídia estimulam os jovens a ter um comportamento agressivo. Todavia, diante do fato que a maioria dos meninos é testemunha de uma mídia agressiva, e nem todos cometem agressões, esse fator sozinho, mostrou-se insuficiente para justificativa da violência juvenil.

Algumas características promovidas nas culturas ocidentais que se referem à infância dos meninos, assim como grande parte da mídia direcionada aos meninos e a masculinidade dos heróis, são representadas por uma única característica amplificada e exagerada: a força física. Como exemplo, Arnold Schwarzenegger e Sylvester Stallone. O mesmo ocorre com os bonecos fabricados para o universo masculino, por exemplo, o Max Steel. A fisiologia representada por esses heróis masculinos é muito pouco realista e certamente improvável de ser atingida pela maioria dos jovens desse sexo. Esse aspecto simbólico representa uma cultura em que ser menino está relacionado a ser forte e durão e, só faz sentido expressar essa qualidade por meio da agressão. Dito de outra forma, se ser forte e durão são aspectos desejáveis que determinam a masculinidade, uma saída natural para demonstrar publicamente essa característica está na agressão.

Diante dos múltiplos olhares e perspectivas a partir das quais é possível analisar a violência, desde a sua perspectiva simbólica até a forma concreta, podemos afirmar que os meninos desde cedo são lançados ao campo da competição pelo estabelecimento da hierarquia entre eles, através dos seus corpos e pela serialização da força existente entre eles. Por essa trilha, podemos ainda interpretar, devidamente a emergência e a multiplicação das diversas formas de violência entre os jovens em processo de escolarização.

3. IMAGEM CORPORAL, RELAÇÕES SOCIAIS E PROJETO FUTURO.

Voltemos às transformações operadas no contexto social, que veiculadas pelos mais variados sistemas de comunicação e reproduzidas nos espaços escolares, desempenham papel importante na construção de imaginários sociais.

Na atualidade, é possível observar que imagem do jovem é uma imagem marcada entre a dualidade e a incerteza. Pois, se de um lado a juventude é sempre exaltada pelas potencialidades existenciais, por outro lado essa mesma juventude é caracterizada por uma posição de suspensão no espaço social que se consubstancia pela inexistência de seu reconhecimento social e simbólico. Partindo dessas primeiras impressões, decorre-se que a incerteza é o que se delinearía efetivamente como o futuro real para os jovens.

A compreensão das relações que os jovens travam com o mundo vivido tanto da escola quanto do trabalho, exige primordialmente, o conhecimento do espaço da família, porque é nesse lócus onde os sujeitos vivem suas primeiras experiências de sociabilidade humana.

Compreendendo que essa fase da vida é circunscrita negativamente e a imagem do jovem construída é aquela que representa o oposto daquela que se quer superar, ou seja, a de um indivíduo em período de preparação para a entrada no mundo adulto e, portanto, incompleto, um ser de constantes conflitos internos, que precisa de cuidados especiais. Faz-se mister reconhecer a adolescência como uma condição social e uma representação. Sobretudo, porque a época contemporânea apresenta uma indecisão a respeito do homem e de sua essência e nesse sentido, muitas características socioculturais do contexto de vida do indivíduo, tais como os discursos⁵ sociais, influencia suas escolhas e os seus comportamentos.

⁵ Entende-se por discurso nesse contexto, um sistema cultural de crenças e costumes difundidos e insidiosos que influencia a vida das pessoas em todos os níveis, seja da linguagem, dos pensamentos, dos sentimentos, dos comportamentos, dos valores, das expectativas, dos papéis, das compreensões, dos estilos de vida. Os discursos estruturam tanto os aspectos da vida dos indivíduos que é raro questioná-los e impossível escapar completamente deles. A única alternativa do indivíduo é tomar consciência de seus efeitos e basear suas escolhas naqueles preceitos que melhor possam ajustar aos seus jeitos preferidos de ser.

As imagens que circulam em relação aos jovens são demonstradas quase sempre, pelos meios de comunicação de massa, fazendo um enorme apelo em relação à aparência física, que supervaloriza o corpo e o adolescente passar a desejar essa aparência como forma de atender essa representação social imposta que caracteriza a concepção ideal de sujeito.

Ao rejeitar seus traços naturais em busca da forma perfeita, muitos jovens passam a rejeitar-se, reforçando dessa forma um ato de rejeição já atribuído e difundido pela estética midiática da sociedade contemporânea.

Toda essa valorização do culto ao corpo presente nas academias representa ao jovem a saída possível para uma eficiente forma de conquistar as relações afetivas e de ser bem sucedido, admirado e enfim ser desejado. Tendo em vista que, a autoestima e a realização dos adolescentes do sexo masculino são identificadas com a imagem amplificada do corpo forte e musculoso. Convém lembrar que todo esse período que em que se desenvolve a adolescência uma questão estreitamente vinculada é a sexualidade, a qual, através das mudanças físicas e hormonais que a caracterizam, introduz os conflitos e as transformações dessa fase.

Afirmar-se sexualmente, sobretudo para os meninos é motivo de insegurança, angústia e medo. Somando-se a isso, às cobranças sociais, os adolescentes passam a experimentar certa instabilidade que traz como consequência, a ausência de segurança, de caminhos, de possibilidades, o que torna qualquer perspectiva de futuro mais angustiante.

A sociedade por sua vez, também encontra dificuldades em projetar um futuro para todos os adolescentes; sabe-se que não há espaço digno para grande maioria daqueles que fazem parte dos grupos populares, os quais não têm um futuro assegurado socialmente, pois a perspectiva de que uma boa parte deles estará excluída já está instituída antes mesmo do seu nascimento.

Temos aí um quadro de uma série, embora não completa, dos principais problemas colocados pela cultura midiática para a cultura escolar e o mundo do trabalho: o fato de ser uma cultura baseada na imagem, ou melhor, em imagens que se sucedem efemeramente. O jovem desde cedo, nesse processo de mudanças rápidas possui ainda em seu processo de socialização mais elementos de uma experiência mediada, isto é,

vivida por meios de comunicação de massa, e menos da família e da escola ou da comunidade. Com exceção da interação com os amigos, embora quase nunca duradouras, mas de influências definidoras.

4. EDUCAÇÃO, TRABALHO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.

Os estudos sobre Educação e Trabalho ao configurarem uma área de conhecimento, tomam como categoria o trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista. É importante destacar que assim como na lógica précapitalista o trabalho possuía uma dimensão simbólica diante do grupo, onde cada indivíduo orientava sua ação independentemente de sua função econômica, mas sim como parte dos seus deveres tradicionais, na lógica capitalista o trabalho passa a ter uma função econômica ligada ao acúmulo de bens e ao lucro.

A função econômica ligada ao lucro faz com que cada indivíduo receba um retorno econômico pelo seu trabalho conforme seus méritos ou seu valor. Entretanto, o que se observou paralelo a transição do modo de produção, é que por questões de sobrevivência social, o ocidente desenvolveu uma mística do trabalho como valor essencial, vital e primeiro da constituição da dignidade individual e da qualidade e justiça da organização social. Assim os jovens passaram a ter seu reconhecimento como sujeitos produtivos, dentro de uma sociedade para a qual o trabalho é extremamente valorizado. Além disso, “é o trabalho que, diferenciando-os dos “vagabundos” e dos “marginais”, insere-os na moral vigente.” (Bonamigo, 1996).

Esse processo iniciou com o renascimento urbano no séc. XI e, evoluiu nos séculos XVIII e XIX quando a organização do mundo civilizado se estruturou em cima e em torno do trabalho economicamente produtivo. Sobre esse aspecto (Fétizon, 2002) afirma que, a forma como o trabalho se consolidou perfaz-se num trajeto permeado de contradições: ora ele é dignificador ora ele é nãdificante e escravizador. Portanto, a identidade do jovem, constituída pela inserção social, via profissionalização, é a possibilidade mais sólida de inclusão social, pois é através do processo de experimentação que o jovem passa a construir sua identidade.

Foi no final do séc. XVIII a condição de adolescência no Ocidente passou a se caracterizar pela experimentação, quando as idades da vida passaram a ser construídas em conjunção com o modelo da família nuclear burguesa, em decorrência da emergência histórica da biopolítica⁶.

“... o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. (FOULCAULT, p.238 1979)

Ainda em Foucault (2011) no início de *Vigiar e Punir* lê-se: “... o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele: elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Destarte, a adolescência foi delimitada como tempo de passagem entre a infância e a idade adulta, onde o jovem podia empreender experiências nos registros do amor e das escolhas profissionais, até que enfim fosse inserido no mercado de trabalho e se casar, para reproduzir as linhas de força da família nuclear burguesa.

A figura do jovem na perspectiva apresentada, sofreu com os padrões de “normalidade” estabelecidos pela definição de comportamentos determinados socialmente. Sem a perspectiva da própria identidade, o jovem passa a ter dificuldades de saber qual o lugar do seu corpo e qual a sua função social e simbólica na sociedade.

O mesmo ocorreu com figura feminina que na década de 1960 e 1970 era pautada na figura fraterna provedora familiar, anos mais tarde e até os dias atuais passa a ter uma ressignificação em seu papel social, se outrora figurava como coadjuvante, nos dias de hoje mostra-se efetivamente transformada em seu novo papel e inserida em um novo

⁶ Sobre biopolítica é oportuno ler juntamente, as últimas reflexões de Foucault sobre o biopoder e sobre os processos de subjetivação, uma vez que o autor salienta o impacto no campo político dos avanços tecnológicos característicos da globalização e, perscruta o modo como se relacionam vida, corpos, estratégias de poder e desenvolvimento do capitalismo.

modelo familiar onde o varão não mais denota toda a providade familiar, o que nos remonta a uma nova arquitetura familiar e social favorecendo as possibilidades concretas para desmontagem do modelo familiar existente até então.

Graças à construção do modelo neoliberal da economia internacional e o processo de globalização, chega-se ao acúmulo de riqueza por alguns privilegiados, à sujeição consumista pela maioria e, para os mais pobres, as resignações fatalistas, ou mesmo a desesperanças sociais. A juventude mostra-se, com suas condutas sociais, um forte e revelador modelo das clivagens socioeconômicas próprias ao mundo dos adultos. E foram os jovens e os trabalhadores da faixa etária dos 50 anos os segmentos sociais mais afetados pela voracidade do modelo neoliberal. Consequentemente, os jovens passaram mais tardiamente a serem inseridos no mercado de trabalho e os segundos passaram a ser descartados para serem substituídos pela força jovem.

Em virtude dessa falta de inserção no mercado, os jovens foram destituídos de reconhecimento social e simbólico. E dessa forma o que se presenciou foi certo prolongamento da adolescência, e restando aos jovens apenas o corpo e a força física. Como consequência passou-se a observar de forma bastante comum no cotidiano contemporâneo, ideias que circulam sobre adolescência e juventude associando-as a noção de crise, desordem, irresponsabilidade, enfim, problema social a ser resolvido, que merece atenção pública.

Numa fase de constantes mudanças, esse jovem quanto mais muda mais consome, haja vista que os símbolos pelos quais se identifica a cada sua nova tribo não servem de uma para outra. O reconhecimento destes jovens é facilmente identificado pelo mercado e pelas academias. Sua identidade é buscada de forma autônoma em relação ao mundo da família e da escola, e suas referências são as da cultura de massa, quase sempre mediadas pela indústria cultural e o mercado consumidor.

Pressionados pela lógica de uma sociedade excludente, os jovens, buscam o trabalho não somente para suprir suas necessidades materiais ou pela busca de autonomia, mas sobretudo pela possibilidade de aquisição de bens de consumo e bens culturais. Inseridos no contexto do mundo do trabalho, como sua força produtiva, o

jovem passa a participar do sistema de produção de mercadorias e conseqüentemente incluídos socialmente graças à lógica perversa do capitalismo.

5. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

É importante que questionemos o estado atual da educação escolar, formada pelos homens e formadora dos mesmos. A atenção para com os caminhos dessa formação e para com o estatuto da violência nela contido certamente leva-nos a pensar sobre os desafios e limites pelos quais a instituição escolar deve superar. Dessa forma como apresenta Spindel (1984) ‘o problema não está na dependência do trabalho à escola, a raiz do problema da educação está na crescente desvinculação entre educação e trabalho’. E a partir dessas preocupações uma categoria útil para análise é o currículo.

Ao se eleger prioritariamente nesta análise, as condutas que envolvem disputa de poder e demais formas de violências, entre elas o *bullying*. Considera-se fundamental, ao menos como referência, uma análise acerca do currículo e suas representações no cotidiano escolar. Pois, sabe-se que ‘o currículo é um modo pela qual a cultura é representada e produzida no cotidiano nas instituições escolares’, Pedra (1997). Corroborando com o pensamento deste autor Silva afirma que:

...o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. (SILVA, p.97.2007)

Marcado pela ambigüidade e pela ambivalência que o caracterizam, ele é considerado um artefato cultural e social, o que significa dizer que este não pode ser considerado um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

O questionamento do pensamento pós-moderno sobre a ideia de razão, ciência e progresso constituem, precisamente as ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nosso tempo e pressupostos para tais críticas. Nessa perspectiva, acredita-se que a teoria pós moderna, nos apresenta uma questão fundamental para compreendermos, como o currículo deve ser concebido como uma modalidade e reinterpretação histórica de práticas e saberes que circulam o espaço social. Além disso,

o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insight* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. (Silva, p.113.1995)

É forçoso constatar a mistificação pedagógica na qual se inscreve o discurso pedagógico ao reduzir o social ao indivíduo. Mas, não é suficiente para enunciar o fato da desigualdade diante da escola. Dessa mesma forma, reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações.

O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA, p. 08, 2007).

A Educação tal como se apresenta hoje, consiste em transmitir ao homem conhecimento e informação de forma que este seja crítico, racional e autônomo repleto de sentimentos democráticos envolvidos de representatividade. Neste passo, as modificações de reconhecimento deste discurso pedagógico nos trazem a mudanças de estrutura quanto aos critérios da razão e da racionalidade, colocando em certos momentos uma grande dúvida quanto a sua natureza progressista e os benefícios desta ressignificação para uma concepção moderna de sociedade.

Sobre esse aspecto, Silva (2007) nos alerta para questões como etnia, raça e gênero configurando uma nova forma para pensar a prática. Dentro desta discussão, o autor infere que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “é através do

vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular”.

Os pressupostos oriundos das teorias pós-modernas (que não se resumem a uma única vertente ou teoria social) ilustram uma nova cena histórica, com novas implicações no campo educacional. E nesse sentido Silva (2007) destaca que ‘o pós-modernismo não representa, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos’. Basicamente, elas criticam conceitos e discursos da modernidade, como por exemplo, razão, ciência e progresso.

A teoria pós-modernista objetiva refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, tais como o imperialismo econômico e cultural. Reivindica um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados.

Os estudos culturais constituem um campo de investigação cujo impulso empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Estas investigações convergem para uma emancipação da pedagogia. Onde estes estudos, embora não influenciem de forma significativa o processo de elaboração curricular, de certa forma assinalam o fim de uma pedagogia crítica e começo de uma pedagogia pós-crítica que apresentam conceitos relevantes à visão crítica do currículo, especialmente por entenderem a cultura como campo de disputa simbólica pela afirmação de significados com uma grande ênfase na emancipação e na libertação desta pedagogia.

Masculinidades e feminilidades são configurações de práticas de gênero que se transformaram ao longo do tempo. E a escola como espaço de sociabilidade e de relações entre pares, no que diz respeito à construção dessas masculinidades, está longe da simples aprendizagem de normas sugeridas pela ‘socialização de papéis sexuais’. Este é um processo com múltiplos caminhos, influenciados pela classe e a etnicidade, produzindo diversos resultados.

Estamos na frente de uma exigência ditada que direciona os ambientes escolares para analisar a atuação da escola, refletir o seu currículo e reorientar suas ações em direção à superação dessa crise de socialização. Neste ambiente refletem ainda o

entendimento igualitário no dia a dia escolar, onde não exista distinção social, racial e religioso, onde estes diversos agentes possam estabelecer conexões sociais e suas divergências possam ser tratadas de forma a agregar valor em todos os seus campos de atuação e que o desenvolvimento de uma multicultural sensível, pelo olhar social e antropológico, recrie valores pedagógicos primordiais para a (re) circulação dos saberes necessários ao pleno desenvolvimento cultural, inserindo-se assim, no cotidiano das escolas, uma práxis contemporânea de desenvolvimento sócio cultural, onde este habitat seja capaz de respeitar e acolher as subjetividades éticas e estéticas, cultural, religioso e social contemporâneas.

Currículo, cultura e gênero constituem as categorias de análise dessa pesquisa em andamento. Pretende-se, a partir das reflexões aqui apresentadas, analisar as relações de poder envolvidas na sua construção social do currículo. E de que forma, a noção de poder perpassa a compreensão e a explicação sobre as relações sociais de gênero na escola, e quais os determinantes para o surgimento de práticas as de *bullying*. Compreendendo que as questões de gênero são fabricadas na e pela cultura, supõe-se que estas, estariam cotidianamente, materializando as experiências proporcionadas aos alunos através das práticas curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os limites e desafios da educação formal, deve reconhecer que educar na contemporaneidade, exige que a escola se torne de fato, um espaço de crescimento mútuo tanto para alunos quanto para professores sem deixar de lado a sua concretude e historicidade. A escola tal como se apresenta hoje, constitui-se numa instituição sociocultural inserida num contexto contemporâneo multicultural. Por isso se torna relevante que diálogos travados entre cultura, educação e trabalho sejam fundamentais para o projeto de educar na contemporaneidade.

Em linhas gerais, as manifestações de práticas de *bullying* bem como demais tipos de violência escolar, são fenômenos típicos de uma escola, instituída numa sociedade capitalista reprodutora onde os indivíduos desde cedo são concebidos como o produto e o valor da aprendizagem para estes indivíduos se resume em produtividade de desempenho para o mercado. A construção das sociabilidades desde cedo é orientada para a agressão, pois a competitividade e exclusão que marcam fortemente as características de uma sociedade que orienta para e pelo o capital, imbricam em códigos de normas referentes ao predomínio do patriarcado e do individualismo como concepção do que é certo na sociedade de classe. Consequentemente as novas formas do ser humano se relacionar com o mundo, incluirão as forma mais destrutivas tais como: o racismo e a homofobia entre outras. A superação das diferenças em sala de aula, constitui uma das saídas de enfrentamento a impossibilidade do conviver no espaço escolar multicultural.

Com essa compreensão concluímos que é necessário reconhecer que um ponto de partida básico para se pensar a escola e a relação estabelecidas entre os seus sujeitos, perpassam necessariamente muito mais por uma análise da cultura do que dos sujeitos. Haja vista que pensar a cultura coloca no centro das discussões o currículo, no seu modo político de produzir conhecimentos determinantes para compreensão da realidade, de determinadas subjetividades e sociabilidades. Acreditamos que é somente nesses termos que a educação em sentido pleno conforme preconizado pela Nova LDB, será capaz de preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

BIBLIOGRAFIA

BONAMIGO, Luciane de Rezende. *O Trabalho e a construção da identidade: Um estudo sobre meninos trabalhadores na rua*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre: CPG Psicologia. UFRGS, v.9,1996.

CARVALHO, José Carlos de Paula. *Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago,1990.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A Era das diretrizes*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, v.17, 2012.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FANTE, Cleodénice. *Bullying escolar - Dados sobre estudos realizados em cinco escolas da Rede Pública e Privada de Ensino em duas cidades no interior do estado de São Paulo*, 2001. *Jornal Diretor Udemo: Violência nas escolas*, São Paulo, ano 5, n. 2, março, 2002.

FÉTIZON, Beatriz. *Sombra e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Zouk, 2002

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Vigiar e Punir*. 38ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *O Governo de Si e dos Outros*. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *História da Sexualidade 3: O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GILLY, M. *As representações sociais no campo da educação*. In: JODELET, D.(Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HAVERY, David. *Condição pós moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

LANE, Silvia Maurer (Org) *.Psicologia Social: O homem em movimento*. 8ªEd. São Paulo: Brasiliense,1989.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. em Prefácio da obra GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. *Imaginário, cultura e educação: um estudo sócio-antropológico de alunos de escolas de 1º grau*. 1994. São Paulo: 1994. Tese de livre-docência. Tese (Livre-Docência) – FEUSP, São Paulo.

SOREL, Georges. *Reflexões sobre a Violência*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TAYLOR, Marie; BEADOUIN, Nathalie. *Bullying e desrespeito: Como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.