

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO – UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS MAXIMIANO DE LAET RAIMUNDO DE SOUZA**

**O PAPEL DA ESCOLA NA VISÃO DE ESTUDANTES EM  
CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

**CRICIÚMA**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S729p Souza, Carlos Maximiano de Laet Raimundo de.

O papel da escola na visão de estudantes em contexto de vulnerabilidade social / Carlos Maximiano de Laet Raimundo de ; orientador: Alex Sander da Silva, – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.  
102 p ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2016.

1. Papel social da escola. 2. Escolas – Instrumento de socialização. 3. Violência na escola. 4. Estudantes – vulnerabilidade social. 5. Serviço social escolar. 6. Sociologia educacional. I. Título.

CDD. 22<sup>a</sup> ed. 370.115

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

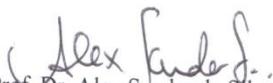
**CARLOS MAXIMIANO DE LAET RAIMUNDO DE SOUZA**

**“O PAPEL DA ESCOLA NA VISÃO DE ESTUDANTES EM  
CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL”**

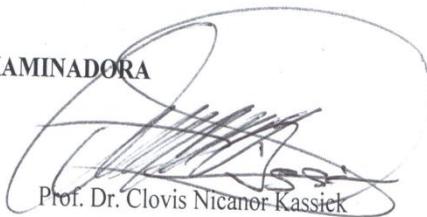
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de agosto de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Orientador - UNESC)

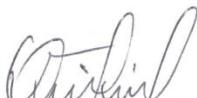


Prof. Dr. Clovis Nicanor Kassick  
(Membro - UNISUL)



Prof. Dr. Ademir Damazio  
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt  
(Suplente - UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC



Carlos Maximiano de Laet  
Raimundo de Souza  
Mestrando



## RESUMO

Nesta pesquisa, o objetivo é examinar o papel da escola no sentido de proteger os jovens em situação de vulnerabilidade social das influências da criminalidade. Para tanto, investigou a percepção dos estudantes das camadas populares acerca da violência e do papel social da instituição educativa. No que se refere ao embasamento teórico, esta investigação se baseou na concepção da educação como instrumento de formação de seres humanos, não se restringindo à mera formação de mão-de-obra especializada, para atender às necessidades do mercado. Embasou-se, ainda, na concepção de Maffesoli no que se refere à oposição entre o *querer-viver* social e o *dever-ser*, com o pressuposto de que auxiliaria na compreensão da perspectiva dos jovens estudantes. O estudo centrou-se na observação do cotidiano de uma escola pública de um bairro popular de uma cidade média de Santa Catarina, onde reside uma população de baixa renda e atendida por serviços públicos de qualidade insuficiente às necessidades humanas atuais. A escola pesquisada é marcada pelo estigma da violência, tendo em vista que se localiza em área degradada pela venda e uso de entorpecentes. Foram usados procedimentos pertinentes ao estudo de tipo etnográfico, tais como entrevistas com alunos e professores, bem como a observação do cotidiano da escola. Também contribuiu a experiência do autor como delegado de polícia em São Paulo, período em que se dedicou a entrevistar adolescentes infratores. Para as entrevistas, na escola pesquisada, foi adotado o critério de seleção de alunos que não estavam envolvidos com práticas criminosas. Tal precaução se verificou para que se pudesse analisar as possibilidades da escola como instrumento de socialização e não de ressocialização, como ocorreria em relação à população já marginalizada. Observou-se o ponto de vista dos professores em confronto com o acadêmico, sem optar por um deles, para evitar prejuízo das contribuições de ambos os olhares. No processo de análise dos dados organizados, verificou-se que a percepção dos alunos não diferia substancialmente da dos professores, no que se referia à violência e à função social da escola. Nas entrevistas, os alunos demonstravam racionalidade e a consciência dos riscos e males provocados pelo envolvimento com a criminalidade. Observou-se, também, que os alunos se mostravam favoráveis ao desenvolvimento de projetos culturais na escola, pois compreendem as possibilidades desses projetos, na proteção do corpo discente em relação à marginalização. A análise indica que a instituição educativa apresenta potencial para atuar na proteção dos



jovens em situação de vulnerabilidade social verificando-se que está sendo subaproveitada no com relação à esta finalidade.

**Palavras-chave:** Papel social da escola, Juventude, Violência escolar.



## ABSTRACT

This research's aim is to examine the role of schools in protecting young people in vulnerable social situation against the influences of crime. Therefore, we investigated the perception of the lower classes students about violence and the social role of the educational institution. As regards to the theoretical basis, this research was based on the concept of education as a tool for development of human beings, not limited to the mere training of skilled labor to meet market needs. Also, the study was based in the design of Maffesoli as regards to the opposition between wanting-social living and must-be, with the assumption that it would help understand the perspective of the young students. The study focused on daily observations of a public school in a popular neighborhood of an average city of Santa Catarina, where lies a low-income population and served by public services of insufficient quality to current human needs. The investigated school is marked by the stigma of violence, because is located in an area degraded by the sale and use of narcotics. Relevant procedures were used to the ethnographic study, such as interviews with students and teachers, and observations of the school routine. Also, the author's experience as a police officer in São Paulo contributed to the study, where he devoted himself to interview juvenile delinquents. For the interviews in the surveyed school, students who were not involved in criminal practices was the adopted criteria. Such caution was taken so that it could analyze the school possibilities as socialization tool and not rehabilitation, as would occur in relation to the already marginalized population. We observed a confrontation in teachers' point of views with the academic one, without opting one of them to avoid prejudice to the contributions of both looks. In the process of analyzing the data organized, it was found that the perception of the students did not differ substantially from the teachers one, when it came to violence and school social function. In the interviews, the students showed rationality and awareness of the risks and harm caused by crime involvement. Also, it was noted that the students agreed to the development of cultural projects in school, because they understand the possibilities of these projects, the protection of the student body in relation to marginalization. The analysis indicates that the educational institution has the potential to act in the protection of young people in social vulnerability, being the institution underutilized for that purpose.



**Keywords:** School Social Role. Youth. School Violence.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS CONCEITUAIS</b> .....	25
1.1 TENDÊNCIAS TEÓRICAS NÃO CRÍTICAS.....	25
1.2 TENDÊNCIAS TEÓRICAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS.....	30
1.3 FUNÇÃO SOCIAL NA PEDAGOGIA PROGRESSITA .....	33
1.3.1 A escola como instrumento de libertação na pedagogia progressista.....	36
1.3.2 O fracasso escolar na perspectiva da relação com o saber .....	38
<b>2 APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CRIMINOLOGIA E JUVENTUDE</b> .....	41
2.1 ESCOLAS CRIMINOLÓGICAS.....	41
2.2 OLHARES SOBRE O JOVEM E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E A VIOLÊNCIA .....	46
2.2.1 O pensamento do senso comum sobre a violência escolar .....	47
2.2.2 O pensamento dos professores sobre a violência escolar .....	48
2.2.3 O pensamento acadêmico sobre a violência na escola.....	50
2.3 A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA – CONTINUANDO OS OLHARES.....	53
2.3.1 Áurea Maria Guimarães e a compreensão da dinâmica da violência escolar pela ótica de Maffesoli .....	53
2.3.2 Isabel Cristina Velasques Stoelben e a incompreensão entre adultos e jovens na escola.....	56
2.3.3 Juarez Dayrrel e a desinstitucionalização da escola.....	58
2.4 HANNAH ARENDT E SUA VISÃO ORIGINAL SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	59
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E AS PRIMEIRAS ANÁLISES</b> .....	62
3.1 CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA: CRICIÚMA NUMA BREVE DESCRIÇÃO SOCIOECONÔMICA.....	62
3.2 A ESCOLA PESQUISADA.....	63
3.3 OS JOVENS E A SUA VISÃO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA	64
3.4 UM OLHAR SOBRE PROFESSORES, A ESCOLA E SEUS ALUNOS .....	72
3.4.1 Entrevista coletiva com professores.....	72
3.4.2 Uma professora com olhar crítico.....	78



<b>4 OLHARES QUE SE CRUZAM SOBRE A ESCOLA, A VIOLÊNCIA E OS JOVENS.....</b>	<b>81</b>
4.1 OLHARES DOS ALUNOS SOBRE A VIOLÊNCIA.....	81
4.2 OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA .....	89
4.3 O OLHAR DE UM POLICIAL NA ESCOLA .....	95
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>



## INTRODUÇÃO

Atuando como delegado de polícia, na periferia e região central da cidade de São Paulo, durante vinte e seis anos, tive a oportunidade de observar inúmeros jovens infratores e extrair algumas informações acerca dessa realidade. Não se tratava, evidentemente, de um estudo aprofundado, mas de conversas informais que se iniciavam num clima de justificável tensão e desconfiança, mas que iam, paulatinamente, evoluindo para um diálogo amigável.

O adolescente infrator, quando é trazido à delegacia, geralmente, apresenta-se atemorizado e pouco aberto à uma troca de informações. Frequentemente, permanece com a cabeça baixa, o que externa atitude de submissão e vergonha. Numa fase inicial do diálogo, era necessário transmitir-lhes segurança e descontraí-los. Não estando acostumados a ter uma conversa amistosa com os policiais, a tendência inicial era a de estranhamento. Eu lhes perguntava sobre os seus planos para o futuro e eventual profissão que os atraía e eles se quedavam em profundo silêncio. Ficavam atônitos. Era como se jamais tivessem lhes perguntado semelhante coisa ou lhes estimulado a terem um futuro. Também lhes perguntava sobre suas condições de vida, tais como moradia, estudo e relacionamento com a família. Certamente, eu estava ciente das imensas dificuldades daqueles adolescentes superarem a condição social em que estavam imersos, mas procurava estimulá-los ao estudo, na esperança de que alguns pudessem escapar ao destino da marginalização.

Um caso em especial me marcou. Numa noite de plantão no 73º Distrito Policial – Jaçanã, um bairro popular da Zona Norte de São Paulo, cuja área consiste predominantemente de favelas, a Polícia Militar apreendeu uma menina de 12 anos, a qual havia sido surpreendida vendendo cocaína. Fugindo à regra, ela conversava descontraidamente com os policiais de plantão e não demonstrava nenhum constrangimento ou temor. Era agradável, vivaz e se comportava como uma criança normal em um ambiente seguro. Perguntada sobre os seus planos ela respondia que estava muito contente com a vida que levava. Não era possível ver, naquela menina, um agente antissocial, mas apenas uma criança que vivia o momento presente sem se preocupar com o passado, o futuro ou qualquer plano de vida. Ela simplesmente aceitava o seu destino sem conflito interno ou ansiedade. Não que ela fosse incapaz de compreender que havia outras maneiras de se viver, pois era inteligente e esperta. Ela apenas estava conformada e encontrava satisfação no seu destino, sem admitir qualquer possibilidade de superá-lo. O contato com essa menina trouxe, a mim e aos demais

policiais que estavam de plantão, uma desagradável impressão de impotência. Percebíamos, claramente, que não representávamos uma solução, mas parte do problema. Nem tínhamos como impedir que ela continuasse a violar a lei e nem como protegê-la do meio em que vivia. Tudo o que poderíamos fazer era restringir a sua liberdade e colocá-la num ambiente deletério onde seguiria uma carreira criminosa.

Realizei essas entrevistas desde o início de minha carreira, em 1986, quando fui convidado a participar da elaboração de programas de governo do Partido dos Trabalhadores, na área da segurança pública. Posteriormente, fui um dos dois coordenadores do Grupo de Estudos de Segurança Pública e Direitos Humanos do Partido dos Trabalhadores em São Paulo. As entrevistas, por mim realizadas, tinham o objetivo de fornecer subsídios para uma melhor compreensão da realidade dos adolescentes infratores, destinadas à formação de políticas públicas específicas. Tendo em vista que se estenderam por toda a minha carreira, elas puderam me propiciar uma razoável familiaridade com o fenômeno, embora não se revestissem das características de uma pesquisa acadêmica. Consistiam num estudo informal, mas que considero eficaz para construir um conhecimento por lenta acumulação de informações acerca daquela realidade.

A minha experiência de vinte e seis anos como delegado de polícia constituiu uma forma *sui generis* de participação, tendo em vista que eu conciliava a condição de policial com a de observador crítico. Ao mesmo tempo em que não era possível eximir-me do corporativismo e influências da instituição a qual pertencia, estava firmemente empenhado em pesquisar aquela realidade de forma crítica. Inclusive, estava imbuído da necessidade de produzir trabalhos que subsidiassem os estudos do grupo que coordenava e as reuniões especificamente destinadas à preparação da elaboração de sucessivos programas de governo, por ocasião das eleições. Tratava-se de uma posição ambígua, mas que me proporcionava a possibilidade de conhecer uma realidade pelo seu cotidiano e com uma ampla quantidade de informações. Era um mergulho na realidade policial, mas não na dos jovens infratores, em relação a qual, a minha observação permanecia exterior. Enquanto policial, eu observava os jovens infratores que eram apreendidos e apresentados no distrito policial, mas não mantinha contato com eles em outros ambientes, tal como o cotidiano vivido quando em liberdade, ou recolhidos às unidades correcionais. Era, portanto, apenas uma janela de observação bastante limitada que não possibilitava uma compreensão mais aprofundada do problema.

Não obstante, a partir dessa experiência, pude captar alguns traços comuns entre os jovens infratores entrevistados informalmente. O primeiro é que eles permaneciam conformados com o destino e não acreditavam que podiam escapar da condição de miserabilidade em que viviam. O segundo é que não faziam planos para o futuro. Viviam o momento presente e aproveitavam as oportunidades que surgissem, independentemente dos seus riscos. O terceiro é que, não importando o quão orgulhosos de suas façanhas estivessem, eles tinham uma baixíssima autoestima.

Esse conteúdo, obtido ao longo de mais de duas décadas, tem um caráter empírico e não foi submetido a uma análise científica. Consistiu numa convivência duradoura com um aspecto de um grave problema social, que forneceu elementos a serem confrontados com os dados obtidos nessa pesquisa.

Seguindo essa linha, a minha pesquisa informal acabou por descobrir um novo rumo. Se antes a preocupação era com a segurança da sociedade em relação à criminalidade, paulatinamente, ela se deslocou para a preocupação com os adolescentes e jovens adultos que se envolviam no mundo do crime tornando-se, eles mesmos, vítimas desse processo.

Refiro-me, especificamente, ao fato da polícia, juntamente com o Judiciário, o Ministério Público e o sistema prisional, serem um dos problemas e não a solução, sob o foco da teoria do *labelling approach*, surgida nos anos 60, nos Estados Unidos (SHECAIRA, 2011, p. 288). Segundo essa corrente, o indivíduo que comete alguma infração criminal, uma vez apanhado pelo sistema de controle social, passa por uma cerimônia de degradação social, a qual se inicia pelo indiciamento e julgamento e termina no mergulho no sistema carcerário. É o chamado etiquetamento, no qual a pessoa é expulsa da sociedade e assume a condição de marginal, num caminho praticamente sem volta. Um processo de estigmatização praticado pela sociedade contra o indivíduo, que é acompanhado pelo seu mergulho nessa condição de marginal. Então, quando uma pessoa é julgada e presa, sob o ponto de vista jurídico formal e na visão do senso comum, foi feita justiça. Na realidade, contudo, o que ficou demonstrado foi o fracasso de uma sociedade injusta que produz um imenso problema social e tenta remediar os males dele advindos com o uso da violência. É um sistema que degrada o ser humano e o devolve para a sociedade em condições muito mais perigosas, produzindo um verdadeiro ciclo de realimentação.

Outro aspecto importante é o de que a minha experiência estava restrita a um universo de jovens que já haviam sido marginalizados e

submetidos à degradação realizada pelo sistema de controle social. Esses jovens foram socializados como marginais, que necessitam de uma ressocialização ou reeducação para serem reintegrados na sociedade. São, portanto, um problema mais afeto à criminologia e não à educação.

Após a minha aposentadoria, deixei São Paulo e vim morar em Criciúma. Já livre da rotina do trabalho policial, veio-me a ideia de pesquisar este tema com mais profundidade. Agora, não mais estudando os jovens infratores, mas antes aqueles que permanecem em situação de vulnerabilidade social<sup>1</sup> sem que tenham se envolvido com o crime. Por isso, o que se pretende nessa dissertação é estudar o universo dos jovens estudantes em situação de vulnerabilidade social, mas que não mergulharam na marginalidade e não foram estigmatizados pela sociedade e pelo Estado. O foco dessa dissertação é a educação e não a reeducação.

Parto do pressuposto de que é mais proveitoso evitar o envolvimento de jovens com o mundo do crime do que resgatá-los dali, ou seja, atuar, por meios não repressivos, sobre uma população em situação de risco social, antes que possam se envolver com atividades antissociais. Por isto, essa dissertação optou por estudar os jovens que, embora em situação de vulnerabilidade social, ainda não abandonaram os estudos e nem se envolveram com a criminalidade.

Nesse ponto, surge um aspecto que deve ser esclarecido para não gerar interpretações equivocadas. Por que o foco é sobre a juventude pobre, não abrangendo a das classes alta e média? Realmente, é notório que jovens de todas as classes sociais envolvem-se com o crime e não apenas os das camadas populares. Contudo, é igualmente sabido que as famílias com mais recursos, geralmente, conseguem resgatar os seus filhos do sistema prisional e da criminalidade. Por sua vez, os jovens antissociais pobres tendem a sucumbir na condição de desviantes e rejeitados pela sociedade, em razão da ausência de recursos materiais mínimos.

Assim, optei por realizar uma pesquisa junto aos jovens das classes populares, nas escolas públicas. São eles que estão em situação de vulnerabilidade social, mas que não abandonaram a escola e nem assumiram a marginalidade.

---

<sup>1</sup> Por vulnerabilidade social, entende-se a situação da juventude das classes sociais excluídas, cujas famílias tem renda baixa e vivem em bairros pobres, onde os serviços públicos são deficientes.

Sendo a escola uma instituição importante, não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação de valores e consciência social (SAVIANI, 2008), optei por estudar a perspectiva dos jovens que frequentam as aulas do ensino médio e não a daqueles que abandonaram a escola para se dedicarem ao trabalho ou se desviaram para a prática de infrações penais.

Essa pesquisa procura responder:

Quais as percepções de jovens estudantes em situação de vulnerabilidade social sobre a função social da escola na prevenção da criminalidade?

O objetivo geral consiste em analisar a perspectiva de jovens estudantes em situação de vulnerabilidade social, acerca da função social da escola e dos riscos do envolvimento em práticas criminosas.

Foram delineados três objetivos específicos:

- 1) analisar a função social da escola como espaço de socialização, na perspectiva de tendências e reformas educacionais;
- 2) identificar a percepção dos jovens em situação de vulnerabilidade social sobre a influência da criminalidade em suas vidas;
- 3) compreender a função social da escola na prevenção do envolvimento dos jovens em situação de vulnerabilidade social com a criminalidade.

Tratando-se de uma pesquisa na área da educação, optei por uma abordagem qualitativa voltada para a interpretação que as pessoas fazem dos fatos e de suas vidas. Busquei conhecer a percepção de jovens estudantes acerca de suas escolas. Por isso, foi essencial a adoção de um enfoque dedutivo com certa liberdade de interpretação das informações coletadas. Optei por uma investigação exploratória com o intuito de melhorar os conhecimentos acerca do fenômeno estudado, sobretudo com relação aos jovens que, embora em situação de risco, permanecem na escola. Neste sentido, considerei as orientações de Triviños (2008, p. 108), ao afirmar:

Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejado. Então, o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe

permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja.

Busquei o conhecimento da percepção de jovens estudantes de uma escola da rede pública situada em um bairro popular, de uma cidade localizada no sul de Santa Catarina, Brasil. Foram inúmeras conversas com alunos e pequenos grupos deles. Procurei, também, observar o comportamento dos alunos durante o recreio, na entrada e saída da escola, como em sala de aula.

Inicialmente, a ideia era a de entrevistar jovens que tivessem comportamento rebelde, mas que não houvessem se envolvido com o crime. Mas, a primeira dificuldade surgiu na aproximação aos estudantes. Todos se dispunham a colaborar mas, ao perceberem que a entrevista seria gravada, muitos sentiam-se intimidados. Outros, embora se dispusessem a conceder a entrevista gravada, mas por serem adolescentes, precisavam da autorização dos pais. No entanto, não devolviam o referido documento assinado por seus responsáveis, o que impossibilitava a gravação da entrevista. Assim, foi mais proveitoso entrevistar todos que estivessem dispostos a contribuir e que tivessem a autorização dos pais ou fossem maiores de 18 anos.

Verifiquei, ainda, que era necessário ouvir também os professores e outras pessoas envolvidas no processo de educação da escola. Para se ter uma melhor compreensão da perspectiva dos estudantes, era indispensável atentar para a percepção de outros atores que interagem no ambiente escolar. Dentre esses agentes, remonta em importância o professor, o qual está em permanente relação com os alunos.

Para tanto, foi necessário que eu não me restringisse às entrevistas, mas que permanecesse mais tempo na escola para uma melhor observação de seu cotidiano e da interação de seus atores.

As entrevistas adotaram o padrão semiestruturado, que permite o desenvolvimento do pensamento dos entrevistados e sem lhes prejudicar a desenvoltura. Além disso, deixa os informantes exporem os seus pensamentos que permite uma melhor compreensão por parte do entrevistador.

Conforme Roberto Richardson (1999, p. 208):

Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência

de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

Visei, igualmente, no curso das entrevistas, empregar perguntas explicativas (TRIVIÑOS, 2008, p. 151), a fim de compreender o ponto de vista dos estudantes sobre a função social da escola e acerca dos riscos advindos do envolvimento com a criminalidade.

A escola, onde ocorreu a coleta dos dados de análise, foi escolhida pelo fato de ser uma unidade estigmatizada, em virtude de estar localizada numa zona degradada da cidade, próxima da linha do trem, onde dependentes de crack fazem uso dessa droga e o nível de criminalidade é alto. Por consequência, se refletindo na imagem do bairro como um todo e, também, na da escola.

O estigma é a marca mais cruel da marginalização, que dificulta a recuperação e que persiste mesmo quando superados os problemas. Por isso, a pesquisa pode trabalhar a questão da rotulação, não apenas de uma parcela da juventude, mas também das próprias escolas por ela frequentadas, as quais fazem parte das biografias dos seus alunos como verdadeiras marcas de origem.

Para explicitar o desenvolvimento do estudo, organizei a dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordei a função social da escola sob a visão de diversas correntes teóricas. Supondo-se que a escola tenha uma função apenas de transmissão de conhecimento e não de formação humana, o próprio objeto da pesquisa ficaria prejudicado. Nesse caso, a instituição educativa nada poderia fazer com relação à proteção dos jovens no que concerne às influências da criminalidade.

O segundo capítulo foi dividido em duas sessões. Na primeira, tratei do tema da violência e da criminalidade, seja no ambiente escolar ou além dele. Foram resumidas as principais teorias sobre a criminalidade, como expressão do estado da arte no referido tema. Dentre as diversas correntes, busquei subsídios sobretudo na teoria do etiquetamento e da escola crítica. Na primeira, o criminoso é entendido como sendo, também, uma vítima da criminalidade, o que justifica a preocupação com o envolvimento da juventude em situação de vulnerabilidade social com o crime. A escola crítica constitui uma referência necessária pela forma que entende o crime, isto é, como sendo o produto de uma sociedade injusta e não uma agressão à uma comunidade baseada no direito, na moral e na justiça.

Na segunda seção, abordei o tema da juventude e a sua relação com a escola e com a criminalidade, sob os olhares do senso comum,

dos professores e do meio acadêmico. São olhares distintos sobre os mesmos fenômenos, mas cada qual com seus méritos e também deficiências. Procurei observar esses olhares diferentes por entender que eles contribuem para a compreensão do tema.

O terceiro capítulo se iniciou por uma breve exposição sobre a realidade socioeconômica da cidade em que se situa a escola dos estudantes pesquisados. Em seguida, foi feita uma sucinta exposição sobre a escola pesquisada, sua história, seus recursos materiais e humanos, sua localização, além do estigma que a atinge. Na sequência, foi analisada a perspectiva dos professores e alunos acerca da função social da escola, com atenção à semelhança entre os olhares de ambos.

No quarto capítulo analisei o pensamento de jovens e professores no que se refere à violência e à juventude, em que observei, igualmente, a semelhança entre os pontos de vista. Observei, ainda, a compreensão dos jovens estudantes das camadas populares acerca dos riscos do envolvimento com a criminalidade, embora fosse significativa a influência de uma cultura de rebeldia contra a ordem jurídica como consequência da percepção das desigualdades sociais.

# 1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS CONCEITUAIS

Neste capítulo examino as principais tendências teóricas que influenciaram o ensino público brasileiro e confronta esse ideário pedagógico com a realidade concreta das escolas que educam os jovens das camadas populares.

Baseei-me nas análises de Saviani, por considerar a clareza de sua compreensão acerca das principais tendências que influenciaram a educação no Brasil. Esse autor analisa as tendências tradicional, nova, tecnicista, bem como as tendências reprodutivistas e a pedagogia revolucionária, influenciada pela histórico-cultural, visando aprofundar a compreensão da função social da escola, com foco na socialização da juventude no contexto do regime capitalista.

Por esse motivo, aduzi ao debate o pensamento de Snyders e Charlot, tendo em vista a pertinência com o papel social da escola. Esses dois autores, desenvolvem uma importante crítica no que se refere à impotência da escola em propiciar satisfação no aprendizado, fato que está diretamente relacionado com as possibilidades da instituição educativa projetar-se no campo da proteção da juventude, indo muito além da mera transmissão de conteúdo e formação de mão-de-obra especializada.

## 1.1 TENDÊNCIAS TEÓRICAS NÃO CRÍTICAS

Segundo Saviani (2012, p. 4), para as teorias não críticas, a sociedade é essencialmente harmônica integrando os indivíduos. A marginalidade seria um fenômeno acidental, uma distorção a ser corrigida. Assim, a educação é entendida como meio de correção das distorções, ou seja, instrumento de equalização social. Nesse grupo estão abrangidas as pedagogias tradicional, a nova e a tecnicista.

O objetivo da educação tradicional era a transmissão da herança cultural humana às novas gerações, por meio de uma pedagogia fundamentada na hierarquia e na disciplina. O professor era a autoridade intelectual e moral e o aluno assumia uma atitude passiva no processo pedagógico, restringindo-se a assimilar o conteúdo das aulas expositivas do mestre.

Conforme explica Saviani:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (2012, p. 6).

Certamente, não se pode negar que a pedagogia tradicional tenha tido o seu mérito na medida em que, efetivamente, deu conta da missão de transmitir o patrimônio cultural historicamente construído. Se a ciência pode evoluir ao longo de milênios, foi porque os conhecimentos foram sistematizados e transmitidos para que cada nova geração pudesse aperfeiçoá-los ou mesmo confrontá-los e superá-los. Nesse sentido, o método pedagógico tradicional, baseado em cansativas aulas expositivas, foi essencial para que a dinâmica evolutiva do conhecimento humano não fosse perdida.

No entanto, o ensino tradicional era pouco adequado ao desenvolvimento do pensamento crítico, pois estava impregnado da concepção do aluno como verdadeira tábula rasa que devia absorver o conhecimento numa relação de submissão, com a memorização mecânica de definições, enunciados, sínteses e resumos. Essa dinâmica dificultava a compreensão dos conhecimentos em sua inteireza, que provocava a assimilação de estereótipos e hábitos.

### **a) Pedagogia Nova**

Era inevitável que o modelo educativo tradicional fosse desconstruído. Os estudos de pensadores e educadores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Freinet, Cleparède, Dewey e outros, questionaram o método pedagógico tradicional e lançaram os fundamentos para um movimento que ficou conhecido como Escola Nova.

A Escola Nova engloba correntes variadas, mas que apresentam um ideário comum. A centralidade migra do professor para o aluno, o qual é compreendido como um agente do processo pedagógico com sua própria identidade. Em lugar da rígida disciplina, adota-se o respeito à espontaneidade do estudante e busca-se desenvolver o seu interesse. A preocupação com a transmissão de conteúdo cede lugar a um processo pedagógico voltado a desenvolver a consciência do aluno. O mero

aprender é substituído pelo aprender a aprender, no qual o aluno conquista a possibilidade de descobrir os conhecimentos de forma autônoma.

Saviani critica o método escolanovista:

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas do aluno, como também pelo professor (2012, p. 45).

Dessa forma, o pensamento escolanovista privilegia o processo pedagógico em detrimento da transmissão de conhecimento. A aula expositiva que traz um conteúdo acabado dá lugar a uma investigação supervisionada pelo professor e que instiga o aluno a pesquisar e descobrir o conhecimento de forma autônoma. Por isso, o método escolanovista tem suas limitações, não sendo viável quando é necessária a absorção de extenso conteúdo, tal como ocorre na preparação para os vestibulares e nas universidades. Nesses casos, as aulas expositivas dominam e o importante deixa de ser o aprender a aprender, mas a assimilação de amplo e complexo conteúdo pelo aluno.

Ainda, conforme Saviani, embora a pedagogia escolanovista tenha se organizado apenas em escolas experimentais bem equipadas e voltadas para os estratos superiores, o seu ideário também se expandiu para a rede pública de ensino:

O ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas

populares, as quais, muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (2012, p. 10).

Realmente, a implementação da Escola Nova no ensino público implicaria num imenso investimento até então não realizado. Assim, restava, de todo esse ideário, a adoção de uma nova postura diante dos estudantes, que se restringiu ao afrouxamento da disciplina e a despreocupação com o conteúdo. Esse último aspecto não requeria altos investimentos mas criava uma aparência de renovação da escola.

A Escola Nova traz um dos elementos mais importantes no que se refere ao que tem sido, nas últimas décadas, o papel social da escola, em particular, com relação a uma verdadeira crise da socialização da juventude. A síntese desse movimento inovador da educação, no que concerne ao tema desta pesquisa, consiste no deslocamento da centralidade da figura do professor, no processo pedagógico, para a do conjunto dos alunos. Essa característica implica numa óbvia redução da disciplina na escola, o que constitui uma necessidade, mas também um novo problema.

Penso que, a Escola Nova tem méritos inegáveis. Ela é manifestação da recepção do ideal de liberdade do iluminismo, no âmbito da instituição escolar. Se as grandes revoluções liberais limitaram o poder do Estado e trouxeram as garantias individuais para os cidadãos, formando o modelo democrático ocidental, em muitas instituições, ainda prevalecia a ética de dominação do Antigo Regime. Na família, na escola, nos hospitais, na Igreja, nas empresas e outras instituições, ainda era o método autoritário e intolerante, baseado na disciplina e na repressão que prevalecia. Os ventos do ideal iluminista não logravam penetrar na vida dessas instituições, permanecendo restritos à ordem política e jurídica.

Mas essas revoluções, inexoravelmente, estavam destinadas a se infiltrarem na vida social. A ética da intolerância, paulatinamente, foi sendo confrontada, na família, na escola, nas prisões, nas fábricas e em todos os espaços da vida social. A Escola Nova foi essa invasão do ideal de liberdade na instituição educativa, introduzindo novas relações entre o corpo docente e o discente. Sob esse aspecto, foi uma revolução necessária, mas que trouxe novos problemas, sobretudo no que se refere à disciplina e a transmissão do conhecimento aos estudantes.

## **b) Pedagogia tecnicista**

Durante o regime militar, a pedagogia tecnicista, fundamentada na psicologia comportamentalista, passou a exercer forte influência no Brasil. Segundo Saviani:

A adoção do modelo associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade dos sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (2008, p 367).

Atualmente, pode-se dizer que a pedagogia tecnicista apresenta uma influência relevante nos projetos educacionais governamentais e impregnada no senso comum. Verifica-se uma ideia generalizada de que a educação é um insumo econômico para produzir o desenvolvimento e a qualidade de vida, reduzindo-se o caráter propedêutico que era tradicional na educação brasileira. Nos debates promovidos na mídia, a concepção que domina é a da educação voltada para a formação de mão-de-obra especializada e para a promoção do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, tem sido vista como instrumento de resgate social, que possibilita aos indivíduos oriundos das camadas populares ascenderem aos estratos superiores da sociedade.

Nesse sentido, a tendência tecnicista afasta ainda mais a educação de seu caráter propedêutico, herdado da educação europeia que tanto influenciou o Brasil. É como se a educação fosse reduzida a um mero insumo econômico.

## 1.2 TENDÊNCIAS TEÓRICAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Nesse grupo, Saviani reúne três teorias que compreendem a instituição educativa como um instrumento de reprodução do modo de produção dominante. São elas: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; a teoria da escola como aparelho ideológico de estado, de Althusser e a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet.

São teorias críticas na medida em que denunciam o caráter ideológico da instituição educativa e são reprodutivistas por inculcarem, nas novas gerações, a cultura e os valores das relações sociais dominantes.

Saviani alerta que as teorias crítico-reprodutivistas não se preocuparam em criar uma proposta pedagógica, restringindo-se a fazerem uma crítica da função social da escola:

Na verdade, essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (2012, p. 29).

Por esse motivo, partindo-se de uma concepção crítico reprodutivista, a resposta para o problema desta pesquisa só pode ser negativa, pois a função social da escola resta esvaziada de qualquer possibilidade de resgate de uma condição social subalterna. Assim, fica comprometida a expectativa da instituição educativa formar pessoas críticas e conscientes ou proteger a juventude de influências nocivas em seu meio social.

Contudo, essas teorias, que tiveram repercussão no Brasil, são importantes na medida em que trazem uma nova perspectiva da função social da escola em claro antagonismo à concepção funcionalista.

### **a) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica**

Saviani, referindo-se à teoria de Bourdieu e Passeron, afirma:

Os autores tomam como ponto de partida que toda sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material (2012, pp. 17-18).

Dessa forma, a educação não pode constituir um instrumento de resgate social, pois o seu objetivo é precisamente o de perpetuar as desigualdades inerentes ao modo de produção. Para tanto, a educação atua de forma dissimulada, apresentando-se como sendo a transmissão de uma cultura universal e neutra. O estudante é levado a assimilar a cultura dos estratos dominantes como universal e representando o interesse de todos os segmentos sociais e não como um meio de reprodução de uma dada formação social. Nas palavras de Saviani (2012, p. 18): “Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social”.

Nesse sentido, Nogueira, referindo-se a Bourdieu:

A escola, sobretudo nos seus trabalhos produzidos até os anos 70, é apresentada como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo seria organizado em benefício da perpetuação da dominação social (2002, p. 33).

Segundo a teoria de Bourdieu e Passeron, portanto, a escola se encontra condenada à reprodução ideológica de uma dada ordem socioeconômica e não tem como admiti-la como um espaço para a crítica desta ordem.

### **b) Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado**

Althusser distinguia dois aparelhos de reprodução do modo de produção: os aparelhos repressivos de Estado (ARE), tais como exército, polícia, judiciário, sistema prisional, atuando por meio da coerção e os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), caracterizados pela persuasão. Dentre os últimos estão a religião, a mídia, a família, a escola e outros meios de reprodução da ordem estabelecida.

Para Althusser, a escola era o instrumento mais eficaz para a reprodução das relações sociais do capitalismo. Saviani explica o pensamento de Althusser com relação a esse aspecto:

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ele toma a si as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (2012, p. 22).

Dessa forma, a instituição educativa não pode ser um instrumento de equalização social, pois o seu caráter ideológico a compromete por se destinar à manutenção e reprodução das desigualdades do modo de produção capitalista.

Contudo, Saviani aponta como diferença entre a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria do ensino como violência simbólica o fato da primeira admitir a possibilidade da escola ser palco da luta de classes, com a crítica à ideologia capitalista, embora Althusser a considerasse difícil e improvável (2012, p. 23-24).

Segundo Saviani, Christian Baudelot e Roger Establet concebem a escola dividida em duas grandes redes que refletem a divisão da sociedade capitalista em burguesia e proletariado: a rede secundário-superior e a rede primária-profissional, respectivamente.

A escola, portanto, enquanto aparelho ideológico de Estado, tem por objetivo a formação da força de trabalho, enquanto inculca a ideologia capitalista nos estudantes. Conforme adverte Saviani:

Cumprir assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um

saber objetivo (e não poderiam deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (2012, p. 26).

Para Baudelot e Establet, a escola não pode ser um espaço para a luta de classes e se restringe à reprodução do modo de produção capitalista. Entendem, esses autores, que o proletariado tem os seus próprios espaços para lutar contra a ideologia burguesa e para desenvolver a sua própria ideologia (2012, p. 28).

### 1.3 FUNÇÃO SOCIAL NA PEDAGOGIA PROGRESSITA

Saviani defende uma pedagogia revolucionária, que não se restrinja a transmitir o conteúdo necessário à reprodução do modo de produção dominante, mas que seja capaz de atuar na formação de uma sociedade sem classes.

Tendo em vista ser a educação determinada pela estrutura social e não determinante da estrutura social, Saviani pergunta se é possível uma educação transformadora das relações de produção:

Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade (SAVIANI, 2012, p. 30).

Seria, então, a superação do dilema entre um poder ilusório da escola como instrumento de resgate social e a impotência de uma instituição que está condenada a reproduzir uma ordem social desigual. Saviani denomina pedagogia revolucionária essa concepção de uma

escola capaz de saber-se determinada e não determinante e também capaz de influenciar o determinante como instrumento efetivo de transformação.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (2012, p. 65).

Compreendendo-se a escola sob a perspectiva da pedagogia revolucionária, ela pode ser um valioso instrumento de conscientização e de superação de uma realidade na qual a juventude em situação de vulnerabilidade social permanece sob risco de criminalização.

No contexto desta pesquisa, a visão da função social da escola, da teoria histórico-cultural, contribui para que se possa conceber a instituição educativa no processo de proteção aos jovens com relação às influências do mundo do crime.

Leontiev, um dos principais teóricos da escola histórico-cultural, explica a importância da cultura na formação do ser humano, isto é, no processo de sua humanização:

Mas como é que estes progressos se podiam fixar e transmitir às gerações seguintes? Podiam fixar-se sob a forma de transmissões morfológicas, biologicamente transmissíveis?

Não. Se bem que exista igualmente, a herança biológica, isso é evidente, ao nível do homem a sua ação não se estende todavia diretamente aos progressos realizados pela humanidade na esfera do desenvolvimento psíquico no decurso dos últimos quarenta ou cinquenta milênios, isto é,

após a formação biológica definitiva do tipo do homem contemporâneo e a passagem da sociedade humana do estágio da pré-história ao estágio do desenvolvimento histórico, portanto a um processo dependente inteiramente de leis sociais objetivas.

A partir deste momento, os progressos no desenvolvimento das aptidões psíquicas dos homens fixaram-se e transmitiram-se de geração em geração sob uma forma particular, a saber: uma forma material exterior, exotérica (2004, p. 255).

Na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento biológico não determina o aprendizado. O ser humano é herdeiro da cultura historicamente construída e, ao assimilá-la, torna-se humano. Desenvolvendo essa ideia não é difícil entender que a escola é uma instituição fundamental no processo de formação do ser humano. Nesse sentido, Rego diz:

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (1995, p. 104).

Não se trata de uma escola em que o professor é um mero mediador entre o conhecimento e o aluno, mas de uma escola em que a criança assimila, de forma sistemática, o conhecimento que não poderia construir sozinha. É o espaço onde o aluno desenvolve o raciocínio abstrato e, portanto, uma instituição insubstituível para a sociedade.

Assim, a escola, embora impregnada de conteúdo ideológico, voltada para a reprodução da formação social, é essencial na constituição do ser humano e na sua capacitação como indivíduo crítico.

Dois fatos biológicos dão à educação uma função fundamental na existência humana: as pessoas se reproduzem e morrem. A humanidade, portanto, para se perpetuar, necessita se reproduzir biologicamente e culturalmente. Sem a transmissão dos conhecimentos historicamente

construídos, a civilização se extingue e os seres humanos regredem à condição de animais em busca da satisfação imediata de suas necessidades biológicas.

Portanto, a educação não pode ser reduzida à mera reprodução de uma ordem socioeconômica desigual, incapaz de formar seres humanos conscientes e críticos e de proteger os jovens de influências que os levem a submergirem na condição de marginais, a serem estigmatizados e à exclusão da sociedade.

### **1.3.1 A escola como instrumento de libertação na pedagogia progressista**

George Snyders, conforme Carvalho (1999), não via a escola como um mero instrumento de reprodução da formação social. Pelo contrário, a via como palco das lutas de classe e tendo um importante papel na libertação das camadas populares.

Snyders analisou as pedagogias tradicional e nova por um aspecto bastante original. Considerava que a educação tradicional tinha o mérito de transmitir a cultura científica e sistematizada às novas gerações, pois o mundo empírico não era suficiente para possibilitar a apreensão do real pelo aluno (CARVALHO, 1999, p.155). Dessa forma, não criticava o método da educação tradicional, mas o seu conteúdo. Para o pensador francês, o método era válido, mas o conteúdo transmitido estava condicionado pela ideologia da classe dominante e não podia levar o aluno a uma compreensão crítica de sua realidade social.

Igualmente, Snyders apreciava as inovações da pedagogia nova, sobretudo no que se referia à preocupação com a felicidade do aluno. Mas também a criticava pela manutenção do conteúdo comprometido com a ordem social e econômica estabelecida (CARVALHO, 1999, p. 156). Entendia que a questão crucial não estava em se conceder autonomia e escolha aos estudantes, renunciando ao papel de conduzi-los na busca do conhecimento, mas em se transmitir uma cultura libertadora.

Segundo Snyders:

Aquilo que existe de muito importante na pedagogia não-diretiva é o desejo da felicidade do aluno (...). Mas o que nessa pedagogia me parece perigoso é o risco de conformismo, porque o desejo dos alunos não vai, por si próprio, além dos seus limites de classe social, bem como um risco

de cepticismo, por não se ousar, não se poder ousar, fazer com eles um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias. O meu sonho consistiria em unir os valores positivos da pedagogia não-diretiva a um processo que jogaria também com os conteúdos do ensino e com as ideias de que os alunos devem se apropriar (SNYDERS, 1988 apud CARVALHO, 1999, p.156).

A pedagogia progressista de Snyders trabalha para conscientizar as camadas populares, na dinâmica da luta de classes e, portanto, nega o estigma de instrumento de dominação atribuído à escola por Bourdieu. Em que pese esse caráter ideológico, a instituição educativa tem plenos meios para superar esses limites da ordem socioeconômica.

Em sua segunda fase, Snyders passou a tratar do tema da alegria na escola. Não se tratava de uma educação livre de obrigações, avaliações, esforços e deveres. Pelo contrário, ele acreditava que a passagem da cultura do cotidiano para uma cultura sistematizada e científica não era espontânea e seria possível apenas por uma escola estruturada. A alegria na escola consistia na satisfação do estudante em descobrir, decifrar, apropriar-se do conhecimento a partir da ampliação de sua experiência imediata e cotidiana, por meio da cultura científica ensinada na escola. Não deveria haver uma ruptura entre a cultura cotidiana que o aluno levava consigo para a escola e a científica.

A concepção de Snyders é importante nesta pesquisa. Isso porque considera a instituição educativa como necessária na formação das novas gerações, mas a partir da felicidade do aluno nesse processo, uma vez que necessita passar pelo menos dez anos de sua infância e juventude mergulhado nos estudos. A implicação desta perspectiva, no papel da escola, está em considerá-la um meio eficaz de manter os jovens longe da criminalidade. Se a escola for um espaço de prazer, ela terá uma autoridade intelectual e moral que possibilita uma formação mais completa ao jovem. Sem o prazer pela descoberta do conhecimento, sem que o jovem encontre um sentido em aprender, a escola perde a sua força na formação da juventude. Por consequência, permite que outros espaços assumam uma preponderância perigosa nessa formação.

Nesse sentido, Snyders é bem incisivo:

Num postulado que entendo muito arbitrário, talvez escandaloso em relação à necessidade

premente, hoje, de preparar os jovens para o não desemprego, gostaria no entanto de destacar o segundo aspecto e consagrar este livro unicamente a esse segundo aspecto: pensar a escola e o aluno no presente. O que isto pode oferecer aos jovens, na sua vida de jovens, durante sua vida de jovens, passar tantos e tantos dias na escola? Que enriquecimento? -, e quem justifica tantos anos passados, tantas coações sofridas? E a palavra chave chega bem naturalmente: que satisfação poderia, deveria dar uma tão longa escolaridade a essa massa de alunos? É o terreno da satisfação escolar presente, e não retardada indefinidamente, que eu queria tentar explorar; não ousou dizer que está para ser criada (SNYDERS, 1988, p. 21).

Snyders faz a crítica ao tecnicismo que insere a escola como um mero insumo econômico por meio da formação de mão-de-obra para o mercado. Uma promessa de uma vida melhor ou como uma fase desagradável que o jovem precisa passar para ter um destino melhor do que o de seus pais. Snyders quer uma escola alegre que faça sentido para o aluno, que o atraia e lhe dê prazer enquanto nele permanece.

Somente numa escola capaz de cativar os alunos se pode desenvolver uma estratégia para afastá-los de perigos como a aproximação com o mundo do crime. Se essa escola permanece como uma obrigação cansativa e que sacrifica o prazer da vida em favor de promessas de um futuro melhor, pouca proteção ela poderá fornecer aos jovens das camadas populares.

### **1.3.2 O fracasso escolar na perspectiva da relação com o saber**

Bernard Charlot, sem negar o mérito das teorias da reprodução, que esclareceram a importante relação entre o meio social e a educação, atenta para a singularidade do indivíduo. Ele pergunta: “por que será que algumas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos?” (CHARLOT, 2000, p. 9).

Tal fato recorrente deve ser interpretado para além de meras exceções ao inevitável destino traçado por uma instituição educativa comprometida com a acomodação das camadas populares no seio da formação social.

Charlot explica que:

É verdade que todo sujeito pertence a um grupo: mas não se reduz a este vínculo e não pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social. Ele interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e sua relação com o saber é o fruto desses múltiplos processos (2000, p. 84).

Dessa forma, Charlot supera o determinismo da posição social objetiva do aluno para atribuir-lhe uma posição social subjetiva. O ser humano é, simultaneamente, social e singular. A condição de dominação, oriunda da origem social, não pode eliminar a possibilidade do sujeito interpretar essa condição e com ela interagir ao seu modo. No plano social, o indivíduo é concebido como integrante de uma dada sociedade e tende a uniformizar o seu modo de ser, de assimilar o mundo, o outro e compreender a si mesmo. Mas, quando se atenta para a especificidade de cada ser humano, simultaneamente com as influências que recebe do meio social, descobre-se um modo particular de relacionar-se com o saber socialmente construído ao longo da civilização.

O ser humano nasce num mundo que já se encontra organizado e estruturado sendo obrigado a aprender (CHARLOT, 2000, p. 84). Não há alternativa. Ele se humaniza pela aprendizagem, assimilação de uma cultura já existente. Estabelece, portanto, uma relação com o saber que está diretamente vinculada ao fracasso escolar.

Charlot refuta a ideia de fracasso escolar como sendo um fenômeno sociológico e o entende como uma relação de cada indivíduo com o aprender em sua forma mais ampla. Trata-se de uma relação que cada indivíduo estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Uma relação no plano específico do singular e que não pode ser reduzida a uma relação de toda uma classe social com o saber.

A questão do fracasso escolar está diretamente relacionada à função social da escola e à sua possibilidade de prevenir o envolvimento dos jovens das camadas populares com a criminalidade. Charlot explica que, a partir dos anos 60, a escola se tornou um meio de inserção social e profissional. Nessa lógica, a articulação entre escola e sociedade foi modificada. Os alunos das camadas populares passaram a enxergar a instituição educativa como uma obrigação, um mero recurso para a obtenção de um título que lhes favorecerá uma boa posição no mercado de trabalho. Perdeu-se, dessa forma, a ideia da escola como um lugar de

prazer. O importante passou a ser o passar de ano e não o aprender (CHARLOT, 2002, p. 432).

Essa observação de Charlot, que corresponde à visão de Snyders, é importante para a compreensão do papel social da escola e para a análise do estado de decadência e de ausência de estímulo. Por consequência, abre as portas para a violência escolar, em todos os seus níveis, sobretudo se a pedagogia tecnicista se apresenta como a via natural para o desenvolvimento da educação.

## 2 APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CRIMINOLOGIA E JUVENTUDE

Educação e Criminologia apresentam algo em comum. A primeira trata da socialização do ser humano, ou seja, do processo de reprodução da sociedade por meio da assimilação da cultura pelas gerações mais novas que substituirão as mais velhas. A segunda estuda o insucesso nesse processo de formação do ser humano e a sua reeducação.

Justamente por isto, a relação entre os dois ramos científicos é relevante, pois é natural que uma boa socialização evite os desvios que levam as pessoas a cometerem crimes. A criminalidade surge, em sua generalidade, das falhas da socialização, que produz um quadro de desvio social com causas complexas e de difícil correção. A ressocialização constitui, portanto, um processo muito menos exitoso do que o da socialização.

Esse é o motivo pelo qual a escola pode ser mais eficaz, na redução da criminalidade, do que qualquer meio repressivo, pois ela atua na educação em vez da reeducação. Age na formação do indivíduo, que dispensa a sua correção.

Tendo em vista que o objeto desta dissertação está diretamente relacionada à proteção dos jovens em relação à influência da criminalidade, por meio da escola, as categorias violência e juventude precisam ser trabalhadas em conjunto. Para tanto, é imprescindível recorrer à Criminologia, no sentido de encontrar o estado da arte no que se refere às causas do crime e à forma que a sociedade lida com esse problema.

Tratando-se da violência da juventude, optei por abordar primeiro as concepções criminológicas sobre o desvio social para, na segunda sessão deste capítulo, falar sobre a juventude e os olhares da sociedade acerca dela.

### 2.1 ESCOLAS CRIMINOLÓGICAS

Ao pensar no comportamento legalmente qualificado como criminoso, ingressamos num tema extremamente complexo e polêmico. De imediato, salta aos olhos o fato de que nem tudo que é penalmente ilegal é aético e injusto. Do mesmo modo, nem tudo que é aético e injusto as leis definem como crime. O crime é uma construção histórica que decorre dos interesses e valores hegemônicos numa dada formação social.

Por isso, é importante definir as concepções de crime e de resposta social com os quais elaborarei a análise desta pesquisa. Assim, torna-se fecundo fazer uma breve exposição do estado da arte da Criminologia no que se refere a esses conceitos. Foram utilizadas duas obras que se destacam pela síntese acerca das escolas criminológicas. A primeira é o clássico livro de Alessandro Baratta, destacado criminólogo italiano que defende a vertente crítica. O segundo é o livro Criminologia, de Sérgio Salomão Shecaira, uma das mais completas obras sobre o tema no Brasil.

### **a) Escola liberal clássica**

A primeira tentativa de explicar as causas do comportamento criminoso veio da Escola Liberal Clássica, gestada no bojo do Iluminismo. Entendia que o ser humano era dotado de livre arbítrio e de razão, portanto, capaz de assumir a responsabilidade sobre os seus atos (BARATTA, 2002). Assim, o comportamento criminoso era entendido como uma escolha do indivíduo que rompia com a ordem jurídica por sua própria vontade. Trata-se de uma concepção baseada no individualismo e no livre arbítrio. Cada ser humano é livre, dotado de razão e consciência e, portanto, capaz de fazer as suas escolhas e se responsabilizar por elas.

Coube a Beccaria, com o célebre livro “Dos delitos e das penas”, sintetizar essa doutrina e reunir os elementos necessários para uma verdadeira revolução no sistema de controle social e no direito penal. É a base do Direito Penal moderno, com os princípios constitucionais que garantem a liberdade da pessoa humana.

### **b) Escola criminal positiva**

A Escola Criminal Positiva considerava que a conduta criminosa era um sintoma de uma moléstia. O criminoso era um doente, influenciado por tendências atávicas que precisava ser curado (SHECAIRA, 2011). Essa escola teve o benefício de apontar a necessidade da sociedade recuperar o delinquente. Enquanto a Escola Liberal Clássica se restringia a apontar a responsabilidade do criminoso e puni-lo, como uma forma de prevenção contra outros fatos semelhantes, a escola positiva empenhava-se em compreender as causas do comportamento delitivo e encontra uma cura.

Tanto a teoria liberal quanto a positiva eram inatistas, pois supunham o crime como sendo resultante da vontade humana, fosse ela consciente ou mórbida.

### **c) Corrente ambientalista**

Para a corrente ambientalista o crime resulta da influência do meio social e não de características inatas ao ser humano, tais como a sua natureza moral ou biológica. Era a chamada Escola de Lyon, onde se destacavam Alexandre Lacassagne e Gabriel Tarde. O primeiro cunhou uma frase que expressa com precisão o pensamento dessa corrente (SHECAIRA, 2011, p. 101): “cada sociedade tem o criminoso que merece”.

No início do século XX, a Escola de Chicago desenvolveu a compreensão da influência do ambiente urbano e das consequências das migrações na criminalização. Chicago foi uma cidade que, em meados do século XIX, tinha cerca de trinta mil habitantes e que recebeu ondas sucessivas de migrantes estrangeiros e americanos, produzindo uma violenta desagregação social (SHECAIRA, 2011, p. 157). A Universidade de Chicago desenvolveu um programa de intervenção nas áreas degradadas obtendo excelente resultado na diminuição dos índices de criminalidade.

Em lugar do debate entre os defensores do livre arbítrio e do império das causas biológicas, na formação do comportamento delinquente, surgia uma nova perspectiva que retirava essa responsabilidade dos ombros do ser humano. Era a percepção da influência do meio ambiente e das causas sociais.

### **d) Teoria da associação diferencial**

Segundo a corrente ambientalista, a principal causa da criminalidade eram as péssimas condições de vida das classes populares. Não obstante, durante a década de 1930, em razão da grande depressão, a criminalidade das classes alta e média foi exposta à sociedade. Como poderiam, as pessoas com boa formação cultural e excelente nível econômico delinquirem, ao ponto de fragilizarem o próprio sistema econômico? Ficou evidenciado que havia outras razões que levavam as pessoas a romperem com a legalidade, além da carência econômica. Descobriam-se as dimensões do chamado crime do colarinho branco, da criminalidade dos bem nascidos e instruídos.

Nas palavras de Shecaira (2011, p. 208): “A teoria da associação diferencial parte da ideia segundo a qual o crime não pode ser definido simplesmente como disfunção ou inadaptação de pessoas menos favorecidas, não sendo ele exclusivamente destas”.

Para essa teoria, o comportamento criminoso ocorre por aprendizado. As pessoas, sejam elas pobres ou ricas, incorporam os valores dominantes do seu grupo. É um processo que ocorre no círculo de relações mais íntimas da pessoa, a família, os amigos próximos, a vizinhança, trabalho etc.

### **e) Teoria da reação social**

Tal como ocorre na educação, a criminologia também se divide em abordagens funcionalistas e críticas. Nesse sentido, Shecaira fornece uma excelente síntese:

Para a perspectiva das teorias consensuais a finalidade da sociedade é atingida quando há um perfeito funcionamento das suas instituições de forma que os indivíduos compartilhem os objetivos comuns a todos os cidadãos, aceitando as regras vigentes e compartilhando as regras socialmente dominantes. Para a teoria do conflito, no entanto, a coesão e a ordem na sociedade são fundadas na força e na coerção, na dominação por alguns e sujeição de outros; ignora-se a existência de acordos em torno de valores de que depende o próprio estabelecimento da força (2011, p. 150).

Há uma evidente correspondência entre essa classificação e a utilizada por Saviani, no que se refere à questão da marginalidade na educação:

*Grosso modo*, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (2012, p. 3).

As duas tendências da teoria do conflito são: a teoria da reação social e a teoria crítica, que revolucionaram a ciência criminal.

A primeira, também conhecida como teoria do *labelling approach* ou do etiquetamento, criou um novo paradigma na criminologia, ao transferir o foco dos estudos das causas da criminalidade para o das formas que a sociedade adota para lidar com o crime.

Para essa teoria, o criminoso é estigmatizado pela sociedade, ao mesmo tempo em que assume a sua condição de marginal, que praticamente impossibilita a sua recuperação. A pessoa que comete um crime, uma vez apanhada pelo sistema de controle social, é submetida a verdadeiro rito de passagem e mergulhando numa realidade que a converte, de forma quase definitiva, em um agente antissocial. A sociedade o classifica dessa forma e a própria pessoa assume essa identidade como sendo decorrente de sua própria natureza. É a socialização criminalizante, que em vez de procurar resgatar o infrator, o rejeita ou o elimina.

#### **f) Teoria crítica**

A teoria crítica representa uma revolução no âmbito da criminologia (BARATTA, 2002, p. 151). Ela questiona os critérios pelos quais o direito penal determina o caráter de ilicitude de um comportamento. Então, o crime deixa de ser um mal por si mesmo e passa a ser entendido como uma conduta que afronta os valores historicamente construídos, ou seja, algo que fere a ordem econômica, social, cultural e os valores morais impostos por uma dada etapa de desenvolvimento histórico. Sendo assim, o poder de definir o que constitui um delito é arbitrário e decorre dos interesses de uma classe hegemônica. Ele não corresponde à valores ahistóricos que seriam válidos em qualquer época e em qualquer lugar, mas aos interesses dominantes numa dada estrutura.

Conforme foi dito anteriormente, a teoria do conflito, na criminologia, está fundada no mesmo pensamento das teorias crítico-reprodutivistas (da educação), que rejeitam a ideia de uma sociedade harmônica e unida por interesses universais. A compreensão é de uma sociedade historicamente constituída em que os valores dos estratos superiores são ideologicamente impostos às classes dominadas.

Não havendo uma natureza humana boa ou má, consequentemente, também não há comportamentos considerados

naturalmente bons ou maus. Tudo é construção histórica. Logo, a pena torna-se uma vingança social cujo sentido está no domínio de classe e não numa necessidade da sociedade.

Para a corrente radical da escola crítica, conhecida como abolicionista, todas as penas devem ser abolidas. O Estado não tem o direito de punir e a punição não resulta em algum benefício para a sociedade. A corrente mais moderada, denominada minimalista, a restrição das penas criminais, para apenas comportamentos não tolerados em razão dos males e riscos que provocam à sociedade. Eles não vão ao ponto de abolir o direito penal, mas pregam a sua redução ao essencial.

A teoria crítica importa para esta pesquisa, na medida em que ela se afina com a concepção de ser humano da escola histórica cultural. Se o ser humano é formado na interação com os seus semelhantes, o crime também é um fenômeno que resulta dessa mesma relação. Ele não pode ser tomado como algo ahistórico que representa um mal em quaisquer circunstâncias.

## 2.2 OLHARES SOBRE O JOVEM E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E A VIOLÊNCIA

Definidos os conceitos que serão considerados sobre crime e a forma com que a sociedade lida com este fenômeno, nesta seção trato da juventude, sua relação com a escola e, especialmente, da sua relação com a criminalidade.

Abordo os diversos olhares sobre a violência na escola, classificados em três tipos: do senso comum, dos profissionais da educação e o científico. Não desprezo nenhum deles, pois todos, de uma forma ou de outra, trazem contribuições. Não se trata de escolher uma dada perspectiva sobre o tema, mas de procurar apreender o máximo de informações para penetrar o melhor possível nessa realidade. Assim, a desconsideração de qualquer dos olhares empobreceria a compreensão do problema.

O olhar do senso comum e o dos profissionais, ambos impregnados de empirismo e de emotividade, consideram a violência na escola como parte do quadro geral da violência e por decorrência da desestruturação social, sobretudo a da família. O olhar acadêmico, mais sereno, examina o fenômeno com maior neutralidade, para decifrar a violência institucional da escola, a qual atribui maior peso como causa do fenômeno da violência na escola.

## 2.2.1 O pensamento do senso comum sobre a violência escolar

Há um agravamento da violência escolar nas últimas décadas. Conforme Charlot (2002, p. 431), o fenômeno não é novo, mas tem assumido formas novas com o cometimento de homicídios, estupros e o uso de armas. O mesmo autor ainda explica que reduziu a idade dos alunos com comportamentos violentos, o que fere a representação da infância como idade da inocência. É a própria imagem da escola como santuário que é atingida, que gera uma angústia social, para usar a expressão de Charlot (2002, p. 431).

Aquela ideia de uma escola protegida das violências do mundo, verdadeiro santuário, onde as crianças e os jovens se formam e aprendem os valores sociais, foi destruída pela imagem de uma escola violenta e desestruturada. Atualmente, a percepção que o povo faz da escola é muito distante da que existia há meio século atrás.

Conforme alerta Charlot (2002), a violência sempre esteve presente nas escolas. O bullying, o autoritarismo da direção e dos professores, o não reconhecimento do aluno como alguém capaz de contribuir para o ensino, eram as marcas da escola tradicional. E a rebeldia dos alunos, embora reprimida, encontrava meios indiretos de se realizar. Charlot (2002, p. 432) faz alusão à “explosões violentas, sancionadas com prisão”, no século XIX.

Desde então, a humanidade passa por uma revolução de costumes que modificou as relações entre pais e filhos, mestres e alunos, adultos e jovens e crianças.

Por outro lado, a escola “utópica” do passado, a qual as pessoas se referem, era na verdade, restrita aos estratos superior e médio da sociedade. Escolas destinadas aos filhos das elites e da classe média, portanto, exigiam um investimento bem menor do que o necessário para um bom ensino universal. Os alunos, por sua vez, eram possuidores do capital cultural herdado de suas famílias. Os jovens e crianças das camadas populares representavam uma minoria dos matriculados nas escolas públicas e privadas.

Assim, para o senso comum, a escola perdeu a sua “mágica”. Pela experiência do cotidiano, do ouvir casos terríveis e da mídia, as pessoas são confrontadas com uma realidade que nada tem a ver com aquela imagem idílica de uma escola organizada, estruturada, com professoras amáveis que são respeitadas pelos seus gentis alunos. Uma escola que nunca existiu, mas faz parte da representação de um passado que domina no senso comum.

Por esse motivo, as pessoas tendem a atribuir a violência escolar à fatores externos à escola. Geralmente, fala-se de falta de respeito pelos mais velhos e pelos mestres, de disciplina, de religião, das condições de miserabilidade e precariedade dos serviços públicos nos bairros populares, das drogas, dos baixos salários dos professores, da falta de investimento etc.

Não se pode refutar por completo o olhar do homem médio que examina o problema da violência na escola. Ele tem uma percepção fiel de uma situação grave que parece fugir ao controle das autoridades. Mas é forçoso observar que se trata de uma visão contaminada pelo empirismo e pela emotividade. Ela não se destina à compreensão da questão de forma científica, mas se restringe a uma análise repleta de irracionalidade, definida como um desabafo. Trata-se de um olhar conservador e falacioso, que busca uma referência num passado que jamais existiu e agarra-se em valores tradicionais já superados.

Por isso, a população clama por soluções radicais que possam tranquilizá-la, sem se dar conta da complexidade do fenômeno. Geralmente, apelam por uma rígida disciplina que enquadre os jovens nas antigas regras de convivência social. Trata-se, antes de tudo, de um apelo emocional para uma solução “mágica” que pacifique a escola e os jovens. E que faça tudo isto sem que tenha que se pensar em causas e consequências. Além disso, dar conta da restauração daquele conceito de senso comum que se sedimentou acerca da escola, dos adolescentes e das crianças, que resgate valores explicitamente conservadores. Assim, surgem soluções aberrantes como a militarização das escolas públicas, baseadas na imposição da disciplina e repressão, descartando a vontade dos jovens.

### **2.2.2 O pensamento dos professores sobre a violência escolar**

Professores e funcionários da educação vivem o cotidiano da vida escolar e estão expostos à violência que impera no ambiente. Transgressões, incivildades, insultos e até agressões produzem um quadro de insegurança nesses profissionais, o que explica a emotividade de seu olhar em relação ao fenômeno. Para eles, a violência na escola é parte do dia-a-dia, é algo que se vive e não apenas um objeto a ser conhecido. O pesquisador, ao contrário, embora se envolva na vida da escola, permanece como um personagem mais distante, um observador que se mantém em contato com a teoria que não está diante da necessidade de improvisar soluções frente aos problemas que surgem no cotidiano da escola.

Tanto para o senso comum quanto para os professores, a violência escolar é preponderantemente oriunda do meio social onde a escola se situa. Famílias desestruturadas, pobreza, bairros carentes de serviços públicos, criminalidade das adjacências da escola e outros fatores externos seriam as causas fundamentais do comportamento violento dos jovens. Frequentemente, adotam uma visão conservadora e, tal como o senso comum, fazem alusão a um tempo idílico, quando a escola era um santuário e havia disciplina e respeito.

Áurea Guimarães (2005, p. 102), explica que os professores, durante as entrevistas, externavam que:

A violência escolar estoura na escola, mas é proveniente do “contexto econômico”, da “classe social”, da “falta de carinho”, da “falta de Deus”, dos “meios de comunicação”, das “tensões da cidade grande” ou do “ambiente familiar”.

Às vezes, os professores adotam uma visão extremamente conservadora, afirmando que “a formação vem do berço” (GUIMARÃES, 2005, p. 102). Então, repetem as reminiscências de um tempo de respeito aos mais velhos, bons costumes e religião. É bastante comum ouvir professores dizerem que a escola ensina, mas que a educação vem da família.

Souza (2009, p. 137), em pesquisa realizada numa escola de Belo Horizonte, relata que os profissionais da escola a consideravam uma “boa” instituição, até que ocorreram algumas invasões na região próxima à escola, que modificaram a composição dos seus alunos. Souza (2009, p. 140), também relata que muitos professores culpam as leis que seriam feitas para proteger jovens violentos. Não obstante, ao longo da pesquisa, foi feita uma análise mais apurada e se verificou que os novos moradores do bairro não eram os culpados pelo aumento de violência na referida escola (SOUZA, 2009, p. 137).

Não é que os professores desconheçam as mazelas da instituição educacional. Eles estão cientes disso e as levam em conta na formação de seus juízos acerca do tema. O que ocorre é que eles, em seu cotidiano nas escolas, são impactados com as carências sociais e afetivas de seus alunos e tendem a atribuir à essas causas externas a preponderância tanto do fracasso escolar quanto da violência. Sabem que o jovem precisa ser ouvido e incorporado a qualquer projeto que tenha por objetivo reduzir a violência na escola ou na rua, mas sentem-se

desanimados diante de um quadro social que tem causas muito além do universo escolar.

Sob esse aspecto, o olhar dos profissionais da educação se assemelha ao da corrente reprodutivista, na medida em que a escola deixa de ser um agente capaz de modificar o quadro de violência e se restringe à mera reprodução de uma ordem injusta. A escola é, então, considerada vítima de um dado estado de coisas e, portanto, a solução do problema não passa pela instituição educativa, mas por políticas públicas que possam tornar menos injusta a ordem socioeconômica do país, modificando as condições de miserabilidade das camadas populares.

### **2.2.3 O pensamento acadêmico sobre a violência na escola**

Na perspectiva dos acadêmicos, em que pese à inserção dos pesquisadores no ambiente escolar, a tendência é a de atribuir maior peso à violência institucional da escola, embora não se desconheça as condições socioeconômicas dos alunos como importante fator gerador da violência. Trata-se de uma perspectiva menos tocada pelo elemento emocional, que segue referenciais teóricos e métodos científicos. É o olhar do estudioso que procura compreender um dado fenômeno, ao contrário daquele dos professores e funcionários, que formam um convencimento por acumulação de experiências boas e ruins no cotidiano de seus ofícios, sem terem um propósito específico de deciframos aquela realidade.

Dentre os muitos autores com trabalhos significativos nessa área, escolhi cinco pensadores que contribuem para a análise desta pesquisa. São eles Bernard Charlot, Áurea Maria Guimarães, Isabel Cristina Velasques Stoelben, Juarez Dayrell e Hannah Arendt.

Charlot distingue três tipos de violência no ambiente escolar: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.

A violência à escola está ligada à natureza da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas (...)) (2002, p. 434).

Ainda, segundo Charlot (2002), a escola pode ser impotente diante da violência que ocorre em seu espaço (violência na escola), mas dispõe de margem de ação diante da violência à escola e na escola, sendo ambas conexas. “[...] se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margem de ação face à violência à escola e da escola.”<sup>2</sup>

A violência na escola corresponde ao conceito do senso comum, dos professores e funcionários, os quais atribuem à comunidade onde a escola se situa as causas preponderantes da violência escolar. É uma perspectiva que procura ignorar as causas internas desse fenômeno, o que livra a instituição educativa de eventuais culpas. Por outro lado, os conceitos de violência à escola e violência da escola (institucional), valorizam as causas internas, oriundas da dinâmica das relações entre a escola e o jovem.

Nesta pesquisa, o objeto não pode ser reduzido às causas internas ou às externas. No primeiro caso, a escola estaria impotente para atuar na formação de uma consciência que protegesse os jovens das influências da criminalidade do seu meio social. Seria como que abdicar da possibilidade de confrontar a ética do crime e restringir-se a melhorar as relações entre mestres e alunos. Por outro lado, não é aceitável desconhecer que a instituição escolar também é um fator que contribui para a formação de jovens violentos.

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, destacamos que Charlot não faz referência à possibilidade da escola proteger os jovens da influência da criminalidade, embora admita que a instituição educativa não seja totalmente impotente diante da violência na escola.

Observando melhor as três formas de violência concebidas por Charlot, a violência à escola, da escola e na escola, deduz-se que estão conectadas. As causas internas e externas atuam dialeticamente na formação de uma realidade violenta que existe fora da escola, invade a escola que, também, é gerada na escola. Não parece ser conveniente privilegiar as causas externas ou internas, sob pena de se inviabilizar qualquer política pública que vise atuar sobre esse quadro.

Mas, o filósofo e educador francês chama a atenção para outro aspecto importante do fenômeno em estudo (2002, p. 435): [...]” se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência”. Assim, o autor desmistifica a compreensão de senso comum de jovens violentos que agredem a sociedade, tal como se o problema residisse neles e pudesse ser solucionado com o uso da autoridade, da disciplina rigorosa ou mesmo da repressão. Ao mesmo tempo, adverte que esses jovens são a maior parte das vítimas dessa violência, o que indica a necessidade de proteção, na qual a escola não pode deixar de ser um importante agente.

Charlot afirma que os incidentes violentos ocorrem quando há forte tensão social na escola, que é importante e necessário estudar essas fontes de tensão. Segundo o autor:

Quando o bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é apenas uma probabilidade, e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiado automáticos: assim, encontram-se escolas onde há pouca violência, nos bairros que são violentos (CHARLOT, 2002, p. 439).

Charlot põe em cheque o preconceito de que a escola não é responsável pela violência e, pelo contrário, é invadida por uma violência da sociedade. O nível de tensão na escola, violência subjetiva, é relevante na dinâmica da violência objetiva. Uma administração escolar eficiente pode atuar para reduzir essa tensão e influir na violência de forma objetiva. E não é porque uma escola se situa em ambiente violento que, necessariamente, será invadida pela violência, como que reproduzisse o meio ambiente em que se insere. Efetivamente, a escola não é impotente e conta muito o que se faz nela.

Segundo Charlot, a questão-chave se encontra na articulação da escola com a sociedade. Assim, faz uma condenação ao tecnicismo, que reduziu a expressão social da escola à formação de mão-de-obra especializada. Os alunos passam a ver o estudo na escola como algo enfadonho, mas que precisa ser enfrentado, pois é um meio para obter uma boa profissão e uma vida confortável. Realmente, na medida em que o jovem não encontra prazer no estudo, a permanência na escola passa a ser um sacrifício para a obtenção de uma futura vida melhor. Então, desaparece aquela qualidade de santuário que a escola ostentava antigamente. É como se a instituição educativa perdesse a sua “magia” e com ela boa parte do respeito que seus alunos dedicavam aos mestres e à instituição escolar.

### 2.3 A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA – CONTINUANDO OS OLHARES

No Brasil, toda a discussão sobre a relação entre a instituição educacional e os jovens que se produzia no estrangeiro repercutiu e deu origem a pesquisas interessantes. Dentre os pesquisadores brasileiros, considerei para o objeto desta pesquisa, os autores Áurea Maria Guimarães, Isabel Cristina Velasques Stoelben e Juarez Dayrrel.

#### 2.3.1 Áurea Maria Guimarães e a compreensão da dinâmica da violência escolar pela ótica de Maffesoli

Áurea Guimarães (2005), em suas pesquisas, adotou o referencial teórico de Michel Maffesoli. O referido pensador francês distingue a lógica do poder da lógica da potência. O poder instituído é dominação, redução ao uno, uniformização e assume uma forma analítica fundamentada com explicações baseadas em determinações econômicas e políticas. Trata-se de uma visão macroscópica que visa a dominação com rejeição às múltiplas possibilidades contidas na realidade (GUIMARÃES, 2005, p. 8).

A potência surge da sociabilidade e da multiplicidade da realidade social que resiste às fórmulas macroscópicas. É a pulsão para o nível da existência individual. É o *querer-viver* social em oposição ao *dever-ser*. O pluralismo da diversidade do real que assume a forma analógica. Surge, então, um antagonismo entre o poder instituído, que autua pelo desejo de dominação e a pulsão da sociabilidade que resiste para manter a diversidade da sociedade.

Maffesoli concebeu três formas de violência: a institucional, a anômica e a banal. A primeira é a violência dos poderes constituídos – violência totalitária própria da burocracia e que resulta na lógica da homogeneização e da rejeição aos antagonismos. Mas esses antagonismos não podem ser suprimidos pela violência institucional e sua normatização (GUIMARÃES, 2005, p. 10). Ela tenta dominar a sociedade e o indivíduo, mas não pode impedir a inexorável revolta que, paulatinamente, mina as suas imposições.

A violência anômica resiste à normatização do poder instituído e traz o desejo de construção de uma nova ordem. É a violência revolucionária:

Esta é uma violência fundadora, que mostra a capacidade que uma sociedade tem de identificar-se consigo própria, de estruturar-se coletivamente quando assume e controla a sua própria violência. As manifestações anômicas existem em todas as formas de revolta e indicam a busca de uma estruturação social alternativa (GUIMARÃES, 2005, p.12).

A violência anômica, portanto, não se restringe à mera destruição, mas tem um aspecto construtivo:

Num primeiro momento, a revolução exprime a violência coletiva, a inquietude, a busca do caos primordial, mas esta busca esgota-se em seu próprio ato e repete-se ritualmente por várias vezes. Num segundo momento, ocorre a rigidificação do impulso coletivo, pois a revolução passa a apoiar-se num projeto a longo prazo, cujo objetivo é alcançar uma sociedade perfeita. Esta meta é realizada em função de um “dever-ser” e fatalmente tem como ponto de chegada o totalitarismo (GUIMARÃES, 2005, p. 14).

Dessa forma, a violência anômica é a origem de uma violência institucional em construção, com sua racionalidade, seu *dever-ser* e sua imposição de uniformidade.

A violência banal subverte o instituído sem se opor a ele de forma direta. Ela atua pela prudência e astúcia, através do riso, das zombarias,

da ironia, do silêncio, das festas. Enfim, uma resistência quase passiva, mas corrói a ordem institucional e permite o *querer-viver*, a socialidade.

Nas palavras de Guimarães:

Existe uma passividade que não se integra ao instituído, mas que a ele se opõe, subvertendo o poder. A “banalidade” é tudo o que está fora do alcance de todo o poder exterior, mas que alicerça o prazer de estar junto. O banal aparece aqui como uma forma de criação que escapa a uma atividade finalizada e que se esgota em si mesma (2005, p. 16).

Trata-se de uma resistência que se acumula com o tempo, no cotidiano, sem representar um ataque direto à moral e a ordem instituída, mas está presente na vida das pessoas, que torna possível um espaço para os indivíduos e para os grupos informais que eles constituem. Mais uma vez, citando Guimarães:

As zombarias, o riso e a ironia destacam que é possível reapropriar-se da existência e relativamente dela usufruir contra à margem daqueles que são responsáveis por regular a vida social (MAFFESOLI, 1987 b). Nas festas, nas comilanças dos fins de semana, nas bebedeiras após o expediente, na efervescência, nos jogos, nos excessos de vários tipos estrutura-se uma recusa que expressa o desgaste, a perda, a inutilidade das coisas. O riso é essa presença corrosiva que faz com que a morte seja assumida, vivida, negociada de várias maneiras e no momento oportuno, permitindo que a vida exista (2005, p. 18).

O que de mais relevante existe na concepção de Maffesoli, para o objeto da presente pesquisa, é que a resistência dos jovens se enquadra perfeitamente no *querer-viver* e na violência banal. A juventude não atua racionalmente, por meio de uma violência anômica que pretende estabelecer uma nova ordem. Pelo contrário, ela se extravasa nesse *querer-viver* dos jovens e das crianças, em suas brincadeiras, em sua espontaneidade, na sua alegria, em sua resistência às imposições de um mundo que ainda não compreendem bem, mas se lhes apresenta um tanto falacioso.

Nessa dinâmica, a brincadeira também se torna *bullying*, irresponsabilidade e mesmo violência contra os colegas, a escola ou a sociedade. Contudo, ela não pode ser compreendida sem que se atente para o aspecto lúdico e irracional inerente ao universo dos jovens. Essa característica da violência dos jovens – a sua banalidade - é a causa da dificuldade dos adultos lidarem com ela de forma racional e normativa, como se essa erupção de vida e de morte pudesse ser contida por regras. Assim, quando o adulto se reporta à racionalidade do jovem, parece encontrar uma resistência incompreensível ou, na maioria dos casos, uma aceitação aparente igualmente racional.

### **2.3.2 Isabel Cristina Velasques Stoelben e a incompreensão entre adultos e jovens na escola**

Isabel Cristina Velasques Stoelben (2003, p. 176) realizou uma pesquisa bastante original que revela aspectos importantes sobre a relação entre os alunos e a instituição escolar. A pesquisa foi realizada numa escola periférica da cidade gaúcha de Santa Cruz do Sul.

Stoelben analisou a incapacidade da direção da escola pesquisada em compreender a realidade do mundo dos jovens, na qual os grupos são essenciais para a formação das suas identidades, ao mesmo tempo em que eles apelam para a intervenção dos adultos. A solução burocrática da instituição escolar vem pela imposição da disciplina.

O agrupamento, a liderança e a criatividade não são valores reconhecidos pelos alunos desta escola. Fica explícito, nesta pesquisa, que há, por parte do adulto, um desconhecimento do que seja a adolescência, e de sua necessidade de agrupamentos, o que poderia ser aproveitado nas ações pedagógicas (2003, p.177).

A autoridade dos adultos necessitaria de legitimidade. Stoelben cita o pensamento de Hannah Arendt de que a violência surge da falta de legitimidade da autoridade (2003, p.176). Uma disciplina imposta sem legitimidade poderá reprimir atitudes violentas, mas é condição geradora de revolta e, portanto, de mais violência.

Por outro lado, os jovens necessitam de referências dos adultos e desejam a intervenção destes em determinados momentos. Contudo, se estes últimos não conseguem compreendê-los, não têm como perceber quando os jovens apelam para esta intervenção.

A estruturação da identidade é uma das tarefas essenciais da adolescência, pois é nesta fase que se concretiza. É no grupo, no entanto, que se encontram os elementos desta estruturação, saindo do grupo familiar para outros espaços sociais. Os elementos que constroem a identidade do adolescente, além dos pais e familiares, são os grupos de adolescentes, considerados um dos mais importantes para a busca de identificação. Os jovens buscam, portanto, se identificar com os aspectos parciais de um ou outro amigo ou com a figura de um “líder” da turma ou do grupo de que participam (STOELBEN, 2003, p. 135).

Na pesquisa de Stoelben, o desconhecimento da direção acerca da realidade dos alunos fica bem configurado quando relata a formação de agrupamentos dos alunos na escola. Em particular, às gangue das panteras e do pirulito. A gangue das panteras era voltada para a diversão, música e prática de esportes. Tinham um time de voleibol com camisetas, que chegava a jogar em Porto Alegre (STOELBEN, 2003, p. 138). Mas esses agrupamentos de meninas também envolviam a proteção das suas integrantes. Quando ocorreram atritos entre meninas da gangue das panteras e do pirulito, foi marcada uma grande briga na porta da escola. O confronto ocorreu e uma menina ficou bastante machucada. O fato gerou tal repercussão na escola que a direção passou a reprimir os agrupamentos das panteras e do pirulito como se fossem quadrilhas.

Tal situação aconteceu em decorrência da falta de conhecimento da direção e dos professores sobre o que acontecia entre os alunos. Uma aluna relatou que queria a intervenção da direção da escola ou de professores, mas que isso não aconteceu e então restou o enfrentamento (STOELBEN, 2003, p. 144).

O fato expõe uma situação de alheamento da direção que impõe regras disciplinares burocráticas e espera controlar os alunos. Sem a compreensão da direção da escola em relação à realidade dos alunos e o trabalho com os agrupamentos de jovens, é surpreendida com um confronto de meninas na porta da escola. Por consequência, a reação burocrática, como de costume, foi a punição das alunas e a proibição dos grupos. O acompanhamento da vida estudantil na escola teria permitido um controle eficaz da situação.

Esse fenômeno explicita como a burocracia escolar tende a se esgotar num controle burocrático e aparente, mas sem a autoridade legitimada pelos alunos. Então, em conformidade com o pensamento de Maffesoli, os alunos reagem com o *querer-viver* e sua violência banal, a qual, eventualmente, se extravasa em violência física com graves danos.

### **2.3.3 Juarez Dayrell e a desinstitucionalização da escola**

Juarez Dayrell estabeleceu a distinção entre os olhares dos profissionais da educação e dos alunos:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante de seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (2007, p.1106).

O autor chama a atenção para as mutações profundas ocorridas na sociedade ocidental, que influi nas instituições de processos de socialização das novas gerações (2007, p. 1106).

Dayrell (2007) assumiu uma posição radical com relação à juventude e à escola. Para tanto, adotou uma perspectiva que se aproxima bastante da compreensão escolanovista. O autor fala da desinstitucionalização da escola, um espaço estanque da sociedade, onde o jovem se transforma em aluno e perde a sua identidade de jovem. “Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar-se numa disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos” (2007, p. 1119).

Ainda, segundo Dayrell, há uma tensão entre o jovem e o aluno. A condição de aluno é um produto histórico e não natural, que imporia uma limitação à condição de jovem. O autor aduz que:

Com a desinstitucionalização e o conseqüente ruir dos muros da instituição escolar, há uma mutação nesse processo. A escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, os gostos e distinções de todo o tipo (2007, p. 1120).

O autor continua dizendo que “os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando eles mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar” (2007, p. 1120).

Outro aspecto importante na visão de Dayrell no que se refere à essa tensão entre o aluno e a escola se encontra na aprendizagem. O jovem não encontraria sentido no aprendizado e enxerga o currículo como distante de suas vidas cotidianas.

Sem menosprezar o evidente mérito das ideias de Dayrell, parece, contudo, necessário observar que a escola sempre representará uma restrição à liberdade do jovem. Isto é uma imposição da própria vida, onde o livre arbítrio é condicionado pela realidade. A socialização, para o bem e para o mal, não pode deixar de implicar em graves limitações à liberdade da criança e do adolescente, mas privilegiar o olhar do jovem pode implicar numa enfraquecimento da disciplina que se faz necessária para o processo educativo.

## 2.4 HANNAH ARENDT E SUA VISÃO ORIGINAL SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Hannah Arendt, com a sua peculiar originalidade, trouxe uma contribuição para a compreensão desse difícil equilíbrio entre a liberdade dos jovens e as limitações próprias ao processo de socialização.

No que se refere ao objetivo desta pesquisa, é bastante interessante a concepção de educação de Hannah Arendt (1961, p. 37), sobretudo por representar um contraponto em relação à perspectiva escolanovista e à do protagonismo do jovem no processo educativo. A autora, que se caracteriza por ter sempre uma visão particularmente acurada e original sobre todos os temas que abordou, é esclarecedora no que se refere à responsabilidade dos adultos em transmitirem a cultura humana às gerações mais novas:

E isto porque a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos. Acresce que, esses recém-chegados não atingiram a maturidade, estão ainda em devir. Assim, a criança, objeto da educação, apresenta-se ao educador sob o duplo aspecto: ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir. Ela é um novo ser humano e está a caminho de devir um ser humano (ARENDDT, 1961, p. 37).

Arendt (1961, p. 23) afirma que: “[...] essência que, na educação é a natalidade, o fato de que os seres humanos nascem no mundo.” Aparentemente dizendo o óbvio, ela não poderia ter sido mais feliz e profunda em sua análise. As crianças nascem e precisam ser incluídas na humanidade.

Dessa forma, Arendt adotou uma atitude crítica em relação à educação escolanovista, sobretudo no que se refere à crise de autoridade que, em parte, decorreu desse ideário:

Ora, na educação esta ambiguidade relativamente à atual perda de autoridade não pode existir. As crianças não podem recusar a autoridade dos educadores como se estivessem oprimidas por uma maioria adulta – ainda que, efetivamente, a prática educacional moderna tenha tentado, de forma absurda, lidar com as crianças como se se trata-se de uma minoria oprimida que necessita ser libertada. Dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode portanto significar uma coisa: que os adultos recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças (1961, p. 44).

Considero que a autora foi extremamente feliz ao identificar uma analogia que a Escola Nova faz entre a condição da criança e a de uma classe oprimida. Assim, Arendt aponta a falácia de se supor os interesses dos adultos em confronto com os das crianças, numa relação de classes sociais antagônicas. Ela esclarece que o mundo das crianças é parte da sociedade e requer proteção e não libertação.

No entanto, Arendt não se coloca em defesa de uma concepção conservadora da educação. O seu pensamento refletia a preocupação com a necessidade de proteção das crianças e jovens, bem como em relação à responsabilidade dos adultos para com ambos.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E AS PRIMEIRAS ANÁLISES**

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de captar a perspectiva dos jovens em possível situação de vulnerabilidade social sobre a função social da escola, em particular, no que se refere à proteção deles em relação ao envolvimento com o crime. Contudo, para melhor captar a visão dos alunos, é importante atentar para os diversos olhares das demais personagens que habitam o universo escolar. São pontos de vista comprometidos com a condição particular de cada segmento, mas que têm em comum um conjunto de conceitos que vão do senso comum até as teorias dos educadores. Neste capítulo, serão discutidas as visões que alunos e professores têm da instituição escolar e da sua função social.

Antes, porém, torna-se imprescindível situar o contexto da cidade e da escola em que a pesquisa foi realizada.

#### **3.1 CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA: CRICIÚMA NUMA BREVE DESCRIÇÃO SOCIOECONÔMICA**

A pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual de ensino na cidade de Criciúma, situada no extremo Sul de Santa Catarina.

Criciúma começou a ser povoada em 6 de janeiro de 1880, por imigrantes do Norte da Itália. Em 1890, começaram a chegar imigrantes alemães e poloneses. A região se desenvolveu por meio da extração do carvão e, em 1925, desmembrou-se do município de Araranguá.

Atualmente, Criciúma tem cerca de 206 mil habitantes, sendo o polo industrial do Sul Catarinense, destacando-se na indústria de confecções, embalagens, cerâmica, plástico, metalurgia, construção civil, além da extração do carvão. O seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – é 0,788, estando em 76º lugar entre os municípios brasileiros (Atlas do Desenvolvimento Humano, 2010 – Programa das Nações Unidas – PNUD).

Trata-se de uma cidade com um bom desenvolvimento econômico e humano, se comparado à realidade brasileira.

Os índices de criminalidade são relativamente baixos para os padrões do nosso país. Tem-se registrado um contínuo aumento da ocorrência de homicídio, desde a primeira década deste século. Em 2014, a taxa de homicídios, por cem mil habitantes, foi de 27,5, que supera o índice de 8,8 em 2014 (Portal do Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública – SINESP – 2014).

Para a população dessa cidade, o aumento da criminalidade tem produzido uma sensação de insegurança que vai um pouco além da realidade. A cidade acompanha o desenvolvimento da grave crise de segurança pública que ocorre no Brasil há tantos anos, com a evidente preocupação e temor que esse quadro de descontrole alcance a cidade. Portanto, a cada crime grave ou episódio de confronto entre a marginalidade e a polícia, ocorre uma reação desproporcional por parte da sociedade.

Contudo, é de se observar que, nos últimos anos, o crime tem se organizado no estado de Santa Catarina, tendo ocorrido sucessivos ataques ao transporte público e a policiais, o que provoca a vinda da Força Nacional de Segurança para apoiar a polícia do estado. Verifica-se, igualmente, uma falta de investimento da área da Segurança Pública, com uma redução significativa dos efetivos da Polícia Civil e da Polícia Militar, em contraste com o significativo aumento da população de Santa Catarina, nas últimas décadas.

### 3.2 A ESCOLA PESQUISADA

A escola escolhida se situa numa região que vem sofrendo com a degradação, em decorrência da proximidade de uma zona de venda e consumo de *crack*. Tal circunstância produziu um verdadeiro estigma negativo para a escola, a qual é vista como sendo frequentada por alunos indisciplinados e até mesmo perigosos. Essa imagem negativa da escola não corresponde à sua condição atual. Há notícias de que, no passado, a escola era problemática e a fama parece persistir, apesar dos esforços das direções.

A escola foi fundada em 1955, com apenas quatro turmas do ensino fundamental. Funcionava nas dependências de uma instituição filantrópica. Em 1960, tornou-se Grupo Escolar e passou a funcionar no atual prédio. Em 1994, foi iniciado o ensino médio na escola.

De acordo com os dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico, atualmente, a escola tem 539 alunos, sendo 158 no ensino fundamental e 381 no ensino médio, em três turnos: matutino, vespertino e noturnos. Conta com alimentação escolar.

A escola tem 44 funcionários, incluindo 34 professores, sendo 10 admitidos por contrato temporário (ACT). Dentre os docentes, um tem grau de mestre, 18 possuem pós-graduação *latu sensu* e os demais são apenas graduados.

As instalações são amplas e claras. Embora o prédio já demonstre o desgaste natural do tempo, ainda permanece em boas condições.

Possui 15 salas de aula, ginásio de esportes com uma quadra coberta e uma outra descoberta. Dispõe de laboratório de informática, de ciências e de uma biblioteca com 8500 volumes. Conta, ainda, com um posto da Polícia Militar e uma vigilante.

A instituição atende 40 bairros, além da comunidade local. Existe uma alta rotatividade dos alunos, com famílias de baixa renda que mudam de endereço constantemente. Muitas delas são desestruturadas, com inúmeros os casos de estudantes com pais ou outros parentes próximos que cumprem pena no presídio.

Ao lado da escola passa a linha férrea e a uma distância de aproximadamente trezentos metros, ao longo da ferrovia, localiza-se uma das áreas mais críticas da cidade. Tendo em vista a dificuldade de acesso, os traficantes e consumidores de *crack* se instalaram nessa área, o que provoca uma intensa degradação do bairro. Imóveis abandonados, terrenos baldios e a ferrovia propiciam uma região estratégica que dificulta a vigilância da polícia. A degradação do bairro influi na fama da escola.

Relata-se que, no passado, ocorreram episódios violentos na escola, embora as pessoas entrevistadas não saibam apontar os casos que teriam ocorrido. Trata-se de um estigma que se apoia no ouvir dizer e não em fatos relatados e conhecidos. Além disso, a realidade atual não justifica a fama. Infelizmente, uma vez que um estigma se forma, as pessoas o assimilam.

Embora a escola se situe num bairro pobre, com graves problemas sociais e criminais, a qualidade da convivência entre os estudantes está na média das demais escolas da rede estadual. Infelizmente, o estigma é algo que adere à imagem da instituição, que demanda tempo para ser desconstruído.

O Projeto Político Pedagógico da escola não faz referência à proteção dos alunos com relação ao envolvimento com a criminalidade. Dentre os objetivos específicos, o que mais se aproxima dessa finalidade é o de melhorar as relações entre os diversos seguimentos que compõem a comunidade escolar.

### 3.3 OS JOVENS E A SUA VISÃO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

Ao entrevistar os estudantes do ensino médio sobre a relação deles com a escola e a influência da educação em suas vidas, fui surpreendido com a semelhança entre o pensamento deles e o dos adultos. As respostas refletiam maturidade e racionalidade, pois os estudantes reconhecem a importância do ensino escolar, a necessidade

de regras e os riscos do envolvimento com as drogas e com a criminalidade. Fundamentalmente, o que eles diziam não destoava em nada daquilo que se esperaria que os seus pais dissessem. Pode-se mesmo afirmar que havia um certo caráter conservador na exposição dos alunos.

A primeira impressão foi a de que os jovens estavam dizendo o que achavam que agradaria ao pesquisador. Por isso, procurava convencê-los de que eu não tinha nenhum vínculo com a escola, que eles podiam falar livremente sem nenhum temor de represália e que poderiam ser críticos. Explicava-lhes que o objetivo da pesquisa era justamente apreender a perspectiva dos jovens, especialmente, no que concernia ao que lhes desagradava no ensino. Mesmo assim, a fala dos estudantes permanecia a mesma. Crítica em alguns aspectos, mas sem refletir a revolta que o senso comum atribui a conturbada fase da adolescência.

Esse fenômeno não passou despercebido por Guimarães (1996) em suas pesquisas nas escolas públicas:

Cada vez mais eu percebia que enquanto a classe não se envolvia nas discussões, a fala dos alunos sobre violência apenas catalogava uma série de informações que, segundo eles, seriam as mais corretas no desempenho de um papel eficaz diante da pesquisadora. Todos queriam me agradar e mostrar seu repúdio em relação à violência (GUIMARÃES, 1966, p. 126).

Certamente, enquanto os jovens não confiam razoavelmente no pesquisador, é natural que procurem repetir o que ouvem dos adultos. Ultrapassada essa fase inicial, contudo, os alunos deveriam se sentir mais confortáveis para expressar as suas críticas à escola e transmitir ao pesquisador o que realmente pensam. Mas na presente pesquisa, os jovens mantiveram o mesmo ponto de vista.

Ao buscar uma explicação no próprio referencial teórico da pesquisa de Áurea Guimarães, ou seja, em Maffesoli, foi possível uma outra explicação. Quando nos dirigimos aos jovens, dialogamos com a lógica do poder e não com a lógica da potência. Portanto, não alcançamos o *querer-viver* desses adolescentes, mas apenas, de forma periférica, descobrindo o que eles racionalmente acreditam. Mas entre o que pensamos e o que sentimos e fazemos – sejamos nós crianças, adolescentes ou adultos – há uma grande distância. Por isso, os

estudantes expressam racionalidade na entrevista, enquanto atuam conforme o seu *querer-viver* no dia-a-dia da escola. Na convivência dos jovens, outra lógica se impõe, resultando numa violência banal que subverte a lógica do poder. Por isso, a entrevista precisa ser analisada de forma cuidadosa para, na medida do possível, se extrair aquilo que os jovens não disseram, mas que é decisivo na forma como atuam em relação aos seus colegas e professores. Não porque estivessem sendo falsos, porque quisessem agradar ou esconder o pensamento, mas porque, ao serem entrevistados, usavam a lógica racional do poder que procura uniformizar a vida social.

Assim, durante as entrevistas, mesmo depois de se sentirem confiantes para expressarem livremente o pensamento, as críticas dos alunos permaneciam discretas. Mais do que isso. Eles se descontraíam, mas continuavam expondo uma visão positiva da escola, que diferia muito pouco da dos seus pais.

A aluna Ana associou a violência dos estudantes à escolha do aluno por um “caminho errado”. Em dado momento ela diz: “Você escolhe o bem ou você escolhe o errado”.

Sobre a importância do conhecimento aprendido na escola, Ana diz: “A gente pensa que não vai usar, mas sempre, na frente, você usa um pouco do conhecimento que você tem, sempre é assim”.

E se referindo à necessidade da escolaridade para se colocar na vida adulta, ela afirma: “sem conhecimentos é mais difícil”.

A aluna acredita que a escola é satisfatória para quem quiser tomar um rumo na vida e “depende da pessoa querer”. No seu pensamento, a escola e o aluno são responsáveis pela educação e o jovem faz as suas escolhas.

Ana expõe que a escola poderia ser melhor “se fosse mais vista pela Secretaria de Educação”. Ela reconhece as deficiências da escola, mas fala do esforço da diretora e parece convicta da responsabilidade do jovem na escolha de um caminho a seguir na vida. Faz alusão à necessidade da preservação e da limpeza do ambiente. Relata ter visto um vídeo que mostrava como a escola era mal conservada no passado.

Perguntada sobre o que seria a função social da escola, Ana respondeu: “Conhecimento. Porque tem gente que tem a cabeça avoada, vai para o crime quem quer.” Reafirma que “tem o caminho certo e o caminho errado”.

Essa aluna tem uma família desestruturada e vive com a avó. Ela expressa forte apego à sua família.

Fernando é vice-presidente do grêmio da escola. A sua entrevista foi de grande valia para esta pesquisa, pois possui a visão de quem tem comprometimento com uma causa e procura por informações.

Perguntei-lhe Fernando o que pensava da liberalização das relações entre pais e filhos. Ele respondeu de forma bastante conservadora:

Para o jovem é melhor ter aquela liberdade. Mas a gente não vê o que é bom para a gente. Porque a gente não vê o que é melhor para a gente. Porque o jovem é aquele rebelde, aquela coisa que quer crescer, está começando tudo, está conhecendo. Eu acho que tem muita liberdade sim. Eu acho que também não vejo problema algum de educar o filho, bater no filho numa certa...não bater muito (risos).

Fernando admite o uso da força moderada pelos pais para educarem os filhos, embora faça ressalva quanto ao uso da violência desproporcional. Ele defende, claramente, a necessidade do adolescente ser educado pelos pais e não tem queixas sobre qualquer tipo de cerceamento de liberdade.

Diz que tem prazer em estar na escola e elogia os professores e funcionário, os quais considera “bons e dedicados”. Reclama da falta de investimento do governo.

Com o objetivo de alcançar melhor a percepção de Fernando com relação a sua escola, eu lhe pedi para deixar a razão de lado e expressar os seus sentimentos. Fernando respondeu:

Eu acho que sou muito cobrado, porque sou muito extrovertido. Eu falo bastante e daí eles acabam me cobrando um pouco mais que as outras pessoas que ficam quietas no seu canto. Eu queria ser um pouco mais quieto também, mas eu não consigo. Então, eu acabo sendo mais cobrado pelos diretores, eles me veem, já me conhecem faz bastante tempo. Daí a minha família também, em casa eu sou o mais cobrado, mais chamado, mas eu acho que não passa disso. É uma... chega a ser um pouco ruim ser cobrado tanto pelos professores, sempre “ah, o Fernando está falando de novo”, não sei o que, aquela coisa.

Perguntei se falava muito na aula e Fernando respondeu:

É, falo, falo. Bastante. Só que eu presto atenção também. Eu estou falando, às vezes tiro a atenção de outro, mas eu estou prestando atenção. Eu acho que é um pouco ruim ser cobrado demais, mas às vezes, é bom para crescer e ser mais forte, mas poder fazer a diferença.

Percebe-se que Fernando, embora se sinta cobrado, considera que é necessária a advertência dos professores. Esse fato lhe causa algum incômodo, mas que é superado e que ele mesmo reconhece como sendo até mesmo útil para a sua formação.

Paulo é o presidente do Grêmio. Da mesma forma que Fernando, tem comprometimento com uma causa e uma compreensão mais profunda da situação da escola do que a maioria dos alunos. Ele considera a escola importante para a formação dos alunos e percebe o desinteresse deles.

Perguntado sobre o que faltava na escola, Paulo disse que deveria ter mais entretenimento:

Acho que mais entretenimento. Esse ano, quer dizer, do ano passado para cá, com o Grêmio, a gente foi fazendo mais coisas. Teve show de talento, essas coisas assim que acabam animando os alunos também, porque a escola que os alunos conheciam como uma escola que não tinha nada. Era só estudar, estudar, estudar, não tinha uma festa junina, não tinha essas coisas, nada. Então, agora, tem show de talentos, tem festa junina, tem esporte, tem... a tarde, que é com as crianças que vem aqui e acabam aprendendo mais coisas também com o professor de matemática. Tem treino de futsal, de vôlei, que agora está tendo. Isto acaba ajudando bastante também, e acredito que é isso, só entreter mais os alunos, tanto num período como em outros períodos.

Paulo fala do entretenimento como meio para gerar interesse dos alunos pela escola, indo muito além do aprendizado. E pensa que a grande maioria dos alunos não sente satisfação em ir à escola e que a toleram como obrigação:

Para a grande maioria, eles veem como obrigação. A gente vê porque, quando chega um bilhetezinho de que “ah, amanhã não vai ter aula.” Então, é uma felicidade e uma euforia dentro da sala (risos), porque acabou vindo para a escola não encontrando o verdadeiro sentido ou porque eu estou aqui ou porque os pais mandaram ou porque é obrigado até os 18 anos. A grande maioria aqui, a realidade é essa.

Ao enfatizar o desinteresse dos estudantes de sua escola e, em particular, quanto aos planos que os jovens fazem para o futuro, Paulo aduz que:

Vou falar da realidade da minha sala. Acho que é a realidade de muitas outras escolas também. Tem 20 alunos, cinco têm certeza do que querem, outros dez não vão fazer nada e outros cinco estão em dúvida. Então, é bastante complicado porque não tem aquela frase “quem sonha alto, alcança alto.” Então eles não sonham, então eles não pensam em alcançar algo, em almejar algo bom e acabam deixando por deixar, tanto que a grande maioria vem para a escola como obrigação e não... acabou o terceiro, acabou para eles, pronto, vão estar livres, entre aspas.

Paulo tem consciência de que a escola não atrai o interesse do conjunto dos alunos e percebe que eles não sentem satisfação no estudo.

Perguntado sobre o seu sentimento em relação à escola, Paulo fala de uma decepção. Não com a instituição, mas com os colegas:

Eu fico bastante decepcionado porque, eu por exemplo, me empenhei muito para conseguir montar o Grêmio com os meus amigos, com a minha turma e a gente acaba fazendo os projetos, quem sabe não recebendo apoio. A direção sempre acaba ajudando, mas dos alunos, porque a gente fica decepcionado porque a gente se empenhou tanto que o Grêmio não é para a gente, o Grêmio é para eles. A gente está representando eles na escola, ou ninguém vem ou não gostam, acabam criticando tudo mais.

Mas Paulo não demonstra desânimo e diz que, se pudesse, faria um grande projeto para a escola.

Marcos cursa o primeiro ano do ensino médio. Perguntado sobre a função social da escola, respondeu que “a escola é um meio de ensino para preparar nós para o futuro aprendizado”. Ele reflete a concepção da da escola como formadora de mão de obra e, ao mesmo tempo, como um recurso para que a pessoa tenha uma vida confortável e estável.

Mas esse aluno afirma não gostar da escola. Perguntado se encontra prazer no estudo, responde: “Para mim é obrigação, porque eu nunca gostei de estudar, até pararia se não tivesse nenhuma lei correspondida a isso, mas eu não vejo como um ensino não, pelo menos para mim”.

Marcos não atribui a culpa à instituição educativa pelo seu pouco entusiasmo pelo estudo. “Não, está em mim mesmo, mas eu não gosto de estudar não.”

Quando perguntado se gosta de alguma matéria, responde afirmativamente sobre Geografia e História. Diz que sente prazer em estudar essas matérias, pois se interessa pelo passado, “de como as coisas apareceram”.

Marcos tem um projeto pessoal em mente: “Pretendo me formar no Exército, sempre foi o meu sonho. Plano de carreira, ter uma casa, um carro, como qualquer brasileiro e seguir em frente.”

Então, ponderei que para seguir a carreira militar seria necessário estudar e ele respondeu: “Sim, mas é o que gosto de fazer, é diferente da escola.”

Inquirido sobre como o ensino poderia ser melhor, afirma que a escola poderia ter mais estrutura e que poderia haver outras atividades tais como palestras.

Acho que se tivesse mais infraestrutura, se... por exemplo, um curso de como lidar com essas maneiras, porque aqui tem policial todo dia, podia dar um curso, uma palestra sobre os principais assuntos que hoje o jovens apresentam na escola.

As alunas Júlia e Márcia foram entrevistadas conjuntamente. O objetivo era o de fazê-las interagirem, facilitando, tanto a troca de ideias, quanto a descontração. Observei que elas comungam do mesmo ponto de vista sobre a escola, os alunos e a violência. Quando uma falava, a outra concordava e a entrevista fluiu com os depoimentos de ambas se complementando, embora Júlia fosse a mais falante.

Júlia disse que gostava de estudar e Márcia contou que, antigamente não gostava, mas que sabe que é importante: “eu sei que é importante e é por isso que eu estou aqui”.

Eu intervim dizendo que era necessário estudar para ter o diploma, mas que eu desejava saber se o estudo lhes trazia satisfação. Júlia explicou que era importante porque quando estava em algum lugar e as pessoas discutiam sobre política, religião e outros assuntos, ela podia conversar, pois tinha o conhecimento sobre o tema. Márcia concordou. Nesse sentido, constata-se que as alunas percebem a importância do estudo, não apenas como meio de ingresso no mercado de trabalho, mas também para se sentirem confortáveis no meio social e em conversas sobre temas diversos. Ambas encontram um sentido naquilo que a escola ensina.

Sobre o que sentem que poderia ser modificado na escola, Júlia disse que muita coisa deveria ser mudada e que falta muito material. Fala da biblioteca e da falta de um ventilador na sala de aula, pois “são trinta e cinco alunos e isto dificulta a atenção de todos quando está quente”.

Júlia disse que gostaria de ser ouvida no que se refere à criação das regras. Márcia concorda, mas considera que, com relação à participação na criação de regras da escola, só devem atuar os alunos que realmente querem ajudar. “Tem muito aluno do terceirão que tem a mentalidade do segundo ano do ensino fundamental.” Márcia, portanto, tende a estabelecer limites à participação dos alunos, excluindo aqueles que nada têm a contribuir.

Márcia discorda de Júlia quanto aos recursos. Pensa que as deficiências não são materiais, mas de organização: “Na minha opinião, pra mudar a escola teria que ter mais organização. Não é nem o fato de materiais que tá faltando, nada.” Disse que o horário das aulas mudava todo dia e que ninguém sabe a aula que vai ter.

Sobre opressão na escola e regras com as quais não concordam, Márcia disse que não há regras absurdas na escola. Em seguida, se corrige para dizer que, no verão, não se pode usar short e saia e que isto é um absurdo. Relata que uma funcionária usa saia curta, mas que as alunas não podem fazer o mesmo.

Com relação ao uso do celular, Márcia considera que não se deve usar mesmo, mas, em seguida, diz que o aparelho até pode ajudar com o Google tradutor, mas tem alunos que usam para escutar música e isto irrita os professores.

Perguntei sobre a violência e Márcia reclamou de certos aspectos opressores da escola, tais como professores que focam num aluno sem

que ele esteja fazendo nada de errado. Isto realmente pode causar revolta por parte do aluno.

Ambas reclamam que falta continuidade nas atividades complementares e que, no ensino fundamental estão a maioria dos projetos e queixou-se de que também deveria haver projetos para o ensino médio. Márcia disse que tem uma amiga na SATC que tem aulas de teatro às terças-feiras e que isto seria bom.

Júlia e Márcia também acreditam que o aluno pode fazer escolhas e que nem tudo depende da escola.

### 3.4 UM OLHAR SOBRE PROFESSORES, A ESCOLA E SEUS ALUNOS

Como foi dito anteriormente, os professores estão no cotidiano da escola, diante da necessidade de superar os percalços para continuar o ensino e educação das crianças e adolescentes com famílias desestruturadas e com toda a sorte de carências, desde as afetivas até as culturais. Não se trata apenas da falta de um capital cultural, mas também da presença de uma cultura de violência que tem se desenvolvido nas últimas décadas. Mas isso não significa que os professores não levem em conta a teoria que aprenderam nas universidades. O que parece mais preciso é que eles se adaptam à prática do ensino nas condições reais das escolas da rede pública. Eles precisam resolver problemas concretos em condições sofríveis e nisso a teoria pode apenas ajudar, mas não tem como fornecer fórmulas prontas. O professor, antes de tudo, improvisa diante de uma realidade desfavorável. Ele é um agente da educação, diariamente impactado pelas mazelas da exclusão social, que sofre ofensas e até agressões.

#### 3.4.1 Entrevista coletiva com professores

Durante a minha pesquisa na escola, fiz uma entrevista coletiva com nove professores. Inicialmente, apenas uma professora se manifestou, mas, aos poucos, outros foram colocando as suas opiniões, embora a maioria tenha permanecido sem se manifestar. Havia uma harmonia no pensamento desses mestres e não ocorreu nenhuma discordância. Eram falas distintas, mas que espelhavam um mesmo ponto de vista.

Visando captar melhor o pensamento dos professores, evitei perguntas diretas sobre a função social da escola, o que poderia fazer

com que respondessem de forma teórica, dificultando a compreensão do sentimento dos entrevistados quanto ao dia-a-dia do magistério. Mas a concepção do papel da escola surgiu em meio às manifestações dos professores. Não de forma direta, mas como consequência daquilo que afirmavam.

Pareceu bastante claro que os professores não haviam abandonado os conhecimentos teóricos, sobretudo os da Escola Nova, mas que estava presente uma dada decepção diante das condições sociais, econômicas e culturais das comunidades em que exerciam o magistério e a escassez de recursos alocados no ensino público. Era como que um choque de realidade que repelia certos conceitos teóricos, mas que não os extinguiu.

Iniciei a entrevista com a pergunta: o que pensavam da questão da violência na escola, da disciplina e se a instituição estava preparada para trabalhar com esse fenômeno? A professora Marta se manifestou:

Eu acredito que a mudança de comportamento desses adolescentes, ela ocorreu muito rápido nas últimas décadas e a escola acaba não conseguindo intervir nesse aspecto, porque cada ano que passa é visível a mudança de comportamento deles. Não respeitar a questão de valores, de regras, questões de vocabulário. A cada ano fica pior, vamos usar uma linguagem bem informal, né? Então, o meu olhar seria isso, se torna mais difícil para você, enquanto professor, intervir na sala de aula nesse aspecto, questão de regras, de escolher lugares para sentar, de bater em uma porta antes de entrar.

A professora Marta explicou que a situação piorava a cada dia:

A cada ano que passa é mais difícil para nós dizer para eles que isso é importante, isso faz parte para moldar, para que ele se torne uma pessoa melhor, vamos dizer assim.

Perguntei, então se as causas desse fenômeno eram externas ou estavam na própria escola, ao que a professora Marta respondeu que o problema vinha de fora, da sociedade e não da escola.

A nossa clientela também vem de famílias que a gente chama desestruturada, porque às vezes é

desestruturada, né, mas famílias que já se desmancharam, pais que são presidiários, mães que são presidiárias, muitas crianças é cuidada por avós, às vezes esses avós também não têm esse...não conseguir manter, esse adolescente em casa. A queixa da família é que também não consegue dizer para o adolescente um não, não é verdade?

Então, pedi para que mais professores se manifestassem e perguntei sobre a proporção de alunos com famílias desestruturadas naquela escola. A professora Patrícia respondeu que seria em torno da metade.

Perguntei sobre o que pensavam sobre se um choque de disciplina na escola solucionaria o problema. A professora Cláudia respondeu que “Acho que tem que ser construída essa disciplina, eles não vão aceitar uma imposição.”

É interessante observar que os professores repelem a ideia de que o problema seria preponderantemente provocado pela violência institucional da escola, tal como é entendido na perspectiva da Escola Nova, mas também rejeitam a ideia da imposição de uma disciplina como na escola tradicional. A referência à uma disciplina construída com os alunos reflete o reconhecimento do estudante como um sujeito a ser ouvido, enquanto afirmam que o problema tem causas externas como a desestruturação das famílias.

Prossegue a professora Cláudia:

Não. Eu acho assim, que devido à base que nós temos hoje na família, a família, ela mudou muito rápido a estrutura familiar, hoje até mesmo a Igreja, o nosso papa deu uma estrutura de família que é a família já não tem mais aquela estrutura de homem mulher, né. Então, a gente tem estrutura, uma estrutura nova, isso veio muito rápido, né. Então, isso desestruturou totalmente. Nós não temos uma estrutura familiar e o reflexo da criança aqui é a estrutura da família, eles vêm para nós aqui e você percebe naturalmente a criança que tem uma estrutura familiar mediana, porque mesmo antigamente, se a gente se basear nas décadas passadas, você conversava com uma mulher e ela dizia assim para mim que o marido dela era presidiário, mas ela não dizia, ela se

envergonhava daquilo, “eu estou aqui, meu marido está na prisão, eu estou cuidando dos meus filhos, mas filhos, não vamos falar, não vamos contar.” Hoje, não.

Mais adiante, a professora Cláudia complementa:

É um status, é como que um...então para eles se tornou tão normal ir para a prisão, a polícia pegar. Então, assim, na estrutura deles, e eu não trabalho só nessa escola, trabalho em várias escolas e, por incrível que pareça, todas elas são problemáticas. Eu trabalhei cinco anos no Natali, posso falar que lá é periferia mesmo, a gente tinha muitos problemas como esse e agora estou aqui e os problemas são idênticos. Então, você sai do zoneamento mas é idêntico aquilo ali, deles falarem dos pais, “meu pai está na prisão”.

A influência da moral religiosa pode ser percebida na continuação da fala da professora Cláudia:

Eu acho que a gente tem de começar lá da base da família, não só do governo, nós temos hoje vários tipos de religião. Hoje mesmo, a gente começou a falar sobre a Páscoa, as crianças vieram me perguntar qual era a minha religião. Aí eu disse para eles que eu era católica praticante, que eu praticava, que eu ia à igreja, que eu era catequista e que isso é aquilo. Então, eu sou uma católica praticante, “tá professora”, e eles começaram a fazer pergunta. Então, eles saíam tanta religião dali de dentro de uma sala de aula com 30 alunos que eu não sabia que tinha tanta religião assim. “Eu já fui na igreja tal, na igreja tal, na igreja tal, então eles saltam, na religião deles não tem, a gente não tem uma base. Eles vão saltando, “aqui não me agradou...”, é que a igreja, geralmente, querendo ou não, ela é doutrina, então você vai ter que obedecer certas doutrinas, aí eles vão na igreja hoje, chega lá a doutrina não satisfaz a eles, eles mudam de igreja, vão para outra.

O que se verifica é uma certa perplexidade, da parte dos professores, no que se refere às causas dos problemas dos alunos. Há referências aos costumes, à estrutura da família e à criminalidade, sem atentarem para o fator socioeconômico. É como se fosse um problema da desestruturação institucional da família, a qual levaria inexoravelmente a uma crise geral da sociedade. Nesse ponto, fica clara uma perspectiva nitidamente moral e religiosa que persiste no imaginário de amplos segmentos da sociedade, como uma qualidade de um passado utópico, quando as famílias seriam bem estruturadas, ainda que pobres.

Não que a família não tenha mudado, que a criminalidade não tenha atingido níveis assustadores, que a condição de criminoso não tenha alcançado um status positivo junto a amplos segmentos das camadas populares. Isso tudo é verdade, mas o equívoco consiste em atribuir a esses efeitos o caráter de causas de todos os males. Algo como: não se respeitando os valores da família e da fé, automaticamente o caos social acontece.

Mas o que passou despercebido desse grupo de professores foi a desigualdade social do nosso país. Não se atentou para o fato de que aquela população que é atendida pela rede pública é majoritariamente pobre.

Entre os pobres brasileiros, historicamente, os valores da família jamais representaram um fundamento. Conforme explica Ribeiro (1995, p. 240), a estrutura prevalente da família brasileira sempre foi matricêntrica. Mães solteiras, com filhos de homens diferentes, os quais as abandonavam para ter filhos com outras mulheres. As mães mestiças são heroínas que criam seus filhos sem a estrutura de uma família. Essa é a realidade dos segmentos mais pobres de nossa sociedade e que nada tem a ver com a das classes média e alta. Portanto, um discurso moralista que faça referência a tempos idílicos de valores familiares não corresponde à realidade dos filhos da população que frequenta as escolas públicas.

Sobre a violência institucional da escola, a professora Marta expôs uma visão que segue a mesma linha.

Não, ela existe sim, existe sim. Por que? Porque quando você tem uma liberdade total lá fora, porque eles têm hoje uma liberdade total, como ela disse da tatuagem, de escolherem a religião, de tudo, eles têm uma liberdade total. Então, quando eles entram aqui dentro que tem regras, a escola,

ela continua a mesma da época de Dom Pedro, se a gente basear pela história lá como era a educação na época de Dom Pedro, nós seguimos igual, as mesmas doutrinas, as mesmas exigências, você tem que aprender porque você vai melhorar. Então, quando eles chegam aqui, o choque é muito grande.

A opinião da professora Marta parecia estar em consonância com a visão geral dos seus colegas. Outros professores complementavam as falas de Marta aduzindo novos argumentos. Nenhum se manifestou em sentido contrário.

A professora Marta explicou que “do nosso ponto de vista não é violência, mas na cabeça deles, o psicológico deles, quando eles falam, eles se sentem agredidos, eu acredito que eles acreditam nisso”.

Embora a professora Marta reconhece a existência de uma violência institucional, na realidade, ela supõe que se trata de uma violência sentida pelos jovens, mas que não é real. Eles a sentem porque não estão acostumados às regras. Algo como uma turba de selvagens que não se adaptam a uma vida social sadia, onde há regras de convivência.

Não obstante, quando confrontamos essa opinião com o que os estudantes disseram em suas entrevistas, vemos que não procede. Eles tem consciência da necessidade de regras e da importância da escola em suas vidas. Mesmo os rebeldes. O que de fato ocorre é que, malgrado essa consciência, o *querer viver* desses jovens, associado a uma flexibilização da disciplina escolar, propiciou um amplo espaço para a rebeldia dos alunos.

Igualmente, não parece acertado dizer que a escola ainda é a mesma dos tempos de Dom Pedro. A Escola Nova exerceu uma influência profunda no ensino público brasileiro e a disciplina nas escolas, nem de longe, se assemelha a que havia no passado.

Mas não desejo ser tão crítico em relação a opinião da professora Marta. Do que ela disse, não se pode afirmar que não tenha consciência acerca da desigualdade social imperante no Brasil e nem que defenda uma linha conservadora. Aliás, ela se manifestou por uma disciplina construída e não por um choque de disciplina.

Além disso, tal como acontece com os alunos, o pensamento e sentimento dos professores em relação à escola não podem ser interpretados apenas pelo que eles afirmam numa entrevista ou num debate. É preciso levar em consideração que esses profissionais

trabalham em circunstâncias desfavoráveis. A preocupação primária não é a compreensão dessa realidade, mas viver nela, improvisar e superá-la no cotidiano. São eles que vencem esse desafio diário e conseguem educar uma imensa parcela de nossos jovens.

### 3.4.2 Uma professora com olhar crítico

Durante a minha pesquisa, fui surpreendido com a visão que a professora e socióloga Denise tem da escola e da sua função social. Apesar de estar inserida no cotidiano de uma escola pública, numa zona pobre e marcada por problemas sociais e criminais, ela mantém um olhar crítico com relação à violência institucional da escola e que se aproxima do acadêmico.

Perguntei se a escola atendia a sua função social. A professora Denise respondeu negativamente, mas não culpou a instituição escolar por isto. Ela respondeu:

Mas eu acredito que é um jogo de empurra, de interesse, porque enquanto eu estiver culpabilizando a escola pela sociedade estar do jeito que está eu não preciso colocar a culpa no governo, que não dá investimento, que não investe na escola, que não investe nas famílias, que não investe no postinho de saúde lá do meu bairro, porque uma coisa leva a outra, né? Então, assim, é uma bola de neve como a gente, a grosso modo, falando.

É a compreensão da escola colocada num contexto de carência social que produz um quadro complexo, em que falta investimento governamental, na educação, na saúde, no saneamento, enfim, um estado de degradação da qualidade de vida. A escola é, portanto, mais uma peça desse sistema carente.

Mas a professora Denise também se refere às limitações de uma escola que ainda é tradicional e que não motiva os alunos:

Da forma como a escola hoje está organizada ela já traz consigo uma violência subjetiva. A partir do momento em que o aluno vem para cá, que ele tem que ficar sentado ali, em uma cadeira quatro horas...Muitas vezes o professor vem para cá também bastante insatisfeito em relação à várias

outras questões que...salarial, o contexto que ele vive, trabalhando uma carga horária muito grande, porque o professor passa por isso.

Sobre o público que a escola atende, a professora Denise, tal como os demais professores, afirma que:

[...] ou o pai está preso ou a mãe é prostituta ou eles são traficantes ou a avó é uma pessoa que está envolvida com esse tipo de situação, ele vem para cá e o papel da escola seria mostrar para ele que existem outras possibilidades além daquela realidade que ele vive. E nós, muitas vezes pela falta de recursos ou pelas condições, pela aquela aula que tu tens que correr, 45 minutos e tu tens um conteúdo para dar, tu acabas não assistindo esse aluno, muitas vezes não ouvindo ele. E aí, muitas vezes, tu acabas não dando oportunidade e/ou descobrindo nele coisas que talvez lá na sociedade, lá na comunidade que ele vive, ele não é descoberto.

Outro aspecto levantado pela professora foi o fato dos alunos saírem de casas pobres e feias e frequentarem escolas igualmente pobres e feias. Uma verdadeira repetição de uma realidade que é carente até na aparência e nas instalações. “E aí, ele vem para cá e ele dá continuidade à essa feiura [...]”

Com relação à importante questão da disciplina e, em especial, às recentes militarizações de escolas públicas, a professora Marlene rejeita o modelo autoritário tradicional e entende que:

Eu acredito que, enquanto se tem medo, não tem aprendizagem. Porque quando eu faço silêncio ou eu bato continência ou eu respeito o meu professor...eu não respeito o meu professor, eu tenho medo dele, eu não vou conseguir aprender da forma como deveria. Então, aquele momento, para mim, enquanto professora, não...ou enquanto aluno, ele não vai ser um momento de proveito, porque tem que ter diálogo e aonde se tem autoridade, com autoritarismo, não se tem diálogo, é só um que fala e eu não acredito que quando um só fala exista diálogo.

O olhar da professora Denise, talvez, por sua militância em movimentos sociais e por ser professora de Sociologia, refletia uma consciência de quem não se limitava ao cotidiano da escola, com os inevitáveis atritos entre mestres e alunos e com todas as suas carências materiais e afetivas dos estudantes da rede pública. Era um olhar rico em experiência do dia-a-dia, mas que preservava uma compreensão mais abrangente da escola.

## 4 OLHARES QUE SE CRUZAM SOBRE A ESCOLA, A VIOLÊNCIA E OS JOVENS

O senso comum repudia o crime. As pessoas, de um modo geral, independente do grau de escolaridade, condição social ou faixa etária, reprovam o comportamento criminoso. Nisso a visão dos profissionais da educação e dos alunos não difere. Não obstante, cada vez mais, entre a juventude das camadas populares, tem se formado uma subcultura que justifica e faz a apologia da criminalidade. Ao mesmo tempo que esses jovens têm consciência da malignidade do crime e dos ricos que ele acarreta para as suas vidas, alguns deles se sentem atraídos pela chamada “vida louca”, a qual confere um status de respeito em seus círculos de amizade.

Parto do pressuposto de que proteger os jovens em situação de vulnerabilidade social das influências da criminalidade implica em conhecer esses mecanismos que os atraem a comportamentos danosos para a sociedade e para si próprios.

### 4.1 OLHARES DOS ALUNOS SOBRE A VIOLÊNCIA

Na entrevista com Fernando, o vice-presidente do grêmio estudantil, ele definiu a violência na escola como sendo “Eu acho que é quando um aluno parte para cima de outro, faz uma violência verbal. Esses tipo de coisa que faz o outro aluno se sentir diminuído.”

Perguntei se já havia sido vítima de violência verbal e respondeu que isso ocorreu apenas quando era mais novo, mas que não se incomodou muito.

Com relação à violência na sua escola, diz que a frequenta desde 2010, se dá bem com todo mundo e jamais viu gangue na escola.

Sobre a possibilidade da escola proteger os seus alunos do envolvimento com a criminalidade, Fernando disse:

Em certo ponto, porque tipo, pode ter uma ideia aqui na escola, de dar conselho, de falar, ligar para a tua mãe, uma alteração nos estudos, alguma coisa que te... que está, por exemplo, usando uma droga, alguma coisa. Ele pode... as pessoas podem intervir, mas eu acho que não tem, porque do portão para lá já não tem mais essa conectividade, é difícil. E eu acho que pode até ajudar um pouco, mas vai de cada um também, vai da educação em casa, vai do convívio, os amigos. Eu acho.

Em sua fala, Fernando expressou o entendimento de que o problema da criminalidade vem de fora da escola e depende muito da educação. Também, percebi que ele tem uma compreensão o papel da escola, no que se refere a esse tema, como, por exemplo, uma fiscalização, para intervir quando o aluno começasse a apresentar algum tipo de envolvimento com atividades criminais. Seria uma ação mais repressiva do que preventiva.

Quando perguntei-lhe se a música, o esporte, o teatro e outras atividades na escola poderiam ser úteis para proteger os alunos desse envolvimento, ele compreendeu essa outra possibilidade da educação prevenir o desvio.

Não, isso sim ajudaria um monte, porque tipo, o aluno se mantém ocupado numa arte, é uma coisa boa, tipo um jeito de expressar, daí não vai procurar uma coisa ruim para fazer, para ele fazer uma coisa boa. Vai fazer uma coisa que mude o mundo e assim ele vai crescer na vida com a arte, que a arte para mim é bem importante.

Então, lhe perguntei sobre as causas que fazem o jovem se envolver no crime. Citei as amizades e a desestruturação familiar, que havia sido indicada como fator fundamental do fenômeno pela maioria dos professores.

Acho que má influência cai bastante nisso e a pessoa vai vendo aquilo, vai achando certo, vai criando raiva de policial, vai criando raiva da sociedade em si, porque às vezes é pobre, às vezes não tem uma chance na vida e acaba criando raiva e vê isso, vê o crime como primeira opção. Porque se dá certo com os outros, parece que dá certo, mas não dá. E é o mais fácil, é o caminho mais fácil para eles. Eles escolhem isso, daí, às vezes, sem o (...) eu acho que tipo, uma ajuda, uma ajuda dentro de casa, às vezes a mãe não pode, a família não pode dar aquele auxílio, aquela precisão que precisa para o aluno, para ele não se envolver com o crime. Às vezes, a escola também pode ajudar, mas não muito como a família. Eu acho que é isso, que é o caminho mais fácil e eles acabam preferindo.

Fernando parece ter atribuído maior importância às relações entre os jovens do que a desestruturação da família, embora também a tenha citado. É interessante observar que ele fala da escolha do “caminho mais fácil”, diante da pobreza. O que está subentendido é que o jovem, frustrado, pela impossibilidade de comprar os produtos que a sociedade de consumo ostenta, encontra o crime como uma via para a sua obtenção, bem ao seu alcance, sem se dar conta das consequências que esse caminho acarretará em sua vida.

Paulo, o presidente do grêmio da escola, definiu a violência com abrangência maior do que a mera agressão física.

Tem gente que acaba privando isso só no caso de agressão física e tudo mais, mas para mim, acho que é tanto verbalmente quanto psicologicamente, machucar uma pessoa ou qualquer ato de mim perante outra pessoa. Que a pessoa não goste ou que acabe machucando de alguma forma, tanto psicologicamente, emocionalmente e fisicamente.

Tal como Fernando, Paulo destacou a violência psicológica, o *bullying*. Talvez isso se deva, nos dois casos, ao fato da escola não ter tido episódios de violência física mais graves, nos últimos tempos. Mas ficam claras as marcas deixadas pela violência verbal, entre os alunos. Perguntado sobre se já havia sido vítima de violência na escola, confirmou, mas somente durante o ensino fundamental. Falou ainda de constantes brigas de meninos e xingamentos na escola.

Eu o inquiri sobre a existência de gangues na escola. E Paulo respondeu que, atualmente, não tem, mas que há boatos de que já existiram no passado.

Não, quando eu não estudava aqui, eu ouvia muito esses boatos e a diretora até falou que, antigamente, tinha essa faminha e realmente tinha. Só porque agora não. As brigas que dá, coisa assim, é de menina por causa de namoradinho (risos), alguma coisa do tipo, mas acredito que o povo é bem unido, principalmente os meninos que têm fama de ser brigão ou maconheiro ou essas coisas.

Com relação ao papel da escola em proteger os jovens do envolvimento com o crime, ele respondeu afirmativamente.

Tem sim, porque se aqui na escola já fica difícil de privar eles disso, de conhecer isso porque alguns alunos acabam trazendo isso para a escola. Imagina eles em casa sem fazer nada ou alguma coisa do tipo. Porque tem aquela questão, tu estás sozinho em casa sem nada para fazer, obviamente vai, vamos dizer... tem aquela frase “mente vazia, oficina do diabo”, ditado popular. Então, se tu não tem nada para fazer, obviamente depois tu não vem para a escola e não aprende as coisas certas, tu vai acabar indo para o caminho errado. Então, eu acho que a escola é de extrema importância, porque acaba entretendo os alunos de uma forma para o bem, para o aprendizado, para o intelecto e tudo mais e acaba tirando eles das ruas. Enquanto eles poderiam estar na rua, eles estão na escola.

O entendimento de Paulo é interessante, pois afirma que a escola, mesmo com todas as suas deficiências, consegue ocupar um espaço na vida dos jovens e impedir que se envolvam com o crime em decorrência do ócio. Realmente, é forçoso admitir que, o tempo em que os estudantes permanecem na escola implica, necessariamente, em tempo tirado de situações de risco de envolvimento com práticas criminosas.

Sobre a desestruturação da família, no que concerne ao envolvimento dos jovens com a criminalidade, Paulo traz os mesmos argumentos apresentados por Fernando, mas dá ênfase no livre arbítrio dos jovens.

Tem certa importância sim a família, porque é a base de tudo, só porque... não justifica também, porque vai da cabeça do aluno, das influências, das amizades dele. E também se ele frequenta a escola, o jeito dele pensar, o jeito dele agir. Porque meu pai pode ser um advogado, me ensinar as coisas certas, até me criar na igreja e depois, com 15 anos, eu simplesmente começar a me envolver com isso, então é uma escolha minha. A família tem de suma importância isso para acabar auxiliando no caminho certo, só porque depois eu vou escolher o caminho que eu quero seguir ou não.

Marcos é bastante lacônico em suas respostas. “A violência é quando está invadindo o espaço do outro”. Instado por mim a dizer mais sobre o que pensa da violência responde:” Acho que é só isso mesmo.” Diz que já foi vítima de violência na escola, bem como já presenciou agressões, mas que são casos isolados. Acredita que o estigma da escola decorre da proximidade com zonas de venda de drogas. “Acho que é por influência dos bairros que tem influência de droga bastante, que são junto. Tem [...] daí o pessoal do bairro vem para cá. Acho que por isso a influência.”

Marcos não acredita que a escola possa desempenhar um papel na proteção dos jovens com relação à criminalidade. “Não, tem muitos casos aqui na escola, não referente à escola, porque na escola acontece várias coisas. Uso de drogas, violências, ameaças. A escola não interfere nisso não.”

Ana entende que o principal fator para um jovem se tornar criminoso é o livre arbítrio, a “escolha”. Diz que conhece amigos que escolheram o caminho errado.

Sim, eu conversei com dois ou três, um tempo passado, eles é bicho perdido. Tem caminhos, você escolhe o bem ou você escolhe o errado, é isso que eu digo, eu vim pra cá, poderia ter escolhido a errada. Poderia hoje não estar mais estudando, poderia não estar mais trabalhando, só estar andando em shopping. Mas daí eu sentei com a minha família e conversei.

Perguntada se a escola não poderia atuar para proteger esses jovens, ela responde que não sabe explicar, que não pensou no assunto e não tem ideia. Acredita que a família tem grande importância na orientação dos jovens e que “a escola também é uma família, os professores, a direção ajuda”.

De todos os depoimentos, sobretudo no que se refere ao tema da violência fora e dentro da escola, nenhum foi mais importante do que os de Júlia e Márcia. Foram ouvidas juntas, com a Márcia concordando com a colega e complementando algumas impressões.

Júlia definiu violência como sendo “tudo que afeta a cabeça da outra pessoa”, sendo verbalmente ou fisicamente. Ela denota preocupação maior com as agressões morais do que as físicas. Relatou que o *bullying* a afetava muito.

“Olha, hoje já não me afeta mais, mas, antigamente, eu já era mais excluída, ficava mais quietinha. Era assim, mas nada que afetasse a educação, nada que me afetasse na escola, literalmente.”

Júlia diz que já superou os problemas provocados pelo *bullying*: “Hoje, já, não me afeta mais.” Depois, diz: “Não, mostrar que estou bem eu mostro, mas não.”

Márcia conta que:

Antes eu gazeteava aula bastante assim, tipo, direto, porque eu não conseguia lidar com a pressão que eu estava sofrendo. Eu não gostava de contar para a minha mãe tal, então gazeteava bastante aula. Aí, hoje em dia, é menos assim, não acontece tanto, então, daí eu consigo superar, não preciso mais ficar faltando aula e tal.

É interessante observar que, ao falarem da violência na escola, as duas alunas pensaram no *bullying* e externaram o mal que lhes produziu, embora tenham aprendido a lidar com esse tipo de agressão.

Sobre brigas e agressões na escola, Júlia explicou: “Ah, na minha escola, com certeza. Ano passado mesmo, teve uma sessão de brigas assim, oh. Quase toda semana, na minha sala.”

Ainda, segundo Márcia, as brigas, geralmente, se dão por disputas de namorados entre as meninas.

Perguntei se percebiam uma mudança no comportamento das meninas, se estavam ficando mais parecidas com os meninos, sobretudo, no que se refere à agressividade. Júlia disse: “Eu acho que é mais mesmo para chamar a atenção, as meninas querem muito chamar a atenção [...]” Márcia completou dizendo que “elas querem se pagar de favela”. Júlia aduziu que “É porque, hoje em dia, a modinha não é ser a menina de salto alto e saia, elas querem andar de calça *swag*”. Em seguida, Júlia diz que “elas querem ser ‘vida louca’ igual aos meninos, querem fumar maconha, elas querem se achar”.

Sobre o envolvimento dos alunos com a criminalidade e da possibilidade da escola proteger esses alunos desse envolvimento, Júlia atribuiu o fato à falta de estrutura familiar.

Na minha opinião, esses alunos que vão para o lado da criminalidade ou não tem opção ou não tem estrutura familiar em casa, querem chamar a atenção de

alguma forma. Eu não sei, eu acho que a escola não ajudaria porque o problema é em casa. Não tem como a escola ajudar em casa. Talvez, se tivesse alguém para conversar com os alunos, antes de iniciar as aulas ou...não, porque ainda tem aqui na escola, só que ninguém vai ali procurar, 'eu estou com problema em casa, eu queria conversar'. Isso não existe.

Então, perguntei se achava que, na escola, o envolvimento com o crime representava um status aos olhos do conjunto dos alunos e Júlia foi categórica:

“Sim, eles são os ‘vida louca’, né? Aqui, a combinação de certos alunos aqui na escola é, ‘quem é o mais vida louca eu vou seguir’. Não é o ... ninguém vai ali do lado de um nerd que está estudando. Só para colar no caso, mas ninguém vai ali e quer ser amigo dele. Eles querem ser amigos dos que se pagam, dos que são maconheiros.

Perguntei se esta “ética” do “vida louca” surge na escola ou vem de fora e Júlia respondeu: “Ah, com certeza. A escola não ensina a ser ‘vida louca’” (risos).

Para Júlia, o envolvimento com o crime confere poder ao aluno junto aos demais. “Ninguém vai tirar com a cara dele porque ele anda com os meninos da rua assim que são ‘vida louca’, entendeu?”

Márcia completa dizendo:

Sim, porque tipo, daí eles vão começar a ser respeitados e tal, daí eles, “ah, não mexe com ele porque ele é perigoso, ah, ele é do crime, ele anda com não sei quem, então não mexe com ele”. Aí começa a obedecer ele tal, o que ele fala vira lei aqui dentro da escola.

Indaguei Márcia se não seria como desempenhar um papel conveniente e se muitos dos que se envolvem nesse meio não estariam apenas querendo ser melhor vistos pelos colegas. Ela concordou.

Mas, então, prossegui com a pergunta sobre os efeitos do envolvimento com a criminalidade, principalmente se, para a maioria, é apenas uma fase que passa. Márcia esclareceu que a maioria entra nessa vida e não sai mais.

Eu acho que a maioria realmente acaba se perdendo, porque daí começa a fumar, começa, “ah, não, não, mas agora eu vou experimentar isso”, daí começa a cheirar. Daí assim continua, daqui a pouco acaba o dinheiro, daí vai lá...

Júlia complementou: “rouba da mãe”.

Márcia prosseguiu: “[...] faz um assalto. É. Começa dentro de casa, aí vai pega uma coisa aqui, pega...aí está acabando, ‘vou pegar um mercadinho’ e daí assim começa entendeu?”

Júlia, novamente: “eles entram sem intenção nenhuma, só por status e alguns acabam se perdendo, outros não”.

Para Márcia, a grande maioria se perde nesse processo de aproximação com o crime.

Márcia considera que o livre arbítrio do jovem é importante e aderir à “vida louca” é, até certo ponto, uma questão de escolha:

Mas eu acho que isso vem mais quando a pessoa tem a cabeça fraca. Assim, porque tem vários pais que tem estrutura familiar ótima, que eles ensinam tal e tal. Daí começa a andar com uma certa pessoa, ela está usando, aí daqui a pouco, ela diz, “ah, experimenta, experimenta, ele vai lá e usa. Eu acho que é quem tem a cabeça muito fraca, porque várias vezes, tipo, já me ofereceram também e eu disse que não porque eu não quero e pronto, eu não sou obrigada a fazer uma coisa que eu não quero por mais que eu tenho apreensão, eu simplesmente vou me afastar daquele lugar, daquele grupo de pessoas, vou procurar outros grupos de amizade. Não importa se depois eles vão dizer “ah, está com medo”, isso não importa, entendeu? Se você tem a cabeça no lugar, tu não vai querer. Então, eu acho que, às vezes, vem mais da própria pessoa, entendeu? Quando ela tem a cabeça fraca, o primeiro que chegar e oferecer, ela vai aceitar, entendeu?

Júlia concorda com a colega e diz que “não existe essa de influência, a pessoa faz porque quer, não tem essa que o meu amigo me obrigou porque isso não existe”.

Ao mesmo tempo que ambas reconhecem que as amizades e a necessidade de status e proteção propiciam ao jovem a aproximação com a “vida louca”, igualmente fazem referência à escolha individual. Elas percebem a formação de uma “cultura” de apologia ao crime, mas fazem referência ao livre arbítrio do adolescente que tem como escolher entre o “certo e o errado”.

Quando pergunto sobre a influência dos programas culturais na escola, com relação ao afastamento dos jovens das drogas e do crime, inicialmente, Júlia e Márcia se mostram céticas.

Em seguida, admitem que se houvesse projetos consistentes e com continuidade, os resultados seriam importantes.

É interessante observar a produção de uma reação ao fenômeno do etiquetamento do criminoso. Pela teoria da reação social, a sociedade estigmatiza o comportamento desviante, ao mesmo tempo em que o estigmatizado assume essa condição marginal. Ocorre que o criminoso, igualmente responde ao estigma criando a sua cultura e eleva a sua autoestima. Quando os jovens envolvidos com o crime falam da “vida louca”, eles ressaltam qualidades como coragem e audácia para enfrentar a exclusão social. Embora tenham consciência de que o crime é maligno, constroem um orgulho próprio, possivelmente, como rejeição ao estigma lançado contra eles pela sociedade e como forma de conservar a autoestima.

Numa das falas de Márcia, ela faz referência à rejeição dos jovens das camadas populares em relação à figura do *playboy*. “Se chamar eles de *playboy* é [...] certeza de que tu vai apanhar” (risos).

#### 4.2 OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA

A maioria dos professores da escola pesquisada percebia a violência como sendo oriunda do meio social dos estudantes e da velocidade com que os costumes têm mudado na sociedade atual.

A fala da professora Marta foi bastante esclarecedora sobre esse ponto de vista. Ela apontou duas causas para a violência nas escolas: a) a rápida mudança no comportamento dos estudantes ocorrida nas últimas décadas e b) a destruturação das famílias dos alunos que frequentam a escola, com evidência para o fato de haver parentes desses alunos que em cumprimento de pena.

A nossa clientela também vem de famílias que a gente chama desestruturada, porque às vezes é desestruturada, né, mas famílias que já se desmancharam, pais que são presidiários, mães que são presidiárias, muitas crianças são cuidadas por avós, esse adolescente em casa.

É interessante observar o comentário da professora Marta sobre o aumento das tatuagens nos alunos:

Uma curiosidade, né, um aspecto que é curioso, nós não tínhamos menores com tatuagens e de algum tempo cá, se tornou comum nós termos crianças que, com autorização do pai ou não, estão tatuadas. Então, essa distorção que a gente vai vendo, que vai ocorrendo mais rapidamente e a gente não consegue acompanhar. Até, ah, é errado, não deve fazer ou até, de repente, dizer por que não fazer, né.

Ocorre, entretanto, que as tatuagens, no passado, eram características de segmentos marginalizados da sociedade e, atualmente, tornaram-se uma prática bastante comum, inclusive entre pessoas mais velhas. Portanto, o caráter pejorativo que possuíam anteriormente. Numa visão conservadora, ainda é algo da antiga reputação das tatuagens que permanece. De forma inconsciente, elas surgem como um sinal da dissolução dos fundamentos da sociedade.

A professora Cláudia segue na mesma linha, que considerando a desestruturação da família como fator preponderante no comportamento dos alunos.

Eu acho assim, que devido à base que nós temos hoje na família, a família, ela mudou muito rápido a estrutura familiar, hoje até mesmo na igreja o nosso papa deu uma estrutura de família que a família já não tem aquela estrutura de homem mulher, né. Então, a gente tem estrutura, uma estrutura nova, isso veio muito rápido, né. Então, isso desestruturou totalmente. Nós não temos uma estrutura familiar e o reflexo da criança aqui é a estrutura da família, eles vêm para nós aqui e você percebe naturalmente a criança que tem uma estrutura familiar mediana.

A professora Cláudia diz que, antigamente, as pessoas se envergonhavam de terem um parente preso, enquanto, atualmente, elas falam disso abertamente sem nenhum receio. Ter um pai ou um marido na cadeia acabou tornando-se um status, pois inspira medo e respeito.

Porque, mesmo, antigamente, se a gente se basear nas décadas passadas, você conversa com uma mulher e ela dizia para mim, que o marido dela era presidiário, mas ela não dizia, ela se envergonhava daquilo, ‘eu estou aqui, meu marido está na prisão, eu estou cuidando dos meus filhos, mas filhos, não vamos falar, não vamos contar’. Hoje não.

Há uma ligação entre o depoimento das professoras Cláudia e Marta, no que se refere à atitude da comunidade carente em relação ao crime, com o que foi dito pelas alunas Márcia e Júlia, quando dizem que ser “vida louca” tornou-se sinal de status junto aos alunos. É um orgulho de pertencer a criminalidade que não existia no passado.

Esse fenômeno chama a atenção, pois, pela teoria da reação social, o criminoso é estigmatizado pela sociedade e assume essa condição de fora da lei, de excluído do convívio social. Ele sabe que é antissocial e é desprezado, odiado e temido pela sociedade que o considera um “paria”.

Mas o ser humano precisa reagir ao estigma. Ele não pode assumir essa condição de inferioridade sem autodestruição. Por isso, o criminoso reage e eleva a sua autoestima. Ele se considera um produto de uma sociedade profundamente injusta – o que condiz com a realidade – e cria um status de respeitabilidade, para si e seus semelhantes. Por consequência, se enxergam como fortes e resistentes à toda essa injustiça. Se não lhes dão o que é de direito, eles o tomam. Se as autoridades os prendem, eles têm forças para aguentar o castigo como “homens”. A esse respeito, a frase popular “cadeia foi feita para homem” é bastante elucidativa.

O que a sociedade considera como a pior das condições, a de condenado, passa a ser um status em alguns segmentos das camadas populares. Forma-se uma espécie de solidariedade entre os criminosos, que os une como uma legião de fortes, por produzirem a sua própria ética e os seus valores. Para usar uma expressão popular, é como uma “volta por cima”, que recupera a autoestima imprescindível para a

existência de qualquer ser humano continuar existindo. Seria o outro lado da moeda do etiquetamento. A sociedade exclui um segmento social e ele cria o seu próprio mundo, com seus próprios padrões e valores para recuperar a sua autoestima.

Esse status de criminoso é assumido por aqueles que lhes são próximos. Por isso, os familiares se orgulham do pai, mãe ou irmão que cumprem pena, em contraste com a vergonha que existia no passado.

O *rap*, por exemplo, reflete essa reação do estigmatizado com a elevação da autoestima, por meio de uma cultura de revolta e de afirmação de valores de um segmento excluído.

A música “Vida Loka”, dos Racionais MC’s é emblemática na cultura da juventude das camadas populares.

Eu durmo pronto pra guerra e eu não era assim.  
Eu tenho ódio e sei o que é mau pra mim.  
Fazer o que se é assim, “vida loka” cabulosa.  
O cheiro é de pólvora.  
Eu prefiro rosa.

Existe a clara consciência de que o crime é ruim, mas há também um orgulho de reagir às injustiças do jeito possível para o excluído. Essa cultura tem conquistado uma parcela importante da nossa juventude e necessita ser melhor compreendida para que a escola possa trabalhar com a proteção dos jovens com relação ao crime.

Cláudia parece não perceber que os segmentos marginalizados da sociedade têm consciência de que a ordem social é profundamente injusta e os valores sociais não são merecedores da alta consideração que as classes média e alta atribuem. Assim, os marginalizados e sua gente, atualmente, rejeitam o estigma e afirmam os seus próprios valores, ainda que estejam conscientes da malignidade do crime. É um sentimento dos segmentos marginalizados de que a sociedade inteira está errada e o comportamento deles é apenas uma resposta a esse estado de coisas. Assim, em vez de terem vergonha, eles se orgulham da condição de amedrontarem a sociedade.

A professora Cláudia, aduz ao debate uma observação sobre à escolha da religião pelas famílias mais pobres. Para ela, antigamente, as famílias professavam uma religião e seguiam a sua doutrina. Atualmente, as pessoas rejeitam as regras exigidas numa religião e procuram outra. Permanecem saltando de fé em fé, sem uma doutrina, sem um código de valores a ser seguido.

Quando foi perguntado sobre a violência institucional da escola, a professora Cláudia afirmou que ela realmente existia, mas apresentou uma perspectiva que difere muito da acadêmica. Então, a violência da escola, que é sentida pelos alunos, ocorre em razão deles estarem acostumados com uma “liberdade total lá fora”. Os jovens percebem as regras da escola como uma restrição à sua esfera de liberdade, o que, para eles, representa uma violência real.

É porque muitos dizem: “nessa escola a gente não pode fazer nada”. Imagina, eles têm uma liberdade, né, e depois, na fala, “a gente não pode fazer nada, não pode ir no banheiro, não pode conversar, não pode escolher o lugar para sentar, não pode ligar celular”.

É interessante observar que, na ótica da Escola Nova, a escola tradicional tem um caráter disciplinador e repressor que não leva em conta a autonomia dos alunos. Para Bourdieu, a violência institucional assume uma proporção de luta de classe, quando o aluno é moldado para permanecer subjugado. Para Charlot, a escola tradicional não consegue despertar prazer no estudante, que a toma como um sacrifício que deve ser tolerado para que possa ter uma profissão e uma vida mais confortável. A professora Cláudia rejeitou todas essas concepções da violência institucional da escola e a viu como uma opressão sentida pelos alunos, mas que seria decorrente da ausência de regras em suas vidas. Não seria, portanto, uma violência real, mas imaginada por aqueles que têm uma “liberdade total lá fora” e encontram regras na escola.

O que se percebe nos depoimentos das professoras Marta e Cláudia é o afastamento do olhar acadêmico. Elas estão inseridas num ambiente escolar marcado por indisciplina, falta de recursos, desestruturação familiar, carências econômicas e afetivas e todas as mazelas que todos sabem que afligem a rede pública de ensino. Impactadas por essa realidade, precisam improvisar para superá-las. Trata-se do olhar de quem sofre com o problema e não apenas o examina em ambiente seguro.

O professor de Educação Física, Francisco, tem um olhar diferente. Ele entende que, embora muitas das famílias dos alunos que frequentam a escola sejam realmente desestruturadas, o problema principal está na falta de investimento do Estado. Só que o governo não

pensa nisso. “Não adianta a gente botar a culpa na família, a gente sabe que a família é desestruturada, tem que partir primeiro lá de cima, eles não querem, eles não querem, eles não querem.”

O professor Francisco afirma que a escola pode proteger os jovens em situação de vulnerabilidade social, mas isto demandaria uma vontade política do Estado e relata que muitos jovens são obrigados a abandonar projetos esportivos para trabalharem.

A visão de Francisco denota desânimo e revolta, ao mesmo tempo em que reflete a consciência de que a condição social e cultural dos alunos não é um obstáculo intransponível. Não se trata de um problema da sociedade que o Poder Público não pode resolver, mas de uma questão que tem a ver também com o insuficiente investimento alocado na educação e a fraca vontade política dos governos em saná-lo.

A professora Denise segue a mesma linha do professor Francisco. A desestruturação familiar de grande parte dos alunos é um fator importante para a violência, mas a escola não cumpre o seu papel em razão da falta de investimento público. Afirma, inclusive, que a escola tem um estigma (referindo-se à escola pesquisada):

Ela (escola) tem um estigma. E nós temos que administrar isso todos os dias e tirar isso da cabeça do nosso aluno, que ele estuda em uma escola violenta, que o local de onde ele vem, ele é culpado por essa violência existir. Então, é bem complicado a gente administrar isso assim enquanto professor.

Logo, o problema não é advindo somente da desestruturação familiar e da situação de carência da população dos bairros atendidos pela escola. O problema também é da escola com as suas carências de recursos públicos. O aluno não deve se convencer de que ele é o problema.

Além disso, Denise percebe a violência simbólica da escola como um fator que não é meramente imaginado por alunos indisciplinados, mas que decorre das deficiências da escola. As quatro horas que a criança deve ficar sentada ouvindo aula, por si só, representa um fator de desinteresse do estudante. Alunos são crianças e adolescentes que se cansam quando submetidos a essa monótona jornada. Assim, a escola enfraquece a sua função social de educar.

Denise chama a atenção para as condições de trabalho dos professores como fator de desânimo que prejudicam o ensino. Também

alerta para as deficiências da avaliação, que não permitem ao professor conhecer a capacidade e talento de seus alunos. Perguntada sobre a opinião de Charlot, de que os estudantes não conseguem encontrar prazer na escola, explicou:

Sem dúvida. E eu questiono muito a forma de avaliação das escolas, como que a escola está fazendo avaliação. Ela está fazendo uma avaliação para excluir ou ela está fazendo uma avaliação para emancipar? E, geralmente, como ela é através de número, tu não consegue valorizar o que o aluno tem de melhor. Geralmente, o que acontece? Eu vou na sala de aula, passo um conteúdo e eu cobro do meu aluno aquele conteúdo. E se ele não consegue alcançar a média sete, automaticamente, ele está fora. E aí eu não consigo ver o que ele tem de bom?

Denise diz acreditar que, “em algum lugar a gente está falhando”. Para ela, há um jogo de empurra entre a família e a escola, cada qual atribuindo deficiências à outra na formação das crianças.

#### 4.3 O OLHAR DE UM POLICIAL NA ESCOLA

Em razão das gangues e da frequência com que episódios de agressão ocorriam na escola pesquisada, foi colocado um policial militar em seu interior. Desde então, segundo dizem, as agressões se reduziram e, atualmente, a escola não é mais problemática do que a média das que se situam em bairros pobres da cidade.

Inspirando-me nas pesquisas de Áurea Guimarães, decidi ouvir também o policial militar que foi designado para a escola. Trata-se de um personagem que interage com os alunos e a sua opinião me pareceu importante, inclusive para confronto com a entrevista realizada por Áurea Guimarães com o policial, nos anos noventa (2005, p. 108). Na ocasião, a pesquisadora foi surpreendida com uma atitude agressiva do policial, o qual se frustrou ao saber que era apenas uma pesquisa acadêmica e não uma entrevista que seria transmitida na televisão. O policial em questão expôs uma visão policial que estava afinada com o pensamento dos tempos da ditadura.

Essa não foi a atitude do cabo Teles que presta serviço na escola pesquisada. Ele demonstrou uma compreensão mais profunda e

abrangente da questão da violência na escola, que se aproximava bastante da dos professores.

O cabo Teles afirmou que o estigma de violência não reflete a realidade da escola pesquisada. Para ele, a presença da Polícia Militar na escola melhorou 80 ou 90% os problemas.

Perguntei-lhe, ainda, sobre as causas do envolvimento dos estudantes com o crime e ele respondeu: “acho que o uso das drogas, facilidade, apologia. Apologia tanto à droga como acho que à banalização da vida também.” Certamente, o cabo se referia à banalização da violência e não da vida. Tendo em vista se tratar de uma entrevista, é necessário compreender a inexatidão da linguagem coloquial.

Sobre a desestruturação da família, ele respondeu afirmativamente: “com certeza”. Mas indicou como a principal causa, pois entende que as drogas são o fator preponderante na criminalização da juventude. Para ele, o simples fato de ser pobre não induz ao cometimento de crimes. “São pobres, mas não se envolvem”.

O cabo Teles entende que a escola tem condições para contribuir na proteção aos jovens com relação ao envolvimento com a criminalidade. Ele disse

que já existem projetos que permitem que o aluno permaneça o dia todo na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou agregar conhecimentos acerca do que os jovens estudantes das camadas populares pensam com relação ao papel da escola em suas vidas, com ênfase na possibilidade da instituição educativa protegê-los das influências da criminalidade.

Logo no início da pesquisa, fui surpreendido com a racionalidade das respostas dos estudantes. Não encontrei jovens revoltados e ansiosos para exporem a perspectiva de quem está sendo compelido a se submeter à autoridade dos adultos e cumprir tarefas. Pelo contrário, observei uma consciência da necessidade da educação e da própria disciplina escolar, ainda que houvessem observações críticas.

Essa conclusão leva à perplexidade, se comparada com o cotidiano do comportamento da generalidade dos alunos da rede pública de ensino. Se estão conscientes da missão da educação em suas vidas, por que a conduta rebelde diante das regras escolares? E por que esses jovens se envolvem no mundo do crime, se estão plenamente conscientes dos riscos acarretados por esse caminho?

Para responder essas questões utilizei a concepção de Maffesoli, que separa a lógica do *dever-ser* da do *querer-viver*. Quando os estudantes são inquiridos sobre o papel da escola em suas vidas, respondem com a racionalidade do *dever-ser*, pois são inteligentes e compreendem as contingências da vida. Mas, ao viverem, os jovens o fazem pela lógica do *querer-viver*. Então, a pujante energia deles se expande, solapando as regras do bem viver e a racionalidade, que dá vazão ao difícil processo de desenvolvimento de suas personalidades. Em meio às transformações biológicas da adolescência e da necessidade de criar a própria identidade, eles não podem se restringir à modelos racionais. Antes, necessitam se libertarem, com emoção, com audácia e vontade de experimentar e descobrir o mundo.

E em se tratando da juventude das camadas populares, é necessário ter em mente que ela sabe que a sociedade é desigual e faz parte da imensa maioria de excluídos que habitam casas pobres em bairros populares, onde os serviços e equipamentos urbanos são deficientes. Também, sabe dos privilégios de uma ínfima minoria, cujas vidas parecem um sonho, para ela. Esses jovens vivem numa sociedade consumista, em que a mídia impõem modas, comportamentos, valores e padrões de consumo e ostentação. Embora nem sempre tenham a consciência de que as regras dessa sociedade não são justas, eles sentem as consequências dessa injustiça em suas vidas. Além disso, a autoridade do “mundo dos adultos”, do *dever-ser*, do poder unificador

que regula e uniformiza a potência da vida, se esvanece diante desses jovens. Se desconstrói o fundamento moral da autoridade das normas e do mundo dos adultos perante as novas gerações.

Em meio a esse quadro social desfavorável, foi construída uma “ideologia da marginalidade” que desafia a ordem jurídica e a lógica dominadora do poder. Não uma compreensão crítica e consciente das causas e fundamentos da desigualdade social, mas uma revolta inconsciente que, por vezes, assume aspectos violentos, algo como um desejo de vingança pelas iniquidades a que estão submetidos. Essa lógica é sobejamente expressada na cultura *rap*. Um *querer-viver* de uma juventude excluída que sabe que a sociedade não é justa e não reconhece autoridade em suas normas. Então, a “solução” apontada por essa cultura consiste numa agressão àquela parte privilegiada da sociedade, por meio de roubos, tráfico de entorpecentes e os comportamentos violentos, decorrentes da própria dinâmica do mundo do crime. É a rebeldia contra uma ordem que a juventude popular percebe ser injusta e desprovida de autoridade moral.

Ao mesmo tempo, essa cultura expressa a consciência de que a violência que ela defende igualmente não é justa. Transparece, ainda, uma consciência dos riscos advindos da marginalidade. Não é uma lógica racional que refuta contradições, mas uma torrente de revolta que convive satisfatoriamente com a irracionalidade e os antagonismos, pois ela é intrinsecamente emotiva.

Esse comportamento, os jovens denominam “vida louca”, expressão que transmite a consciência dos riscos do comportamento marginal, mas também, é portadora de um orgulho pela audácia, rebeldia e coragem de desafiar o domínio e a lógica do *dever-ser*. Por decorrência, surge o orgulho de ser criminoso, bem como a recusa em aceitar o estigma que a sociedade atribui ao marginal, impondo-lhe uma baixa autoestima. É a reação da força do *querer-viver* marginal que precisa do orgulho e da autoestima para sobreviver. É uma verdadeira resposta ao que a teoria da reação social denominou etiquetamento do desviante.

A cultura da marginalidade, paulatinamente, se expandiu para os próximos dos marginais, seus amigos, companheiros e familiares. Em lugar da vergonha de ter um pai ou irmão preso, vem o orgulho de ser próximo do rebelde que não se conformou com uma ordem injusta e desprovida de autoridade moral. Essa “lógica” da irracionalidade assume uma forma cultural e até mesmo artística, “fazendo corações e mentes”, sobretudo entre os jovens das camadas populares.

Mas a cultura da marginalidade, embora pujante nas periferias, conforme foi dito anteriormente, não é desprovida de autocrítica e expressa também a consciência de que a “vida louca” não é um caminho seguro. Por isso, a maioria dos jovens das camadas populares, embora aprecie os aspectos artísticos dessa cultura e até dela se aproxime em alguma medida, opta por não assumi-la e não romper com a ordem jurídica. Quando os jovens expressam a razão, demonstram a plena consciência de que a marginalidade não é uma alternativa viável para eles.

O que a instituição educativa pode fazer diante de um quadro grave de exclusão social, carências materiais e afetivas e a influência de uma cultura marginal que aponta um caminho autodestrutivo para a juventude?

Se adotarmos as teorias reprodutivistas, devemos responder que não há o que se esperar da escola, senão a reprodução da sociedade injusta. Se tomarmos como referência a teoria histórico cultural, teremos de entender a educação como algo que vai muito além da mera transmissão de conteúdo. Então, educar é entendido como formar seres humanos, que entendam, por parâmetros científicos, a probabilidade de constituição de uma sociedade sem classes sociais. Consequentemente, a escola tem a função de proteger os jovens em situação de vulnerabilidade social das influências do crime.

E quanto a isto, a escola surge como um meio eficaz para afastar o jovem da influência da criminalidade. O sistema formal de controle social, abrangendo a polícia, justiça, ministério público e sistema prisional, estão, em tese, restritos ao processo de reeducação. Isto significa que atuam apenas quando o processo de socialização falhou. Além disso, conforme esclarece a teoria da reação social, longe de reeducar, o controle social formal agrava o desvio, seja por destruição do desviante fisicamente, seja pela estigmatização que e impede a sua recuperação.

A mídia, por sua vez, se pauta por valores comerciais e faz amplo uso da estética da violência como estratégia para incrementar audiência e lucros. A mídia tem propósitos ideológicos que não são compatíveis com a formação de seres humanos solidários e cooperativos. É um recurso que pode ser usado de forma eventual, mas cuja lógica está centrada num objetivo muito distante do social e do educacional.

Resta, portanto, para proteger os jovens do caminho da criminalidade, somente a educação escolar. E os próprios jovens reconhecem, nesta pesquisa, que a escola apresenta essa possibilidade.

Na pior das hipóteses, ao preencher o tempo dos alunos, evitando que se aproximem de espaços perigosos.

A instituição escolar está sendo subaproveitada no que se refere à formação de seres humanos. Apesar de todas as carências, ela consegue instruir e preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas ela pode ir muito além dessa formação reprodutora das relações sociais. Ela pode formar seres humanos solidários, conscientes e autônomos. Esse tem sido o grande sonho de muitos educadores.

Diante do quadro social de nosso país, é imprescindível que a escola assuma a função de proteger a juventude das influências da criminalidade. Não somente por meio de programas que alertem os jovens sobre os riscos da vida marginal. Esses riscos, os jovens já conhecem sobejamente. Trata-se, pois, de desenvolver programas culturais que tragam satisfação aos estudantes. Programas de esportes, artes, cultura em geral, que alimentem as mentes desses jovens, que lhes revele as potencialidades e deem esperanças de alcançarem os seus sonhos.

Portanto, a escola não pode se restringir à informar os estudantes, mas a envolvê-los em um *querer-viver* que lhes possibilite o desenvolvimento pleno e os proteja do envolvimento com a marginalidade, ao mesmo tempo, que lhes oportunize a formação de uma consciência crítica.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Debate, 1961.

BARATTA, Alberto. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Renavan, 2002.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 151-171 jul./dez. 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez 2002, p. 432. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2º ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MELO, Doriam Luiz Borges de; CANO, Ignácio. **Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2009-2010**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr.

2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: método e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RUSCHE, George e KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Rio de Janeiro: Ed. Renavan, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Atlas, 2012.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 3º ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo, Ed. Manole, 1988.

SOUZA, Ângela Maria Nogueira; SOUZA, Robson Sávio Reis. **Juventude e violência: novas demandas para a educação e a segurança pública**, 2009.

STOEBEL, Isabel Cristina Velasques. **Juvenildade, saber e violência**: uma leitura da realidade escolar. 2003. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3808/000393342.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.