

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Políticas Públicas, Educação, Juventude
e Violência da Escola:*

Quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos

Dissertação de Mestrado

Carla Regina Silva

Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência na Escola:

Quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Fundamentos da Educação da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

São Carlos
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pp

Silva, Carla Regina.

Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola : quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? / Carla Regina Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

184 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Políticas públicas. 2. Juventude. 3. Ensino médio. 4. Violência escolar. 5. Escola democrática. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. Rubens de Camargo Ferreira Adorno

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Roseli Esquerdo Lopes

Rubens de Camargo Ferreira Adorno

Antonio Álvaro Soares Zuin

O Menino

Rodrigo Ciríaco

I

A situação não poderia ser mais opressora: o local era a Escola, a sala era a dos Professores, a mesa, as cadeiras, e a palavra também eram. Na sala, estavam: professores e direção 9 x 1 mãe e filho 1 x 1 só eles mesmos.

O menino ali, sentado ao lado da mãe, na ponta da mesa não falava, não levantava a cabeça com pequenos gestos, apenas respondia.

O diretor e alguns professores concordaram que aquela cara de santo, assustado, era apenas teatrinho! Óh menino, sim, eu sei que você é um ótimo ator, um poeta fingidor, "finge tão completamente...".

O menino ali, sentado ao lado da mãe, na ponta da mesa, não falava, não levantava a cabeça com pequenos gestos, apenas respondia.

O menino ali sentado, Malharam o menino!

Disseram que era indisciplinado, não ia para a escola, não respeitava os amigos, afrontava os professores, questionava muitas regras. Disseram não desejar, muitas vezes, a presença do menino.

Da minha parte concordei apenas que o menino vinha pouco à escola. Mas lembrei que o menino

não estava alfabetizado e dos confrontos existentes entre eu e o menino sempre fui respeitado.

II

Aqui cabe um esclarecimento: apesar de não interromper a fala de nenhum dos professores que me antecederam e do diretor – apesar de muitas vezes o desejar -, neste momento o diretor me interrompeu. Questionava se era normal um menino afrontar uma autoridade, dentro da classe: o professor. Respondi que sim. Desde que houvesse respeito e o questionamento fosse por motivos dados como justos, certos, pensava ser certo questionar. Quero um aluno questionador, crítico.

Naquela sala, com alguns daqueles professores, com aquele diretor, percebi que muitos educadores não estão preparados, não gostam de alunos que os enfrentam, mesmo que respeitosa. Professores não gostam que ponham a prova a sua autoridade. Muitos professores têm medo de perder aquilo que julgam ter. Autoridade, Respeito não vêm do berço, se conquista. Se for questionada, ponha-se a prova. Quer respeito, respeite, dialogue e resista!

III

O menino ali sentado, quieto, calado, tão diferente do que era o menino.

Ali sentado, quieto, calado, ouvia a minha oportunidade de manifestar a minha sincera admiração pelo menino. Disse-lhe que era um artista raro, extremamente criativo fazia rimas diversas como eu nunca havia visto. Encenava, interpretava e aos meus olhos ia, de vagabundo nato a um artista de fato. Esse é o menino.

IV

Foi a vez da mãe falar. Não questionou a palavra dos professores. Tentou se justificar disse que o menino era doente já passou por psicólogos, psiquiatras os "excelentíssimos especialistas" já avaliaram

o menino.
Disseram encontrar resquícios
de distúrbios mentais,
de dislexia.
A mãe disse ainda
sobre uma gravidez difícil,
o menino,
recém nascido,
muitos meses para
poucas gramas
e três meses de hospital para
o menino.

Os professores, aliviados
concordaram: acharam
o problema
do menino.

Eu não concordei.
Além das dificuldades
e do muito talento,
não via muitos problemas
no menino.

Achava-os todos em mim.
Achava-os todos em nós,
naquela mesa, naquela sala,
Eu me sentia incompetente.

Ao contrário do que se dizia,
o problema não era só do menino,
o problema não estava só no menino,
o problema era nosso,
o problema estava em nós.
Tão incompetentes, tão medíocres
que somos, não admitíamos abertamente
nem isso!

V

A mãe decidiu
livremente pressionada
a trocar a escola
do menino.
Fiquei preocupado,
o menino vai embora dessa escola,
logo, logo tiram a escola
do menino.

O menino
sem a escola.
A escola sem
o menino.

E aí?

O menino é talentoso, eu afirmo
é esperto, tem futuro,
a rua será a escola
do menino?
Mais um profissional
graduado no crime?

E aí?

Vai ser este
o futuro
do menino?

VI

Foi-se embora
a mãe e
o menino.

Estou preocupado,
quero saber onde vai estudar
o menino.
Quero-lhe uma
boa escola,
quero-lhe uma
boa comunidade
quero
buscar cursos de Artes,
aproximá-lo do
Hip Hop,
Núcleos, Posses, para
o menino.

VII

Então é isso,
eis aqui um pouco do que conheço
da história e
do menino.

E a história
que apesar de real
por estar no poema
tem os mesmos créditos
de uma lenda,
ficou assim:

O menino foi-se embora
junto com a mãe.
O menino.
Restou o professor,
o papel,
a caneta,
um coração vazio,
muito angustiado e
uma única certeza:

A culpa não é só sua menino.
A culpa não é sua menino.

Agradecimentos

O trabalho acadêmico exige esforços que estão aliados à própria essência das pessoas que o produzem. Traduzir numa dissertação de mestrado minhas experiências de campo e de trabalho como terapeuta ocupacional e como pessoa, certamente, não foi uma tarefa simples. Por isso, considero o trabalho coletivo e agradeço com grande respeito e admiração a todas as pessoas que, de perto ou de longe, me propiciaram experiências capazes de me transformar numa pessoa melhor.

Agradeço à CAPES e à FAPESP pelo apoio financeiro que viabilizou a execução do trabalho.

Agradeço a todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, professores, funcionários e, em especial, à minha turma de 2005.

Agradeço com devoção à minha querida orientadora Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, pela dedicação ética e apaixonada, por materializar o sonho de realizar este trabalho e por demonstrar quão belas podem ser as coisas tristes.

Agradeço ao grupo Metuia, por me fazer acreditar na experiência ética e social e a todos os alunos da terapia ocupacional, da pedagogia e da imagem e som que estiveram tão perto nesta batalha do campo.

Agradeço aos professores Antonio Alvares Zuin e Rubens Ferreira de Camargo Adorno, que compuseram a banca de defesa, pela dedicação, sugestões e críticas ao trabalho.

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e que dedicou suas vidas para que eu pudesse ser quem sou.

Agradeço ao Fábio por me fazer vivenciar, diariamente, a plenitude de uma relação.

Agradeço aos meus amigos e amigas que fazem parte de mim.

Agradeço ao Coletivo de Estudos em Terapia Ocupacional, Mari e Helen, por serem as pessoas que são e compartilham suas vidas comigo na luta pela descolonização e complexificação do pensamento.

Agradeço a todos os diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e pais que contribuíram para a realização deste trabalho e que merecem toda honra e consideração por serem educadores deste tempo e deste país.

Agradeço especialmente a todos os adolescentes e jovens que, nesta jornada, tive a honra de conhecer, ouvir e trocar. O trabalho visa reverberar suas expressões dificilmente percebidas.

Lista de abreviaturas e siglas

Associação dos Professores do Estado de São Paulo - APESP
Associação Brasileira de Educação - ABE
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd
Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES
Associação Nacional da Educação - ANDE
Conferências Brasileiras de Educação - CBE
Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE
Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
– CONDEPHAAT
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM
Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
Legião Brasileira de Assistência – LBA
Organização das Nações Unidas – ONU
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD
Secretária Municipal de Habitação e Desenvolvimento Urbano – SMHDU
Serviço de Assistência ao Menor – SAM
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
Serviço Social da Indústria e do Comércio – SENAC
Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB
União dos Diretores do Magistrado Oficial – UDEMO

Resumo

O presente trabalho aborda o tema da violência da escola, sob três eixos temáticos: juventude de grupos populares urbanos, violência da escola e educação, sob o enfoque da escola pública para jovens e o ensino médio.

Como efeito dos processos de fragmentação social e de exclusão econômica e social, emergem práticas de violência como norma social de amplos grupos, presentes em múltiplas dimensões das relações humanas e do convívio social. A relação entre educação e os processos de violência estiveram permeados em toda constituição histórica até a sociedade contemporânea, ainda que se pesem as transformações conceituais que subsidiaram as práticas ao longo desta trajetória.

Torna-se evidente a vulnerabilidade dos jovens, sobretudo de grupo populares, aos inúmeros índices relacionados à violência no país, e ainda às políticas públicas voltadas para juventude que reconhecidamente são insuficientes, fragmentadas ou inadequadas para de fato atender as demandas deste grupo numa perspectiva que os efetive como sujeitos de direitos. Sendo assim, a escola apresenta-se como espaço consagradamente em conquista por este grupo, embora ainda no processo gradual de universalização do ensino médio com todas suas dificuldades, tais como, acesso, permanência e qualidade de ensino.

Ressalta-se portanto a importância do comprometimento deste estudo em aprofundar e contextualizar o fenômeno da violência na escola em relação às condições políticas, econômicas, culturais e sociais as quais estão inter-relacionadas na contemporaneidade, sobretudo quando trata-se de um assunto urgente que obstaculiza os processos democráticos construídos no cotidiano das instituições escolares.

Na direção de realizar um levantamento das práticas de violência no ambiente escolar, analisar as ações e os enfrentamentos realizados por cada ator nas escolas públicas, as ações pautaram-se na temática da violência na e da escola pública de Ensino Médio, em cinco escolas na cidade de São Carlos. Para a coleta de dados quantitativos foram utilizados questionários auto-aplicáveis com alunos e produzido banco de dados, testes estatísticos com cruzamentos e cálculos apropriados para o propósito da pesquisa. Já para coleta de dados qualitativos foram realizadas entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos, inspetores, professores e alunos. E ainda doze encontros com grupos de alunos por meio de dinâmicas grupais, discussões, e atividades lúdicas, plásticas e dramáticas com o tema da violência. Para fidelidade dos registros foram utilizados equipamentos audiovisuais.

Dentre algumas análises dos dados coletados verificou-se as refinadas estratégias do processo de inclusão e exclusão sociais reproduzidas pela escola, assim como a dinâmica dos agentes escolares em relação aos processos de violência, suas reproduções e seus enfrentamentos que desenvolve, inúmeras vezes, formas ainda mais rígidas, porém coercitivas e policiais.

Dada a densidade e abrangência da violência na atualidade, a escola sofre com as ameaças internas e externas que estão presentes no seu cotidiano, ao mesmo tempo que realimenta em suas atitudes fundadas na ineficácia de suas experiências com modelos mais democráticos, associadas ao despreparo dos profissionais e a falta de uma rede de suporte que amplie as ações revogadas à escola, mas que extrapolam suas responsabilidades e suas possibilidades como está designada as instituições escolares na atualidade.

A relevância social e acadêmica dada ao tema convergem na construção de práticas escolares democráticas, pois diante a complexidade da violência e a juventude na atualidade tornam a escola imprescindível para avaliação, implementação e reprodução dos espaços possíveis para as vivências dos processos democráticos, desde que haja outras redes de apoio que possam efetivamente responder à lógica contraditória e complexa da assistência ao direito do jovem de grupos populares.

Abstract

The present relates to "Violence in School" according three aspects: youth of popular urban groups; violence in school and education particularly referring to a medium cycle and public school.

As effect of process of social fragmentation and economic and social exclusion, it has arisen practices of violence as a social rule of wide groups present in multiple dimensions of human relations and in living together. The relationship between education and processes of violence was connected in every historical constitution of educational institutions and remains until the contemporary society, despite the conceptual transformations that supported its practices through this route. Became evident the vulnerability of youth, mainly of popular groups, given by several numbers related to violence in Country in a context, in which the public politic oriented toward to youth were recognized insufficient, fragmented, or not adequate to accomplish the requirements of that groups, according a point of view that effective them as citizens with full rights.

The school has been an important achievement for poor young and teenagers in Brazil, although they have experienced a process of a widening of Medium Cycle full of difficulties and problems, such as minimum standards of quality and completeness in adequate age.

Therefore, must be highlighted the importance of commitment of this study deepen and bringing to the context the phenomena of violence in school, related to the political, economical, cultural, and social conditions related to contemporarity, so that it is a urgent matter that blocks the building of democratic process in schools in daily basis.

Therefore aiming getting the practices of violence in school environment evaluating the actions and situations experimented relating to this issue by different players in public schools have been worked in a empirical field that aimed five public schools in São Carlos, located in a central region of town. It's been raised related to the issue of school violence, their thoughts regarding school future perspectives of the young people e about school violence and which their way of expression and how has been their struggled. In this sense it was used applications with open and closed questions specific for each category of students and accomplished several individual interviews with employees management teachers parents and students. In the second run of search it was accomplished workshop in which has been deal with issues related to school dynamics and the expression of violence in a qualitative approach of the theme. The results were evaluated, in quantity and quality, using graphic and photographic material, as long the log and the analysis of content of the speech of the players involved.

Among analysis of the data gathered, it has been refined the strategies of social inclusion and exclusion process reproduced by school, and the dynamics of school agents related to the violence processes, their reproduction and struggling. In view of density and scope of violence in present days, the school suffers internal and external factors, that are present in daily basis, and face the tough task of conciliating repressive and punishing methods with the challenge of building democratic and participative practices.

Sumário

Apresentação.....	01
--------------------------	-----------

Parte I - Eixos da Pesquisa

• Capítulo 1. Juventude(s).....	05
--	-----------

1. Política pública para juventude	13
---	-----------

1.1 O nascimento do Estado segundo John Locke.....	13
--	----

1.2 O Estado capitalista de Adam Smith.....	15
---	----

1.3 O Estado capitalista democrático para Keynes.....	17
---	----

1.4 Cidadania e Direitos.....	20
-------------------------------	----

1.5 O individualismo e a liberdade em Hayek.....	23
--	----

1.6 Juventude e Direitos no Brasil.....	35
---	----

• Capítulo 2. Escola e Juventude no Brasil.....	45
--	-----------

2. Ensino Médio no Brasil: apontamentos históricos	52
---	-----------

2.1 Brasil – Colônia.....	53
---------------------------	----

2.2 Educação Jesuítica.....	54
-----------------------------	----

2.3 Brasil Imperial.....	55
--------------------------	----

2.4 Brasil República.....	59
---------------------------	----

• Capítulo 3. Juventude Escola e Violência.....	79
--	-----------

3. Violência na e da Escola	89
------------------------------------	-----------

Parte II - O Campo Empírico

• Capítulo 4. Procedimentos, Dados e Discussão.....	104
4. Procedimentos da Pesquisa	105
4.1 A cidade de São Carlos.....	105
4.2 As escolas públicas de Ensino Médio.....	106
4.3 A parceria com as escolas.....	109
4.4 Dados quantitativos.....	111
4.5 Dados qualitativos.....	114
4.6 As imagens da realidade.....	117
5. Discussão e análise dos dados	118
5.1 Quais as violências presentes nas escolas?.....	119
5.2 Drogas e álcool.....	142
5.3 Caso de polícia.....	145
5.4 Educação pelo medo.....	148
5.5 Escola e violação de direitos.....	150
Considerações Finais.....	154
Referências Bibliográficas.....	163
Anexos.....	174

Apresentação

O presente trabalho aborda o tema da violência escolar a partir de um estudo empírico em escolas públicas de Ensino Médio. Fundamenta-se numa perspectiva sócio-histórica para elucidar seus objetivos propostos: realizar um levantamento das práticas de violência *na* e *da* escola, verificar quais as condutas adotadas para lidar com as situações de violências e, ainda, analisar como estas questões se correlacionam com os processos democráticos construídos no cotidiano das instituições escolares, numa abordagem que contribua para a elaboração de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da violência no ambiente escolar.

A pesquisa realizou uma coleta de dados qualitativos e quantitativos na cidade de São Carlos e, para tanto, contou com a parceria de cinco escolas públicas estaduais. A coleta de dados esteve vinculada ao projeto de extensão universitária **Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: Enfretamento das Violências Urbanas entre Adolescentes e Jovens de Grupos Populares**, coordenado pelo Programa de Extensão METUIA (Terapia Ocupacional no Campo Social Núcleo UFSCar¹ do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), através da parceria com o Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas (Proext 2005), Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM), Secretaria de Educação Superior (SESU), e Ministério da Educação (MEC)².

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se dos subsídios da investigação-ação, que consiste no recolhimento de informações sistemáticas com a finalidade de promover mudanças sociais. Os pesquisadores reúnem dados e provas para denunciar situações de injustiça ou perigo, com o objetivo de apresentar recomendações tendentes a mudanças.

¹ O Projeto Metuia é um grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte, do qual participam docentes, discentes e profissionais da área de terapia ocupacional de duas Universidades paulistas: Universidade Federal de São Carlos e Universidade de São Paulo.

² A coordenação foi realizada pela orientadora Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes e as coordenações locais foram de Ana Paula Serrata Malfitano - responsável pelas ações realizadas na cidade de Campinas (SP) e de Carla Regina Silva - autora desta pesquisa, responsável pelas ações realizadas na cidade de São Carlos (SP). As atividades de campo foram executadas por cinco equipes, compostas pela Profa. Beatriz Akemi Takeiti e 14 alunas dos cursos de terapia ocupacional e de pedagogia da UFSCar, sendo elas: Beatriz Rocha Moura, Carina Sousa Elias, Carla Tognon Michelan, Carolina Della Mônica, Cassiana Duarte da Cruz, Diana Rosa Cavaglieri, Dorien Theodora Daamen, Fabiana da Silva Zuttin, Juliana Hespagnol Dorigan, Lisiane Miwa Yonezawa, Marina de Oliveira Chiorlin, Mônica Villaza Gonçalves, Sara Caram Sfair e Vanessa Carolina Domingues Rosseto.

Nessa investigação, o pesquisador se envolve ativamente na causa investigativa e utiliza tanto métodos qualitativos quanto quantitativos. Baseia-se nas palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para sua remediação. E, em vez de aceitar as idéias oficiais dominantes e habitualmente aceitas, como a de que "a escola educa", as questiona e as transforma em objetos de estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Adolescência e juventude de grupos populares urbanos, educação e violência são os eixos que compõem o trabalho. No primeiro capítulo são apontadas as conceituações da adolescência e da juventude, com o foco nos grupos populares urbanos. Ressalta-se a importância das condições macroestruturais sociais, econômicas, políticas e de vida dessa população na atualidade e, ainda, como são compreendidas as políticas públicas voltadas para ela. Apresenta-se, inclusive, possíveis formas de compreender esta população, tomando-se por base as orientações de tais políticas e suas ações. Por conseguinte, a importância e a precaução na proposição e utilização dessas políticas públicas.

No segundo capítulo o eixo da educação é investigado com o recorte da escola pública para adolescentes e jovens de grupos populares urbanos. Para a compreensão do cenário atual, faz-se uma retrospectiva histórica sobre esse nível de escolarização no Brasil. Entende-se que a recente democratização do acesso da adolescência e da juventude de grupos populares urbanos vem acompanhada de inúmeras dificuldades e enfrentamentos acerca da real inserção na escola e de seus índices de qualidade e de desempenho, aliados ao agravamento das condições de trabalho dos professores e da desvalorização em torno da educação.

A violência, terceiro eixo do trabalho, é debatida no capítulo seguinte. Destaca-se a complexidade e a dificuldade na conceituação, em particular, da violência *na* e *da* escola. Para a elucidação de terminologias e noções, são apresentados estudos e pesquisas que se debruçam sobre a temática, essencialmente, no campo da educação. Trabalha-se com a trajetória da incorporação dos direitos dos adolescentes e jovens de maneira a oferecer parâmetros para a análise do fenômeno da violência como violação dos direitos.

Em seguida, no capítulo quarto, a metodologia empregada é expressa junto à configuração do campo empírico da pesquisa. Os dados quantitativos e qualitativos foram essenciais para elucidar os objetivos deste estudo. Estruturados em questionários, entrevistas, Oficinas de Atividades e registros audiovisuais, compuseram uma gama de elementos vivenciados e analisados, dos quais foram selecionadas determinadas categorias. Cada categoria, por sua vez, expõe uma sequência de dados, trechos de entrevistas, registros visuais, descrições de situações e dinâmicas, fundamentadas teoricamente e que

ilustram as práticas de violência *na* e *da* escola, além das condutas adotadas para lidar com estas situações e sua correlação com os processos democráticos construídos no cotidiano das instituições escolares.

Por fim, o capítulo quinto emprega meios para obter e esclarecer alguns caminhos para a compreensão da dinâmica entre atores na complexidade do fenômeno desafiador que é a violência, visando à construção de espaços escolares que, de fato, garantam direitos, cidadania e que, principalmente, se tornem democráticos.

PARTE I

Eixos da Pesquisa

Capítulo 1

Juventude (s)

*"Quando o mundo tenta nos enxergar,
será que vê o que realmente somos?"*

(Jovem, 15 anos, estudante do Ensino Médio)



Vivemos num mundo jovem, visto que aproximadamente 50% da população mundial possui até 25 anos. Há 1,2 bilhões de jovens no mundo, e a próxima geração (crianças que atualmente têm idades inferiores aos 15 anos) poderá atingir números ainda maiores, aproximadamente 1,8 bilhões. Atualmente, cerca de 209 milhões de jovens são pobres³, 130 milhões analfabetos, 88 milhões desempregados e 10 milhões vivem com o HIV/Aids, e devido a isso, a necessidade de investimento na população jovem, hoje, faz-se evidente (ONU, 2005).

Se comparados os aspectos demográficos dos jovens em relação ao total da população no Brasil, temos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), em 1970, 93.139.037 habitantes. Em 1991, o número de brasileiros chegou a 146.639.039 e as estimativas para 2006 indicaram que a população superou os 186 milhões de habitantes. Em relação à população jovem, com idades compreendidas entre 15 e 29 anos, tem-se em 1970, 25.043.157 jovens, número que se elevou a 41.220.428 em 1991 e ultrapassou os 47 milhões em 2004, o que significa que 26% da população total no Brasil é constituída por jovens de 15 a 29 anos⁴.

Dada, inclusive, sua relevância numérica, a juventude tornou-se uma categoria social relevante no Brasil entre diversos atores e contextos, conhecida como "onda jovem" (Bercovich e Madeira, 1989). Embora haja uma ampla diversidade em relação à sua concepção, há concordância no fato deste tema ter se tornado atual e necessário.

Juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubilidade, idade ingrata, muitos são os termos e conceitos utilizados para se caracterizar este período de vida. É importante esclarecer que, no campo teórico brasileiro, há um uso concomitante de dois termos: adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens.

O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a

³ Segundo dados dos Indicadores de Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial, que definem pobreza para aqueles jovens (15 a 24 anos) que vivem com menos de U\$1,0 (um dólar) por dia. E, ainda, se considerados os jovens que vivem com menos de U\$2,0 (dois dólares) por dia, soma-se o total de 515 milhões de jovens, ou seja, 45% do total desta população no mundo (ONU, 2005).

⁴ O censo, ainda aponta que, 49,8% dos jovens eram do sexo masculino enquanto que 50,2%, do sexo feminino. Em relação às regiões brasileiras onde vivem, observamos que, na região sudeste, concentram-se 41,8% dos jovens, seguida pela região Nordeste com 29,1%. Na região Sul, encontram-se 13,8% dos jovens, na região Norte 8% e na região Centro-Oeste 7,3%.

juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história.

Para a Organização Mundial de Saúde a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985).

Se o recorte etário possibilita a categorização exata da população, não consegue, por outro lado, encerrar o dilema da conceituação acerca da juventude e da adolescência. As concepções ligadas à idéia da juventude e adolescência como fases da vida numa concepção geracional, assim como um momento de vida, uma fase em transição entre a infância e a vida adulta, entre a fase da dependência e a maturidade, trazem conceitos que corroboram, de certa forma, o recorte etário. Do ponto de vista legal no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA estabelece juridicamente a adolescência entre 12 e 18 anos, enquanto que o termo juventude não é referido. Não existe unanimidade acerca da faixa etária que melhor caracterize essas populações.

Segundo Freitas (2005), para o caso de designar o período juvenil, em determinados contextos e por usos instrumentais associados, o conceito se amplia para baixo e para cima, podendo estender-se entre uma faixa máxima que compreende desde os 12 aos 35 anos. Como se constata em algumas formulações de políticas públicas dirigidas ao setor juvenil, nos países ibero-americanos, verifica-se uma grande diferença na demarcação das faixas etárias⁵.

O debate acerca das concepções dadas à juventude e à adolescência tem sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo, e, ainda, como a sociedade se organiza e se desvela para estas fases da vida, como são vistos os direitos e os deveres dos adolescentes e dos jovens e quais são as ações sociais e políticas reivindicadas para atender a esses grupos populacionais.

Como objeto de pesquisa, o tema juventude apresenta-se numa condição paradoxal de delimitação, dada a sua imprecisão conceitual, faz-se necessário circundar a

⁵ Por exemplo, entre 12 e 26 na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai.

complexidade atual em que se encontra a teorização em relação ao tema juventude ao mesmo tempo em que se definem os limites desse objeto. Segundo Peralva (1997), a juventude é uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação.

A compreensão da juventude e da adolescência como fenômenos histórico, político e cultural nos remete à Europa, entre o final do século XIX e o início do século XX, quando a "adolescência" torna-se objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas, no auge da ciência positivista.

Assim, a adolescência, tal como é compreendida no presente, diz respeito às investigações científicas da passagem do século XIX para o século XX, e ao seu modelo específico de separação entre juventude e idade adulta. Tal como formulado pela psicopedagogia, o conceito de adolescência deveria ser pensado em relação a um conceito da maturidade, que significaria suplantado com êxito a fase da adolescência, instaurando-se então aquela etapa da vida marcada pela independência afetiva e financeira, na qual o indivíduo estaria pronto para construir a sua própria família, para provê-la adequadamente, para produzir rebentos saudáveis e educá-los de maneira satisfatória (Cesar, 1998).

Na metade do século XIX surgem inúmeras pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento infantil, que apontam a infância como objeto da investigação. No final do século XIX, a adolescência torna-se alvo dos estudos científicos. Os mesmos discursos recriaram as instituições apropriadas para seu amparo e vigilância, tais como as escolas modernas, as instituições jurídicas e correccionais designadas para um modelo de homem e de estrutura societária que era produzida, também, para uma "nova família burguesa" centrada na educação dos seus filhos. Ariès, observa que, talvez, a própria legitimação das instituições tenham produzido a infância e a adolescência, como se compreende atualmente.

A adolescência, mal percebida no Antigo Regime, se distinguiu no século XIX e já no fim do século XVIII através da conscrição, e mais tarde, do serviço militar. O *écolier* - o escolar - e esta palavra até o século XIX foi sinônimo de estudante, sendo ambas empregadas indiferentemente: a palavra colegial não existia – o *écolier* do século XVI ao XVIII estava para uma infância longa assim como o conscrito dos séculos XIX e XX está para a adolescência (Ariès, 1978, p. 187).

No discurso das práticas institucionais, a adolescência foi descoberta como um problema relacionado à educação, que visava à produção de um sujeito higiênico⁶ e disciplinado. Ou seja, simultaneamente à invenção da adolescência pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta da aplicação de

⁶ Há grande influência da medicina higienista que buscou estruturar a instituição familiar, como o *locus* privilegiado da educação sanitária e moral de crianças e jovens. Desta forma, a diminuição do poder patriarcal, e o aumento do poder do Estado laico, ao lado de uma política higienista, paulatinamente resultaram no poder dessa determinada ciência, como fonte de explicação e reprodução de antigos controles morais.

dispositivos educacionais: a “delinquência juvenil” e a “sexualidade adolescente”, imagens dos perigos que, segundo especialistas, rondavam a adolescência, tornando-a perigosa (Donzelot, 1986).

Para aqueles que se encontravam fora do modelo em curso, era determinada a remoção para instituições isoladas do resto da sociedade. As instituições totais exerceram controle e disciplina sobre diversos públicos que se encontravam como “sobrantes” no contexto social, dentre eles as crianças e os adolescentes. Integraram estratégias para controlar os pobres, que foram alvo da higiene e das práticas sanitárias no limiar da história contemporânea (Foucault, 1979).

Também para Foucault, educação e ordem são faces complementares do dispositivo intrínseco à racionalidade moderna. As técnicas disciplinares, que a escola condensa, situam-se no âmago dos processos sociais constitutivos de um aparelho de poder renovado. A consciência da infância e da puberdade são inseparáveis da consciência da sexualidade infantil e juvenil (sexualidades desviantes) e da constituição de um dispositivo científico, do saber técnico, que pretende produzir corpos dóceis sob os efeitos da disciplina, do ordenamento, do controle das atividades e do adestramento sobre os costumes e os comportamentos (Foucault, 1987).

Registra-se, desde finais da Idade Média, a presença dos jovens que se apartam da hierarquia de controle e tutela dos adultos, ocupando os espaços públicos para viver, formando bandos, hordas, grupos com comandos próprios, opondo-se às instituições (LOPES, SILVA E MALFITANO, 1996).

A família e a escola são legitimadas, cientificamente e socialmente, como espaços privilegiados das ações preventivas das mazelas associadas aos jovens, ao mesmo tempo que, segundo os especialistas, poderiam ser, também, os principais causadores das periculosidades juvenis.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que, nos séculos XVIII e XIX, levou ao enclausuramento total no internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiram-se o chicote, a prisão, em suma, correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII (Ariès, 1978, p. 277-278).

Difundiu-se historicamente uma cultura de institucionalização e benemerência dirigida às crianças e aos adolescentes de grupos populares, com práticas que se dedicaram ao seu controle e à arte de “governar crianças” (Pilotti e Rizzini, 1995).

A visão da adolescência como problema, ou ainda, a visão de problemas específicos da adolescência produzidos cientificamente, tem suas origens no início do século XX. A obra de G. Staley Hall, *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*⁷ (Adolescência: sua psicologia, e sua relação com a antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação). Nessa obra, Hall construiu uma conceituação científica da adolescência como algo inaugural e universal e, para tanto, utilizou-se de obras clássicas de Platão, Aristóteles e Santo Agostinho. Hall afirmava ter seguido as pistas deixadas pelos escritos dos sábios da cultura ocidental, munindo-se das ferramentas do iluminismo e da ciência positivista. Suas análises tinham influências da teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin, da teoria filogenética de Ernest Haeckel, da antropologia criminal e da tipologia antropológica de Cesare Lombroso⁸.

Hall postulava que o ser humano, até chegar à maturidade, passaria pelas fases mais significativas do processo da evolução da espécie, reconstruindo, dessa maneira, uma história evolutiva tanto biológica como cultural e psíquica, que se repetiria na evolução de cada indivíduo, e a maturidade representaria o apogeu da civilização ocidental. Hall atribuía, ainda, um papel fundamental na formação de uma nova sociedade, chegando a imaginar a criação de uma nova super-raça utópica. Propunha, nessa direção, um sistema educacional que cuidaria mais do desenvolvimento físico e emocional sadios do que da educação intelectual. Esta última ficaria reservada apenas para um grupo relativamente pequeno de jovens bem dotados. A adolescência era definida por ele como:

Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (Hall *In* Pfromm, 1998, p. 545).

Sob influência destas teorias e metodologias mensurativas, com recortes eugênicos e raciais, os estudos durante um século se dedicaram a construir tabelas de crescimento físico, de aumento de ossatura, de tamanho da massa muscular e caixa craniana, bem como a determinar os padrões "normais" de desenvolvimento.

Embora a obra de Hall seja alvo de inúmeras críticas, ela se tornou referência para estudos até a atualidade. Inúmeros foram os autores que, mesmo nem sempre de acordo

⁷ A obra contém 1.300 páginas, em 18 capítulos, separados em 2 volumes. Sua pretensão enciclopédica o tornou conhecido; auto-intitulou-se o 'pai' da adolescência.

⁸ Lombroso foi médico e cientista italiano cujas obras abrangem diversas áreas como antropologia, sociologia criminal, psicologia, criminologia, filosofia e medicina. Os estudos por ele realizados ficaram conhecidos como antropologia criminal. Afirmava que os indivíduos criminosos eram determinados através dos genes, excluindo, portanto, qualquer explicação macro-social e delegando o problema a uma combinação genética inferior de certas raças/etnias.

com as teorias de Hall, buscavam suas referências ou ainda, dele tentavam se diferenciar, tal como Maurice Debesse, com sua obra *L'adolescence*, (A adolescência) de 1943, uma referência mundial, inclusive para teóricos brasileiros da psicologia da adolescência. Contudo, a visão problemática da adolescência ainda perdurava. Debesse nomeava a adolescência como "idade ingrata", "período negativo", momento em que o corpo é desajeitado, o humor instável e onde falta o encanto que será reencontrado anos depois (apud Cesar, 1996).

Outras teorias psicológicas caracterizam a adolescência mantendo elementos que corroboram a idéia de uma fase da vida pouco valorizada. A teoria psicanalítica se soma a essa perspectiva, pois concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma modificação do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade. Ocorreria um incremento ou uma intensificação da sexualidade e uma modificação nos laços com a família de origem, o que poderia levar a uma desvinculação com a família e a um comportamento de oposição às normas, gestando-se novas relações sociais importantes à construção de uma identidade e, conseqüentemente, para a crise de identidade (Erikson, 1976).

A importância deste percurso está na própria construção epistemológica da juventude e da adolescência, na relevância dos conceitos adotados e, sobretudo, na forma em que estas questões se dimensionam na contemporaneidade.

As teorias sociológicas ocupam outro importante bloco no panorama das concepções acerca da juventude, compreendidas, de modo geral, como o resultado de tensões e pressões que vêm do contexto social, fundamentalmente relacionado com o processo de socialização por qual passa o sujeito e pela aquisição de papéis sociais.

Pais (1990), na tentativa de sistematizar o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre juventude na sociologia, descreve dois grandes blocos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo subsumiria a temática no interior de outras dimensões da vida social, definidas a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo, aqueles derivados das diferentes situações de classes.

A concepção da juventude como uma fase de transição pode ser compreendida em relação à trajetória biográfica, que vai da infância à idade adulta, e à transição considerada como processo (de reprodução social), quando as trajetórias dos jovens são reflexos das estruturas e dos processos sociais. Essa compreensão aborda as questões sociais e históricas para definir e compreender a juventude como categoria social, e a proteção infanto-juvenil adquire duplo sentido.

Entretanto, se de um lado as gerações anteriores passam a cuidar e zelar das novas gerações, estas, por sua vez, devem ser capazes de perpetuar e garantir a constituição do mundo tal como se apresenta no presente e, então, arcar com este ônus.

Esta combinação resulta numa educação no mundo moderno que é e deve ser intrinsecamente conservadora. Conceção que está na origem da sociologia, que inspirará, com a noção de socialização, toda uma linhagem de sociólogos, especialmente os da juventude. O velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define, também, as relações entre adultos e jovens, estabelecendo o lugar no mundo de cada idade da vida. Não por acaso, parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á, então, como uma sociologia do desvio: jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a certo padrão normativo. Se as formas do desvio variam em função de níveis distintos de estratificação social e cultural, o desvio enquanto tal, ainda que não sempre em suas modalidades extremas, é inerente à experiência juvenil (Peralva, 1997).

Já o entendimento no interior das tensões dos processos sociais, nas suas classes sociais, condiciona a juventude a uma estratificação social real, que definirá suas possibilidades de percursos e experiências das quais, por sua vez, resultarão suas formas de ser e estar no mundo. Evidencia-se o afunilamento das possibilidades na trajetória de vida das juventudes por pertencerem aos grupos populares urbanos, quando se refere a uma maior possibilidade de escolhas.

Dubet (1996) observa que para se estabelecer um tratamento analítico sobre a noção de juventude é preciso, preliminarmente, reconhecer que a moderna condição do jovem encerra uma tensão intrínseca. Para esse autor, a experiência desse momento de vida é construída em torno da formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo e, ao mesmo tempo, como momento de distribuição dos indivíduos na estrutura social.

Há, ainda, o debate sobre o desaparecimento das fases consideradas infância. Para Postman (1999), não mais há clareza sobre o conceito de o que significa ser adulto e, portanto, não se pode ter um conceito claro do que seria ser criança. Assim como a noção da infância foi construída historicamente, assiste-se ao seu desaparecimento com a informação eletrônica que rompe as fronteiras entre crianças e adultos. A erotização precoce e a crescente participação infanto-juvenil nos índices de criminalidade e nas cifras sobre alcoolismo, uso de drogas e atividade sexual, são os aspectos mais alarmantes de um conjunto de outros sinais indicadores de que a infância e, em especial, a meninice entre os sete anos e a puberdade, está em extinção.

A relevância destas questões produziu a necessidade de uma concepção que pudesse abarcar sentidos múltiplos da juventude, aliás, das juventudes - substantivo no plural - para alcançar um sentido mais amplo e fiel com relação às heterogeneidades produzidas pelos coletivos sociais dos jovens. Nessa concepção, as categorias de adolescência e juventude são entendidas como construção sócio-histórica, econômica, cultural e relacional, determinadas em um processo permanente de mudança e ressignificação nas sociedades contemporâneas.

O debate atual sobre as concepções da juventude demonstra e, em sua maioria reivindica também, a necessidade e a urgência de ações sociais para esta população. O quadro complexo acerca dos dados sobre educação, trabalho, assistência, ou seja, de direitos sociais em que se encontram adolescentes e jovens no Brasil, torna-se uma prerrogativa posta no debate de reivindicações e busca de soluções. Segundo Pochmann (2004), devido sua complexidade, essa faixa etária, geralmente de dependência econômica e associada à educação e à formação – próxima da constituição de uma vida familiar e profissional própria – vem deixando de ser cada vez mais um espaço de decisão privada para se transformar em agenda de intervenção pública.

Políticas Públicas para a Juventude

Dados os inúmeros e complexos desafios acerca das políticas públicas para a juventude, os quais definem certas concepções de juventude, será apresentada uma descrição da construção do Estado capitalista na contemporaneidade, à luz dos clássicos John Locke, Adam Smith, Keynes e Hayek, que nos trazem do passado, sob a luz do presente, alicerces fundamentais para a compreensão da vida em sociedade moderna em todos seus âmbitos, e o que nos interessa em especial é a política pública para juventude no Brasil⁹.

O Nascimento do Estado Segundo John Locke

No final do século XVII, o direito divino fora substituído pela liberdade natural e pelo contrato social. Com os clássicos John Locke e Hume, estas doutrinas deram origem ao individualismo, que considera o homem como centro do mundo. Segundo Locke (1973), no estado natural da humanidade, todos nascem iguais, racionais e em liberdade; as leis da

⁹ O trabalho, portanto, não tem a pretensão de realizar um resgate histórico destas categorias, mas as utiliza a fim de elucidar com maior abrangência e clareza o atual sistema político, no qual se inserem as recentes políticas públicas para juventude no Brasil.

natureza encontram-se, igualmente, nas mãos dos indivíduos, não existindo o estado societário. Locke avança com a ideologia liberal quando afirma que todos os homens são iguais e livres - desde que não violem a propriedade privada o indivíduo é livre para atender a seus interesses.

Os homens estabeleceriam sua identidade e diferenciação por meio da razão, com o objetivo de preservação da paz e dos direitos naturais, e para a continuidade do gênero humano. Os direitos naturais para Locke seriam a propriedade - derivada do trabalho, e, portanto, extensão do próprio corpo - a igualdade e a liberdade. O homem deveria superar o estado natural por meio de sua razão, já que haveria o risco do estado de guerra:

Temos a clara diferença entre o estado de natureza e o estado de guerra que, muito embora certas pessoas tenham confundido, estão tão distantes um do outro como um estado de paz, boa vontade, assistência mútua e preservação está de um estado de inimizade, malícia, violência e destruição mútua. Quando os homens vivem juntos conforme a razão, sem um superior a Terra que possua autoridade para julgar entre eles, verifica-se propriamente o estado de natureza. Todavia, a força, ou um desígnio declarado força, contra a pessoa de outrem, quando não existe qualquer superior comum sobre a Terra para quem apelar, constitui um estado de guerra; e é a falta de tal apelo que dá ao homem o direito de guerra mesmo contra um agressor, embora esteja em sociedade e seja igualmente súdito (Locke, 1973, p. 47).

Os homens teriam feito um pacto social e criado a sociedade política para a preservação dos direitos naturais. O poder dos governantes do Estado e de suas instituições derivaria da sociedade, embora o poder político e do Estado moderno estariam submetidos ao povo, ao público. Locke afirma que Deus, com toda certeza, estabeleceu o governo com o fito de restringir a parcialidade e a violência dos homens. A função da criação do governo está descrita como:

Todo homem concordando com outros em formar um corpo político sob um governo, assume a obrigação para com todos os membros dessa sociedade de submeter-se à resolução da maioria conforme a assentar; se assim não fosse, esse pacto inicial, pelo qual ele juntamente com outros se incorpora a uma sociedade, nada significaria, deixando de ser pacto, se aquele indivíduo ficasse livre e sob nenhum outro vínculo senão aquele em que se achava no estado de natureza (Locke, 1973, p. 44).

Essa obra esclarece que o grande e principal objetivo da união dos homens em comunidade, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade. No estado de natureza, para estabelecer a proteção da propriedade, faltariam condições, tais como: a) lei estabelecida, firmada, conhecida, recebida e aceita mediante consentimento comum, como padrão do justo e injusto e medida comum para resolver quaisquer controvérsias entre os homens; b) juiz conhecido e indiferente com autoridade para resolver quaisquer dissensões,

de acordo com a lei estabelecida e; por fim, c) poder que apóie e sustente a sentença quando justa, dando-lhe a devida execução (Locke, 1973).

Locke é defensor do uso da força do Estado em prol da justiça, e em diversos momentos afirma que, se for necessário a morte para sustentar a justiça, que executem aquele que a desafiou. Desta forma, torna o castigo temeroso para quem vier a desrespeitar a lei¹⁰.

A partir da retórica de Locke, torna-se claro que a natureza institucional do Estado moderno e do poder político por ele exercido emerge da sociedade e, todavia, está a ela submetida. Por isso, desde a criação do Estado moderno, existe a contradição entre o público e o privado em todas as esferas da vida humana, sobretudo no interior do próprio Estado e em sua materialidade. Conforme Silva Junior e Sguissardi (2005), tal contradição histórica deriva, de um lado, da outorga das atividades de legislar, julgar e executar - que são individuais no estado natural, - para a esfera normativa do pacto social: o Estado; de outro, da instituição mesma que sustenta o pacto social por meio do poder político, que é o próprio Estado. Assim, pode-se apontar para um duplo movimento que produziria a indissociável contradição público/privado na sociedade e no Estado moderno.

O Estado Capitalista de Adam Smith

Há inúmeras definições para o termo capitalismo: de forma sucinta pode ser considerado um sistema econômico e social estruturado na propriedade privada dos meios de produção e na organização da produção visando ao lucro. Baseado em uma avançada divisão do trabalho, é um sistema no qual a produção orienta-se para as necessidades de terceiros, para a troca. Portanto, é um sistema em que, nem mesmo os indivíduos que participam diretamente na transformação da natureza em produtos úteis - os produtores imediatos – podem sobreviver fisicamente sozinhos.

Ademais, o capitalismo constitui um sistema em que aqueles que não possuem os instrumentos de produção precisam vender sua capacidade de trabalho. Os trabalhadores recebem um salário - que não é um direito sobre qualquer parte do produto específico que geram, mas um meio abstrato de aquisição de quaisquer bens ou serviços - e devem produzir lucros como condição da continuidade de seu emprego.

Cerca de um século após a ideologia liberal de John Locke, Adam Smith em "A Riqueza das Nações", mostra que o Estado capitalista, para além de representar o capital mediante uma autonomia política relativa, sempre exerceu um papel econômico, sem o qual

¹⁰ Infelizmente Locke não tem como propósito questionar o que é justiça ou injustiça, assim torna seus conceitos ao mesmo tempo incisivos e abstratos.

o capital jamais poderia se reproduzir plenamente de forma privada. Neste liberalismo clássico, Adam Smith desvela a contradição entre igualdade, liberdade e propriedade privada. Sua justificativa é dada pela avaliação feita das despesas do Estado. Levando em conta a defesa e a justiça, respectivamente como primeiras despesas do Estado moderno, se garante a propriedade privada. Esta, por sua vez, resulta na desigualdade social entre os homens e, assim, reafirma a necessidade do ordenamento jurídico burguês para sustentar a proposta econômica que manteria o Estado capitalista.

Outra despesa do Estado deveria ser com serviços ou mesmo instituições que pudessem interessar às unidades de capital. A criação e a manutenção dos serviços públicos que facilitem o comércio de qualquer país, boas estradas, pontes e canais navegáveis exigirão variadíssimos níveis de despesas nos diferentes períodos da sociedade (Smith, 1970). A Educação seria, também, parte das despesas como um bem público. Smith deixa claro que estas instituições que beneficiam toda a sociedade não podem ser mantidas integralmente, ou não são assim efetivamente mantidas com a contribuição daqueles membros particulares da sociedade, mais diretamente beneficiados por elas. Essa deficiência deveria ser suprida pela contribuição de toda a sociedade, cuja receita geral além de cobrir os gastos com a defesa da sociedade (a propriedade) e de sustentar a dignidade do magistrado supremo, tem que suprir a deficiência de muitos setores específicos da receita. Em especial sobre a educação descreve:

Indubitavelmente, também as despesas com instituições destinadas à educação e à instrução religiosa são benéficas para toda a sociedade, podendo, portanto, sem injustiça, ser encobertas com a contribuição geral da sociedade. Todavia, talvez com igual à justiça e até com alguma vantagem, esta despesa poderia ser paga exclusivamente por aqueles que auferem o benefício de tal educação e instrução, ou pela contribuição voluntária dos que acreditam precisar de uma ou de outra (Smith, 1970, p. 238-239).

Para Smith, a educação de pessoas comuns, embora não fossem tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, poderia ser composta por matérias essenciais: ler, escrever e calcular. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos essenciais da educação. O Estado deveria impor a educação exigindo que os homens se submetessem a um exame antes de estabelecerem uma atividade, seja na aldeia, seja numa cidade corporativa. O Estado poderia, inclusive, oferecer prêmios para estimular os filhos das pessoas comuns que se sobressaíssem (Smith, 1970).

Consoante ainda citado autor, em relação à educação das mulheres, sua formação deveria ser dada pelos pais, - e não há nada de inútil, absurdo ou fantástico no curso normal dessa formação. A educação das mulheres deveria ter fim útil para melhorar os

atrativos naturais de sua pessoa, para plasmar sua mente para a descrição, para a modéstia, para a castidade, para a economia doméstica e desta forma, saberem se comportar como devidas donas-de-casa.

Adam Smith estimulava a instrução das camadas inferiores da população pelo prisma da defesa do Governo, sendo que em sua arbitrariedade estatal conclui que o custo-benefício desta imposição do Governo resultaria em homens menos covardes que defenderiam seu país, ao mesmo tempo em que produziriam menos desordens e, ainda, estariam moralmente submetidos a seus dirigentes, como pode ser compreendido a seguir:

Ainda que o estado não aфирa certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, o povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que o povo ignorante e obtuso. As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas por seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitar seus superiores. Tais pessoas estão mais inclinadas a questionar e mais aptas a discernir quanto às denúncias suspeitas de facção e de secção, pelo que são menos susceptíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do Governo. Nos países livres, onde a segurança do Governo depende muitíssimo do julgamento favorável que o povo pode emitir sobre a conduta daquele, sem dúvida deve ser sumamente importante que este não esteja propenso a emitir julgamentos precipitados ou arbitrários sobre o Governo (Smith, 1970, p.217-218).

O Estado Capitalista Democrático para Keynes

O século XX teve início com a supremacia capitalista da Inglaterra, a grande potência possuidora do maior império colonial do mundo. Ao mesmo tempo, emergiam novas nações industriais que disputavam com ela os mercados consumidores e fornecedores de matéria-prima. Já nos anos 20, os Estados Unidos da América prosperava economicamente e havia assumido a liderança capitalista mundial. Contudo, os regimes capitalistas de alguns dos países industrializados começaram a viver crescentes instabilidades internas. A diversificação das formas de produção subjacentes à revolução tecnológica em curso, a resultante complexificação das economias, a falta de mecanismos reguladores da dinâmica estabelecida, foram fatores que geraram alguns sinais de mau funcionamento estrutural global, processo que culminou com a grande depressão de 1929.

Enquanto a produção de bens de consumo aumentava, as atividades individuais dos detentores do capital continuavam gerenciadas segundo os interesses de cada um, sem que houvesse se consolidado, ainda, uma institucionalidade política que pudesse garantir a integração dos interesses resultantes do processo de valorização, e que tampouco tivesse sido constituído um Estado mais forte e ordenador, frente aos movimentos relativamente caóticos das unidades capitalistas.

A institucionalidade do Estado deveria criar condições para que cada cidadão pudesse ser incluído nas relações de troca. Para tanto, era preciso uma reordenação estrutural do próprio Estado capitalista que, de um lado, diversificou e intensificou a produção em um mercado cada vez mais disputado - e requeria um processo muito mais refinado de preservação da capacidade de reprodução da força de trabalho, portanto, de sua proteção, no sentido da manutenção de sua integridade física e de sua capacitação frente às mudanças no processo produtivo. Por outro lado, a vinculação do poder do Estado capitalista à legitimação democrática requeria a articulação de inovações sócio-políticas capazes de fortalecer seus mecanismos de proteção.

Assim, o Estado deveria se consolidar como cristalizador da essência dos interesses globais do capital, no sentido de impedir a instabilidade e, aperfeiçoar mecanismos para a própria proteção do Estado capitalista. É nesse contexto que, em 1926, o economista inglês John Keynes publicou um artigo intitulado "*O fim do laissez-faire*", criticando duramente o Estado capitalista liberal.

Esclareçamos desde o início os princípios metafísicos ou gerais sobre os quais, de tempos em tempos, se fundamentou o *laissez-faire*. Não é verdade que os indivíduos possuam uma 'liberdade natural' prescritiva em suas atividades econômicas. Não existe um contrato que confira direitos perpétuos aos que têm ou aos que os adquirem. O mundo não é governado do alto de forma que o interesse particular e o social sempre coincidam. Não constitui uma dedução correta dos princípios da economia que o auto-interesse esclarecido sempre atue a favor do interesse público. Nem é verdade que o auto-interesse seja geralmente esclarecido; mais freqüentemente, os indivíduos que agem separadamente na promoção de seus próprios objetivos são excessivamente ignorantes ou fracos até para atingi-los. A experiência não mostra que os indivíduos, quando integram um grupo social, são sempre menos esclarecidos do que quando agem separadamente (Keynes, 1978, p. 118).

Keynes aponta com clareza as contradições entre a ação individualista do "auto-interesse esclarecido" e o que é do "interesse público" e "o interesse particular e o social". Portanto, o "interesse público" global deve ser preservado para além dos interesses individuais, mesmo que esclarecido: o Estado tem que defender o capital de si mesmo. Isto nos remete novamente à contradição que Locke já descrevia sobre a relação público/privado, mas, com roupagem do século XX, esta discussão apresenta dinâmicas extremamente sofisticadas.

Para Offe (1984), os escritores liberais clássicos acreditavam que a liberdade e a independência eram as realizações mais valiosas da sociedade, que mereciam ser protegidas, em qualquer circunstância, contra as ameaças igualitárias da sociedade de massa e da política democrática de massa. Ameaças essas que, de acordo com seu ponto de vista, levariam necessariamente à tirania e à legislação de classe pela maioria destituída de propriedades e de educação.

Keynes propunha o estabelecimento de política de pleno emprego para a utilização máxima da capacidade de produção; a adoção de uma economia planejada, que levasse a uma maior estabilidade e à ampliação da demanda, que redistribuísse renda em favor dos trabalhadores, que incentivasse, em contrapartida, o investimento na produção e desmotivasse a especulação financeira, reduzindo as taxas de juros. Segundo Lopes (1999), o novo 'padrão de investimento público', como proposto por Keynes, devia ser viabilizado através da adoção de política fiscal, como instrumento de redistribuição direta de renda e como suporte financeiro para a criação de 'aparelhos de consumo coletivo' - educação, saúde, habitação, transporte - a serem incorporados culturalmente como "direitos de cidadania".

A partir de 1933, a crise norte-americana foi solucionada na gestão do presidente Franklin Delano Roosevelt, que aplicou o *New Deal* - plano inspirado nas diretrizes de Keynes, - substituindo a tradicional política liberal inspirada por Adam Smith, que buscava o planejamento econômico via intervenção do Estado, como já comentado.

Já no pós-guerra as idéias de Keynes acabaram encontrando expressão na constituição dos diversos Estados de Bem-Estar. Em primeiro lugar, além da necessidade de gerar mecanismos estabilizadores da economia capazes de impedir a repetição de catástrofes como a de 1929 e da necessidade de contrapor o referencial intelectual marxista e pós-marxista com mecanismos de gestão realmente novos, destacava-se um elemento conjuntural importante: a solidariedade que a gestão liberal de certa forma velava para centrar o individual, em detrimento do coletivo.

No campo econômico, com respeito ao advento do Estado de Bem-Estar, inicia-se uma tendência ao reaquecimento do mercado mundial de mercadorias, acompanhada de redução do peso relativo das empresas e de uma tendência à expansão dos Estados capitalistas, compreendendo as seguintes características econômicas e políticas básicas: privatização da produção, dependência do processo de acumulação e legitimação democrática.

Nos anos de 1940, 1950 e 1960, o Estado de Bem-Estar chega ao seu auge. Várias foram as razões que permitiram sua sustentação e sua ampliação neste período. O reformismo social-democrata parecia estar demonstrando, apesar da manutenção de um conjunto significativo de profundas desigualdades de classes, que progresso social e eficácia econômica podiam caminhar juntos, buscando comprovar, na prática, suas teses de que equidade social e justiça não são incompatíveis com o capitalismo (Przeworski, 1989). Embora houvesse desigualdades, coexistiam em relativa harmonia nos Estados de Bem-Estar, mercado, democracia representativa e direitos sociais.

Entretanto, apesar de não haver terreno fértil para a explicitação política dos “movimentos contra os princípios do Estado de Bem-Estar”, suas bases teóricas foram gestadas a partir de meados da década de 40 do século passado, por meio das contribuições de diversos autores. Sob a liderança de Friedrich Hayek, Milton Friedman e Karl Popper, a ordem social-democrata foi denunciada como um empecilho à liberdade dos cidadãos, à necessária desigualdade - que deveria premiar os mais aptos - e à vitalidade da concorrência, fundamental para a prosperidade de todos. Exorcizaram-se os perigos representados pela pesada e imobilizadora intervenção do Estado na economia.

Cidadania e Direitos

A incorporação keynesiana de direitos de cidadania, no sentido social (segurança, educação, saúde, transporte, habitação) é uma questão relevante na constituição dos Estados de Bem-Estar. O conceito clássico de cidadania apresentado por Marshall em “Cidadania, classe social e status”, consiste no que segue:

Cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida (Marshall, 1967, p. 76).

O conteúdo da pertença igualitária de uma dada comunidade política é medido pelos direitos e deveres que a constituem e pelo conjunto de instituições que é compatível com a eficácia social e política desses direitos e deveres comuns. Para Marshall, há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de cidadania ou de participação integral na comunidade, que não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. Procura-se diminuir a influência das classes, mas sem atacar o sistema de classes, no intuito de torná-lo menos vulnerável.

Marshall divide o conceito de cidadania em três partes ou elementos: a *civil*, a *política* e a *social*. Por **cidadania civil**, entende os “direitos necessários à liberdade individual” (Marshall, 1967), ou seja, a liberdade de ir e vir, a liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade, o direito de concluir contratos válidos e o direito à justiça, direito este que se refere à possibilidade de reivindicar, dentro da estrutura jurídica formal, o cumprimento de todos os demais direitos. Desta forma, as instituições que são compatíveis

com a "eficácia social e política" dos direitos e deveres da cidadania civil são os tribunais de justiça e outras estruturas do poder judiciário. De mais a mais, no contrato moderno os homens são vistos como livres e iguais num status uniforme de cidadania civil, sobre o qual se construiu a desigualdade do sistema. Foi esse status de cidadania que atravessou o século XIX como condição histórica do capitalismo e sua economia de mercado,

era dominado pelos direitos civis que conferem a capacidade legal de lutar pelos objetos que o indivíduo gostaria de possuir, mas não garantem a posse de nenhum deles. Um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se se puder obtê-la (Marshall, 1967, p. 80).

Segundo Marshall (1967) "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos. Neste sentido, a educação deve ser utilizada por pessoas inteligentes e de bom senso, o ler e o escrever são indispensáveis.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (Marshall, 1967, p. 73)

A **cidadania política** é o "direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo" (Marshall, 1967). Neste caso, as instituições correspondentes são os diversos corpos legislativos e respectivos executivos. Ao contrário da formação dos direitos civis, os direitos políticos para Marshall ainda eram deficientes no século XVIII e mesmo no início do século XIX. Além disso, enquanto o conteúdo dos direitos civis foi estendido à população em geral de forma mais rápida e, principalmente, homogênea, os direitos associados à cidadania política estenderam-se à uma parcela absolutamente minoritária da população.

Os **direitos políticos** eram, de início, vinculados aos direitos econômicos e vistos como uma extensão da cidadania civil durante o século XIX. Ao longo deste período, contudo, face à progressiva inclusão de parcelas significativas da população, na condição de proprietários da força de trabalho, à economia de mercado, o que era visto como um prolongamento da cidadania civil, restrito apenas para os indivíduos inseridos no mercado, passou a ganhar caráter universal, transformando-se num novo elemento de cidadania, isto é, transformando a cidadania em um conceito mais amplo (Marshall, 1967).

Foi igualmente próprio do século XX abandonar essa posição e associar os direitos políticos direta e independentemente à cidadania como tal. Essa mudança vital de princípio entrou em vigor quando a Lei de 1918, pela adoção do sufrágio universal, transferiu a base dos direitos políticos do substrato econômico para o *status* pessoal (Marshall, 1967, p. 70, grifo no original).

O terceiro elemento, a *cidadania social*, se caracteriza pelos direitos universais de todos os cidadãos do "mínimo garantido". O Estado garante um mínimo de bem-estar econômico, segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado (Marshall, 1967). As instituições que garantem a materialidade destes direitos são os Serviços Sociais e o Sistema Educacional. A educação é valorizada pelo autor como direito social de cidadania genuíno, seu objetivo durante a infância é moldar o adulto em perspectiva, e é compreendida como um pré-requisito necessário à liberdade civil, pois,

Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual, porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento desta obrigação começou a ter consciência de que a cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional. Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania do século XX (Marshall, 1967, p. 73-74).

O Estado capitalista democrático garante, estruturalmente, a cidadania civil e a política. A extensão e a qualidade do acesso aos direitos sociais pela população dependem da dinâmica contraditória das exigências do capital, no sentido de viabilização da acumulação e das reivindicações da população. Além disso, a questão dos direitos sociais é um contraponto importante de regulação do Estado: de um lado, é fundamental para assegurar o processo de valorização e resolver as crises do capital; de outro, tem papel decisivo na correlação de forças entre as diversas classes (Lopes, 1999).

O desenvolvimento sobre as bases da regulação keynesiana permitiu a cristalização da cidadania social pela via da estruturação de instituições políticas compatíveis com a eficácia social e política do conteúdo daqueles direitos universais. Políticas essas orçamentariamente baseadas no 'padrão de financiamento público'. Satisfazem-se, assim, todas as condições teóricas, enquanto postuladas por Marshall, para que, no Estado de Bem-Estar, a cidadania social, em parte sua marca registrada, seja um novo elemento de cidadania, que a partir de então passa a consistir da tríade: cidadania civil, política e social, ou seja, cidadania plena (Lopes, 1999).

A crise do Estado de Bem-Estar Social irrompe porque antes da aceleração do processo de globalização, parte dos fundos públicos financiava o investimento e a renda, mas esses recursos voltavam, via ganhos fiscais. Com a internacionalização, uma parte cada vez maior desses recursos deixou de retornar, rompendo com a "circularidade". Logo, os orçamentos nacionais continuavam sendo a fonte para a solução dos problemas relativos à reprodução do capital e da força de trabalho, cabendo aos Estados gerenciar, com progressiva dificuldade e cada vez maiores conflitos internos, o dilema de sua distribuição entre ambas as tarefas (Lopes, 1999).

Há um limite para as conquistas, e o poder do Estado não mais resolve o dilema entre preservação do capital e necessidades admitidas do trabalho sem ferir o princípio da acumulação. Segundo Lopes (1999), o advento de contradições é inevitável quando o Estado de Bem-Estar apresenta um alto nível de êxito na esfera social, o que funciona como um limitante do processo de acumulação: quanto maior for esse êxito, maior será a resistência dos investidores privados, pois o sucesso das políticas sociais só pode ser alcançado em detrimento do rompimento do equilíbrio na destinação dos fundos públicos, a favor dos proprietários da força de trabalho.

A partir de então, a reação do capital desdobra-se em pelo menos três direções: como o custo da mão-de-obra (salários e encargos) é crescente, as empresas investirão no aumento da produtividade, racionalizando custos - e gerando desemprego, que é a antítese da meta de pleno emprego do Estado de Bem-Estar.

Além disso, o capital procurará levar à percepção pública a versão de que o desemprego, a crise fiscal e outras mazelas são conseqüências de políticas sociais excessivamente benevolentes e indutoras ao ócio e à acomodação, buscando assim minar a sustentação política necessária à continuidade da legitimação democrática daquele Estado. Por último, há sempre a possibilidade, para o capital, de migrar para outros Estados em que a situação lhe seja mais favorável.

Há uma fronteira relativamente estreita para a amplitude da cidadania social, que terá que conformar-se às contradições de uma sociedade de classes e à lógica imperativa do lucro do capital. Finalmente, o terceiro limite do Estado de Bem-Estar diz respeito ao caráter regulamentador e burocratizante que tipifica suas políticas sociais estatizadas.

O Individualismo e a Liberdade em Hayek

Hayek defende o individualismo contra o socialismo, descreve que a tendência moderna ao socialismo abandona as idéias de Adam Smith, Hume, Locke, Milton, enfim, o liberalismo dos séculos XVIII e XIX, assim como uma das características mais importantes da

civilização ocidental: o individualismo. Direciona a compreensão da liberdade evocando-a em detrimento da democracia. Essas são idéias centrais de sua obra "O Caminho da Servidão", de 1944.

Para Hayek, a autoridade que dirigisse toda a atividade econômica controlaria não só o aspecto da nossa existência, mas também, a alocação dos meios escassos e os fins a quem seriam destinados. Quem controla toda a atividade econômica igualmente, define quais os meios que deverão servir a todos os fins e decide, assim, quais deles serão satisfeitos e quais não o serão. É este o ponto crucial da questão. O controle econômico não é apenas o controle de um setor da vida humana, distinto dos demais. É o controle dos meios que contribuirão para a realização de todos os nossos fins. Esclarece a distribuição da riqueza segundo um padrão determinado que pudesse ser realizado com a planificação de todo o sistema econômico - preço este duvidoso para Hayek, pois afirmava que, desta forma, o descontentamento e a opressão seriam maiores que aqueles causados pelo livre jogo das forças econômicas.

Em 1979, a eleição de Margareth Thatcher interrompeu o longo período de dominação hegemônica do Estado de Bem-Estar inglês, exemplo pioneiro da experiência neoliberal. O programa de Hayek foi executado com determinação, de forma organizada e inflexível: primeiro, deu-se o enfrentamento com os sindicatos – a greve dos mineiros, sustentada durante um ano, foi esmagada impiedosa e exemplarmente; a seguir, foi imposta legislação anti-sindical (ou seja, após a ação política, consolidou-se a vitória no campo legislativo e jurídico): gerou-se desemprego em massa, criando-se rapidamente um exército de reserva de grandes proporções. Simultaneamente, a política fiscal foi alterada, reduzindo-se dramaticamente impostos sobre os rendimentos mais altos, enquanto as taxas de juros eram aumentadas e contraídas à base monetária (Lopes, 1999).

Hayek enfrenta, decididamente, "o Estado de Bem-Estar Social": cita-o como expressão vaga que se limita a dizer que devemos tirar dos ricos o mais que pudermos; os padrões que possuímos originam-se do sistema de concorrência, porém desapareceriam tão logo fosse suprimido. O que se entende por preço justo e por salário razoável são os preços ou salários usuais; o retorno da experiência passada levou a esperar ou o preço ou o salário que existiriam, se não houvesse exploração monopólica.

O modo mais eficaz de fazer com que todos sirvam ao sistema único de objetivos visado pelo plano social é fazer com que todos acreditem nesses objetivos. Para que um sistema totalitário funcione com eficiência, não basta que todos sejam obrigados a trabalhar para os mesmos fins: é essencial que o povo passe a considerá-los seus fins pessoais. Embora seja necessário escolher as idéias e impô-las ao povo, elas devem converter-se nas idéias do povo,

num credo aceito por todos que leve os indivíduos, tanto quanto possível, a agir espontaneamente do modo desejado pelo planejador (Hayek, 1984, p.77).

Para finalizar, o governo Thatcher desenvolveu um programa de privatização completo e sistemático: eletricidade, petróleo, gás, habitação pública, água, aço e outras indústrias passaram para mãos privadas; enquanto que, na máquina administrativa e no campo social, cortavam-se gastos. As práticas neoliberais contra a cidadania social, não só na Inglaterra, objetivavam romper o caráter universal dos direitos sociais, convertendo-os, o quanto possível, de volta à categoria de pedidos a serem satisfeitos pela via do assistencialismo caritativo privado, e procurando reduzir a obrigação estatal de utilização dos fundos públicos apenas à satisfação de certas necessidades sociais de determinados grupos e corporações (Anderson, 1995).

As políticas do Estado capitalista podem ser definidas como o conjunto de estratégias mediante as quais se produzem e reproduzem, constantemente, o acordo e a compatibilidade entre as determinações estruturais desse Estado. Entretanto, a estratégia geral de ação do Estado consiste em criar as condições segundo as quais cada cidadão seja incluído nas relações de troca. Já as políticas sociais do Estado capitalista podem ser definidas como um caso particular das políticas estatais: são aquelas relações e estratégias organizadas que visam criar as condições para que os proprietários da força de trabalho sejam incluídos nas relações de troca (Offe e Lenhardt, 1984, apud Lopes, 1998).

As políticas sociais configuram-se como uma resposta do Estado à demanda de enfrentamento das questões sociais. A experiência pioneira inglesa foi exemplar para demais países capitalistas, inclusive para o Brasil, embora estivesse na periferia, compondo o bloco dos países em desenvolvimento. Compreender as influências da economia desenvolvidas *pós-welfare state* e, sobretudo, considerar suas complexidades frente às tamanhas desigualdades sociais presentes no Brasil, são aspectos que se fazem relevantes nesse momento.

As políticas sociais no Estado capitalista, com base na Constituição Brasileira, apresentam diretrizes para o encaminhamento e o enfrentamento de problemáticas sociais promovendo, ou não, a criação de mecanismos para a operacionalização de direitos em diversas áreas. A ampliação da cidadania social se dará desde que concilie, contudo, as exigências admitidas para a reprodução do capital e as necessidades humanas socialmente sancionadas.

Uma questão relevante refere-se ao fato de que o padrão brasileiro de intervenção na área social está vinculado aos padrões de reprodução dados pela sociedade salarial, ou seja, os direitos sociais estão essencialmente condicionados ao mercado formal de trabalho. Dessa

forma, permanece a contradição da regulação do Estado - que deve cuidar dos segmentos da sociedade que importam para os projetos econômicos vigentes, em detrimento das questões sociais amplas.

Neste sentido, não só os direitos sociais vinculam-se à condição dos trabalhadores no mercado formal de trabalho - sem conseqüências universais, como são contributivos, compulsórios e têm a extensão de sua cobertura para determinadas categorias reguladas pelo Estado. Para Santos (1994), esta condição é analisada e denominada como cidadania regulada:

Um conceito de cidadania cujas raízes encontram-se em um sistema de estratificação ocupacional e que, ademais, é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo de direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade (p. 68).

O Estado, ao privilegiar os interesses econômicos em detrimento dos sociais, consolida um padrão de intervenção pública segundo o qual os investimentos na área social se configuram não só como gastos, mas como gastos residuais. Para Cohn (2004), os investimentos em setores como saúde e educação, para aqueles que não estão no mercado de trabalho - onde se inclui a juventude, passam a ser objetos de políticas (quando existem) pontuais, segmentadas e não regidas pelo paradigma dos direitos sociais.

Apesar de a população jovem representar 62% da População Economicamente Ativa - PEA, apenas 26,2% dos jovens de 15 a 24 anos são contribuintes da Previdência Social. Em relação à distribuição etária do desemprego, em 2001, os índices totais de desemprego chegaram a 27,3% para os trabalhadores entre 15 e 19 anos e 18,9% para aqueles entre 20 e 24 anos de idade. Os jovens representam 62,2% no montante global dos que perderam emprego assalariado. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio - PNAD - de 2002, dos 17,2 milhões de jovens ocupados, 10,5 milhões tinham entre 20 e 24 anos e apenas 6 milhões estavam em empregos formais. Entre os sem ocupação, em 2001, aproximadamente, 50% estavam à procura do primeiro emprego (IBGE, 2001/2002).

Ainda que o mercado de trabalho garantisse direitos sociais, este fenômeno só pode ser concebido na teoria. É preciso considerar, ainda, a complexidade deste sistema de proteção, a extensão dos direitos sociais contributivos e não-contributivos, a dimensão econômica das políticas sociais incluídas como gastos sociais, nas quais prevalece a lógica contábil do orçamento fiscal sobre a lógica e a ética dos direitos sociais e, principalmente, o crescimento econômico, que não gera trabalho em quantidade suficiente para promover a

inclusão dos segmentos mais pauperizados da sociedade, mesmo que o lucro ou a riqueza sejam efetivamente aumentados.

Para Cohn (2004), o enorme desafio é como formular políticas sociais universais e políticas sociais focalizadas articuladas entre si, pautadas pelas premissas dos direitos sociais, a fim de construir um sistema de proteção social não mais pautado pelo trabalho como mecanismo central de inserção social.

Para Rua (1998), as políticas públicas são respostas, e enquanto não haja demandas e pressões sociais, as questões não são pautadas na agenda pública e, por isso, se mantêm num "estado de coisas": situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem de formas diferenciadas amplos grupos da sociedade sem, contudo, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas. Para que, de fato, se constitua problema político, é necessário que: a) mobilize ação política de grupos, ou atores individuais estrategicamente situados; b) constitua uma situação de crise, calamidades ou catástrofes; c) constitua uma oportunidade para atores politicamente relevantes para conduzir a formação da agenda - primeira fase das políticas públicas.

Neste contexto, como tentativas do Estado em responder às demandas, ganham força as parcerias com organizações da sociedade civil, em sua maioria, organizações não-governamentais. A não execução das políticas por órgãos diretamente estatais pode levar à sua realização através de parceria com aquelas organizações, em sistemas de co-gestão, ou então, pela transposição do programa direto à organização fiscalizada, ou não, pelo Estado.

Observa-se, no campo das ações direcionadas à infância e à juventude de grupos populares, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade, uma sobreposição da atenção infantil à juventude, ou seja, um grande número de projetos voltados para aquela população, desenvolvidos, majoritariamente, por organizações não-governamentais, já que os avanços em defesa da população jovem e em sua assistência são recentes. Apesar de que grande parte das propostas é focada, sobretudo nas crianças, e um número minoritário de iniciativas é dedicado à intervenção com a juventude.

Nota-se pouca articulação entre os serviços existentes ou nas ações que buscam efetivar. Além disso, as ações existentes se tornam insuficientes, inadequadas ou ineficazes para atender esta população, de fato, como sujeitos de direitos. A grande maioria dos projetos, embora tenham vinculação estatal, são pontuais, dependem de financiamentos volantes e não possuem planejamentos em longo prazo (Rua, 1998).

As ações de projetos pontuais são denominadas por alguns como políticas para a infância e juventude brasileiras, porém, deve-se assinalar que o desenvolvimento de

programas e/ou projetos sociais, não só no âmbito não-governamental, mas também governamental, não se configura, a priori, como política social, pois aqueles, na maioria das vezes, são datados, descontínuos, sem proposta de sustentabilidade em longo prazo e com pouco enraizamento na esfera pública (Sposito, Silva e Souza, 2006).

O Brasil, do ponto de vista global, optou por um conjunto diversificado de ações - muitas delas efetivadas na base do ensaio e do erro - na falta de concepções estratégicas que permitam delinear prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional que compatibilizem interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil (Sposito e Carrano, 2003, p. 31).

O projeto *Juventude, Escolarização e Poder Local*¹¹ (Sposito, Silva e Souza, 2006) esboça uma compreensão das grandes linhas de projetos que ancoram as iniciativas sobre juventude em 74 prefeituras de cidades brasileiras. Nele, tornam-se mais evidentes os mecanismos que ressaltam imagens diversas sobre categorias sociais difusamente consideradas como juventude. Essas imagens expressam duas grandes orientações:

Uma primeira estigmatizada em torno da noção adolescente pobre e outra em torno do jovem. Se antes da promulgação do ECA a clivagem existente se dava entre as crianças e os menores, após 15 anos de organização da sociedade civil, é evidente o avanço nas concepções em torno dos direitos da infância. De certo modo, há um forte reconhecimento social do direito de qualquer criança, independentemente de sua condição social, a ter uma família, à escola, condições de saúde, enfim, o direito à proteção e ao cuidado por parte do Estado. O mesmo não ocorre com a figura do adolescente pobre, sobretudo negro e morador das periferias urbanas de grandes metrópoles brasileiras. Desloca-se para esse sujeito a constituição de uma imagem que impede o reconhecimento social de seus direitos decorrentes de seu momento no ciclo de vida. O modo como são considerados pela opinião pública os adolescentes em conflito com a lei, recolhidos nos sistemas de internação, espria-se para todos aqueles que estão submersos nos bairros pobres e nas favelas. Nega-se a sua condição de indivíduos em formação e desenvolvimento, com múltiplas possibilidades abertas ao crescimento pessoal ao lado de necessidades amplas no domínio do lazer, da cultura, do esporte, da participação, entre outros (Sposito, Silva e Souza, 2006, p.31).

Se a cidadania social plena no Estado democrático, como vimos, está ligada à noção de um mínimo, dependente da regulação do Estado e das pressões sociais, sendo que estas podem ser um meio de atingir padrões, mesmo que insuficientes, ainda assim mais dignos e abrangentes, os adolescentes e jovens de grupos populares urbanos encontram-se ainda mais desarticulados devido, em especial, à composição de ações políticas destinadas a esta população.

¹¹ O projeto foi desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), durante o período de 2003 e 2006, e o universo de investigação compreendia cerca de 8 milhões de jovens entre 15 e 24 anos numa população total de 40 milhões de habitantes.

Parece certo que o fato de ser jovem por si só não constitui uma base de identificação social que oriente a ação política: em geral, o jovem se mobiliza a partir das agregações estabelecidas por instituições pré-existentes. Portanto, na ausência de instituições novas e adequadas, capazes de mobilizar a ação solitária dos jovens, é bastante possível que eles continuem, na melhor das hipóteses a serem objetos de políticas, sem capacidade de influir sobre as mesmas. Ou seja, dificilmente serão agentes na construção do seu próprio destino. Neste sentido, será particularmente desafiador o cumprimento de uma das recomendações do Programa de Ação da Conferência Mundial sobre a População e o Desenvolvimento das Nações Unidas, do qual o Brasil foi signatário, que estabelece "o envolvimento ativo da juventude no planejamento, na implementação e avaliação das atividades que tenham impacto direto sobre suas vidas" (Rua, 1998, p. 750).

A desarticulação da sociedade é resultado, também, da assistência dedicada à infância e à juventude de grupos populares pautada pela proposição do "fazer o bem ao próximo". A tradição cristã, da Igreja Católica, foi relevante para o histórico de benemerência e caridade aos menos favorecidos. Segundo Marcílio (1998), o assistencialismo marcado pelo sentimento de fraternidade, de conteúdo paternalista, sem pretensão de mudanças sociais, vigorou desde o período colonial até meados do século XIX.

Sua atuação se caracterizava pelo imediatismo, com os ricos e poderosos procuravam minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas ou das boas ações. Em contrapartida, esperavam receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, aqui na terra, o reconhecimento da sociedade e o status de beneméritos. Ideologicamente, procurava-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se comportamentos conformistas (p. 134).

A caridade e a beneficência estabeleceram, inclusive, a forma de gerir publicamente, pelo Estado, as questões da população infanto-juvenil de grupos populares. Além disso, ressalta-se a ausência da preocupação acerca das causas dessa problemática que geraram uma cultura da dádiva e da benemerência, na qual a cidadania é concebida e configurada pela subserviência, associada à dimensão do "favor". O Estado ora é repressor, ora patrimonialista, distribuidor de empregos e favores, somando-se a isso a herança de valorização do Poder Executivo, na qual a população parece estar em busca de um líder que venha resolver todos seus problemas, numa perspectiva política populista.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre a forma como são desenvolvidos tais projetos e ações nas diferentes áreas – saúde, assistência social, educação, cultura, justiça – questionando seus limites, sua eficiência e suas metodologias. Há um investimento de recursos, prioritariamente estatal, embora pouco executado pelo Estado, que sustenta esta cultura de institucionalização e de controle da infância e da juventude pobres, e que se dedica, quando o faz, muito liminarmente a intervenções que concretamente vislumbrem a promoção de direitos.

O assistencialismo social se caracteriza por não representar, verdadeiramente, a incorporação de um novo elemento à cidadania. Os recursos canalizados para os fins de proteção social e os serviços prestados seguem, muitas vezes, sem ser vistos como direitos, mas sim como uma esmola, a ser concedida àqueles que demonstrem sua condição de incapazes de suprir por si mesmos as necessidades mínimas próprias e de seus familiares. Nesse modelo “as ações estigmatizam os indivíduos como incapazes e o acesso a essa assistência implica na renúncia a outros âmbitos da cidadania, como do direito político” (Escorel, 1993, p.35).

Se considerarmos ainda, as práticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro, nota-se que elas têm uma forte tradição em apadrinhamentos, ganhos pessoais e uma substituição da noção dos direitos e da equidade pelos privilégios políticos e pessoais. Tal como afirma Carvalho (2001), o papel dos legisladores reduz-se, para a maioria dos votantes, ao intermediário de favores pessoais perante o Executivo. O eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais e, por sua vez, o deputado apóia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre seus eleitores.

Sabemos que este também é o resultado histórico de um país que, segundo o Critério Econômico no Brasil (IBGE, 2000), possui dados alarmantes relacionados à desigualdade social, em especial acerca da população jovem, já que 51,8% dos jovens pertencem às classes hierarquizadas como mais baixas - D e E (41,4% pertencem a classe D e 14,4% à classe E), nas classes mais altas, 11,2% pertencem à classe B e apenas 1,3% dos jovens pertencem à classe A.

Essa desigualdade social reverbera em diversas outras instâncias, como no caso relevante da educação¹², em que se observa que 22,9% dos jovens de 15 a 29 anos cursam ou cursaram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, 34% cursam ou cursaram o de 5ª a 8ª séries, aqueles que estudam ou já concluíram o Ensino Médio somam 35,8%, e apenas 7,2% cursam ou cursaram o Ensino Superior.

Ou seja, trata-se de uma vulnerabilidade produzida na conjunção das precárias condições sócio-econômicas com a impossibilidade do exercício dos direitos inerentes à cidadania e de suas potencialidades (Silva e Freitas, 2003).

Os processos de aumento das desigualdades sociais, bem como da pobreza, estão engendrando novo fenômeno, ainda mais radical. Conjuntos de pessoas estão sendo submetidos a uma situação de pobreza e desigualdade tão intensas, que correm o risco da desagregação social. Estão sendo desgarradas da estrutura moral, econômica e social. Esse novo fenômeno é denominado, geralmente, de exclusão social (Aguir e Araújo, 2002, p. 25-26).

¹² A temática da educação, em especial o Ensino Médio – escola para a juventude e seu percurso histórico, do qual resultam os dados atuais apresentados, serão discutidos no segundo capítulo do trabalho.

Persiste, em nosso país, uma visão adultocêntrica que dissemina uma cultura da "menorização", em que adolescentes e jovens pobres são vistos como seres inferiores, menores em direitos e dignidade. O lugar social destes grupos está associado no imaginário da sociedade, como o "menor" merecedor de doações, benemerências, piedade e, principalmente, se for uma criança pobre, - que atesta e corrobora com a noção dos direitos, sobretudo sociais - como "favor".

Por outro lado, o adolescente e o jovem de grupos populares são vistos, majoritariamente, como aqueles que já teriam condições de galgar seu espaço na sociedade e, portanto, a proteção do Estado a este grupo parece uma quebra da igualdade de todos perante a lei, uma interferência na liberdade de trabalho e na livre competição.

A temática do trabalho, nesta configuração apresentada, corrobora os índices de vulnerabilidade social e precarização das formas de sobrevivência vivenciada por esta população. De forma geral, o debate acerca do trabalho é central na discussão do capital, suas implicações recaem para a sociedade como um todo, independente do momento de vida, configurando desafios e obstáculos políticos de um Estado que mantém, contraditoriamente, tamanhos índices de desemprego e desigualdade social e, ainda, posições que oscilam entre 8° e 12° no ranking dos maiores PIB mundiais.

Segundo Castel (1998), a questão social está irremediavelmente vinculada ao "enfraquecimento da condição salarial": o trabalho assalariado definia atributos ao indivíduo, classificava o indivíduo na sociedade, garantia seguridade e o exercício de direitos sociais, dava o suporte de identidade em detrimento de outros, sendo a base para as políticas de integração social gestadas pelos Estados do Bem-estar Social.

Nas formações sociais industriais modernas, devido às perdas que o indivíduo desempregado sofre muito além do não recebimento do salário, o trabalho é mais do que o trabalho e, contudo, o não trabalho é mais do que o desemprego (Castel, 1998). Constata que o emprego assalariado estável diminui enquanto formas de trabalho precárias se instalam sem condições de absorver a massa de jovens em busca de trabalho, ou mesmo daqueles que são considerados de difícil absorção pelo sistema.

Nega-se a perda da centralidade do trabalho, salientando a sua metamorfose, uma vez que o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm (Castel, 1998, p. 578).

Faz-se claro que neste engendramento econômico a população jovem pobre é a mais vulnerável e apresenta maior desvantagem. Possui menos experiência profissional, pouca qualificação, maior propensão a acidentes e, se os encargos forem os mesmos, o cálculo

racional do empregador fatalmente levará à redução das suas oportunidades ou à sua absorção informal; o que mantém a irregularidade do trabalho, num ciclo contínuo de inserção precária no mundo do trabalho e da exclusão.

Os dados apresentados pelo IBGE¹³ apontam que 23% da população (ou 1,7 milhão de jovens) entre 16 e 24 anos não estudava, nem trabalhava. Desse total, 1,1 milhão (ou 67%) sequer procurou emprego no mês de referência da pesquisa. A PNAD¹⁴ indica que 20% dos jovens de 15 a 24 anos não estavam ocupados nem estudando em 2004 (Folha de S. Paulo, 20 de fevereiro de 2006).

Desta forma, prevalece o estigma dos jovens pobres como “desocupados”, “perigosos”, “violentos” e que devem ser controlados, o que se percebe refletido, indiretamente, no precário estabelecimento de ações direcionadas a essa população, cristalizando uma cultura que se afasta, concreta e simbolicamente, da discussão prática e subjetiva dos direitos.

Esses jovens são, muitas vezes, explorados sexualmente e usadas como mão-de-obra complementar para o sustento da família ou para atender ao lucro de terceiros, às vezes em regime de escravidão. Há situações em que são abandonados à própria sorte, fazendo da rua seu espaço de sobrevivência. Neste contexto de exclusão, costumam ser alvo de ações violentas que comprometem suas vidas física e mentalmente¹⁵.

Diante de tamanha desigualdade social e dos escassos recursos para a construção de uma rede de proteção à adolescência e à juventude, faz-se evidente a vulnerabilidade dos jovens de grupos populares aos inúmeros índices relacionados à violência no país.

A violência é considerada um grave problema no Brasil, e constitui hoje a principal causa de mortes de crianças e adolescentes a partir dos cinco anos de idade (SBP, 2001).

Verifica-se que, historicamente, houve uma inversão recente das causas de morte entre os jovens: se há cinco ou seis décadas as epidemias e doenças infecciosas eram as principais causas de morte, progressivamente foram sendo substituídas pelas ‘causas externas’, que incluem os acidentes de trânsito e os homicídios (Mello, 1998).

Não há dados nacionais sobre delinquência, crime e violência urbana. Os únicos dados nacionais disponíveis alcançam os homicídios. Porém não estão baseados em registros policiais. Dizem respeito à mortalidade por causas externas, dado extraído dos registros

¹³ Pesquisa Mensal de Empregos, realizada pela Ibase, em seis regiões metropolitanas: Recife, Belém, Brasília, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Salvador; em dezembro de 2005. Essa a pesquisa foi realizada diretamente com os jovens.

¹⁴ Nessa pesquisa da PNAD e IBGE, os dados são coletados anualmente, em todo o Brasil e os chefes de domicílio são entrevistados.

¹⁵ Segundo dados do IBGE, em 2000, 7,5 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos trabalhavam, sendo que 3,3 milhões com menos de 14 anos. Deste total 1,9 milhão não recebera remuneração pelo seu trabalho. Das remuneradas, 88,8% ganhava até um salário mínimo, com carga média de 26,5 horas semanais

oficiais de óbito, cujo armazenamento é de responsabilidade do Ministério da Saúde (Adorno, 2002, p. 89).

Segundo Waiselfisz (2006), em 1980 as causas externas foram responsáveis por 52% do total de mortes dos jovens no país. Em 2004¹⁶ esse número chegou a 33.770 óbitos, ou seja, aproximadamente, 75% de todos os jovens mortos. Se considerarmos dois grupos: os jovens (15 a 24 anos) e os não-jovens (0 a 14 e 25 anos ou mais), a população não-jovem totalizou 9,6% de óbitos atribuídos às causas externas, enquanto que o total de jovens é de 72,1%. Se na população não-jovem os homicídios foram responsáveis por 3% dos óbitos, entre os jovens os homicídios foram responsáveis por 39,7% das mortes¹⁷, configurando-se como a principal causa de óbitos entre os jovens. No período entre 1991 e 2000, a taxa de mortalidade por homicídio aumentou 48% na população jovem (15 a 24 anos), enquanto que na população total, o crescimento foi de 29,4%.

A magnitude e o crescimento nas taxas de mortalidade por homicídio entre jovens é de especial importância, dado o seu forte impacto social. Em 1997 os homicídios constituíram-se na primeira causa de anos potenciais de vida perdidos (APVP) no país, responsáveis por 17,8% do total (Peres, 2004, p.20).

Neste contexto, sabe-se que os jovens pobres são reconhecidamente os mais vulneráveis. Jovens, pobres, negros e do sexo masculino são as características que determinam aqueles que têm maior probabilidade de fazer parte das estatísticas apontadas.

Outra questão a ser considerada na análise dos dados correlacionados aos homicídios entre jovens no Brasil deve-se ao tráfico de drogas. Embora violência e tráfico de drogas não sejam equivalentes, como nos aponta Feffermann (2006), a caracterização desse tráfico como mercado ilegal conduz ao uso da violência como forma de resolução de negócios e conflitos.

Misse (2006), nos alerta sobre os riscos presentes nos dados e nas estatísticas oficiais de criminalidade violenta no Brasil. Segundo o autor, o problema da diferença entre a criminalização legal e a criminalização de fato é universal, assim como os mecanismos de seletividade e contaminação dos dados. Contudo, essas características não invalidam a contabilidade oficial, porque se considera que a criminalidade registrada é a mesma que é mais perseguida, e aquela que provoca maior reação social ("medo da violência").

¹⁶ Estudos publicados no Mapa da Violência 2006: no Brasil, comprova-se uma diminuição do número de homicídios entre os jovens, neste período (2004). A hipótese tem como tese principal a campanha do desarmamento, que poderia ter sido a maior responsável pela queda dos óbitos entre os jovens. Todavia, os números continuam alarmantes.

¹⁷ Os dados apresentados utilizam-se de médias estatísticas do País, se considerarmos os casos de estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Pernambuco: a proporção de mortes por homicídio foi superior a 50%, o que significa que, na população jovem, considerando todas as causas externas de morte, mais da metade foi atribuída a homicídios.

O caráter espinhoso do emprego das estatísticas oficiais de criminalidade violenta no Brasil decorre, do mesmo contexto de matrizes causais que, por um lado, as produz desse modo e não de outro, e, por outro lado, produz a percepção social e as regras de experiência que constroem tipos de agentes e os cursos de ação que se considera que devem *prioritariamente* ser criminalizados (Misse, 2006, p. 87, grifo do autor).

Desse aspecto decorre a importância de se identificar as mais graves violações e de se "desnaturalizar" as desigualdades, bem como o padrão de violência estrutural, sistemático e persistente que afeta, diversamente, adolescentes e jovens, dependendo de sua classe social, etnia, gênero, região onde vive, dentre outros critérios. Ser adolescente e jovem não pode dificultar o pleno e livre exercício dos direitos humanos, mitigando a dignidade e restringindo as potencialidades desses sujeitos.

A própria idéia da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos de direitos, é muito recente. O processo de conquista tem sido lento e complexo, embora haja um movimento global na busca da defesa e efetivação dos direitos dessa população. Temos documentos, no âmbito internacional, que materializam esta meta, tais como: a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) - revista e ampliada na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989: resolução L.44 da Assembléia Geral)¹⁸.

No Brasil, somente com a Constituição de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90) e com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 (ratificada pelo Brasil em 24/09/1990), se introduziu, em seu ordenamento jurídico, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. Esse novo paradigma apóia-se na doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente. Consagra-se, desse modo, uma lógica que assegura a prevalência e a primazia legal do interesse superior da criança e do adolescente.

O Brasil, ao assinar a Convenção de 1989, comprometeu-se a adotar medidas para efetivar os direitos nela reconhecidos. Essas medidas são de quatro tipos: 1. Educativas (para idosos, adultos, adolescentes e crianças); 2. Sociais (mobilização de comunidades); 3. Administrativas e 4. Legais, para que famílias, comunidades e governo assegurem a efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

As diretrizes recentes ainda não constituem, de fato, uma rede de atenção e de garantias mínimas; dentre tantos desafios, a concepção histórica de assistência, benemerência ou caso de polícia está intimamente ligada à juventude de grupos populares.

¹⁸ Soma-se a esse rol a Convenção sobre Cooperação Internacional e Proteção de Crianças e Adolescentes em Matéria de Adoção Internacional (1995: decreto legislativo nº 63 do Congresso Nacional).

Esta questão assume diferentes condutas e concepções; não obstante, faz-se presente na prática e no imaginário da sociedade brasileira, tornando-se importante categoria a ser compreendida.

Juventudes e Direitos no Brasil

No século XVIII, sob influência das idéias iluministas, surgem no Brasil as primeiras instituições de proteção à "infância desvalidada" - locais que buscavam o reconhecimento da excelência enquanto lugar de cuidados dos indivíduos fragilizados, impossibilitados de exercício de sua autonomia. Esta prática filantrópica cria a chamada *Roda de Expostos*.

A roda de abandono de bebês recém-nascidos indesejados era mantida por um sentimento da caridade, em virtude de valores cristãos, justificando a benemerência para com aqueles bebês. Tal aspecto contribuiu para a institucionalização da cultura de caridade frente às "crianças abandonadas", "crianças de rua", "crianças pobres", "crianças carentes" e outros marginalizados socialmente.

Desse movimento emergiu uma teoria da ação social relativa aos problemas de saúde e do bem-estar dos pobres não apenas por sentimento de caridade, mas com a intenção de controlar estas pessoas de modo racional e inteligente. (...) Exerce-se a beneficência para exercer um ato de poder e assim gozar da gratidão do outro (Marcílio, 1998, p. 75).

As teorias higienistas também tiveram influência no Brasil, quando a preocupação com o controle e a assistência de crianças, adolescentes e jovens pobres, culminou com a expansão das cidades. O higienismo e a ação sanitária sobre a cidade vão propor, sistematicamente, a modelagem dos comportamentos de forma compatível com o modelo econômico vigente, realizando o controle da classe trabalhadora em prol do desenvolvimento do capitalismo, quando a concepção da criança passa por uma preocupação com condutas alimentares, disciplinares, pedagógicas e até de vestuário, na busca da formação do adulto identificado com o Estado Nação (Gomes e Adorno, 1991).

Tais controles e, conseqüentemente, suas práticas, contribuíram para a criação de um cenário para o processo de higienização das massas com sublinhado destaque para a construção de uma moralidade, uma normalidade e uma modernidade na educação das famílias e na socialização das crianças junto a elas e dentro das casas, em nome do saber técnico, que determinava as direções de sua proteção e de sua educação.

Santos (1999) ressalta que, desde o século XIX, quando se passou a elaborar estatísticas criminais em São Paulo, o menor de idade esteve sempre presente. A especialização dos aparelhos policiais e o constante aperfeiçoamento das técnicas importadas de controle e vigilância resultaram em estatísticas cada vez mais precisas acerca

da ocorrência de crimes na cidade. Conclui que a natureza dos crimes cometidos pelos menores, embora fossem muito menos graves que as cometidas pelos adultos (desordens, vadiagem, embriaguez - que somam os altos percentuais das infrações), eram rigidamente penalizadas, uma vez que as causas dos altos índices de delinqüência tinham origem na infância e na adolescência. Portanto, era necessária a especialização dos mecanismos de repressão, na tentativa de eliminar os problemas na sua origem.

A exploração das crianças pelo mundo do trabalho deve ser considerada uma importante problemática porque, no início do século XX, o país com genuína tradição escravocrata, empregava crianças como mão-de-obra barata, com condições precárias de higiene, moradia, sem escola e em longos turnos de trabalho¹⁹. O aumento da pobreza entre as famílias residentes nos centros urbanos contribuía para esse fenômeno. A partir de reivindicações feitas pelos trabalhadores urbanos, em 1923, o Decreto nº 16.272, regulamenta a proteção aos menores abandonados e delinqüentes reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e adolescentes delinqüentes.

Com o Código de Menores de 1927, o Estado respondeu com internação, responsabilizando-se pela situação de abandono e propondo-se a aplicar os corretivos necessários para suprimir o comportamento delinqüencial. Do ponto de vista legal, até então, as questões relacionadas à infância e à juventude eram tratadas pelos demais Códigos Cíveis e Penais - tal como o Código Penal do regime republicano de 1890, pouco inovador em relação ao código Penal de 1831, mas que considerava não criminosos os menores de quatorze que obrassem sem discernimento.

Nota-se que as questões referentes à proteção infanto-juvenil da população pobre estavam diretamente relacionadas com a periculosidade. Utilizá-las como mão-de-obra era apresentado como uma forma de evitar a delinqüência e garantir o crescimento urbano industrial. Além disso, nos anos vinte do século passado, as prisões e os internatos tornam-se ícones para a educação e correção destes comportamentos.

Ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo. Absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para as crianças e o jovem, vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso. Mas neste elogio à disciplina nada funciona primorosamente. Antes mesmo do dia terminar, todo o proibitivo já está em funcionamento articulando internos entre si, internos e seus superiores, superiores e familiares dos

¹⁹ O jornal anarquista *A Plebe*, em 10 de dezembro de 1919, publica que a "exploração de menores nas bastilhas de trabalho da capital paulista constitui um dos crimes mais monstruosos e desumanos da burguesia. (...) Basta permanecer na porta de qualquer fábrica, à hora de principiar ou de cerrar a laboração, para se constatar, que uma enorme legião de crianças entre os nove e quatorze anos, se definha e atrofia, num esforço impróprio à sua idade, para enriquecer os industriais gananciosos" (*apud* Passeti, 1999, p. 352).

prisioneiros numa engenhosa economia da ilegalidade pela qual circulam mercadorias roubadas, corpos, drogas e lucros (Passeti, 1999, p.356).

Associava-se a proteção ao controle penal, criando a categoria "menor" para aqueles que necessitavam de alguma assistência, fossem os "abandonados", fossem aqueles que cometiam algum ato infracional – os infratores, ambos eram taxados de "menores". Configurava-se uma legislação apenas para esses "menores", ou seja, para os que tinham "menoridade social": crianças e adolescentes pobres. Uma importante disjunção instituiu-se neste contexto: a separação entre os filhos de família, as crianças da elite e os filhos das classes perigosas, os "menores", traçando possibilidades e destinos distintos (Lopes, Silva e Malfitano, 2006).

Esta imersão de duas diferentes situações sobre o rótulo "menor" fez com que elas se tornassem miscigenadas, constituindo, assim, um imaginário popular sobre a infância e juventude que associava, e ainda associa, a pobreza e o delito, o abandono e a infração, reforçando um pensamento causal sobre origem de classe e condição jurídica de vida (Lopes, Silva e Malfitano, 2006).

Na década de 1940 os jovens passam a ser objeto de atenção, como resultado das exigências do mercado quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Ao lado de instituições destinadas à tutela de menores abandonados e/ou infratores e de promoção de assistência e amparo, representadas pelo Serviço de Assistência ao Menor - SAM (1940) e Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942), foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942), e o Serviço Social da Indústria e do Comércio – SENAC, em 1946.

Num panorama amplo, novos paradigmas e contribuições eram trazidos por influência do cenário do pós-guerra às questões da infância e da juventude, com destaque para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (criado em 1948 no Brasil) e para as ações da Organização das Nações Unidas – ONU. Sendo assim, duas abordagens dicotômicas determinavam, de um lado, as aplicações legais repressivas e coercitivas e, de outro, buscavam o compromisso na sociedade com a proteção à infância e à juventude.

Até o período da Ditadura Militar, poucos são os avanços da política pública para a juventude de grupos populares, exceto no campo da educação. Com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, em 1964, foi criada a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – que tinha por objetivo formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor (e substituir o SAM, conhecido como "escola do crime". Pode-se afirmar que, seu formato e sua concepção inspiraram a constituição da Febem). Introduce-se uma metodologia interdisciplinar redimensionando a periculosidade circunscrita aos aspectos médicos, que

previam mudar comportamentos não pela reclusão do infrator, mas sim pela educação em reclusão. Conseqüentemente, crianças e jovens infratores, abandonados, provenientes das situações de pobreza e identificados como “menores” são direcionados para o complexo institucional de controle para inimputáveis, justificando a expansão dos atendimentos para os menores de idade pobres e perigosos, os pequenos bandidos.

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor é atualizada com o Código dos Menores de 1979, que formalizou a concepção “biopsicossocial” do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como “menores” e delinqüentes em potencial através da noção de “situação irregular”. Tratava-se, pois, da manutenção do conceito, tal como no artigo 2º:

Para efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) Falta, ação ou omissão, dos pais ou responsável; b) Manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II. Vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; III. Em perigo moral, devido: a) Encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) Exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV Privado de representação ou assistência legal, pela falta dos pais ou responsável; V. Com desvio de conduta em virtude de uma grave inadaptação familiar ou comunitária; VI. Autor de infração penal (Código de Menores, 1979 *apud* Passetti, 1999, p.364).

Nos anos 1970 e 1980, os movimentos sociais destacaram-se no combate político. De um lado havia posições de autonomia e distanciamento ao Estado e partidos políticos e, de outro, reforçaram setores específicos por lutas e reivindicações de movimentos próprios.

Nos anos de 1970, no contexto do processo de redemocratização do país, a luta pelos direitos da criança e do adolescente foi impulsionada pela atuação e reivindicação de diversos movimentos sociais. Frente, inclusive, ao crescimento da pobreza, à violência nas cidades e ao quadro social, a sociedade brasileira procurou organizar-se²⁰, visando salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes, freqüentemente violados pela polícia ou pelas FUNABEM e FEBEMs²¹ dos governos (Lopes, Silva e Malfitano, 2006, p.118).

Até fins da década de 80 do século XX estava em vigor no Brasil uma doutrina social e legal que cindia a infância em dois universos distintos e que a compreendia como objeto da ação da família e do Estado. Desta forma, crianças e adolescentes não eram sujeitos em si mesmos, não passavam de objetos da vontade alheia, fosse ela dos pais ou de

²⁰ Neste momento surgem, então, as primeiras entidades de atendimento alternativo, criadas por organizações não-governamentais que desenvolviam ações e serviços nas áreas de saúde, alimentação, educação, trabalho e lazer. Em 1979, foi fundada a Associação dos ex-Alunos da FUNABEM, cujo propósito era lutar contra a discriminação dos ex-alunos e a institucionalização do menor. As Nações Unidas elegem este mesmo ano como Ano Internacional da Criança.

²¹ Versão estadual da FUNABEM.

autoridades públicas, estas últimas agindo em nome do Estado; constituíam, portanto, uma massa disforme de indivíduos despojados de necessidades e problemas próprios.

Em 1988, criou-se o Fórum DCA (Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente), que se tornou um dos principais interlocutores da sociedade civil junto ao Congresso Nacional. Como resultado dessas lutas, entre outras, a nova Constituição Brasileira (1988) reconheceu na criança e no adolescente prioridade e direito de cidadania (Artigos 227 e 228), e o Estado brasileiro passa a ser, desde então, tutor de direitos e não de pessoas, devendo zelar para que crianças e adolescentes sintam-se e sejam tratados como sujeitos e cidadãos.

Em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal nº 8.069), que marca o compromisso da sociedade brasileira com promover mudanças destinadas à valorização dos direitos e à realização das potencialidades da criança e do adolescente, além de fornecer garantias de proteção a esses segmentos.

A nova legislação se aplicava a todas as crianças e adolescentes do território nacional, que passaram a ter seus direitos básicos garantidos. Pela primeira vez em nossa história, as crianças e os adolescentes deixaram de ser objeto e se tornaram sujeitos de Direito (Art. 227 da Constituição Federal). O ECA veio substituir a "doutrina da situação irregular" pela "doutrina da atenção integral" (Vogel, 1995).

Neste contexto, o ECA passou a exigir: a) a formulação de política de proteção integral a todas as crianças e adolescentes (através de políticas sociais básicas – saúde, educação, lazer, habitação), a ser desenvolvida pelos municípios; b) a existência de políticas assistenciais para atendimentos compensatórios; c) a implantação de assistência médica, psicossocial e jurídica à criança e ao adolescente vitimizados; e, finalmente, e) a defesa jurídico-social dos envolvidos em situações com implicações legais. Para tanto, prevê a instituição de mecanismos descentralizados que possibilitem ampliar o controle social sobre os programas políticos e a adoção de medidas socioeducativas aos adolescentes infratores, em lugar das punitivas.

Além disso, foi definido que a gestão da questão da infância e da adolescência deve ser norteadada pela descentralização político-administrativa, pela participação popular, através de suas organizações, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis - Municipal, Estadual e Federal; mais ainda, as necessidades de crianças e jovens devem ser acolhidas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que formula e controla a efetivação dos programas definidos a partir das políticas públicas infanto-juvenis instituídas por lei municipal e pelo Conselho Tutelar de Direitos, órgão que aplica as medidas de proteção (Lopes, Silva e Malfitano, 2006).

O cenário democrático possibilitou a construção de caminhos para políticas públicas privilegiando as parcerias estabelecidas entre sociedade civil e Estado, além de ações políticas vinculadas ao poder e às decisões locais ou estaduais, o que poderia facilitar e promover a participação da população. Mas a descentralização não significa determinadamente uma maior participação dos cidadãos nos espaços decisórios.

Na rotina dos equipamentos sociais, raramente encontramos os jovens nas unidades de saúde, nos serviços de assistência social ou mesmo nas escolas; espaços do qual, freqüentemente, são excluídos nesta faixa etária (Adorno, 2001).

As inovações de proteção, cidadania e a legalidade em conceber adolescentes e jovens como sujeitos de direitos estão sobrepostas ao histórico apresentado, conservador, elitista, no qual o próprio exercício e a prática de cidadania estão sendo gestados pelo Estado e pela sociedade, dados os inúmeros desafios em produzir, de fato, ações políticas que efetivem os adolescentes e jovens como reais sujeitos de direitos.

Observa-se, nos últimos anos, uma reação conservadora às conquistas, expressando-se na pressão por mudanças na legislação ordinária e na Constituição Federal – por exemplo, com propostas de diminuição da idade para se atribuir a responsabilidade penal e a demanda de providências coercitivas típicas do mundo adulto para adolescentes e crianças. De forma mais tênue, as resistências aparecem sob a égide de um certo temor diante do que estaria sendo considerado “excesso de direitos”, fixados pelo Estatuto, e poucos “deveres” de crianças e adolescentes nas instituições escolares que, por sua vocação, deveriam acolher a todos sem qualquer tipo de discriminação (Sposito e Carrano, 2003, p. 20).

Se as disputas nas políticas públicas de juventude decorrem das formas como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública, ao mesmo tempo em que as formulações pressupõem uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, estas, por sua vez, definem uma clara concepção de modos de praticar a ação política, do exercício do governo, das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.

No interior do aparelho de Estado, as políticas de juventude comportam uma diversidade de orientações e, assim, podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidas com base no que, no Brasil, tradicionalmente, foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade; sobretudo, para os grupos que estão na base da pirâmide social (Sposito e Carrano, 2003).

Desta forma, o controle do Estado, por meio das políticas públicas consolida uma classificação das diferentes concepções sobre a juventude. Estes paradigmas coexistem na

sociedade brasileira e são empunhados por atores que compõem distintas vertentes de ação com jovens, relacionadas à história de como o tema veio se desenvolvendo no Brasil. Ressalta-se que nos últimos anos começam algumas iniciativas de projetos de abrangência nacional voltados para o debate sobre as políticas públicas de juventude²².

Dina Krauskopf (2003), sistematiza diferentes concepções de juventude de acordo com as políticas destinadas a esse grupo.

a) A juventude como período preparatório

A juventude aparece como período de transição entre a infância e a idade adulta, gerando políticas centradas na preparação para o mundo adulto. A política por excelência é a Educação e, apenas como complemento do tempo estruturado pela oferta educativa, existem programas dirigidos ao uso do tempo livre, de esporte, lazer e voluntariado, para garantir uma formação sadia aos jovens²³.

É o enfoque que mais assume uma perspectiva universalista e é fundamentado na idéia de garantia de um direito universal por parte do Estado. No entanto, a limitação desta perspectiva é que, muitas vezes, a dimensão universal não está localizada na idéia de um direito universal a ser garantido de forma específica segundo as distintas e desiguais situações que vivem os jovens, e sim numa condição universalmente homogênea de juventude, centrada na possibilidade de viver a moratória (dedicação à preparação) que não se realiza para todos os jovens, o que acaba por gerar novas situações de exclusão. Outra limitação deste enfoque é que ele não visualiza os jovens como sujeitos sociais do presente, pois o futuro cumpre a função ordenadora de sua preparação.

No Brasil, pode-se dizer que a Educação ainda é compreendida como a política universal pertinente aos jovens, eixo central a partir do qual podem se estruturar outros programas mais focados e diversificados, como auxiliares ou complementares do processo educativo: em todos estes programas a dimensão de preparação é central. Tal como o debate alocado para o Ensino Médio, cujas funções propedêuticas e para o trabalho são intenções distintas que geram intenso debate sobre qual a melhor forma de educar os jovens. Outro exemplo é o caso dos programas de prevenção na área da saúde, ligados a comportamentos de risco (programas educativos de prevenção do uso e abuso de drogas, da gravidez precoce, de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, etc.). Ressalta-se o fato de

²² Para citar alguns destes projetos, anunciam-se aqueles ligados diretamente a setores do governo, como a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude da Câmara dos Deputados – CEJUVENT de 2003, o Projeto Juventude do Instituto Cidadania de 2003; o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude criados em 2005; e o Grupo Interministerial de Juventude de 2004.

²³ O serviço militar também pode ser visto, nesta perspectiva, como programa preparatório de destrezas específicas para o cumprimento de deveres de responsabilidade e unidade nacional.

que a maior parte dos programas de outras áreas é pensada para ser desenvolvida no espaço da escola ou em espaços correlatos.

É neste sentido que, mesmo que existam programas de diferentes áreas, serão, principalmente, programas de formação, como os de trabalho, que se reduzem, quase todos, à qualificação ou treinamento para o trabalho. Na verdade, esta visão do jovem como sujeito em preparação e, portanto, como receptor de formação, é o eixo que predomina em quase todas as ações a ele dirigidas, combinadas aos mais diferentes paradigmas, não só nas políticas públicas (Krauskopf, 2003).

b) A juventude como etapa problemática

Nesta perspectiva, o jovem tem destaque a partir dos problemas que ameaçam a ordem social - as questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão. Tal abordagem gera políticas de caráter compensatório e com foco naqueles setores que apresentam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão (normalmente os grupos visados se encontram na juventude urbana popular). Os setores que mais desenvolveram ações sob tal paradigma são os da saúde e justiça – ou segurança social (a partir de questões tais como: drogadição, violência, criminalidade e narcotráfico). Uma problemática relevante desta abordagem é que se constrói uma percepção generalizadora da juventude que a estigmatiza.

No Brasil, este enfoque foi uma das principais matrizes por onde o tema da juventude, principalmente de grupos populares, já foi apresentado. A necessidade de gerar ações dirigidas aos jovens configura um panorama em que quase todas as justificativas de programas e políticas para jovens, quaisquer que sejam elas, enfatizam o quanto determinada ação pode incidir na diminuição do envolvimento dos jovens com a violência e, conseqüentemente, na relação causal sob a diminuição dos custos do Estado, uma vez que os problemas podem ser previstos e prevenidos, dada a determinação de classe social (Krauskopf, 2003).

c) O jovem como ator estratégico do desenvolvimento

A visão do jovem como ator estratégico do desenvolvimento está orientada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social aguda que ameaçam grandes contingentes de jovens e atualizar as sociedades nacionais para as exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais. Esta concepção avança no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e

transformações produtivas. Traz, então, a possibilidade de envolver os jovens em situação de exclusão. Além disso, centrada principalmente na incorporação em relação à formação educacional e às competências no mundo do trabalho, mas, também, na contribuição dos jovens para a resolução dos problemas de suas comunidades e sociedades, por meio do seu engajamento em projetos de ação social, protagonismo juvenil, voluntariado, etc. (Krauskopf, 2003).

O problema deste enfoque é que poucas vezes se faz a contextualização (e a discussão) do modelo de desenvolvimento no qual os jovens se inserem como atores, ou até que ponto eles também devem discutir a decisão a respeito desse modelo. Estas ações são utilizadas em larga escala por organismos do terceiro setor e organizações não governamentais, que apostam no protagonismo dos jovens, numa contribuição construtiva que ignora as dimensões de conflito e disputa em torno dos modelos de desenvolvimento e dos sentidos as “ações” de contribuição e distribuição do bem comum, ou comunitário, como é o termo consagrado dentro de tais postulações. Outro problema ainda é a “carga” depositada sobre os jovens, na medida em que eles aparecem como apostas para a solução das comunidades e de seus próprios problemas e, desta forma, devem assumir o duplo papel de serem aqueles destituídos de sua cidadania e prover soluções. O risco é que se tornem alvo de interesse público somente na medida das suas contribuições, em detrimento de suas demandas e, ainda, apenas camufle as reais questões sociais e de classes colocadas, perpetuando, assim, a ausência do papel do Estado (Krauskopf, 2003).

d) O jovem como sujeito de direitos

Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Prevêem políticas centradas na noção de cidadania, abrindo a possibilidade da consideração dos jovens como sujeitos integrais, para os quais se fazem necessárias políticas articuladas intersetorialmente (Krauskopf, 2003).

No Brasil, podemos dizer que tal perspectiva está consolidada no plano da postulação, em função do ECA. Entretanto, não se estabeleceu em sua materialidade e, portanto, não adquiriu visibilidade para os jovens. Pode-se dizer que tal processo apenas se inicia no nosso país; acreditamos, no entanto, que esta tem sido a perspectiva mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como a suas capacidades de contribuição e participação.

Trata-se, enfim, do desafio da constituição de uma agenda que se direcione para a formulação de uma política pública para a juventude, de caráter universalista, que atenda a todos os jovens, segundo o princípio que compreenda o jovem como sujeito autônomo e com possibilidade de participação - ressaltando: o direito universal, igualitário e justo, independente da classe social em questão.

O respeito e o cumprimento dos direitos da adolescência e da juventude estão atrelados às diversas ações e condições ofertadas pela sociedade como um todo, construídas historicamente. Dentre as conquistas mais relevantes, destaca-se a Educação Pública como política e campo de reivindicações e lutas de maior amplitude, importância, visibilidade e valorização social.

É importante ressaltar que, para promover as melhorias na Educação, deve haver, sem dúvida, uma combinação de políticas universalizantes e que, conseqüentemente, seja capaz de prover educação para todos. Focalizadas naqueles que têm maior dificuldade ao acesso devido sua classe social, não irão reduzir a desigualdade educacional e nem mesmo a desigualdade social. O pressuposto é de que a educação cumpra seu papel importante no quadro mais geral de um desenvolvimento sustentado e de longo prazo para o país. Desenvolvimento sustentado pressupõe, necessariamente, diminuição da desigualdade educacional e também social.

Compondo parte central da discussão, a Educação Pública para jovens e adolescentes de grupos populares urbanos, será apresentada no capítulo a seguir, percorrendo importantes momentos históricos na tentativa de compreender as realidades, contradições, inquietações e desafios do presente.



Capítulo 2

Escola e Juventude no Brasil

*“Gostaria que aqui na escola todos tivessem o mesmo direito, porque
isso não ocorre”*

(Jovem, 15 anos, estudante Ensino Médio)

Assim como os conceitos e as designações acerca da juventude foram transformados ao longo do tempo, o conceito de educação também recebeu inúmeros significados - logo, sua materialidade foi concebida de formas diversas durante toda a história da humanidade.

Atualmente, a concepção de educação, enquanto direito inalienável da pessoa, ocupa uma posição central e, nos últimos anos, verificou-se que concepções essencialmente utilitaristas da educação foram sendo substituídas, gradativamente, por visões mais humanistas.

Sabe-se que as crianças que vivem em países mais pobres correm maior risco de não freqüentarem a escola - conseqüentemente, têm maior dificuldade em se manter nela e, além disso, são as que têm os piores níveis de qualidade na educação. Arbitrariamente, nunca antes, na história, a humanidade havia produzido tanta riqueza nem tampouco engendrado tamanhas desigualdades. Estima-se que 130 milhões de jovens, hoje, são analfabetos e entrarão na fase adulta com grandes desvantagens em relação ao mercado de trabalho (ONU, 2005).

A educação como direito é respaldada, juridicamente, por diversos documentos, inclusive de caráter internacional, como: o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960; os artigos 13 e 14 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989²⁴; o artigo 10 da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979 – que estabelece a igualdade de acesso à educação para as mulheres, em todos os níveis; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968.

O Relatório Sobre a Situação das Crianças no Mundo, postula que a educação é o fundamento de uma vida livre e desenvolvida. Está no coração dos direitos de todas as crianças e dos deveres de todos os Estados. Afirma ainda, que a educação é um direito do ser humano, portador de uma imensa esperança de transformação, de tal forma que a liberdade, a democracia e o desenvolvimento humano durável repousam neste direito. Este documento é respaldado pela Convenção dos Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo (UNICEF, 1999).

Em 1990, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos sublinhou que todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos têm direito, no

²⁴ Nesse documento, os direitos são respaldados para todos até os 18 anos de idade. O artigo 28 afirma que os Estados Partes devem reconhecer o direito da criança à educação e contempla o ensino secundário no item b: estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade (ONU, 1989).

mínimo, a uma educação básica; além disso, esta prerrogativa constitui um direito humano fundamental. A Conferência havia fixado como objetivo a transformação da “Educação para Todos” em uma realidade para o início do novo milênio. Em particular, a educação básica para todos deveria:

responder às necessidades educativas fundamentais que dizem respeito tanto às ferramentas essenciais de aprendizagem — leitura, escrita, expressão oral, aritmética e resolução de problemas — quanto aos conteúdos educativos fundamentais — conhecimentos, aptidões, valores e atitudes — de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões bem refletidas e continuar a aprender (UNESCO, 2001, p. 28).

No Brasil, temos como referência legal do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069 de 1990, que determina, em particular, no artigo 53 do capítulo IV, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A educação e a escola também abrigam as discussões e ideologias de classes, entre Estado e mercado, direitos e privilégios, discurso e prática, universalização e exclusão. A educação conseguiu se projetar no discurso público como bem necessário e inquestionável em nossa sociedade, estando no imaginário coletivo como um direito de todos. Indubitavelmente, dentre outros seguimentos do Estado, a educação alcançou as proporções mais universalizantes em suas proposições e em seu alcance - que se inclua e se pese também a universalização do setor da saúde.

Embora esta discussão transcenda a instituição escolar, é ela que ocupa a centralidade na representação do processo educacional, sobretudo formal, inclusive para aqueles que nunca tiveram a possibilidade de acessá-la.

O Brasil inicia o século XXI com 1,5 milhão de crianças trabalhadoras e 15 milhões de analfabetos (acima de 15 anos); e os últimos resultados do censo do professor (INEP, 2004a) mostram um quadro de profundas desigualdades regionais tanto em relação à qualificação quanto aos níveis de remuneração dos professores, comprovando a necessidade de políticas que melhorem a distribuição dos recursos e que garantam maior equidade na oferta do ensino público.

Temos também os dados qualitativos do ensino que demonstram que, embora 96,9% da população de 7 a 14 anos esteja nas escolas, 55% dessas crianças que cursam a 4º série têm competência abaixo do considerado apropriado na leitura. Levando-se em conta as desigualdades regionais, a discrepância é muito maior: 75% delas estão na região Nordeste

do país e 44% na Sudeste. Esses dados assinalam o risco educacional dessas crianças que, muitas vezes, abandonam periodicamente, ou até mesmo se evadem da escola.

O problema da exclusão desvela que a escola enfrenta esta questão há muito tempo. Desde que instituída, ela própria é agente de uma exclusão que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre os objetivos da educação e, ainda, se as práticas escolares conseguem alcançar tais finalidades admitidas.

É sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores (Gramsci, 1978, p. 136).

Essa ambigüidade presente na escola, tida como instrumento extremamente necessário e importante, exclui aquele que não ingressa nesse modelo ou não consegue se manter nele. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado "normal" da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra e exclui, apesar de seus princípios e de suas ideologias, funcionando, cada vez mais, como o mercado - que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Torna-se evidente a divisão de classes materializada nas contradições presentes na educação e na escola. Mas é importante ressaltar que promover as melhorias na educação sem uma combinação de políticas universalizantes - portanto, que sejam capazes de prover educação para todos, e enfoquem aqueles que têm maior dificuldade ao acesso devido à sua classe social - não irá reduzir nem a desigualdade educacional, nem a social.

O inverso também se coloca numa determinação ímpar, quando a transformação social não é capaz de se realizar em si mesmo. Nesta ambigüidade do sistema político, econômico e social, a educação ocupa um papel fundamental que, em sua ausência, resulta na impossibilidade ainda maior de uma transformação real. O pressuposto é o de que a educação cumpra seu papel fundamental no quadro mais geral de um desenvolvimento sustentado e de longo prazo para o país.

Os recentes alcances do Ensino Fundamental nos grupos populares urbanos experimentam novas nuances no debate acerca da universalização do ensino, visto que o aumento da quantidade de alunos matriculados, resultado da correção de fluxo, não foi acompanhado de um ensino balizado por padrões mínimos aceitáveis de qualidade. Dessa maneira, essa precarização da formação daqueles que alcançaram a escolarização

obrigatória faz com que a mesma já não seja suficiente para que se tenha condições menos desiguais na luta pela vida cotidiana. Além disso, a verdadeira universalização do ensino inclui, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão - obedecendo a padrões já estabelecidos de qualidade, na idade adequada (UNESCO, 2001).

Legalmente, temos como apoio a determinação da universalização do Ensino Fundamental. No Brasil, importantes resultados quantitativos foram alcançados recentemente nesse nível de ensino. Há, inclusive, uma intenção legal e política para a ampliação deste nível de escolaridade. Neste caso, o Ensino Médio tem como prerrogativa legal a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996. Contudo, na prática, a prioridade da universalização está direcionada para o Ensino Fundamental.

Para esta discussão, somam-se às informações os dados da pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com Ibope Opinião, em 2004 - Juventude, juventudes: o que une o que separa -, na qual se tem uma representatividade em relação aos jovens de 15 a 29 anos de todo o território nacional. Resulta que, entre os jovens, 22,9% cursam ou cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental, 34% estudaram ou estudam da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, 35,8% estudam ou já concluíram o Ensino Médio e 7,2% cursam ou já cursaram o Ensino Superior. Ademais, a grande maioria dos jovens (82,3%) estuda ou estudou somente em escolas públicas: 8,8% - embora já tenham estudado em escola particular - estudou a maior parte da vida em escola pública e 3,6% estudou somente em escola particular (UNESCO, 2006).

Portanto, a referência da educação formal para um grande percentual dos jovens no Brasil é a escola pública. Considerando todos os desafios enfrentados no Ensino Fundamental, aqueles que conseguem alcançar o Ensino Médio, em sua maioria, apresentam uma defasagem educacional importante. Como escola para juventude, emblematicamente, o Ensino Médio está enraizado por contradições, permeado por uma tradição histórica de segregação, ou seja, assiste-se a uma constância no binômio 'educação e juventude': somente para adolescentes e jovens, filhos da elite. Em nossa história, desde a criação do "Ensino Médio"²⁵, seus conceitos e suas finalidades foram sendo reformulados para atender a demandas políticas e econômicas. Mas somente na última década de 80 teve início a democratização do acesso a esse nível de ensino.

Segundo Zibas (2005), foi a ampliação do acesso ao Ensino Médio que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu uma área de profundos conflitos -

²⁵ No conceito atual, não se trata exclusivamente do ensino médio, mas da concepção transformada ao longo do tempo, que manteve a idéia de uma escolarização para jovens que já graduaram os primeiros ciclos, a educação primária ou fundamental.

cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo de sua trajetória histórica, e que continua bastante presente na crueza do embate político-ideológico que permeia sua última reforma.

O aumento da demanda da escola média está acontecendo por sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite, teve como referência mais importante somente os requerimentos do exame de ingresso à educação superior (Krawczyk, 2003, p. 171).

No período de 1994 a 2001, considerando as matrículas efetuadas, o Ensino Fundamental aumentou em 11% o número de matriculados, o Ensino Médio aumentou 71% no ensino regular e 102% na modalidade supletiva. Em relação à taxa de concluintes do Ensino Médio, houve aumento de 102% e mais expressivo ainda foi o crescimento do número de concluintes no ensino supletivo: 398% (Abramovay e Castro, 2003).

Um contingente representativo dos jovens brasileiros matriculados atualmente no Ensino Médio está em idade compatível com o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, muitos deles pertencem às famílias pobres, dependentes da renda que o jovem pode auferir ingressando no mercado de trabalho. O resultado é que quase a metade dos alunos trabalha, e boa parte tende a estudar à noite. Acabam, então, sendo afetados cumulativamente pela pobreza, pela dupla jornada, pelo turno da noite e por outros fatores (INEP, 2004b, p.20).

Dentre as inúmeras implicações que resultam destas combinações de alertas e desafios no campo da educação, mas também das questões sociais, é possível verificar os efeitos em relação ao desempenho educacional encontrados no Ensino Médio. Ainda que o acesso e a conclusão apareçam com expressões significativas, as avaliações em relação à qualidade de ensino devem ser ressaltadas. Dados recentes (INEP, 2004b) indicam que 42% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio estão nos estágios "muito crítico" e "crítico"²⁶ para o desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa e cerca de 52% dos alunos estão no estágio "intermediário"²⁷. Os denominados "adequados"²⁸ somam apenas 5%.

²⁶ O estágio "**muito crítico**" para as competências e desenvolvimento de habilidades de leitura e textos de gêneros variados designa os alunos que não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou não desenvolveram as habilidades dos níveis 1 ou 2 da escala do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - Saeb.

Já o estágio "**crítico**", informa que os alunos ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escola do Saeb.

²⁷ O estágio "**intermediário**" refere-se aos alunos que desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, textos de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos lingüísticos-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.

²⁸ O estágio "**adequado**" é designado para os leitores competentes, que demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais

Se considerarmos as competências e habilidades na resolução de problemas dos alunos que venceram as 11 séries da educação básica, observamos que 68% deles estão nos estágios “muito crítico” ou “crítico”²⁹ e apenas 6% são considerados “adequados”³⁰.

A discrepância entre o ensino público e privado é outra questão à que se deve atentar, pois conforme o INEP (2004b), os alunos que estudaram tanto em escolas públicas quanto em particulares apresentam desempenho superior àqueles que sempre estudaram na rede pública. Estudantes que sempre estudaram em escolas particulares têm desempenho superior aos alunos da rede pública. A diferença é próxima aos 54 pontos em Língua Portuguesa e 71 em Matemática. Isso representa, em cada uma das escalas, a mudança de estágio de construção de competências - em geral, de intermediário (privado) para crítico (público). No caso do Ensino Médio, quando a mudança ocorre ao sair de uma escola pública e passar para uma escola particular, ocorre o inverso.

O nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos (Goulart, Sampaio e Nespoli, 2005). Isto pode ser explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes - pois, se por um lado o acesso é quase universal, por outro ainda é baixo o percentual daqueles que concluem o Ensino Fundamental, sobretudo na idade adequada. Há, conseqüentemente, uma população de quase 20% do total de matrículas no Ensino Fundamental que já poderia cursar o Ensino Médio, mas que permanece retida no nível anterior, sem que se leve em conta aqueles que evadiram.

Nesse contexto, o Ensino Médio apresenta desafios à universalização que, por sua vez, implica, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada, tais como afirmadas para o Ensino Fundamental, pois lida com a defasagem educacional dos alunos que percorreram pelo menos oito anos no sistema de ensino. Ademais, cotidianamente enfrenta o embate entre seus objetivos e suas reais condições de

longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.

²⁹ O estágio “**muito crítico**” para as competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas refere-se aos alunos que não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 3ª série do ensino Médio (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades de figuras geométricas planas e compreensão de outras funções). Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 3 da escala do Saeb.

Já o estágio “**crítico**” foi designado para os alunos que estão aquém do exigido para a 3ª série do ensino Médio, já que desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb.

³⁰ Os alunos considerados “**adequados**” interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem o uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão (reconhecem e utilizam elementos de geometria analítica, equações polinomiais e desenvolvem operações com os números complexos). Os alunos neste estágio, alcançaram os níveis 8, 9 ou 10 da escala do Saeb.

projetar a imensa maioria de adolescentes e jovens brasileiros em direção a uma vida de realizações, seja no mercado de trabalho, seja na formação para o Ensino Superior.

A desigualdade e o afunilamento do acesso ao Ensino Superior é ainda mais excludente e retrata a contradição da escola pública, na qual uma minoria acessa a universidade e uma porcentagem ainda menor o Ensino Superior público.

Além disso, a escolaridade já não figura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações dos estratos menos privilegiados da sociedade - exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (Sposito, 2005).

Um percentual absolutamente relevante de jovens é excluído da escola no Brasil por não aceitar, não se encaixar no modelo educacional imposto ou por não conseguir se manter nele. Percebem e são confrontados com a violência produzida, com a não manutenção do acesso, com a falta de qualidade e, por fim, com a enorme barreira da desigualdade.

A escola, por outro lado, precisa alavancar processos pedagógicos e administrativos capazes de responder aos novos anseios destes adolescentes e jovens de grupos populares que se incluem de forma cada vez mais presente e se confrontam com a instituição escolar quando esta não parece acolhê-lo ou integrá-lo de maneira efetiva.

Para maior compreensão destas questões faz-se necessário realizar um resgate histórico acerca da inserção educacional dos adolescentes e jovens de grupos populares no Brasil - e o que se vê é uma dívida histórica que se reflete nestes temas e nestes desafios da atualidade. Para tanto, serão realizados alguns apontamentos que não têm a pretensão de recontar a história da educação brasileira, porém de traçar seus antecedentes, de acordo com importantes marcos, a fim de ampliar a dimensão contextual dos problemas e das questões descritas e, assim, facilitar a compreensão destes.

Ensino Médio no Brasil: Apontamentos Históricos

O passado que nunca se entrega a nós, mas que nos envia sinais cifrados do seu misterioso desejo de redenção. Cabe a cada geração, na luta silenciosa com e contra outras gerações, desnudar esse desejo, liberar as energias humanas dolorosamente encarceradas no passado e engrossar a corrente da luta contra o perigo constante de ceder à opressão (Nunes, 1992, p.07).

O percurso histórico das bases legais e fundamentos da educação brasileira, acompanhou as diversas transformações no campo produtivo, econômico, social e dos padrões civilizatórios. Tais mudanças refletiram e desenharam a educação, porém a educação para adolescentes e jovens pobres é um desafio ainda presente na realidade atual.

Embora houvesse distintas concepções e materialidades na educação, o Ensino Médio característico para a população adolescente e jovem não superou sua distinção orgânica: de um lado o ensino propedêutico dirigido à elite e, de outro, o ensino profissionalizante destinado à população pobre.

Brasil - Colônia

O Brasil nasce na época do reflorescimento do humanismo do Renascimento europeu. Esse movimento aristocrático é concebido como fase de transição - entre o feudalismo e o capitalismo - na qual as grandes navegações para os europeus visavam à busca de novos mercados para reativar as atividades mercantis, abaladas pelas crises dos séculos XIV e XV.

A instrução na Europa não era difundida para os pobres, estava centrada na leitura dos clássicos latinos e gregos. Foram os movimentos heréticos e reformistas que promoveram a difusão da instrução, a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero. Esta seria uma característica comum aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma. Justamente deles surgirá, e não dos países católicos - não obstante o forte empenho das novas ordens religiosas - as iniciativas mais avançadas de novos modelos de instrução popular e moderna (Manacorda, 1997).

A Igreja Católica, no combate à Reforma, institui o Conselho de Trento (1545-1564) e o movimento da Contra-Reforma na defesa intransigente da Igreja Católica sobre a instrução, sobre os livros e sobre a escola. O exemplo mais bem-sucedido de novas escolas para leigos recomendado por Trento foi o dos Jesuítas: sua formação era de sólida base intelectual e rígida disciplina e se dedicava à formação das classes dirigentes da sociedade.

As inúmeras fundações de colégios na Europa (foram quarenta em quase vinte anos), abertos também aos estudantes "de fora", comprovam a importância que a cúpula da companhia passou a devotar à instrução de crianças e adolescentes. Colégios modernos constituíam uma instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (Chambouleryron, 1999).

O Brasil, nos três primeiros séculos, desde a chegada dos portugueses, manteve uma estrutura altamente discriminatória e que, segundo Prado Júnior (2000), estava assim dividida:

... uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores da terra e de toda sua riqueza; e doutro lado, a grande massa da população, a sua subsistência, escrava ou pouco mais que isto, máquinas de trabalho apenas, e sem outro papel no sistema. Pela própria natureza de uma tal estrutura, não podíamos ser outra coisa mais que o que fomos até então: uma feitoria da Europa, um simples fornecedor de produtos tropicais para seu comércio (p. 125).

Educação Jesuítica³¹

Os interesses da colonização portuguesa estavam centrados em bases materiais econômicas e, para tanto, dependiam da dominação do gentio. Desta forma, o avanço do processo colonizador se deu devido à ação catequético-educativa dos padres jesuítas. Ainda que outras ordens religiosas tenham desenvolvido trabalho educacional, a educação jesuítica possui extrema importância. A chegada dos jesuítas no Brasil, em 1554, estabeleceu-se com a Companhia de Jesus, que exerceu a primazia na educação durante os 210 anos de sua permanência no Brasil - os quais produziram efeitos devastadores para a cultura indígena, ou seja, para a cultura brasileira.

Muito embora a Companhia de Jesus houvesse nascido, na primeira metade do século XVI, como ordem essencialmente missionária, aos poucos orientou seus esforços na formação não só de seus próprios membros, mas também da juventude, correspondente, segundo Chambouleryron (1999), ao desejo de formar jovens nas letras e na virtude, a fim de fazê-los propagar os valores defendidos pela Companhia no mundo onde vivessem.

A ação jesuítica logo centrou-se no combate aos elementos centrais da cultura indígena: a antropofagia, a nudez, a poligamia e o nomadismo. Como forma estratégica a catequese e a educação foram voltadas para as crianças índias e mamelucas. As crianças se tornaram, portanto, objeto central na pedagogia jesuítica: nas Casas de bê-a-ba puderam desenvolver o catecismo bilíngüe, Bens de Raiz (terras e escravos) e Modelo Mnemônico.

Os preconceitos etnocêntricos inerentes ao projeto colonizador luso-jesuítico impediam, pelo uso da violência generalizada, a manifestação dos comportamentos tradicionais e significou o despovoamento indígena no Brasil nos dois primeiros séculos da ocupação portuguesa. Segundo Darcy Ribeiro (1995), o sucesso da ocupação da terra brasileira pelos colonizadores portugueses assentou-se em três fatores: a) na morte de dezena de milhares de índios em decorrência do contato direto - ou indireto - com as doenças (gripe, sarampo, coqueluche, tuberculose, varíola, etc.) trazidas pelos brancos; b) no extermínio físico dos povos indígenas por meio da chamada "guerra justa" deflagrada pelos conquistadores europeus e c) no processo de aculturação, em grande parte possibilitado pela catequese empreendida pelos padres da Companhia de Jesus.

O trabalho pedagógico dos jesuítas tinha como referência a obra *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu* (ou simplesmente *Ratio Studiorum*) como plano de ensino da

³¹ Existe uma ausência de fontes e pesquisas acerca da história da educação no Brasil, no período de 1500 a 1549, ou seja, entre a data do descobrimento e a chegada dos jesuítas. Para Paiva (2002), o período pré-cabralino teve sua educação baseada nos princípios de sobrevivência material, cultural e social. Dava-se no dia-a-dia com práticas da caça e da aquisição do alimento; nas atividades com formação bélica e nos ritos por meio dos exercícios dos cantos, danças e outras manifestações da cultura indígena acumulada e imemorial.

Companhia de Jesus. Representava uma resposta da Igreja Católica à Reforma Protestante - elementos da Contra-Reforma que visavam manter o papel central do catolicismo no cenário europeu e, conseqüentemente, nas colônias. Pretendia-se combater o avanço protestante no aspecto religioso e os fundamentos da "Didática Magna", de Comenius, no aspecto pedagógico e filosófico.

O *Ratio Studiorum* previa os cursos de primeiras letras e o elementar, além dos cursos de Letras e Filosofia, considerados cursos secundários, bem como o de Teologia e Ciências Sagradas - de nível superior - para formação de sacerdotes. Nos cursos secundários eram oferecidas aulas de Gramática Latina, Humanidades e Retórica, para o curso de Letras, e Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais para o curso de Filosofia.

O Colégio da Bahia, fundado por Manuel da Nóbrega, foi a primeira escola secundária; pouco depois eram fundados os Colégios de São Vicente, do Rio de Janeiro e de Olinda. Uma primária rede de ensino foi se constituindo, por meio de fundamentos cristãos, com alunos de classe social distinta, ou seja, os filhos da elite.

O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era oferecido pelos padres da Companhia de Jesus, e ele foi altamente elitista, só atendendo uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas³² (Marcílio, 2005, p. 03).

Brasil Imperial

O Alvará Régio, em 1759, determina a expulsão dos jesuítas do Brasil. Marquês de Pombal, ministro do rei Dom José I, destituiu o trabalho dos jesuítas no Brasil e em Portugal. Nesse período, a Companhia de Jesus administrava cerca de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras no Brasil.

A Reforma Pombalina³³, em 1772, regulamentou a instrução primária e secundária leiga e gratuita, disseminando aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã, por toda parte, no Reino e nas colônias. Para a concretização da lei, Dom José criou o imposto chamado "subsídio literário", visando à manutenção dos ensinos primário e secundário. Contudo, os professores são remunerados - entenda-se mal

³² Os trabalhos acadêmicos voltados para este período são escassos. No campo da Educação no Brasil Colônia destacamos os trabalhos desenvolvidos pelos autores Bittar e Ferreira (2001, 2004, 2005 e 2006) entre outros.

³³ Em relação às reformas educacionais do Ensino Médio temos, desde 1759, com a expulsão dos jesuítas e a Reforma Pombalina, outras nove reformas durante o Império (1838, 1841, 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878, e 1881) e outras onze reformas após a Proclamação da República (1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1931, 1942, 1961, 1971, 1982 e 1996) (Piletti, 2000). Neste trabalho serão apresentadas aquelas mais significativas do ponto de vista histórico e que contemple o tema educação, adolescência e juventude.

remunerados - e os impostos nunca foram cobrados com regularidade, resultando numa fragmentação e maior segregação social.

Nesta fase a ausência de escolas solidificou e difundiu a presença de preceptores particulares na educação, majoritariamente, dos meninos. A educação era função dos pais e para aqueles que pudessem pagar um preceptor.

A Reforma Pombalina golpeou profundamente, na colônia, o ensino básico geral, e pulverizou aulas de disciplinas isoladas (aulas régias) sem nenhum plano sistemático de estudos. Este momento histórico (1759-1808) foi chamado por Otaíza Romanelli (2001) de vazio educacional.

A instalação da Corte portuguesa no Brasil marcou uma nova era no país a partir de 1808. O Rio de Janeiro, agora capital do Brasil e de Portugal, se tornou palco do progresso e da necessidade de "civilizar" a cidade para responder às necessidades da Corte. Desta forma, há uma "revolução" com a criação de fábricas, da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional - com a abertura dos portos - e um incremento nas trocas não só materiais, mas igualmente de idéias, de conhecimento e de base cultural.

Considera-se que as mudanças estavam voltadas para atender exclusivamente às necessidades da família imperial, devido a que não se estenderam para além da capital da colônia.

Uma espécie de euforia geral invadia a Nação. Há entusiasmo por tudo, sobretudo por aqueles instrumentos capazes de engendrar progressos no domínio espiritual e material. Era como se o Brasil tivesse despertado de um sono prolongado e se pusesse agora a caminho da libertação. A própria classe comercial, cujos negócios haviam aumentado de volume e cuja importância social crescera, mostrava-se interessada no desenvolvimento da cultura e da instrução nacional. Assim, por ocasião da elevação do Brasil a Reino Unido, dois anos antes da proclamação de D. João VI, os negociantes do Rio de Janeiro faziam a entrega ao então Príncipe Regente de uma boa soma de dinheiro para que fosse aplicada a fins de educação geral... Foi daí, álias, que nasceu o projeto de Instituto Acadêmico, espécie de esboço de Universidade que D. João VI pretendeu criar no Brasil (Costa, 1956, p.64-65).

A Educação Secundária era composta por aulas régias de disciplinas avulsas, ministradas por professores particulares e se mantinha restrita à formação dos jovens da elite. Para Holanda e Campos (1976), D. João VI fundou o Ensino Superior dando um sentido, exclusivamente utilitário, pois tornara-se urgente a formação dos profissionais exigidos pelas novas condições.

A Constituição Imperial de 1823 determinava, no seu artigo 1º, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; no seu artigo 11, a criação de escolas para meninas, nas cidades mais populosas; e no seu artigo 179, a garantia de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Todavia, nenhum destes dispositivos

foram cumpridos. Assim, pouco se fez pelo ensino popular (Holanda e Campos, 1976). O desprezo que a elite nutria pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho manual, estava bem de acordo com a estrutura social escravocrata e econômica vigente e explica, em parte, o abandono do ensino primário e o total desinteresse pelo ensino profissional.

Neste contexto, é difundido o método lancasteriano - conhecido também como método mútuo - nas escolas primárias brasileiras. Trata-se do preparo de um grupo de alunos, os mais inteligentes, que, por sua vez, deveriam transferir o conhecimento adquirido para seus colegas. Desta forma, um professor de uma classe de quarenta alunos, de bom nível intelectual, poderia assegurar o ensino de quarenta classes de quarenta alunos. O método também promovia a aliança do ensino da leitura junto ao da escrita - uma inovação pedagógica. O método foi criado pelo inglês Lancaster e esteve em vigor na Inglaterra em 1824; todavia, não durou muito tempo devido à sua ineficácia. Já no Brasil, permaneceu por quinze anos, dado o pequeno investimento necessário. Segundo Holanda e Campos (1976), a persistência no erro denota o desinteresse e a incompetência com que os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular.

O grande mérito desse método foi tentar romper com o ensino individual e estender a instrução primária aos segmentos até então ausentes nos processos de escolarização, como: os adultos, os soldados, os órfãos, os prisioneiros e as mulheres. O método lancasteriano condenava os castigos físicos e instituíam prêmios para os alunos comportados e estudiosos. Até então, a palmatória era vastamente utilizada pelos professores para conseguir a disciplina dos alunos. Por conseguinte, incentivar os professores ao método equivaleria à mudança didática do professor, o que seria impossível dada sua falta de formação apropriada. Como exemplo da dificuldade encontrada pelos professores para abandonar os castigos físicos, apresentamos a seguir, o relato de uma mestre-escola de Santa Ifigênia, cidade de São Paulo:

A escola tem presentemente falta de pedras, por terem-nas esmigalhado de propósito, e cortado as guarnições de madeira àqueles meninos filhos das pessoas de representação, quando os mando ajoelhar por faltas; estes mesmos meninos costumam maltratar a seus companheiros ao sair da escola, e muitas vezes me faltam ao respeito e me insultam, tenho advertido alguns pais das faltas de seus filhos, o resultado tem sido tirarem os filhos da escola, ou virem a praticar as mesmas faltas nas escola, imediatamente à queixa (bem que alguns têm corrigido a seus filhos), o que me tem feito abandonar o uso de avisar os pais das faltas de seus filhos. Ainda que eu confesso que os castigos fazem mais mal que bem, contudo a falta absoluta da palmatória é causa do pouco proveito que os meninos tiram do método lancasteriano. Visto faltarem os prêmios distribuídos na forma do ensino adotado e faltarem as sociedades criadas para melhoramento do mesmo ensino (APESP, 1821-1839, *apud* Marcílio, 2005, p. 43).

O Ensino Secundário, nas primeiras duas décadas do século XIX, se conservou com aulas avulsas. A aula de gramática latina da cidade recebia muitos alunos promovidos das aulas de primeiras letras, considerados "prontos", mediante certificados passados pelo mestre depois de submetidos a exames (Marcílio, 2005).

Em 1834, o ato institucional determina a descentralização política: o Ensino Primário passa a ser controlado pelas Províncias, ou seja, torna-se dependente de cada dirigente de cada Província; o Ensino Secundário, do município neutro, e o Ensino Superior, em geral, permanece a cargo do Governo Central. Todavia, as Províncias não tinham autonomia nem poder econômico; assim, a instrução precária permanecia e a incompetência era vista como responsabilidade do poder local.

O Ensino Secundário manteve-se no Império quase que exclusivamente nas mãos de particulares, com pequeno número de escolas, porém suficientes para suprir a pouca procura que havia na época (Holanda e Campos, 1976).

A partir de 1830, a exemplo do sistema francês, buscou-se instalar nas capitais um liceu - a escola pública secundária. No entanto, a exemplo de São Paulo, nem todas as capitais possuíam liceus, e nas demais províncias onde foram constituídos, não passaram de uma reunião de aulas avulsas, em que o aluno se inscrevia em uma ou em várias delas, a seu talento, ou apenas prestava os exames do fim de ano, para obter o certificado da matéria.

O Colégio D. Pedro II, criado em 1837, foi o mais importante dos liceus, permaneceu por muito tempo como o único estabelecimento de Ensino Secundário no país. Era uma instituição aristocrática que oferecia a cultura básica necessária para as elites dirigentes, e o único que possibilitava a entrada direta para o Ensino Superior.

Em 1854, a Lei 133 estabeleceu o "Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte", que definia a admissão no ensino público primário e secundário apenas da população livre e vacinada - a admissão de escravos³⁴ era proibida.

A educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam a forma de acesso da criança ao mundo do adulto, definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados. Estes filhos da elite rural e urbana foram advogados destacados, médicos distinguidos, engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos. Por outro lado, a educação das meninas padecia de ambigüidade, pois ao

³⁴ Segundo Marcílio (2005), em relação aos bebês nascidos livres: 61% eram filhos legítimos, 16% eram expostos e 23% eram ilegítimos. Apenas 22% dos alunos da classe de primeira letras eram filhos dos "homens bons". Em 1870, 78% da população brasileira era analfabeta.

mesmo tempo em que as circunscrevia no universo doméstico - incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio - as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade (Mauad, 1999).

De forma geral, o período imperial no Brasil herdou, no campo educacional, um tipo de ensino livresco, de um humanismo ornamental, com raríssimas posturas liberais que pouco se efetivaram, carregando enorme tradição católica arraigada nas escolas e na concepção de educação, privilegiando a instrução moral. Com cursos superiores isolados e alguns colégios, a formação estava baseada em fundamentações abstratas e dogmáticas, e o resultado eram jovens alienados com relação à realidade brasileira.

O Ensino Secundário, que em geral excluía mulheres, negros, índios e a quase totalidade dos pobres, foi montado para preparar uma ínfima minoria de letrados eruditos. Essa minoria era preparada de forma sumária e superficial, num ensino de caráter humanístico e com ênfase na retórica. Com a função básica de ser um curso preparatório, servia como passagem para o Ensino Superior, cuja função era preconizada e criticada, por um lado, por sua formação classista e, por outro, devido a seu ensino basicamente propedêutico.

Brasil República

Do ponto de vista cronológico, marcos na história do Brasil definem o período de 1889 a 1930 como Primeira República - a Proclamação da República liderada pelo Marechal Deodoro oficializa a República dos Estados Unidos do Brasil, do tipo federativa, inspirada no modelo norte-americano. Essa nova República não apresentou rupturas essenciais. Em relação à educação, herdava do Império: uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária freqüentada exclusivamente pelos filhos das classes dominantes, mantida por particulares, ministrando um ensino literário completamente desvinculado das necessidades da nação; um Ensino Superior desvirtuado nos seus objetivos e, ainda, com um entendimento sobre a educação bastante precário, deficiente qualitativa e quantitativamente.

O Estado agora laico precisava arcar com as demandas educacionais, assim como com o desenvolvimento que se fazia crucial. O mundo entrava numa nova era, visto que as transformações sócio-econômicas geradas com a mudança no modelo de manufatura - com a introdução da máquina a vapor, se iniciaram na Inglaterra por volta de 1750, com a Revolução Industrial. Já no Brasil a industrialização só se iniciou, ainda que precariamente, a partir de 1888, com a abolição de escravatura. Por conseguinte, esse processo lento e

gradual abria espaço entre as exportações de matéria-prima, a mão-de-obra barata e o trabalho agrário rural que movimentava a economia brasileira até então.

A necessidade de uma política nacional de educação teve como resposta do então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (Benjamin Constant, em 1890) a reforma educacional federal: a Reforma Benjamin Constant. No decreto n° 510, o item 5° do artigo 62 define que o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário³⁵. Com a Reforma Benjamin Constant tenta-se dar à escola secundária um objetivo essencialmente educativo ou formador, desligando-a de sua função preparatória para os cursos superiores a partir da estruturação de um "curso integral de estudos" (Nagle *apud* Holanda e Campos, 1976).

Já em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa afirmava que o objetivo da educação era se tornar formadora de legítimos cidadãos, ao mesmo tempo que retomava a orientação positivista, pregando a liberdade de ensino e oferecendo a possibilidade da oferta de ensino por escolas não oficiais. Propunha em relação à escola secundária a necessidade de libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias (Nagle *apud* Holanda e Campos, 1976).

A Reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz (1925) decreta que o Ensino Secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo, devendo constituir um prolongamento do Ensino Primário, para fornecer a cultura média do país. Apesar destas proclamações, o Ensino Secundário não conseguiu se desligar da sua situação de curso subalterno.

Durante todo este período verifica-se um esforço que traduz uma constante aspiração no sentido de retirar da escola secundária o seu caráter de um curso preparatório, e assim, transformá-la numa escola verdadeiramente formativa... Não era uma escola para a "formação do adolescente"; desempenhava uma função imediatista, consistente na preparação fragmentária e exclusiva à escola superior, isto é, não possuía objetivos próprios (Nagle *apud* Holanda e Campos, 1976, p. 278).

Até então, a organização educacional estava formada pela escola primária que oferecia um curso com quatro anos de duração³⁶, seguida pela escola complementar - de dois anos de formação - que mantinha as mesmas disciplinas da escola primária, acrescida de duas línguas estrangeiras, e era via de acesso à escola normal. Destinava-se à formação de professores primários, mas também era uma escola profissional paralela à escola secundária

³⁵ Segundo Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatísticas, o analfabetismo em 1900 no Brasil chegava a 75% da população (Ramos, 2005).

³⁶ A escola primária nas áreas urbanas mantinha quatro anos de duração, enquanto nas zonas rurais a duração era de três anos.

– o fato é que existiram diferentes experiências de escola normal em diferentes momentos e contextos.

A tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação se deu no estado de São Paulo. A Reforma Caetano de Campos, de 1890, projetou - pela primeira vez - a escolarização a partir da integração vertical dos níveis da instituição. O Ensino Primário foi subdividido em dois ciclos - as escolas primárias elementares e as complementares, além do Secundário e do Superior. Desta forma, o sistema educacional foi estruturado com: organização administrativa e pedagógica; criação de órgãos que formulassem as diretrizes e normas das escolas, além de sua inspeção, construção de prédios específicos, prevendo-se condição para sua manutenção e infraestrutura; instituição de corpos docentes; definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares; organização das escolas na forma de grupos escolares.

As idéias educacionais que orientaram o pensamento de Caetano de Campos estavam ligadas aos princípios de uma escola fundamental e pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga. Caetano de Campos, um liberal cientificista, tendo como modelo ideal a educação pública norte-americana e a presença dos princípios de Pestalozzi e de Rousseau, escrevia em suas memórias:

A intuição foi o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual, e deve em razão de seu alto valor histórico, presidir a elaboração de todos os elementos educativos do homem social e moral, pois tem, por si, a sanção da experiência³⁷ (*apud* Marcílio, 2005, p. 206).

Caetano de Campos foi diretor de sua Escola-Modelo, a Escola Normal reformada. A Escola Normal fora concebida gratuitamente para ambos os sexos, com dois cursos: o preliminar, ou *Escola Normal Primária*, e a *Escola Normal Secundária*, com quatro anos de estudo. O currículo enciclopédico, de cultura geral, era baseado nas teorias dos pensadores positivistas presentes sob influência de Auguste Comte e de Herbert Spencer³⁸. Não

³⁷ Caetano de Campos foi um entusiasta do método intuitivo, que surgiu na Alemanha no final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos da Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Esse método esteve nas pautas das propostas de reforma da instrução pública formuladas no final do Império. Caetano de Campos se guiou por este método na organização das escolas-modelo e dos grupos escolares (Saviani *et al*, 2004).

³⁸ O positivismo começou a ser divulgado no Brasil, na segunda metade do século XIX, como um dos elementos de importação cultural. A partir de 1870, positivistas, liberais e conservadores, por razões ideológicas ou conveniência prática, defendiam a liberdade de ensino num momento importante em contraposição à Igreja Católica. Em 1874, as tentativas de Papa Pio IX de subtrair ao Estado o controle da Igreja desencadearam uma série de conflitos entre burocracia do Estado e a Igreja - a chamada questão religiosa - e, desta vez, a Igreja manteve-se ao lado dos liberais e positivistas, pois a liberdade de ensino garantia um meio vantajoso para competir com as iniciativas particulares confessionais - ou não. Em 1879, o ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino primário e secundário no município da Corte e a de ensino superior em todo o país (Cunha, 1986).

obstante, mais uma vez, a reforma paulista não conseguiu se consolidar em sua totalidade, apesar de se tornar referência para os demais estados ao longo da Primeira República (Marcílio, 2005).

No âmbito político, poucas mudanças puderam ser vistas: o Brasil passou a ser uma federação na qual os estados possuíam certa autonomia, e foram criados os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A Primeira Constituição republicana, de 1891, estabeleceu o voto direto para a escolha de todos os cargos do Legislativo e Executivo, mas impediu este direito aos analfabetos, às mulheres, aos jovens menores de 21 anos, aos militares não graduados e aos membros das ordens clericais. O poder político ficou fortemente concentrado nas mãos das oligarquias cafeeiras.

A restrição feita ao direito de voto deixou evidente a manutenção da alta elite no poder e na dificuldade da construção de uma república democrática. Foram excluídas as classes populares e a ascendente classe média urbana quase totalmente analfabeta. Este foi o principal motivo que influenciou o movimento "Entusiasmo pela Educação" - que marcou as lutas pela educação, pois até então, o analfabetismo não havia se constituído como uma problemática frente à elite dominante (Marcílio, 2005).

A Constituição de 1891 determinou que ficasse a cargo dos estados a responsabilidade pela criação e pela manutenção da instrução pública elementar e a cargo do governo Federal a responsabilidade pela criação de escolas secundárias e superiores. O resultado foi o descaso pela instrução, tanto por parte dos governos locais quanto do governo federal, o que fez com que os cursos secundários e superiores permanecessem escassos.

Além disso, os entusiastas da educação mantinham uma visão que se perpetuou ao longo dos anos e que deslocava todas as causas da crise do país para a problemática educacional. Desta forma, o avanço educacional da população trataria de superar as crises políticas, econômicas e sócio-culturais, e o processo educativo se tornaria capaz de regenerar o homem - ou melhor, toda a sociedade. Em meados de 1915, este movimento se destaca em sua estratégia de expandir a educação para todos, já que a convicção era que o problema não estava, necessariamente, no modelo educacional nacional. Estas bases fundamentais se adequaram ao momento histórico, no qual exaltam-se o patriotismo, o nacionalismo e o ufanismo.

Especialmente nos anos 1920 o entusiasmo pela educação promoveu constantes discussões e freqüentes reformas na escola brasileira. Aparecem, nesse momento, os "educadores profissionais", a criação de serviços editoriais, o aumento dos encontros, congressos e conferências educacionais e, ainda, das reformas nos estados que implantam

ou reorganizam a administração escolar. No plano das realizações da União, reorganiza-se a escola secundária e superior, bem como se procura reformular a escola técnico-profissional.

Em relação à educação profissional é importante pontuar que, durante todo o Império - época escravista - ela esteve voltada unicamente para órfãos e abandonados. Durante a Primeira República, a escola técnico-profissional mantém como função atender às classes populares, às crianças pobres, aos meninos desvalidos e aos órfãos. Para Nagle, estas características apresentavam-se menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial para atender aos "necessitados da misericórdia pública". O seu objetivo inequívoco é o da regeneração pelo trabalho (Holanda e Campos, 1976). Outro objetivo era a substituição da mão-escrava pelo trabalhador assalariado no campo e nos serviços domésticos, uma vez que deve-se considerar o momento histórico do novo cenário de industrialização, urbanização e ascensão da classe média. Podemos observar a dicotomia nos valores da educação pelo trabalho destes grupos populares urbanos que deveriam ser educados para se transformarem em sujeitos úteis à nação.

Segundo o Decreto nº 7.566 de 1909 (*apud* Marcílio, 2005) "se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime". Ademais: "Um dos primeiros deveres do governo da República é formar cidadãos úteis à nação". Logo, as escolas técnico-profissionais devem ser organizadas com o objetivo de atender às classes populares, menos num plano educacional e mais num plano assistencial.

A regeneração pelo trabalho é o lema destas escolas. Há, nesta época, o aparecimento de escolas técnico-agrícolas, técnico-comerciais e de ensino profissional primário gratuito. Considerando-se o aumento da população, havia a necessidade de habilitar os filhos dos desfavorecidos com o indispensável preparo técnico e intelectual, afastando a ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Decreto nº 7.566 de 1909, *apud* Marcílio, 2005).

O debate entre a escola para a juventude pobre ou advinda das classes trabalhadoras está presente, desde o início do século passado, com o discurso da formação para o trabalho, evidenciando o crivo social, de classe, colocado; concebendo esse jovem como mão-de-obra a ser minimamente qualificada. As escolas técnico-profissionais foram organizadas na década de 30 do século passado com a Reforma Francisco Campos e com as Leis Orgânicas dos anos 1940 com o objetivo de atender aos grupos populares, porém com uma visão mais assistencial que educacional. A regeneração pelo trabalho era o lema dessas escolas.

Para Nosella e Buffa (1998), a dualidade escola secundária/superior para as elites e primária/profissional para trabalhadores persiste ainda hoje, apesar de muitos esforços para superá-la. Igualmente, segundo os autores (2002), a crise profunda pela qual a escola passa atualmente é, também, reflexo de sua incapacidade pedagógica de formular currículos e métodos que incorporem o trabalho produtivo sem renunciar à dimensão desinteressada e universal da cultura clássica.

A crise gerada pela Primeira Guerra Mundial resultou no Brasil a ocorrência do primeiro surto industrial importante na história: a expansão industrial gerou, além da aceleração na urbanização e expansão dos transportes e comunicação o crescimento da burguesia e do operariado. Nos anos 1920, o domínio político das oligarquias agrárias entrou em franco declínio. Este novo contexto exigiu do Estado uma resposta, também, em relação à formação educacional. Assiste-se a movimentos de reformas realizados em diferentes estados por importantes educadores, tais como: Lourenço Filho (São Paulo, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos (Minas Gerais, 1927); Fernando Azevedo (Rio de Janeiro, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928), além da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que agregou educadores e promoveu várias conferências e publicações fundamentais para o processo de desenvolvimento do país.

O modelo do Entusiasmo da Educação foi perdendo espaço para outro movimento significativo: o otimismo pedagógico da Escola Nova. A essência da transformação calcada nesta corrente baseava-se na idéia de que não bastava expandir a oferta do ensino, era preciso difundir um novo modelo de educação e de escola.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assume o Governo Provisório, aliado aos tenentistas, às oligarquias dissidentes, à burguesia, à classe média e até ao operariado. Neste período, acelera-se o processo de industrialização e urbanização. O Estado passa a intervir diretamente na economia e, através de empresas estatais, inicia novas atividades no campo da siderurgia, energia, mineração, indústria química e mecânica pesada.

Assim, o sistema educacional também passa por mudanças: em 1930 se dá a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos – que em 1931, sanciona vários decretos organizando o Ensino Secundário e as universidades³⁹. O decreto nº 21.241 consolida a reforma do Ensino Médio que visava à formação do indivíduo para todos os setores da atividade nacional. O Ensino Secundário passou a ser subdividido em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois (Marcílio, 2005).

³⁹ Em 1935, a Universidade do Distrito Federal, sob a direção do educador Anísio Teixeira, funda a Faculdade de Educação na qual se situou o Instituto de Educação.

Devido à precariedade do Ensino Secundário público, a Reforma Francisco Campos previa a criação imediata de escolas superiores para a formação técnica e eficiente do professorado secundário. Todavia, dominava, na administração escolar e nos meios pedagógicos, o princípio segundo o qual a educação secundária - luxo aristocrático - deveria ser abandonada pelo Estado à iniciativa particular, pois enquanto não se resolvia a questão do Ensino Primário, o Estado não deveria se preocupar com a educação secundária.

Para Rocha (1990), a reforma traz consigo uma política de equiparação entre escolas públicas e privadas, pela oficialização e equivalência de ambas, o que favorece a expansão do Ensino Secundário privado. Este fato não tratou apenas de uma formalização na classificação pelo Estado, mas também do estabelecimento de exigências, de acompanhamento e de fiscalização. Frente ao número limitado de vagas oferecidas pelas escolas públicas, foram as escolas privadas oficializadas que absorveram o alunado de nível médio.

Além disso, há a isenção da União no financiamento e na administração direta de escolas públicas⁴⁰, relegando esses encargos para os estados. Sem dúvida, esta é a época áurea da escola secundária particular, que em grande parte esteve em mãos de ordens religiosas cujo ensino era de bom padrão.

Segundo Nunes (2001), os ideais da Escola Nova foram implantados em maior escala na capital federal desde o início da década de 1930, causando muita polêmica e evidenciando duas questões que provocaram as mais sérias divergências: o ensino religioso nas escolas e a concepção de escola do trabalho - ponto nevrálgico da superação da dualidade do sistema de ensino.

Para Anísio Teixeira e outros intelectuais da ABE que comungavam suas idéias, o objetivo das escolas secundárias não era apenas a formação da elite intelectual. Conseqüentemente, a gestão de Anísio Teixeira como diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro introduz o ensino profissional técnico no nível secundário, acrescentando cursos de cultura geral aos cursos práticos já existentes (Decretos n° 3.673 e n° 3804 de 1932). Criou uma nova proposta de Ensino Secundário, procurando valorizar seus diplomas pela equivalência aos cursos secundários acadêmicos e adotando novos procedimentos, tais como: gestão escolar por alunos organizados em conselhos para decidir sobre sanções disciplinares, estímulos aos colegas retardatários, atividades curriculares e extracurriculares, além de dobrar o número de alunos nas escolas técnicas de 1931 a 1934. Contudo, sua gestão se opunha à direção nacional, de forte caráter reformista e católico, resultando numa

⁴⁰ Exceto em relação à escola federal modelar: o Colégio Pedro II.

incompatibilidade com o projeto político autoritário que regeu a educação brasileira durante o governo Vargas⁴¹.

Contra o empirismo das reformas parciais na busca de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional, ressalta-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Redigido por Fernando de Azevedo, entre outros importantes educadores, o documento afirmava a educação como um direito fundamental de todos; assim, imprimia-se, pela primeira vez na história, uma função social à educação como um dever do Estado. Apresenta, ainda, a educação em uma perspectiva econômica ao estabelecer uma relação dialética entre educação e desenvolvimento.

O direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem aos seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 6-7).

Prevvia-se ação mais concreta do Estado, tornando a escola pública mais forte, reivindicando a laicidade do ensino público, sua gratuidade, sua obrigatoriedade e a co-educação. Para acabar com a duplicidade do sistema de ensino, que dividia o Ensino Primário e Profissional para os pobres e o Ensino Secundário e Superior para os ricos, o Manifesto propunha uma estrutura unificada e de âmbito nacional que começava na pré-escola até atingir o Ensino Superior. Em relação ao Ensino Secundário, o Manifesto deixa claro suas contradições e o conflito de classes presente nas reformas escolares.

Montada na estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criam e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda neste campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se opõe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isso, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 12).

A Constituição de 1934 traduziu o clima das discussões em que se travou o embate às vésperas da Constituinte. Os adversários que os renovadores enfrentaram foram os católicos, que representavam o pensamento e a postura conservadora em termos de

⁴¹ Anísio Teixeira funda em 1938 o Instituto de Estudos Pedagógicos, - INEP, hoje "Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira"; a fundação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, em 1951, atual Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES; entre outros importantes feitos para a educação nacional.

educação, pois expressavam os interesses das oligarquias para as quais a educação até então existente era o suficiente.

Se, por iniciativa da Igreja, encontramos a introdução do ensino religioso em 1931 na Reforma Francisco Campos, esta seria aprovada na Constituição de 1934⁴² e levemente reformulada na Constituição de 1937⁴³. Mas as batalhas dos católicos também levaram a outros aspectos graves como a questão de verbas públicas para ensino privado - polêmica que se introduziu, sutilmente, em 1934, e teve desdobramentos até na Constituição de 1988.

A evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então. As Constituições e a legislação do ensino representam, daí para cá, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas. Mas a prática educacional continuou a representar o domínio das velhas concepções (Romanelli, 2001, p. 151).

A instrução pública como direito de todos, independente da condição sócio-econômica, é legitimada apenas na Constituição de 1934, no seu artigo 149: a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. A Constituição de 1934 contava com uma série de leis importantes que expressavam as mudanças vividas pela sociedade e pela economia, tais como: o voto secreto, os direitos trabalhistas e o voto feminino. Todavia, na prática, não se percebeu maiores avanços em relação à educação, visto que se aprovou o Ensino Primário gratuito e de frequência obrigatória, mas não um ensino obrigatório, o que fez avançar muito lentamente os índices de escolarização e mesmo de alfabetização (Romanelli, 2001).

Entre 1937 e 1945, o Brasil viveu sob a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. Apoiado por forças sociais significativas e agindo com extrema habilidade, Vargas estabeleceu centralização política acompanhada de uma reforma administrativa, num regime dualista que, ao lado de uma bárbara repressão política e policial, promoveu rápido crescimento econômico, particularmente no setor industrial, consolidando o processo de industrialização no país. Além disso, melhorou a distribuição de renda e o padrão de vida da maioria da população.

A orientação educacional tinha a necessidade, portanto, de preparar um contingente de mão-de-obra para as novas atividades de mercado. Assim, a Constituição Federal de 1937 propôs um ensino livre à iniciativa privada - não cabia ao Estado a exclusividade do dever de

⁴² Artigo 153 da Constituição de 1934: "O ensino religioso será de frequência facultativa, e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais." (*apud* Romanelli, 2001, p. 142).

⁴³ Artigo 183 da Constituição de 1937: "O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos" (*apud* Romanelli, 2001, p. 143).

educar - e, ainda, valorizou o Ensino Pré-vocacional e Profissional. Os ramos estabelecidos ao Ensino Profissional foram: o agrícola, o comercial e o industrial. As indústrias e os sindicatos passaram a ser responsáveis pela criação de escolas de aprendizado para seus operários (Marcílio, 2005).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação, dirigia o projeto repartido de educação - encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos - que criava duas redes de escolarização: a primária profissional, na qual se incluíam o Primário, o Ensino Técnico e a formação de professores para o Ensino Básico; e a rede secundária e superior, que preparava, nas palavras de Capanema, as *individualidades condutoras* - as elites. A criação desta rede foi garantida pelas leis orgânicas, conhecidas como Lei Capanema de 1942, e que abrangiam o Ensino Industrial (1942); o ensino secundário (1942) subdividido em dois ciclos: o primeiro (ginásio) com quatro anos de duração, e o segundo (colegial) com três anos de duração, subdividido em clássico e o científico; o Ensino Comercial (1941 e 1943); o Ensino Normal (1946); e o Ensino Agrícola (1946)⁴⁴ (Marcílio, 2005).

Para a sociedade brasileira, isso significou a manutenção de um projeto repartido de educação para o povo, uma educação destinada ao trabalho; para as elites, uma educação para usufruir da cultura e aprimorá-la no exercício da vida. A impossibilidade de transferir os alunos dos cursos secundários profissionais para o curso secundário geral e a possibilidade exclusiva de acesso ao ensino superior pelos estudantes saídos do Ensino Secundário geral significaram formidável recuo (Nunes, 2001, p. 113).

Em 1945, foi iniciada a abertura política e convocadas as eleições presidenciais. Getúlio começou a adotar posições da esquerda nacionalista; os grupos conservadores que antes o haviam apoiado, adotaram a postura dos defensores da democracia e depuseram-no. Assim, o general Dutra, ex-ministro da Guerra no Estado Novo, venceu as eleições para Presidente da República - que ocorreram conjuntamente às eleições para o Congresso Nacional.

Em 1946, foi promulgada a Constituição que vigorou até 1967. Iniciou-se o período em que o controle do Estado brasileiro foi disputado por dois grandes grupos: os progressistas, que desejavam o estabelecimento de uma democracia político-econômica, e os conservadores, que defendiam uma democracia liberal sem reformas econômicas e sociais. Nos anos 1950 e até o início da década de 1960, o contexto mundial é caracterizado pela reestruturação social abalada pela Segunda Guerra Mundial, pelo fortalecimento do bloco socialista e pela configuração dos sistemas capitalista e socialista em áreas definidas.

⁴⁴ Em 1942, por decreto-lei, é criado o serviço nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, cuja finalidade era manter escolas de aprendizagem comercial em todo país.

Havia, então, uma preocupação com a legitimação da social-democracia, ameaçada pela ideologia fascista do passado e pelo socialismo soviético. Sob o clima da Guerra Fria, essa luta, que envolveu episódios dramáticos como o suicídio de Getúlio Vargas em 1954⁴⁵, terminou com o poder dos conservadores que, por meio do golpe de 1964, assumiram o poder.

A educação é, sobretudo, considerada um instrumento de mobilidade social. Neste quadro, além das funções de socialização e de formação, a educação deveria dar "status" aos indivíduos. A educação representava, para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social (Sobral, 2000, p. 04).

Em cumprimento da Constituição promulgada em 1946, que definiu como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o ministro da Educação, Clemente Mariani, junto com uma comissão constituída por educadores de diferentes tendências, encaminha ao Congresso Nacional um projeto que, após longa tramitação, torna-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), só promulgada em 1961.

A Lei n° 4.024 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e, em relação ao Ensino Secundário decreta, no seu art. 34, que: o Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e pré-Primário. No artigo 47: o Ensino Técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola e c) comercial. (Brasil, 1961).

Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB de 1961, apesar da flexibilização, manteve a estrutura em vigor decorrente da reforma de Capanema. Antes, apenas o Ensino Secundário dava acesso ao Ensino Superior - os demais ramos do Ensino Médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes; caso o aluno quisesse mudar de ramo, ele perderia os estudos já realizados. Essa estrutura foi mantida pela LDB, e a flexibilidade se deu no âmbito de que, mediante aproveitamento dos estudos, os alunos poderiam transferir-se de um ramo a outro do Ensino Médio e ter acesso, por meio do vestibular, a qualquer curso do Ensino Superior (Saviani *et al*, 2004).

⁴⁵ Em 1956, Juscelino Kubitschek assumiu a presidência e executou o primeiro plano de ação econômica no Brasil, o Plano de Metas. Tal plano consistia de 30 metas, agrupadas em 5 setores: indústria, energia, transportes, educação e alimentação. Embora a educação tenha sido um setor contemplado, não há mudanças significativas, sobretudo para o ensino secundário. Na cidade de São Paulo, a década de 50 do século passado é marcada pelo crescimento dos ginásios - há a criação de 79 ginásios, totalizando ao final desta década 91 ginásios. Desde 1945, há o ginásio noturno, aproveitando-se os prédios de Grupos Escolares para atender grupos populares, destinados apenas aos meninos maiores de 14 anos (Marcílio, 2005).

O dualismo e a contradição existentes durante todos estes anos da história evidenciam a desigualdade entre as designações da educação e suas possíveis projeções para determinadas classes. Embora presentes as oposições, não foram suficientes para, de fato, mudar a lógica de beneficiar a própria burguesia.

A lei sempre foi um instrumento dos poderosos, dos que mandam. E os que mandam nunca instituem normas que aumentem o poder dos que são mandados. Criam normas que aumentam o seu próprio poder, sua capacidade de comando. E se nós queremos igualdade, liberdade, solidariedade humana, humanização da pessoa, não objetificação e não brutalização da pessoa, nós temos de mudar o eixo do sistema educacional. E isso dentro da Lei de Diretrizes e Bases. Ir longe, sonhar, talvez, realizar também (Florestan Fernandes, 1989, p. 248).

Entre o final do governo Juscelino Kubitschek e as presidências de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961/1964), o processo de industrialização por substituição de importações entrou em crise e fortaleceu os conservadores em luta contra os progressistas - contexto que resultou no golpe de Estado responsável pela destituição do presidente e instaurou o Regime Militar.

Os militares julgaram que a ordem, organização e autoridade, modernizaria o país e o transformaria em grande potência. Já os latifundiários, industriais e banqueiros queriam uma ampla proteção do Estado, que lhes permitissem o máximo de enriquecimento com o mínimo de investimentos e evitasse as reivindicações operárias e a concorrência estrangeira. Se, inicialmente, essa contradição do regime produziu um crescimento econômico acelerado, a longo prazo gerou um parque industrial obsoleto, níveis assustadores de miséria, corrupção e falência do Estado.

Em 1974, o general Geisel assume a presidência num contexto de economia em declínio e sociedade insatisfeita com o regime militar. Seu governo inicia uma abertura política, que pretendia liberalizar o regime, mantendo, entretanto, o grupo dominante no poder. O governo do general Figueiredo completou o projeto de abertura política, reestabelecendo o pluripartidarismo, a anistia dos presos e exilados políticos. Somente em 1985, o candidato da oposição é vencedor, mesmo eleito pelo Colégio Eleitoral, apesar de toda a campanha de "diretas-já". Assim, encerra-se o regime militar no Brasil com a presidência de Tancredo Neves que, por sua vez, herda uma importante crise de Estado.

O Brasil viveu a experiência de duas ditaduras e de poucos momentos de liberdades democráticas como a experiência de 1945 a 1964, denominada república nacional-populismo. Tanto a ditadura do Estado Novo (1937-1945) quanto o regime militar representaram as etapas de uma brutal intervenção do Estado no processo de formação urbano-industrial da sociedade brasileira. Esse mais de meio século da história republicana assistiu a uma gama extremamente complexa de um conjunto de contradições entre a velha ordem agrária, herdada das estruturas socioeconômicas do período colonial, bem como o nascimento lento e

gradual da sociedade urbana assentada no entorno dos bolsões geográficos industriais. A modernização autoritária da sociedade brasileira foi marcada pela descontinuidade sem ruptura, processo no qual muda-se uma ordem institucional, conservando-se elementos estruturais da anterior (Ferreira e Bittar, 2006, p. 21).

Nas décadas de 1960 e 1970, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (Brasil, 2000).

Ocupando salas de dimensões reduzidas cedidas pelos diretores do grupo escolar, sem recursos materiais, contando com poucos funcionários, repartindo espaços com os cursos de alfabetização de adultos e mantendo atividades em locais de difícil acesso em período noturno, os novos estabelecimentos não ofereciam grandes atrativos para o exercício das funções de direção e para os professores. A rápida expansão das escolas secundárias deu-se em detrimento da qualidade do ensino, particularmente nas escolas das periferias das grandes cidades (Marcílio, 2005).

O início dos anos 1970 mostra dados alarmantes com relação à ausência de políticas públicas efetivas na tentativa de mudar o quadro da educação brasileira. Em 1970, havia, no país, 24 milhões de pessoas de mais de 9 anos de idade sem nenhuma escolaridade; mais de um terço delas (8,7 milhões) residentes em zona urbana; 5.000.000 de brasileiros analfabetos com até 15 anos de idade; taxas de reprovação e evasão extremamente altas; e um ensino de má qualidade (Cunha, 1986).

No último dia do ano de 1970, num discurso do general presidente Emílio Garrastazu Médici, se faz clara a vinculação entre educação e modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que, dentro de poucos dias, apresentarei à Nação (...) Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problemas dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (*apud* Ferreira e Bittar, 2006, p. 66).

A Lei n° 5.692 fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus e enuncia como princípios básicos: a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas); b) continuidade (formação geral) e terminalidade (formação especial); c) racionalização – concentração,

voltada a eficiência e produtividade com vistas a obter o máximo de resultados com o mínimo de custos; d) flexibilidade; e) gradualidade de implantação; f) valorização do professorado; e) sentido próprio para o ensino supletivo (Brasil, LDB, 1971).

Com base nesses princípios, formula-se a junção dos antigos primário e ginásio. Assim, instaura-se o ensino de 1º grau de caráter obrigatório e com duração de oito anos. Os três anos do colegial passaram a constituir o 2º grau, marcado por meio da profissionalização universal e compulsória, quando a escolaridade obrigatória se estende dos sete aos quatorze anos. Além disso, extinguiram-se os exames de admissão. O empenho do governo militar era para valorizar o caráter terminal dos cursos secundários, para diminuir a demanda pelos cursos universitários e, em contrapartida, a escola passaria a produzir indivíduos aptos para o trabalho. No entanto, na prática, eram os filhos das classes média e alta que freqüentavam o Ensino Secundário - cerca de 95% dos alunos (Marcílio, 2005).

As próprias condições econômicas e morais faziam do curso universitário a melhor opção para aqueles que podiam arcar com seus estudos - além de estarem melhor preparados para o mercado de trabalho, os diplomados ganhavam os melhores cargos, salários e, ainda, o prestígio social.

Criticar essa lei tão somente à luz do autoritarismo militar e do tecnicismo educacional, como se faz freqüentemente, é perder a oportunidade de refletir sobre a difícil integração das artes liberais e artes mecânicas. Além de autoritária e tecnicista, a escola proposta pela Lei 5.692/71 é sobretudo utópica, por pressupor uma realidade inexistente, e idealista, por acreditar que a escola pode desfazer a barreira cultural entre as classes (Buffa, 1988, p. 84).

As reformas educacionais implementadas nos governos militares estavam inspiradas na política econômica aberta a investimentos estrangeiros. Os projetos eram discutidos por membros designados pelo Ministério da Educação, sem qualquer possibilidade de atuação da sociedade civil.

Para Chauí (1977), a reforma do ensino liga-se ao acordo Mec-Usaid (*United States Agency for International Development*). A proposta da reforma não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida pelo exterior. O projeto assentava-se em três pilares: a) educação e desenvolvimento: propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada; b) educação e segurança: visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os "problemas brasileiros"; e c) educação e comunidade: propunha que a comunidade definisse quais questões eram mais urgentes para a coletividade, principalmente em relação ao fornecimento de mão-de-obra barata às empresas.

A política educacional dos anos 1970 repercutiu nos anos 1980 de forma substancial. A deterioração da qualidade do ensino, das condições de trabalho dos professores, a alta evasão e a manutenção do analfabetismo, eram as evidências de que as reformas não haviam resolvido as questões básicas da educação brasileira.

A própria profissionalização universal e compulsória do ensino do segundo grau (LDB/71) enfrentou diversos percalços e acabou por ser revogada pela Lei nº 7.044 de 1982, tornando o sistema flexível e diversificado.

No início dos anos 1980 há um consenso de que o esgotamento do autoritarismo prenuncia a democratização do regime político brasileiro. Os governos militares mostraram-se ineficazes na tentativa de unir a estabilidade econômica com modernização e distribuição de riquezas. O Brasil experimenta, nesse período - a partir dos anacronismos e insatisfação da população de modo generalizado em relação aos problemas acumulados nas décadas anteriores e da nova conjuntura político econômica -, novos horizontes que trouxeram à cena política novos atores e diferenciados projetos, com importante fortalecimento dos movimentos sociais, com diversificadas áreas de atuação e engajamento político, alguns já em curso desde a década de 1970 (Ferreira e Bittar, 2006).

A situação educacional definida pelas reformas educacionais da ditadura militar tornou-se alvo de críticas dos educadores que, crescentemente, organizaram-se em associações de diferentes tipos. O movimento associativista protagonizado pelos professores durante a chamada transição democrática, pode ser classificado como um dos principais fatos da história da educação brasileira contemporânea (Saviani *et al*, 2004)⁴⁶.

O crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, o exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro anos para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a rápida formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980,

⁴⁶ Para Saviani *et al* (2004), a organização dos educadores pode ser caracterizada por dois vetores: a) marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola de qualidade, aberta a toda a população. Representado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED/1977); Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES/1978), Associação Nacional da Educação (ANDE/1979) que organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), realizadas em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. b) marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cujos resultados eclodem nas greves deste período. Protagonizado pela Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) que organizam os Congressos Nacionais de Educação (CNB) inaugurados em 1996, substituindo a série interrompida das CBE.

teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (Ferreira e Bittar, 2006, p. 70).

A partir da década de 1980, o Ensino Médio foi o que mais cresceu em todo o país, apesar de abrigar a maioria absoluta dos alunos advindos de grupos populares e trabalhadores, ou seja, alunos que trabalhavam e estudavam nas escolas públicas e no período noturno, o que representava maiores dificuldades, piores condições e o mais baixo rendimento escolar, expresso em altas taxas de evasão e repetência. É somente neste período que inicia-se a democratização do acesso a esse nível de ensino

Segundo Marcílio (2005), o ensino noturno concentra uma série de problemas. O estudante do noturno é, em geral, um pouco mais velho e trabalha durante o dia. A repetência dos que estudam à noite é maior. Os professores faltam mais no noturno e o ensino é mais precário.

o principal fenômeno educacional observado na década de 90, foi a velocidade com que se expandiu o Ensino Médio, que se repetiu com maior intensidade o movimento verificado nas décadas de 70 e 80, em relação ao Ensino Fundamental. Por isso, pode-se afirmar, sem nenhum exagero, que os anos 90 caracterizaram-se como a década da democratização do acesso ao Ensino Médio (Brasil, 2001, p. 71).

De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%. Embora a democratização do Ensino Médio seja relevante, é ímpar o viés de classe que sempre acompanhou esse nível de ensino no Brasil, mantendo, por conseguinte, a distinção entre classes média e alta e a classe baixa - aquelas mantinham seus filhos em escolas particulares, no período diurno, com melhor qualidade de ensino, em sua quase totalidade.

O Estado, neste período, enfrenta também uma crise agravada pelos governos Figueiredo, José Sarney e Fernando Collor de Melo (com o *Impeachment* depois de dois anos de mandato, assume o vice-presidente Itamar Franco) em decorrência, sobretudo, da privatização dos setores estatais, ou seja, do uso do Estado em benefício de grupos econômicos e políticos, o que resultou em fantástico enriquecimento dessa oligarquia e completa falência do Estado.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade social e dos movimentos sociais

organizados⁴⁷. Entre tais conquistas, menciona-se: o direito à educação desde o zero ano de idade; a gratuidade do ensino público em todos os níveis; a gestão democrática da educação pública; o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos; e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. No artigo 205, vigora que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E no artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (Brasil, 1988).

Em 1996, o Congresso aprova a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro, que modificou, entre outros, o artigo 208 da Constituição Federal - o que resultou nas alterações dos incisos I e II deste artigo, permanecendo, portanto: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.

Nota-se que uma abertura de oportunidades escolares acentuou-se na década de 1990 e ocorreu sob a égide de uma forte crise econômica que estagnou o crescimento, acentuou desigualdades e fez aumentar os índices de desemprego. Nessa década constata-se, também, um movimento de reordenação do sistema educativo, observado nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, que atinge os mecanismos de financiamento do ensino público, provocando alterações curriculares e medidas de correção de fluxo, visando a atenuar as reprovações e evasões, em um quadro inalterado de recursos destinados à educação (Sposito, 2005).

Em 1996, entre um momento de inúmeros debates polêmicos acadêmicos e manobras políticas, a Lei nº 9.394 fixa as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob coordenação de Darcy Ribeiro. Os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio propõe a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar e formular, ao invés do simples exercício de memorização.

⁴⁷ A Constituição mantém o dispositivo que atribui à União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Logo, iniciaram o processo de elaboração da nova LDB, aprovada, apenas, em 1996.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" – cidadão. É importante destacar que as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foram incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, MEC, 2001, p.10-14).

Aos estados a lei destinou a responsabilidade pelo Ensino Médio e, em conjunto com os seus municípios, pelo Ensino Fundamental - quanto à organização, muda a nomenclatura de ensino de 2º grau para Ensino Médio. Com essa reforma, o Ensino Médio passa a fazer parte da educação básica no Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tornando compromisso do Estado garantir a oferta desse nível de ensino com o objetivo de formar cidadãos dotados de maior capacidade de exercício de seus direitos e deveres e com condições para prosseguir no Ensino Superior. Destacam-se a seguir alguns artigos e incisos da LDB/1996:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; **IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;** VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; **VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;** IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; **II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;** VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a

cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; **III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Decreto Federal 2.208/97 estabeleceu uma organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico e outra para o Ensino Médio. Em 1998, o MEC estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que previa que 75% do currículo deveria ser igual em todo país. Destaca-se a seguir o artigo 3º A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como **facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo** e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. II - a **Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, **o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano**. III - a **Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (Brasil, LDB, 1998).

Abramovay e Castro (2003)⁴⁸ apresentam dados em relação aos jovens, quando questionados acerca de o quanto a escola ensina. Nesse caso, 53,2% dos alunos - o que representa 1.651.966 alunos entrevistados - responderam "pouco"; 45% (743.385) já reprovaram alguma vez, e desse subtotal, 65% (483.200) estão concentrados no período noturno. Os alunos que dizem já ter repetido alguma vez somam 39% (644.267) e 20% (330.393) declararam ter abandonado a escola, ou seja, 1/5 dos estudantes já havia abandonado seus estudos.

⁴⁸ Na pesquisa relatada na obra "Ensino Médio: Múltiplas Vozes" com apoio da UNESCO e do MEC. O estudo compreende 13 capitais brasileiras.

O Ensino Médio não conseguiu clarificar suas finalidades e objetivos. É reconhecido que, no passado, ele se inclinou diante das demandas do Ensino Superior e, recentemente, adotou um procedimento semelhante diante das exigências do mercado do trabalho. Todavia, suas aspirações não garantem, para adolescentes e jovens de grupos populares urbanos, melhores condições para a continuidade dos estudos nem para o mercado de trabalho.

Faz-se necessária uma abordagem satisfatória que possa de fato contribuir para a concretude de seus já previstos objetivos, tais como o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de sua educação para a cidadania, democracia, tolerância, aceitação e compreensão dos outros - uma educação de fato cidadã, democrática, tolerante, visível e compreensível às diferentes demandas destes jovens em especial.

O Ensino Médio deixou de formar exclusivamente as elites para o acesso à universidade, como foi a nossa tradição de quase cinco séculos. A democratização do ensino, a expansão da escola pública, os investimentos do Estado na expansão do atendimento ao Ensino Médio buscaram atender às necessidades de uma sociedade industrializada, urbanizada e com exigências de qualificação profissional. O atendimento dessas exigências provocou a expansão do Ensino Médio, que, por sua vez, tem relação direta com a mobilidade social ascendente que se verificou no país nas décadas mais recentes. Uma classe média mais ampla emergiu na sociedade brasileira particularmente com a ampliação e extensão da educação. Mas falta muito ainda neste setor (Marcílio, 2005, p.434).

O percurso histórico realizado permite iluminar um legado de contradições e lutas que desembocam no século XXI com inúmeros problemas ainda a serem enfrentados, tal como se mantém clara a distinção social entre a escola para adolescentes e jovens de grupos populares para, com sorte, aqueles que conseguem acessá-la. Os dados iniciais apresentaram índices vergonhosos: destaca-se, dentre as inúmeras problemáticas, o maior desafio de uma escola democrática que reflita uma sociedade mais justa, onde seja possível garantir, de fato, os direitos conquistados em longos anos de autoritarismo excludente e segregador. A esta realidade, somam-se os inúmeros adolescentes e jovens com o sentimento de fracasso a respeito de sua trajetória escolar e de trabalho.

Nesse panorama, a temática da violência parece tornar-se relevante. Há uma correlação freqüente entre violência, adolescência e juventude de grupos populares urbanos, que nem sempre os associam numa perspectiva da cidadania. Tendo como foco adolescentes e jovens de grupos populares urbanos, educação e violência, buscamos apresentar uma compreensão melhor delineada no próximo capítulo.

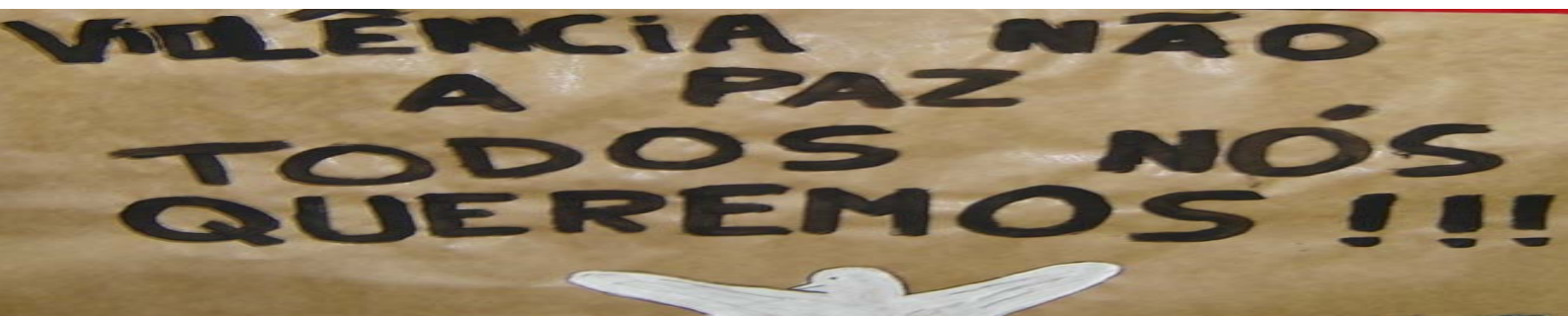
Capítulo 3

Juventude, Escola e Violência

“Todos nós temos o direito de falar e expor nossas idéias, na escola, no trabalho e na vida.

Pois todos nós somos pessoas dignas de respeito”

(Jovem, 16 anos, estudante Ensino Médio)



O terceiro eixo temático objeto desta pesquisa é a violência *na* e *da* escola. Neste capítulo será apresentado um breve panorama do debate atual acerca do fenômeno da violência. Entende-se que, embora haja peculiaridades da violência no âmbito escolar, tópico que também será contemplado a seguir, fazem-se indispensáveis certos esclarecimentos sobre as diferentes designações, as explicações em relação às possíveis causas, aos dados estatísticos, à relevância social e a suas contextualizações.

Parte-se do pressuposto de que a escola, como equipamento social essencial à sociedade, não está imune, insciente ou isenta deste fenômeno, dadas as implicações e as correlações entre os inúmeros desafios educacionais já discutidos anteriormente, sobretudo quando, em particular, trata-se de adolescentes e jovens de grupos populares urbanos.

A violência na contemporaneidade ganha dimensões avassaladoras nas mais diferentes conexões da vida cotidiana. É caracterizada como um grave problema social, por sua abrangência⁴⁹ e magnitude. A violência varia inclusive em relação aos efeitos midiáticos que se produz e reproduz em ambíguas condições das relações e vidas cotidianas. Resultam no medo excessivo, constantemente experienciado, principalmente nas grandes cidades, mas também apresenta-se de forma banal, retórica ou jocosa. Entre seus opostos abriga-se uma rede de relações construídas e constituídas entre os indivíduos que perpetuam sua magnitude e relevância.

Como efeito dos processos de fragmentação social e de exclusão econômica emergem práticas de violência como norma social, presentes em múltiplas dimensões das relações humanas e entre os mecanismos políticos e da justiça, num período recente da história.

A temática da violência está correlacionada aos padrões de concentração de riqueza e de desigualdade social que, no Brasil, permanecem os mesmos há quatro décadas. A Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta os dados sobre o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) avaliação em que o Brasil se encontra no grupo de países com médio desenvolvimento humano. Porém, com relação ao ranking de concentração de renda o país é o quinto pior entre as 173 nações - o que explica as discrepâncias inerentes à realidade sócio-econômica que se refletem diretamente nos seus indicadores sociais, tal como a Educação, conforme discussão anterior.

⁴⁹ As fontes oficiais de informação sobre a violência no Brasil, dentre as quais têm-se as Secretarias de Segurança Pública e as Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde, indicam que o fenômeno tem crescido, especialmente nas áreas urbanas de grandes metrópoles. Ainda que estudos apontem inúmeras críticas acerca da qualidade da informação, seja na geração, sistematização e divulgação das informações, na restrição do acesso e no despreparo técnico, essas questões não são capazes de minimizar ou omitir dados preocupantes acerca da violência (Njaine, *et al* 1997).

A desigualdade de direitos e de acesso à justiça agravou-se na proporção mesma em que a sociedade se tornou mais densa e mais complexa. Neste contexto, a sociedade brasileira confronta-se com o crescimento das taxas de violência nas suas mais distintas modalidades: crime comum, violência fatal conectada com o crime organizado, graves violações de direitos humanos, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas - em especial, a emergência do narcotráfico, que promove a desorganização das formas tradicionais de socialidade entre as classes populares urbanas, estimulando o medo em todas as esferas da população, inclusive nas classes médias e altas.

Questões como estas parecem enfraquecer a capacidade do poder público em assegurar a lei e a ordem, que por sua vez, intensificam o debate em torno de uma governabilidade mais rígida capaz de conter a violência. Além disso, a violência aparece sempre como um dispositivo negativo que deve ser controlado. Como afirma Da Matta (1982), o discurso sobre a violência parece nunca poder ser interrogativo, pois se toma como perversão qualquer tentativa de ver a violência como fenômeno social.

Como resultado, temos a construção de um cenário de insegurança coletiva, cuja gravidade é corresponsável pelo clima de medo e insegurança reproduzido por diferentes esferas, tais como a mídia, o consumo da segurança privada, - ressaltando, sobretudo, o complexo mercado de armamentos -, a impunidade e a forma de vinculações das relações interpessoais.

Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha (Folha de S. Paulo, 26 de março de 2007), pela primeira vez, na opinião dos brasileiros, a violência assume liderança como principal problema do país, substituindo o desemprego: a taxa dos que consideram este o principal problema nacional praticamente dobrou em relação ao último levantamento sobre o tema, de dezembro de 2006, apresentando crescimento de 16% para 31%.

A emergência de uma noção de segurança cidadã supõe a construção do controle social democrático mediante o qual tanto as instituições de socialização – a família, a escola, as associações locais, os meios de comunicação – quanto as organizações de controle social formal – as polícias, o sistema judiciário, as instituições prisionais – reconstruam o objetivo de uma governabilidade preocupada com as práticas de si, emancipatórias, do conjunto de cidadãos em suas vidas cotidianas, em suas trajetórias sociais e em seus sonhos de sociedade.

Entretanto, as questões de violência urbana se tornaram cada vez mais complexas. O perfil da criminalidade com a escalada dos crimes violentos, expansão das organizações criminosas em moldes empresariais e transnacionais, expansão do narcotráfico, crescimento dos serviços de segurança privada, guerras, entre outros, revela a violência como fenômeno

do cotidiano das mais diferentes e complexas esferas. A violência, nesta concepção, é alimentada por essa dinâmica que move o capital de forma tão relevante como nenhum outro “produto” da indústria capitalista é capaz. Não é possível considerar que haja pólos distintos nessa discussão, ou mesmo que existam soluções simplistas e grupos isentos de participação.

Torna-se clara a necessidade de pesquisas e dados empíricos que possam alimentar análises mais consistentes sobre o fenômeno no Brasil - apesar de a violência ser tema freqüente de pesquisas e debates na sociedade em diferentes instâncias, sobretudo no domínio das ciências humanas e sociais. Segundo Adorno (2002), quanto às causas do crescimento da violência, parece difícil chegar a um consenso, mas pode-se agrupar os esforços de explicação em, pelo menos, três direções:

- *Mudanças na sociedade e nos padrões convencionais de delinqüência e violência*

Em particular, nos últimos cinquenta anos, assiste-se a uma aceleração de mudanças: novas formas de acumulação de capital e de concentração industrial e tecnológica; mutações substantivas nos processos de produção, nos processos de trabalho, nas formas de recrutamento, alocação, distribuição e utilização da força de trabalho com repercussões consideráveis nos padrões tradicionais de associação e representação sindicais; acentuada mutação nas relações dos indivíduos entre si, dos indivíduos com o Estado e entre diferentes Estados, o que se reflete na natureza dos conflitos sociais e políticos (Adorno, 2002).

Essas mudanças repercutem, também, no domínio do crime, da violência e dos direitos humanos. Transformam-se os padrões tradicionais e convencionais de delinqüência anteriormente concentrados em torno do crime contra o patrimônio - via de regra cometido por delinqüentes que agiam individualmente ou, quando muito, em pequenos bandos, e cuja ação tinha alcance apenas local. Na atualidade, cada vez mais, o crime organizado opera segundo moldes empresariais e com bases transnacionais. Seus sintomas mais visíveis compreendem o emprego de violência excessiva mediante o uso de potentes armas de fogo (daí a função estratégica do contrabando de armas), corrupção de agentes do poder público, acentuados desarranjos no tecido social, desorganização das formas convencionais de controle social (Adorno, 2002).

- *Crise do sistema de justiça criminal*

O crime cresceu e mudou de qualidade, porém o sistema de justiça permaneceu operando como o fazia há três ou quatro décadas. Os sintomas mais visíveis deste cenário são as dificuldades e desafios enfrentados pelo poder público em suas tarefas constitucionais

de deter o monopólio estatal da violência. Na década de 1980, o profundo hiato entre o crescimento da violência e o desempenho do sistema de justiça criminal agravou-se em virtude dos novos problemas de reforma e controle institucional propostos pela transição política e pela consolidação do regime democrático. O agravamento se dá a despeito das iniciativas de reforma da legislação penal promovidas pelo governo federal e de reaparelhamento do sistema de justiça criminal executadas pelos governos estaduais (Adorno, 2002).

Neste domínio, algumas avaliações sugerem a queda dos investimentos em segurança pública e justiça durante toda a década de 1980. Além do mais, pressionados a promover rapidamente a desmontagem dos aparelhos repressivos que tiveram vigência durante o regime militar e ao mesmo tempo exercerem pertinaz controle sobre os abusos de poder cometidos por agentes públicos (policiais militares nas ruas, nas habitações populares e nas instituições de reparação social; policiais civis nas delegacias e distritos policiais; guardas de prisão nas instituições carcerárias), os governos estaduais demoraram a responder com eficiência aos novos problemas decorrentes do crescimento e da mudança do perfil da criminalidade urbana violenta (Adorno, 2002).

Trata-se de um cenário que adentra os anos 1990. O resultado mais visível dessa crise do sistema de justiça criminal é, sem dúvida, a impunidade penal. No Brasil, tudo parece indicar que as taxas de impunidade sejam mais elevadas para crimes que constituem graves violações de direitos humanos, tais como: homicídios praticados pela polícia, por grupos de patrulha privada, por esquadrões da morte e/ou grupos de extermínio, ou ainda homicídios consumados durante linchamentos e nos casos que envolvem trabalhadores rurais e lideranças sindicais. Do mesmo modo, parecem altas as taxas de impunidade para crimes do colarinho branco cometidos por cidadãos procedentes das classes médias e altas da sociedade (Adorno, 2002).

A consequência mais grave deste processo em cadeia é a descrença dos cidadãos nas instituições promotoras de justiça, em especial as encarregadas de distribuir e aplicar sanções para os autores de crime e de violência, e o seu enfraquecimento em função das estratégias privadas para resolução destes problemas: Para as classes média e alta lança-se mão da segurança privada, mercado que vem crescendo há, pelo menos, duas décadas; e para a classe baixa a proteção oferecida é a dos traficantes locais, ou ainda, a resolução dos conflitos por conta própria.

- *Desigualdade social e segregação urbana*

Em meados dos anos 1970, começaram a aparecer as primeiras inquietações com a persistência da violência institucional como forma rotineira e organizada de conter os crimes. Acreditava-se que o crime, a criminalidade e a brutalidade contra o delinqüente tinham raízes estruturais - devia-se ao capitalismo, às estruturas de exploração, dominação e exclusão inerentes a este modo de organização societário. Quanto maior a pobreza, maior a violência. A violência urbana aparecia, então, como expressão de lutas entre as classes dominantes e o conjunto dos subalternos. Por conseguinte, os criminosos compareciam às representações sociais como vítimas potenciais de um modelo fundado na injustiça social. Superar esse cenário significava, antes de tudo, introduzir radicais transformações na sociedade brasileira com o propósito de erradicar a pobreza, de modo a eliminar as raízes da violência estrutural.

Não demorou muito para que as forças conservadoras, parte das quais herdeira ou comprometida com o regime autoritário, se articulasse para contestar esses argumentos. Insistiam que a violência antes tinha a ver com a falência de políticas retributivas - fundadas na repressão dos crimes e na aplicação rigorosa de leis penais - do que na falência de políticas distributivas. Argumentavam que, mesmo que se lograsse alcançar uma sociedade mais justa, os crimes continuariam a crescer. Esse confronto de entendimentos suscitou - na associação mecânica entre pobreza, crime e violência -, mais problemas do que soluções. (Adorno, 2002).

O problema não residia na pobreza, porém na criminalização dos pobres - vale dizer, no foco privilegiado conferido pelas agências de controle social contra a delinqüência cometida por cidadãos pobres. No entanto, não há como deixar de reconhecer relações entre a persistência, na sociedade brasileira, da concentração da riqueza, da concentração de precária qualidade de vida coletiva nos chamados bairros periféricos das grandes cidades e a explosão da violência fatal (Adorno, 2002).

Entretanto, a desigualdade social não é socialmente vivida e experimentada como era há duas ou três décadas. Ampliaram-se os padrões de consumo e de acesso a bens duráveis, mesmo entre os segmentos urbanos mais pauperizados; decerto melhorou o acesso dos segmentos mais pobres ao conforto proporcionado pelo progresso tecnológico, porém, permanecem acentuadas restrições ao reconhecimento de direitos, ou seja, restrições de medidas de equidade que traduzam diferenças em cidadania universal e que assegurem o espaço público como locus privilegiado de realização do bem comum e o acesso às instituições promotoras do bem-estar e da cidadania.

Não é mais a luta contra a exploração, a sublevação contra um adversário que mantém com os atores uma relação de dominação, e sim a não-relação social, a ausência de relação

conflitual, a exclusão social, eventualmente carregada de desprezo cultural ou racial, que alimentam hoje em toda a parte do mundo, inclusive na Europa ocidental, condutas amotinadoras ou uma violência social mais difusa, fruto da raiva e das frustrações. Nesse contexto, a violência não é somente um conjunto de práticas objetivas: ela é também uma representação, um predicado que, por exemplo, grupos, entre os mais abastados, atribuem eventualmente, e de maneira mais ou menos fantasmática, a outros grupos, geralmente entre os mais despossuídos (Wieviorka, 1997, p.7).

A realidade acerca da violência no país em sua abrangência e diversidade é fato ainda desconhecido em todo seu espectro de possibilidades. É possível ressaltar, ainda, outras formas de violências que possuem maior visibilidade no domínio público, como a violência doméstica, a violência familiar⁵⁰ - sobretudo contra crianças e mulheres -, a violência no trânsito, a violência entre as torcidas de futebol, a violência policial e, obviamente, a violência contra o patrimônio, bens pessoais, também atribuídas ou nomeadas violências urbanas. Nota-se que nestes casos as violências se diferenciam pela localização espacial de onde acontecem, porém esta divisão deve ser capaz de interconectar-se com as demais fronteiras que definem, produzem e reproduzem as inúmeras formas de violência.

Ressalta-se, mais uma vez, a preocupação do trabalho em atentar-se para a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às violências.

Está em curso no Brasil um verdadeiro genocídio. A violência tem se tornado um flagelo para a sociedade, difundindo o sofrimento, generalizando o medo e produzindo danos profundos na economia. Entretanto, os efeitos mais graves de nossa barbárie cotidiana não se distribuem aleatoriamente. Como tudo no Brasil, também a vitimização letal se distribui de forma desigual: são, sobretudo os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, que têm pago com a vida o preço de nossa insensatez coletiva. O problema alcançou um ponto tão grave que já há um déficit de jovens do sexo masculino na estrutura demográfica brasileira. Um déficit que só se verifica nas sociedades que estão em guerra (Soares, 2004, p. 130).

Este fenômeno adota muitas outras manifestações e classificações; assim, os conceitos de violência assumem múltiplas definições, dada a sua complexidade e os seus diversos entendimentos legitimados socialmente, constituídos ao longo de determinados contextos históricos e sócio-culturais.

De um lado, temos concepções que alargam a visão do que poderia ser considerado violência; de outro, e até conseqüentemente, há o aumento significativo dos dados estatísticos em relação aos fenômenos violentos. Trata-se, portanto, de inúmeras definições

⁵⁰ Dourado (1984), relata que as situações sociais freqüentemente associadas à violência familiar são: o abuso de drogas, gravidez precoce, fracasso escolar, delinquência, suicídio, agressões escolares e entre pares, depressão e prostituição. Temos, portanto, uma trama de situações violentas que desencadeiam outras. No caso, chama-se à atenção a violência escolar em questão, representada pela agressão entre pares e o fracasso escolar, apresentadas como justificativas para violências domésticas/familiares.

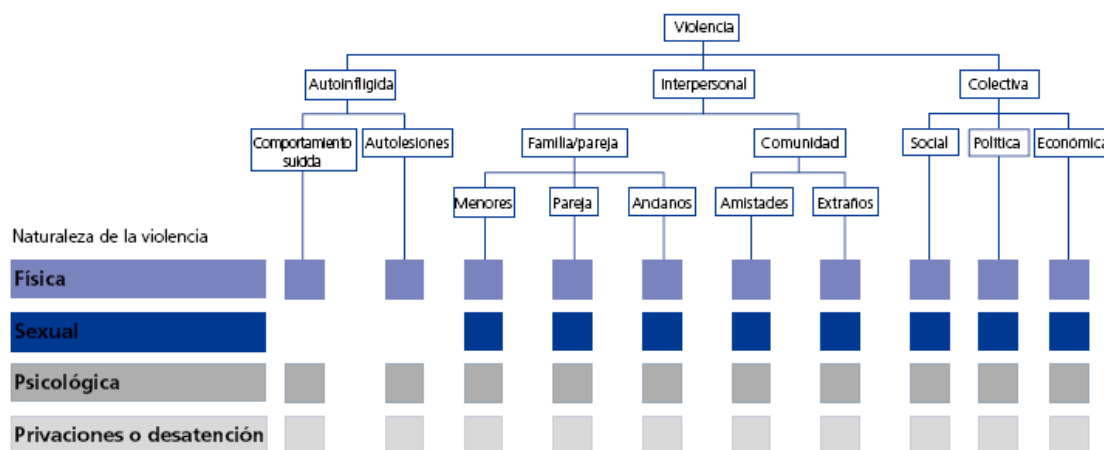
e diferentes linhas teóricas que buscam contemplar todo o espectro da violência compreendida e experienciada atualmente.

“Violência” vem do latim *violentia*, que significa caráter violento ou bravo, força. O verbo violare significa tratar com violência, profanar, transgredir. Sob o ponto de vista jurídico, designa constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. Violento é semelhante a: que age com ímpeto; impetuoso; que se exerce com força; agitado, tumultuoso; irascível, irritadiço; intenso, veemente; em que se faz uso de força bruta; e ainda, contrário ao direito e à justiça.

A classificação abrangente utilizada no Informe Mundial sobre a Violência e a Saúde (OMS/OPS, 2002) divide a violência em três grandes categorias, segundo o autor do ato violento: violência dirigida contra si mesmo, violência interpessoal e violência coletiva. Esta categorização inicial distingue a violência entre uma pessoa contra si mesma, a violência infringida por outro indivíduo ou um pequeno grupo de indivíduos e aquela cometida por grupos maiores, como o Estado, grupos ou organizações políticas, polícias ou organizações terroristas. Por sua vez, estas três amplas categorias subdividem-se para refletir tipos de violências mais específicos.

A violência dirigida contra si mesmo compreende os comportamentos suicidas e as auto-agressões, como a auto-mutilação. O comportamento suicida vai desde um mero pensamento de querer acabar com a vida, ao planejamento, busca dos meios para levar ao fim, a intenção de matar-se e até a consumação do ato em si. Muitas pessoas que têm pensamentos suicidas podem nunca tentar se matar, inclusive as que tentam suicidar-se podem não ter a intenção de morrer.

Clasificación de la violencia



Fonte:OMS e OPS, 2002 (p. 6).

A violência interpessoal se divide em duas subcategorias:

- **Violência intrafamiliar ou de casais:** na maior parte dos casos, produzidas entre os membros da família e/ou companheiros - normalmente, acontecem dentro de casa, ainda que não exclusivamente. Este primeiro grupo abarca formas de violência como: maus tratos de crianças, violências de casais ou de idosos.
- **Violência comunitária:** se produz entre indivíduos não relacionados entre si, que podem se conhecer ou não - acontece, geralmente, fora de casa. Este segundo grupo inclui: a violência juvenil, os atos violentos arriscados, as violações e as agressões sexuais por parte de estranhos, a violência em estabelecimentos como: escolas, lugares de trabalho, prisões e asilos.

A violência coletiva denomina o uso instrumental da violência por pessoas que se identificam a si mesmas como membros de um grupo frente a outro, com objetivos políticos, econômicos ou sociais. Adota diversas formas: conflitos armados no Estado ou entre eles; genocídio; repressão e outras violações dos direitos humanos; terrorismo; crimes organizados.

Esta classificação considera também a natureza dos atos violentos - que podem ser físicos, sexuais ou psíquicos, ou ainda, baseados nas privações ou no abandono -, assim como a importância do contexto em que se produzem, a relação entre o autor e a vítima e, no caso da violência coletiva, seus possíveis motivos.

Nas contribuições teóricas de Bourdieu (1989), destaca-se o conceito da violência simbólica. Para ele, o símbolo é, por excelência, instrumento de integração social, pois cria a possibilidade de consenso sobre o sentido do mundo e, por isso, da dominação. Enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, os símbolos são fundamentais para o exercício da dominação na medida em que são instrumentos de sua imposição ou de legitimação e que contribuem para assegurá-la a uma classe sobre outra.

A violência também é compreendida como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro (Adorno, 1995; Zaluar, 1994b); e também como a negação da dignidade humana (Brant, 1989; Kowarick e Ant, 1981).

Tavares dos Santos (2004) é um dos autores que tem refletido sobre a questão teórica da violência a partir de referências de Michel Foucault e de Pierre Bourdieu. Ele a define como uma forma de sociabilidade na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência, denominada por ele difusa, não se divide em violência física ou simbólica, configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo - o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Violência difusa: as diferentes formas de violência presentes em cada um dos conjuntos relacionais que estruturam o social podem ser explicadas se compreendermos a violência como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção social. A idéia de força, ou de coerção, supõe um dano que se produz em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia, a um grupo étnico ou cultural. Força, coerção e dano, em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder. Pode-se verificar empiricamente na sociedade brasileira a seletividade social das vítimas: trabalhadores urbanos, moradores de bairros populares, pais, crianças, mulheres, jovens, negros, índios. Do sexo masculino: acidentes de trânsito, homicídios, armas de fogo; jovens e adolescentes: abuso sexual; violência doméstica (contra crianças, idosos, mulheres): contra crianças, castigos corporais e maus-tratos; violência contra mulheres e o aumento do registro da violência doméstica (Tavares dos Santos, 2004, p. 08).

Segundo Michaud (1989), a violência é, antes de tudo, uma questão de agressões e maus-tratos. No entanto, essa força assume sua qualificação de violência em função de normas definidas que variam muito. Desse ponto de vista, podem haver quase tantas formas de violência quantas forem as espécies de normas nas sociedades.

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989, p. 10-11).

Afirma, ainda, que mais importante do que uma definição precisa sobre violência, é a necessidade de levar em conta seus condicionantes como: a) toda definição requer pressupostos e não necessariamente representa todos os casos; b) uma definição de violência depende de critérios de referência como, por exemplo, jurídico, institucional, relacionado a valores de um grupo, disposições pessoais e tempo histórico.

Apesar da complexidade que envolve o debate em torno da conceituação de violência existem elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O “objetificado” nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social (Abramovay, 2006, p.56).

Estes determinados tipos de violência praticados por determinados setores (geralmente dominantes) contra outros segmentos (dominados), podem ser apreendidos com as idéias de Marilena Chauí (1998) sobre a dificuldade que há no Brasil em compreender e até em enxergar a violência real. Segundo ela, vivemos uma situação paradoxal porque, de um lado, brada-se contra a violência e a favor de um “retorno à ética” e, de outro, são produzidas imagens e explicações para a violência que impedem a

visibilidade e a compreensão da violência real. A violência real é ocultada por mecanismos ou dispositivos ideológicos como os da exclusão, da distinção, do jurídico, do sociológico e da inversão do real. Para a autora, os dispositivos ideológicos responsáveis pelo ocultamento da violência real são:

- da exclusão – existe um mito de que o Brasil é uma nação não-violenta. O mecanismo da exclusão produz uma diferença entre um nós-brasileiros-não-violentos e um eles-não-brasileiros-violentos. Eles não fazem parte do nós.
- da distinção – ocorre uma distinção entre o essencial e o acidental. Os brasileiros, por essência, não são violentos e por isso a violência é acidental, superficial, momentânea; uma crise limitada temporal e espacialmente.
- jurídico – circunscreve a violência no campo da delinquência e da criminalidade. Esse mecanismo permite determinar quem são os agentes violentos e legitimar a ação da polícia contra os pobres, os negros, as crianças de ruas e outros.
- sociológico – considera a violência um momento de anomia social na qual a perda das formas antigas de sociabilidade ainda não foram substituídas por novas. A violência, aqui, é considerada como um momento no qual os grupos sociais “atrasados” ou “arcaicos” entram em contato com os grupos sociais “modernos”, e por estarem desadaptados, tornam-se violentos.
- da inversão do real – são produzidas máscaras que permitem dissimular comportamentos, idéias e valores violentos como se fossem não-violentos (Chauí, 1998).

Violência na e da Escola

A violência escolar é fenômeno recente que, gradativamente, vem sendo reconhecido como um fato de extrema importância, dada sua abrangência e os inúmeros casos que têm atemorizado a sociedade em geral. Este fenômeno tem suas peculiaridades e complexidades, mas apresenta-se como fenômeno universal que não se define, a priori, pela idade, classe social, gênero, etnia e/ou credo.

Destaca-se a influência da mídia na divulgação de um significativo número de casos apresentados, relacionados à violência na escola - ainda que se pese a veiculação realizada com tom de denúncia e amedontrador, de forma sensacionalista e com rara compreensão ou acompanhamento dos casos -, tal como as informações relacionadas à violência são na maioria das vezes colocadas na mídia, sobretudo na televisão. Entre os casos emblemáticos

noticiados que ganharam visibilidade, podemos tomar como exemplo os crimes cometidos em escolas dos Estados Unidos⁵¹.

Da mesma forma que a violência apresenta-se como objeto de múltiplas interpretações, a violência escolar não se limita à violência no interior das escolas. Torna-se clara a necessidade de considerar a multiplicidade causal e relacional deste fenômeno no contexto escolar, ressaltando-se a importância do comprometimento deste estudo em aprofundar e contextualizar o fenômeno da violência na escola em relação às condições políticas, econômicas, culturais e sociais inter-relacionadas na contemporaneidade.

O tema da violência escolar entrelaça-se com as dificuldades e contradições existentes nas formas de se educar. Há conflitos e transformações resultantes de modificações históricas das duas grandes instituições consagradas como responsáveis pela educação: a escola e a família.

É necessário ter em mente que há um conflito histórico de fronteiras entre família e escola, cujas funções educativas ora se intercalam, ora se sobrepõem. Não se pode imaginar, contudo, que haja uma continuidade necessária ou natural entre ambas as instituições. Além de distintos âmbitos de competência, seus raios de ação não são sequer semelhantes. São instituições vizinhas, mas díspares em suas práticas. E o que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada e da vida pública (Aquino, 2003, p.44).

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Já a violência contra a escola está relacionada à natureza e às atividades da instituição escolar. Essa violência 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

⁵¹ **20 de abril de 1999:** Dois estudantes matam 12 colegas de escola e uma professora no Colégio Columbine (Colorado), antes de se suicidarem. **30 de março de 2001:** Um estudante, 16 anos, é morto a tiros por um ex-aluno do mesmo colégio, no estacionamento da escola; Indiana. **24 de abril de 2003:** Um estudante da 8ª série mata a tiros o diretor de sua escola no Estado da Pensilvânia e depois se suicida. **22 de março de 2005:** Ao menos sete pessoas morrem e outras 14 ficam feridas em um ataque cometido por um estudante numa escola secundária; Minnesota. O atirador se matou logo após o ataque. **08 de novembro de 2005:** Um estudante de 14 anos é detido após matar, a tiros, um assistente de direção e ferir gravemente dois funcionários de uma escola; Tennessee. **14 de janeiro de 2006:** O aluno trouxe uma arma de brinquedo para a escola e a usou contra colegas e professores, que pensavam ser um revólver de verdade. Ele foi morto por um policial quando apontou a arma para um funcionário da escola; Flórida. **24 de agosto de 2006:** Um homem armado invade uma escola primária, em Vermont, e mata duas pessoas, entre elas, um professor e fere outras três. **27 de setembro de 2006:** Um atirador invade uma sala de aula de uma escola, no Colorado, fazendo refém um grupo de seis alunas. Quando a polícia invade o local, ele mata uma das reféns - uma adolescente de 16 anos - e, em seguida, se suicida. Segundo a polícia, todas as alunas foram molestadas. **29 de setembro de 2006:** Um estudante armado com uma pistola calibre 22 e um rifle invade uma escola em Wisconsin, e dispara várias vezes contra o diretor, ferindo-o gravemente, antes de ser detido. **2 de outubro de 2006:** Um atirador invade uma escola amish (comunidade que se mantém distante da sociedade de consumo) no Condado de Lancaster (Pensilvânia) e atira contra dez alunas, matando cinco. Quando a polícia conseguiu entrar no prédio, o agressor se suicidou. Folha (16/04/2007). **16 de abril de 2007:** Um estudante, 23 anos, sul-coreano da Universidade de Virgínia Tech, mata 33 pessoas com tiros e suicida-se em seguida. No bilhete deixado em seu quarto recrimina "os garotos ricos, a libertinagem e os charlatães embusteiros". Fonte: Folha on line, acesso em 2007.

(modos de composição de classes, atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados injustos ou racistas) (Charlot, 2002).

Segundo Debarbieux (1998), a violência no cotidiano das escolas está associada a três dimensões sócio-organizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar; isto é, a grande dificuldade de gestão das escolas que resulta em estruturas deficientes. Em segundo, à violência que se origina de fora para dentro das escolas, e se manifesta por intermédio da atuação de gangues, do tráfico de drogas e da crescente visibilidade da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentos e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e em áreas caracterizadas por exclusões.

A violência na escola na França, segundo Debarbieux (1999), está ligada a uma sociologia da exclusão, caracterizando-se por três formas: delitos e vitimização - tais como extorsão, roubos, agressões, racismos e insultos; um clima no estabelecimento escolar marcado por incivildades; e um sentimento de insegurança que reflete a percepção da violência. Existem, porém, duas mudanças recentes nesse quadro: o aumento das violências contra o professor em sala de aula e a violência praticada em atos grupais. Em relação ao panorama das pesquisas acerca da violência nas escolas francesas observa-se que:

Inicialmente a violência dos alunos apareceu como resultado da mutação profunda do sistema escolar, que acolhia novos públicos, menos favorecidos, e faz subitamente perceptível sua desigualdade fundamental, malgrado suas promessas de igualitarismo republicano. A violência dos alunos apareceu como determinada pela violência simbólica *da* escola e, enquanto tal, não parecia poder ser tratada senão pela mudança global da instituição e da sociedade. No limite, foi concebida como eminentemente revolucionária, lógica de resistência do proletariado face à escola de classe (Debarbieux, 2001, p.185, grifo do autor).

Pesquisadores franceses fizeram a distinção entre violência, transgressão e incivildade. O termo violência deve ser reservado ao que ataca a lei com o uso da força ou ameaças: lesões, extorções, tráfico de drogas, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao do estabelecimento (mas não do ponto de vista da lei): absentéismo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. A incivildade, enfim, não contradiz nem a lei nem o regimento interno da escola, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente presentes no cotidiano e que, com freqüência, desrespeitam o direito individual (professores, funcionários, alunos) (Charlot, 2002).

Por isso, nem sempre estes limites estão claramente definidos na escola e são avaliados de forma subjetiva em suas graduações. Além disso, esta premissa de que a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade incorpora a idéia de fundo de que é a civilização que canaliza e estabelece a contenção dos instintos. Parte também dessa premissa, a idéia de que a escola é responsável pela hominização, de que deve "civilizar" os alunos de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos.

Em meio a essa crise, as práticas de violência repetem-se, cotidianamente, entre os alunos. Além disso, muitas vezes, as violências leves, não-físicas, verbais e com outras formas de manifestação como segregação, exclusão, indiferença, não são assumidas e/ou identificadas como violência.

A pesquisa sociológica negou por muito tempo essa dimensão, relegando-a ao fantasma da insegurança. As manifestações de alunos de liceu de 1991, na França, e a explosão que se seguiu na mídia acarretaram uma nova sensibilidade a um só tempo pública, política e científica. A "violência na escola" apareceu então como um objeto digno de ser pensado em si mesmo. Por isso o "silêncio" dos anos 1980 foi reinterpretado como um erro na construção precedente do objeto: abandonando o modelo único do "fantasma", a violência cotidiana tornou-se uma preocupação da pesquisa, permitindo mostrar assim a construção interativa da desigualdade em face do risco e de seu desenvolvimento na relação com a exclusão social (Dubet, 1996).

Se os sociólogos continuaram a ligar essa violência à desigualdade social e à questão urbana, foram, por sua vez, capazes de sistematizar o papel das características dos estabelecimentos escolares na produção - ou prevenção - da violência. Examinaram o próprio sentido da escola, em sua dimensão socializante e, finalmente, fizeram surgir novas dimensões da triagem social, dentre as quais os desvios xenófobos não são os menos importantes.

Os estudos franceses, sobretudo dessas linhas sociológicas, contribuíram muito para com a compreensão acerca da temática e são referenciais importantes nas discussões nacionais. Guardadas as devidas proporções, muitas questões assemelham-se às brasileiras, além das precariedades de múltiplas ordens, a ideologia que sustentou a escola enquanto instituição por vários anos está sendo contestada. Os grandes discursos sobre princípios e valores da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola não prepara mais para o mercado de trabalho, nem é mais única ou principal fonte de transmissão de conhecimentos do acervo cultural e científico da humanidade. Outro aspecto a ser

considerado é que a escola não corresponde mais à expectativa de garantir possibilidades promissoras para o futuro dos adolescentes e jovens grupos populares urbanos.

Logo, os conceitos de violência nas escolas possuem definições amplas, complexas, contextuais, que parecem incluir desde certas indisciplinas, incivilidades, alguns maus comportamentos que estão presentes, sem necessariamente serem abordados como problemas -, até as transgressões legais, agressões brutais e caóticas, violências sexuais, que podem ser punidas pelo sistema de segurança público e judiciário. Ou ainda, o conceito de violência nas escolas aparece como expressão do sujeito psicológico e passa a ser adjetivada como violência velada, sentida, temida, subjetiva e simbólica. Os termos devem ser cuidadosamente problematizados, pois deslocam todo o contexto e fazem o recorte do indivíduo - tratado, neste caso, como meio primeiro e último do fenômeno.

As práticas de violência podem ser compreendidas no interior das escolas e na interpretação dos atores envolvidos como uma resposta às precárias condições de sobrevivência com as quais comunidades excluídas se defrontam em sua realidade. Em um entendimento mais individual aponta-se a falta de limites, de regras, problematizando o indivíduo, podendo até considerá-lo delinqüente, problemático, entre outros estigmas. Muitas vezes, o risco de classificar como patológicos os comportamentos desordeiros encontra-se presente, inocentando as instituições sociais da geração de violência (Debarbieux e Blaya, 2002, p.73).

Há consciência da dificuldade da conceituação e, talvez, o tratamento do fenômeno seja parcial. Contudo, faz-se necessário definir o termo "violências nas escolas" para que haja, ao menos, um campo de compreensão comum. Um caminho usual para definir o fenômeno é sua relação e inserção no campo do poder. De qualquer forma, para conceituar violência é necessário expor a questão da dominação, da subjugação ou de respostas a essas categorias. Então, a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou etnia – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano e configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (Tavares dos Santos, 2001).

Segundo Sposito (2001), a complexidade desse fenômeno demanda um árduo trabalho de pesquisa. Apesar do intenso debate público que se constituiu em torno do fenômeno da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, a produção acadêmica ainda é incipiente no país⁵², e somente nos últimos anos tem mobilizado, de forma mais nítida, os investigadores de algumas instituições de Ensino Superior e organizações não governamentais.

⁵² Segundo Sposito (2001), que realizou um balanço das pesquisas sobre violência escolar no Brasil do período de 1980 e 1998 em toda pós-graduação em Educação, do total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram sobre o tema de violência escolar. Em Ciências Sociais, verifica-se que neste mesmo período nenhuma dissertação ou tese fora defendida sobre o tema.

Aliado a isto, a sociedade brasileira se depara cada vez mais com o aumento significativo da violência na escola (Abramovay e Castro, 2003) fato este que despertou as atenções das diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil.

Os estudos acerca das práticas de violência nas escolas brasileiras ganharam maior destaque no âmbito do debate público no início dos anos 1980. Isto porque, por um lado, segundo Sposito (2001), demandas latentes adquiriram visibilidade nos espaços criados pela distensão política, propiciando maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante e até hoje não resolvido. Por outro, tratava-se, naquele momento, de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais – sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos trilhados pelo país.

Nesse contexto histórico, foram apresentados os maiores índices de violência do país. Segundo Peres (2004), após o processo de redemocratização e a abertura política no Brasil, a violência e as atividades criminais cresceram substancialmente, atingindo níveis nunca antes vistos. A própria juventude tem apresentado maior ameaça neste contexto seja como autora, seja como vítima, chegando a constituir a causa mais recorrente da mortalidade entre os jovens.

A escola, como outras instâncias e instituições, tais como família, mídia, política - está envolvida numa dinâmica que envolve e sustenta outras problemáticas, também sociais, além do fenômeno da violência como criminalidade e mortalidade. Dada a importância da educação na contemporaneidade, as ações escolares mobilizam novas pesquisas acerca da violência escolar na busca de maior compreensão das causas, efeitos, e possíveis soluções para esta problemática.

Esta tendência de estudar o fenômeno violência parece ter sido representativa no campo da educação, da mesma forma como na sociologia, nas décadas de 1970 e 1980, quando focalizou os atos coletivos dirigidos aos bens públicos. Segundo Zaluar (1994), embora em comparação com o modelo do movimento operário eles não fossem concebidos como inteiramente modernos, haveria uma semente de cidadania, na medida em que, por meio deles, a população destituída e oprimida afirmaria alguns de seus direitos básicos como moradores da cidade. Tais movimentos eram classificados pré-políticos por sua insistência nos métodos violentos e destrutivos, inclusive do equipamento urbano que servia a essa população; mas ao mesmo tempo, a violência popular era entendida como reação legítima ao arbítrio, ou como efeito da desordem instaurada pelo poder ilegítimo do Estado e pelo

capitalismo selvagem que não conseguiam fornecer um bom sistema de transportes urbanos para os trabalhadores.

A imagem do aluno pobre e suas oportunidades educacionais são temas que mobilizam e dividem os educadores. Estudos acerca da evasão, da repetência e do fracasso escolar, da avaliação ou sobre a violência registram informações importantes a respeito de como os alunos pobres são vistos e se relacionam com a escola.

A democratização da escola caminha lado a lado com a discussão da violência escolar, com o aumento do acesso dos grupos populares e empobrecidos das cidades brasileiras, acompanhado do rebaixamento dos padrões mínimos de qualidade na educação, - o que já foi definido como uma universalização excludente no campo da saúde com o advento do Sistema Único de Saúde (Favaret Filho e Oliveira, 1989), na medida em que uma escolarização precarizada não é suficiente e não habilita os jovens para competências cotidianas exigidas e, dessa forma, o direito à educação é subsumido da cidadania de nossos adolescentes e jovens pobres.

Por outro lado, as primeiras pesquisas focaram-se nas ações contra o patrimônio escolar, contra o patrimônio público e/ou coletivo (no âmbito privado), ou no sempre presente confronto com as regras estabelecidas e com as normatizações dos regimentos da instituição escolar (Abromovay *et al*, 2002).

Neste caso, ressalta-se a pesquisa de Guimarães (1996), em que a autora, utilizando o referencial da "Sociologia do Cotidiano" de Michel Maffesoli, realiza um estudo em duas escolas estaduais - cujo tema central é a depredação escolar -, demonstrando como o poder penetra e se ramifica no conjunto da vida escolar, através dos controles, dos regulamentos e dos mecanismos de vigilância e punição. Assim, a depredação aparece como forma de contestação dos alunos aos modos pelos quais a uniformização - isto é, a vigilância e a punição -, se expressava, esquadrinhando comportamentos, distinguindo os 'bons' e os 'maus' alunos.

Em 1998, a Universidade de Brasília, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, fez um levantamento por amostragem realizado em todo o território nacional e constatou que a depredação escolar atingia mais da metade do universo pesquisado, ou seja, 56% das escolas públicas. No Estado de São Paulo o percentual era de 49,2% (UDEMO, 2003).

Desde 1995, a União dos Diretores do Magistrado Oficial - UDEMO realiza trabalhos com pesquisas amostrais sobre violência escolar. Em 2002, realizou, em parceria com o IBOPE, um estudo com o objetivo principal de conhecer quais os tipos de violência mais sofridos pelas escolas estaduais públicas em São Paulo, a partir de um levantamento com 300

instituições⁵³. Em relação à violência escolar mais sofrida e mais preocupante contra bens materiais, a depredação do prédio escolar foi a mais citada. Já em relação à agressão contra pessoas, brigas entre alunos, desacato/agressão verbal contra professores, funcionários e direção e, ainda, o tráfico de drogas nas imediações da escola foram os itens que lideraram a lista. Todavia, 81% das escolas, consideram a situação suportável em relação à violência (UDEMO, 2003).

Quando questionados sobre as possíveis causas da indisciplina na escola, 63% citam a família, sendo que deste total, 93% acham que isso se deve aos pais omissos à educação do filho e 89% alegam a desagregação familiar. Outros responsáveis pela indisciplina dos alunos seriam: o mundo - com 38% - e a escola, com 16%. Com relação aos professores, direção e funcionários, a primeira causa citada é a falta de treinamento e capacitação, com 51% e, em segundo lugar, com 50%, os baixos salários. No que concerne ao sistema, o módulo incompleto de funcionários de apoio aparece com 69% e a descaracterização da progressão continuada (em promoção automática), com 62%. Já em relação aos alunos, a primeira causa citada diz respeito à falta de padrões comportamentais, sociais e morais - com 69% das respostas - e em segundo lugar, o desinteresse dos alunos pela escola - com 67% (UDEMO, 2003).

A pesquisa realizada por Camacho (1999) analisou as condutas indisciplinadas e violentas no cotidiano escolar e os reflexos da influência nos modelos de família de classe média no processo de socialização dos jovens. Do ponto de vista empírico, a autora ressalta a fragilidade entre os limites acerca da indisciplina e violência, a partir do observador. Assim, para determinado professor, tal comportamento pode ser considerado violento, o que para outro pode não sê-lo, da mesma forma que para o próprio jovem não o é.

A violência juvenil não é um fenômeno restrito a determinados grupos e não pode ser explicada como sendo apenas o resultado da marginalização ou da exclusão social: o fenômeno é muito mais complexo (Camacho, 1999, p.11).

A pesquisa realizada por Camacho (2000), em duas escolas da cidade de Vitória (ES), uma pública e outra privada, buscou lançar um olhar sobre a vida escolar de adolescentes de classe média e de segmentos das elites, incidindo, porém, sobre a prática de violência contra seus pares. A pesquisa constituiu-se em um estudo eminentemente qualitativo, que permitiu constatar que, nas escolas investigadas, as ações socializadoras, ou seja, as relações pedagógicas, pelas quais, são materializadas as proposições educacionais, incidiam muito

⁵³ Foram encaminhados 3.000 questionários auto-aplicáveis, porém apenas 300 retornaram.

mais sobre o aspecto pedagógico do que sobre a proposta educativa, deixada em segundo plano.

Desta forma, constatou a ausência de uma ampla abrangência da socialização. A escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que idéias de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar, assim como as próprias experiências de violência. Com inúmeros encontros e desencontros entre as escolas estudadas, observou-se que o ponto decisivo de convergência é a presença da prática da violência, ainda que em intensidade distinta e com faces envolvidas por sutis especificidades.

Tal discussão remete à problemática do modo como o professor deveria atuar na sala de aula, às dificuldades, ao despreparo e à falta de formação inicial e continuada. Essas deficiências, que não são do professor, mas dos próprios mecanismos institucionais, se mostram na própria forma de trabalho escolar ou no modo como a própria cultura escolar está organizada. Os cursos de Pedagogia e Licenciatura ignoram e raramente discutem questões do dia-a-dia das escolas, como a indisciplina, a violência, os preconceitos, as discriminações ou as relações que irão construir com os alunos, pois as preocupações estão voltadas para o estritamente pedagógico, como os planejamentos, ou para as teorias da educação ou da psicologia. A falha de formação propicia aos profissionais, em sua maioria, o desconhecimento de quais caminhos percorrer e como lidar com essa problemática. Essa situação pede a sugestão de mudança de currículo que não deve se restringir apenas às escolas terminais da cadeia educacional. Ela deve, isto sim, se iniciar nos cursos formadores de profissionais da educação (Camacho, 2001, p. 138).

Verificamos que, nas pesquisas apresentadas, a temática da violência escolar apresenta-se lado a lado com a temática da indisciplina, mas não obstante se reafirme que os limites entre as definições sejam tênues, é importante observar e compreender os significados atribuídos aos comportamentos em questão. O uso de duas terminologias empregadas indica comportamentos distintos, ainda que seja difícil apontar com clareza suas fronteiras.

A pesquisa de Alves (2002), lançando mão de aspectos da teoria da complexidade, tem como objetivo investigar, na prática do comportamento julgado indisciplinado, a influência de aspectos como: conteúdo das aulas, metodologia empregada para trabalhar tais conteúdos e tipo de relações interpessoais presentes em uma sala de aula. O trabalho traz conclusões que apontam alguns caminhos para a reflexão sobre a indisciplina.

A indisciplina, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e a constituem. Sendo assim é urgente repensá-la, a partir de uma visão de totalidade, que a torne envolvida com as partes e os recortes, mas sempre considerando-se as partes e um todo uno, múltiplo e complexo, ao mesmo tempo, bem como a rede de relações existentes em uma sala de aula. (...) os conteúdos; a metodologia das aulas; as relações interpessoais; a gestão escolar; os valores, a auto-estima e o autoconhecimento de professores, alunos e funcionários; são todos os aspectos que exercem influência na

indisciplina, sem negar outros aspectos relacionados, por exemplo, à personalidade dos próprios alunos (Alves, 2002, p. 155).

A temática da violência escolar também tem sido discutida a partir do fenômeno conhecido, no Brasil, como *bullying*⁵⁴. O fenômeno é bastante antigo, embora as primeiras pesquisas tenham se iniciado em 1970. Conceitua os comportamentos agressivos e diagnosticados como anti-sociais, ou seja, trata do desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão. As características de maus-tratos e intimidação sempre estão presentes, da mesma maneira como a incapacidade da vítima em se defender, inclusive o fato de que a vítima não consegue motivar outras pessoas a agirem em sua defesa. Embora a compreensão seja reconhecida em diferentes contextos: nas famílias, clubes, locais de trabalho, asilos, entre outros, ela tem ganhado atenção no contexto escolar.

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais (Fante, 2005, p. 28-29).

Ressalta-se a limitação da definição deste fenômeno, pela exigência de caracterizar violentos atos com determinada frequência e abordagem, além da ocorrência ser sempre praticada entre os pares. No caso escolar, portanto, estes comportamentos devem ocorrer numa determinada periodicidade e sempre entre alunos. Não se trata de toda e qualquer ocorrência dos comportamentos apresentados⁵⁵. Nota-se, portanto, uma preocupação para delimitar o problema, mas não se aprofunda nas questões mais complexas multicausais, ou ainda, nas determinações sociais do contexto escolar. Admite-se que o fenômeno acontece em outros espaços sociais, tais como: clubes, empresas e espaços esportivos.

Já a pesquisa de Araújo (2002) realizada na cidade de Belo Horizonte, investigou como a vivência da violência no bairro, seus desdobramentos e suas interferências na escola podem se tornar elemento constitutivo da identidade dos jovens. A autora ressalta que o estudo não tem por objetivo compreender os motivos que explicam a ocorrência da violência nas escolas, que *a priori*, são vários.

⁵⁴ A palavra de origem inglesa tem sido adotada de diferentes formas em diferentes países. No Brasil adotou-se o termo utilizado na maioria dos países: *bullying*. *Bully*, como substantivo é traduzido por "valentão", "tirano", e como verbo, por "brutalizar", "tiranizar", "amedrontar".

⁵⁵ A compreensão acerca do *bullying* faz-se presente pela evidência atual, porém, a demarcação que envolve tal fenômeno não será abarcada neste trabalho, visto que suas competências não apreendem a tônica e o delineamento ressaltado na presente pesquisa.

O estudo empírico, numa escola de um bairro concebido como violento pela comunidade, considerou que as situações de violência entre os alunos ou os atos de violência contra o patrimônio escolar acontecem muito mais no sentido de mostrar o que eles são capazes de fazer para amedrontar colegas e professores. Não se trata de uma violência no sentido de uma reação à instituição escolar. Para a autora, os atos de violência servem para demarcar espaços de poder:

A banalização da violência é preocupante, pois não se pode ver com naturalidade que um jovem acredite que um ato de violência seja somente aquele que envolva revólver e morte (Araújo, 2002, p. 167).

Em relação às vivências da violência escolar, entre alunos, professores, pais e moradores da vizinhança, citamos a pesquisa de Domingos (2005), cujo estudo etnográfico, realizado num bairro periférico da cidade de São Paulo, buscou compreender como esse fenômeno se produz e se configura, além de identificar suas formas de expressão no interior da instituição escolar, seus impactos para os atores e as estratégias de enfrentamentos dos mesmos. Como resultado, o autor delinea o resgate da escola como instituição, sua democratização e humanização, bem como o redimensionamento dela para a comunidade, como um polo articulador da rede social de proteção da criança e do adolescente.

A escola fomenta a manifestação da violência em seu interior porque, esvaziada como instituição, ela expõe a fragilidade de seus mecanismos de controle, que permitem a expressão em seu interior da "cultura da rua", de práticas sociais não condizentes com a norma escolar e com as regras de boa convivência. Ela também é produtora de insatisfações, por não corresponder às expectativas de formação dos alunos, sendo conivente com práticas preconceituosas, discriminatórias e ofensivas dos adultos da instituição com os alunos, o que caracteriza situações de maltrato, enfim, de exclusão escolar (Domingos, 2005, p. 339).

Os estudos de Abramovoy merecem destaques neste contexto devido à abrangência de suas pesquisas e ao volume de publicações acerca desta temática⁵⁶. Ressalta-se a pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras com o objetivo de mapear as experiências e as expectativas de professores, alunos e pais em relação à violência nas escolas. O resultado dessa pesquisa relatado na obra *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas*

⁵⁶ CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. **Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco**. In: CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília, CNPD, 1998.

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundações Ford, CONSED, UNDIME, 2002. p. 400.

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. J., PINHEIRO, L. C., LIMA, F. S. e MATINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras. Experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília, UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

públicas (Abramovay, 2004, UNESCO), aponta maior diálogo, cooperação e participação por meio do “bom clima escolar” como fator de êxito das práticas inovadoras direcionadas à revalorização da escola e ao enfrentamento da violência. O texto indica que as atividades dessa natureza são saídas para minimizar a violência escolar.

A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático e igualitário, tal como concebido pela nossa sociedade. Embora se espere que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivências e diversidades, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando para fora outros. Estes outros, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (Abramovay e Castro, 2006, p. 24).

Santos (2002) busca apontar como meninos e meninas expressam, de diferentes formas, suas experiências relacionadas à violência, nas atividades escolares, numa escola pública de um bairro periférico na cidade de Campinas. A pesquisa utiliza-se dos princípios teórico-metodológicos de Vygotsky e Bakhtin. Apresenta inúmeros trechos de redações, desenhos e outras atividades pedagógicas dadas em sala de aula, com o intuito de refletir sobre como as crianças faziam uso dessas formas de linguagem para expressarem os dramas e conflitos que vivem em seu meio social/familiar. Além disso, considera que os profissionais da educação não se atentam para estas questões, ainda que estejam tão presentes em seu cotidiano.

Em 2003, a Secretaria do Estado da Educação do governo do Estado de São Paulo deliberou o programa “Escola da Família: Espaço de Paz”, com o objetivo de reduzir os índices da violência na rede estadual de ensino. Em síntese, o projeto, patrocinado pela UNESCO, Fundação Ayrton Senna e Banco Mundial, previa a abertura das escolas aos sábados e domingos à comunidade do entorno das escolas públicas estaduais para realização de atividades culturais, esportivas e pedagógicas, tendo como funcionários os universitários que recebiam em troca uma bolsa de estudos, ou parte da mensalidade do curso de graduação no caso das Universidades e Faculdades privadas. O bolsista elaborava um projeto, contendo assuntos de sua habilidade, e o desenvolvia nos finais de semana, em uma determinada escola estadual. A escolha do aluno se deu por processo de seleção, sem a exigência antecipada de conhecimento sobre políticas públicas ou capacitação ao desenvolvimento social da atividade⁵⁷. Pesquisas e avaliações tendo como objeto este programa ainda não foram realizadas.

⁵⁷ A bolsa, no caso, refere-se à mensalidade do curso de graduação do estudante. Sendo que o Estado arca com 50% e a Instituição de Ensino Superior arca com o restante do valor. Em 2007, o Programa Escola da Família, como um todo, foi reduzido pela metade no Estado de São Paulo.

Muitas outras pesquisas poderiam ser descritas. Contudo, essas apresentações e os referenciais teóricos citados nos revelam uma possível interpretação para o fenômeno das violências na escola por alguns ângulos. De certa forma, a perspectiva histórico-institucional remonta ao projeto de escolarização que desencadeou uma rede de relações no interior da própria sociedade brasileira, tendo como marco sua tradição católica-industrial-urbana. Neste contexto, instauraram-se as práticas e políticas educacionais capazes de contemplar um ideário unificador, disciplinador e homogeneizador vinculado ao processo civilizatório.

Numa perspectiva sócio-econômica, a escola traduziu-se em um elemento indispensável à preparação das crianças e sobretudo dos jovens à vida urbana e à participação do novo modo de produção. A escola deve acompanhar os avanços tecnológicos desta sociedade da informação. Caso contrário, torna-se obsoleta, com conteúdos frágeis, desinteressantes, ainda que o padrão estabelecido seja para uma massa de crianças, adolescentes e jovens de grupos populares urbanos.

Numa perspectiva política, temos o marco da década de 1970 que alavancou reformas e movimentos sociais capazes de construir um Estado democrático sólido, porém estes ideais ainda ressoam na atualidade numa perspectiva difícil de se combater entre processos de desigualdade social, corrupção e individualização avassaladora. Nesse esvaziamento político, no sentido de estrangulamento de nossa condição de sujeitos essencialmente sociais e políticos, abrem espaços para as condutas de desrespeito ao Outro que se refletem numa circularidade que desencadeia tantas formas e fórmulas de violências em inúmeras gradações. Assim, a escola também contribui e se constitui nesse contexto.

A perspectiva psicológica predominante no discurso acerca da violência, inclusive escolar, reconhece que o indivíduo inscrito na cultura faz parte de um sistema social de padronização subjetiva - as chamadas demarcações cognitivas. Dessa forma, os comportamentos violentos respondem às pressões do mundo contemporâneo de forma autuística e nem sempre racional, como se pretendia o processo civilizador (Elias, 1990). E ainda, na busca causal das manifestações agressivas, as compreendem como resultados da ausência ou da insuficiência dos estímulos, afetos, perspectivas e sentimentos de fazer parte de um coletivo.

A correlação das perspectivas apresentadas denota o caminho percorrido pelo trabalho na tentativa de poder compreender todo o espectro da dinâmica das violências nas escolas. Compreende-se que para a apreensão desse fenômeno fazem-se recortes possíveis da realidade em conexão com diferentes formas de expressão traduzidas como comportamentos, atos, sentimentos ou situações de violência. Todavia, muitas dessas

formas de expressão possuem diferentes interpretações, por isso, nem sempre são concebidas como violência.

PARTE II

O Campo Empírico

Capítulo 4

Procedimentos, Dados e Discussão

*“É muito importante ver que ainda existem, no mundo,
pessoas interessadas em melhorar a escola pública”*

(Jovem, 15 anos, aluna do Ensino Médio)



Procedimentos da Pesquisa

A seguir, apresentamos a descrição metodológica da pesquisa. Inicialmente, há uma breve localização da cidade de São Carlos, composta de informações gerais acerca da oferta em educação, um breve histórico das escolas, prosseguindo com a metodologia empregada para definir a entrada e o estabelecimento de parcerias com as escolas da pesquisa e, por fim, a descrição dos métodos utilizados para a coleta dos dados qualitativos e quantitativos.

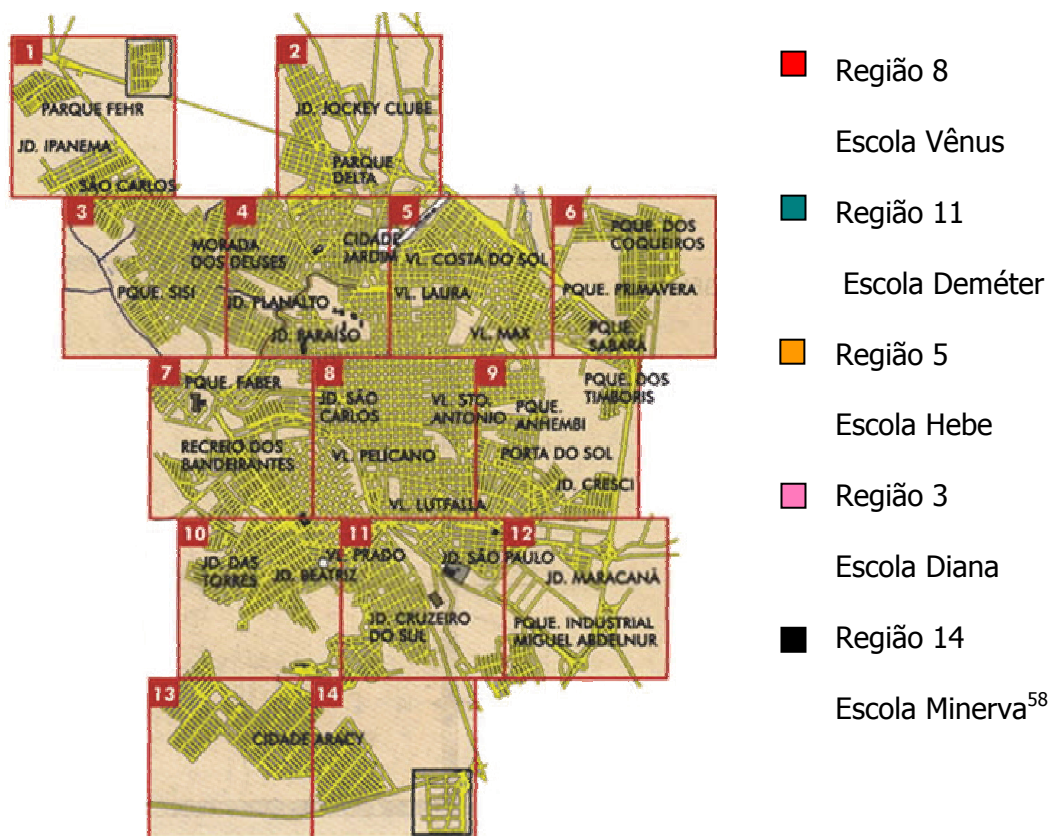
A cidade de São Carlos

São Carlos se localiza na região central do Estado de São Paulo, a 225 km da capital, na Região Sudeste do Brasil, e está a 855 metros acima do nível do mar. Em 2005, a população totalizou 213.314 habitantes. O vigor acadêmico, tecnológico e industrial conferiu à cidade o título de Capital da Tecnologia. Suas universidades e centros de pesquisa são reconhecidos pela excelência e diversidade.

Em relação à educação básica pública, a cidade conta com um total de 39 escolas, sendo elas: onze instituições de 1ª a 4ª séries (ciclo I do Ensino Fundamental), dezenove de 5ª a 8ª séries (ciclo II do Ensino Fundamental) e Ensino Médio; três de Ensino Médio; três de 1ª a 8ª série (ciclo I e II do Ensino Fundamental); duas de 1ª a 8ª série e Ensino Médio e uma unidade do CEFAM. A cidade conta com 14 escolas públicas que oferecem o Ensino Médio sob responsabilidade do governo estadual. A Secretaria Municipal da Educação e Cultura da cidade atua nas áreas de: Educação Infantil (0 a 6 anos), Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Num levantamento realizado pela Folha de S. Paulo, a partir dos resultados obtidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2005, o município de São Carlos registrou o segundo lugar dentre todas as cidades do Brasil, quando considerado o ensino de escolas públicas e particulares. A avaliação realizada apenas com escolas públicas resultou numa queda superior a vinte posições. Esses dados revelam a desigualdade entre o ensino público e o ensino privado, ainda que o município tenha, comparativamente, uma boa posição no cenário nacional (Folha de S. Paulo, março de 2006a).

A inédita coleta de dados acerca da violência escolar foi realizada em cinco escolas estaduais públicas de Ensino Médio em São Carlos, situadas em regiões distintas da cidade, como pode ser identificado no mapa a seguir:



Fonte: www.saocarlosonline.com.br/mapas

As Escolas Públicas de Ensino Médio

■ Escola Vênus

Escola tradicional, dotada de uma excelente rede de infra-estrutura no que diz respeito a saneamento, pavimentação, rede de saúde e de ensino como Educação Infantil, Ensino Básico, Ensino Médio, cursos pré-vestibular e Ensino Superior, cursos de línguas, informática e cursos técnicos. Está situada na região central da cidade, onde se observa, também, uma rede constituída de Igrejas, mercados e comércios em geral.

O edifício da escola foi inaugurado em 1916, quando se instalou a Escola Normal; atualmente é patrimônio histórico estadual tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico – CONDEPHAAT.

O prédio tem dois pavimentos: o térreo e o porão e o acesso ao térreo se faz por uma escadaria em granito com seis metros de largura e no térreo estão: a diretoria, a secretaria, a biblioteca, o anfiteatro e as salas de aula repartidas em duas alas, a feminina e a masculina. No porão ficavam os laboratórios, as salas especiais para educação física, trabalhos manuais e

⁵⁸ Os nomes dados às escolas são fictícios.

pinturas. Duas escadarias menores e duas portas laterais eram utilizadas separadamente para moças e rapazes ao chegarem e ao saírem da Escola (Nosella e Buffa, 2002, p.42)⁵⁹.

Hoje a escola tem cerca de 1.800 alunos e 100 professores, ministrando o Ensino Médio diurno e noturno, além do Ensino Fundamental no período da tarde. A escola, que ainda conserva sua estrutura, demonstrou maior rigor em relação à conduta dos alunos na conservação do patrimônio público que representa.

■ Escola Deméter

Esta escola está situada numa região periférica da cidade constituída por bairros que ainda necessitam de infra-estrutura. Em relação aos equipamentos sociais há três creches, duas unidades de Ensino Básico (ciclo I) e duas escolas que atendem ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Não há escolas particulares na região. Em relação aos equipamentos de saúde, há uma Unidade Básica de Saúde e uma Unidade Saúde da Família para atender cerca de 15.175 habitantes.⁶⁰ Nesta região há onze igrejas e três centros comunitários⁶¹.

O prédio escolar é dividido em três blocos: no primeiro deles aloca-se a secretaria e algumas salas do Ensino Fundamental; no segundo, estão as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e; no bloco três estão apenas as turmas do Ensino Médio. Há duas quadras de esporte - uma delas coberta -, uma sala de informática e uma biblioteca. Em 2006, a instituição iniciou a experiência da escola integral, atendendo aos alunos do Ensino Fundamental no período integral. A experiência se mantém em 2007, mas em processo de avaliação, já que se trata de um trabalho recente.

Em relação ao histórico da instituição escolar, não existem muitos registros organizados. Segundo a coordenadora pedagógica, a escola recebeu autorização de funcionamento em 1983, para o Ensino Fundamental, ciclo I e II e foi inaugurada no ano seguinte. A partir de 1993, pôde receber alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), para o ciclo II do Ensino Fundamental e, em 1995, recebeu autorização para abrigar também o Ensino Médio.

⁵⁹ O estudo de Nosella e Buffa (2002) retrata o período de 1911 à 1933 dessa escola, a antiga Escola Normal de São Carlos.

⁶⁰ Segundo dados do Relatório Estrutural pesquisado junto ao Orçamento Participativo da cidade de São Carlos.

⁶¹ Embora, até o momento de finalização da pesquisa, dois destes Centros estivessem em reformas e desativados.

■ **Escola Hebe**

Em 1958, com a Lei nº 5005, foi criado o Grupo Escolar do Bairro de Vila Santo Antonio, através da anexação de 5 escolas isoladas. Nove anos depois, pelo Decreto nº 47562, de 17/01/1967, foi instalado o Grupo Escolar.

Na antecipação da Reforma Educacional trazida pela Lei 5692/71, pelo Decreto nº 52406 de 05/03/1970, foi criado o Grupo Escolar Ginásio - que propiciou sem interrupção a escolaridade básica de 8 anos. Em 1975, passou a ser Escola Estadual de Primeiro Grau. E em 1980, oferece o Ensino Médio, tornando-se, portanto, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus.

■ **Escola Diana**

A comunidade de um bairro periférico da cidade solicitava uma escola para atender às crianças e aos adolescentes deste bairro, já que outras escolas ficavam distantes. O pedido foi encaminhado para o então governador do estado de São Paulo, por meio da Diretoria de Ensino do município.

Com a demora da criação da Escola na Vila, em 1990, o presidente do Clube Atlético Paulistinha cedeu as instalações do clube para o início das atividades escolares. Como a distância ainda era uma preocupação dos moradores do bairro, a prefeitura municipal cedia ônibus para que os alunos pudessem se locomover até a nova escola.

Nos anos de 1990 e 1991, a escola contava com três períodos de 1ª a 8ª séries. Só em 1992, o atual prédio ficou pronto e passou a funcionar com 5 turnos: manhã, intermediário, tarde, vespertino e noite.

■ **Escola Minerva**

Localizada na periferia da cidade, a escola oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos, distribuídos nos períodos: manhã, tarde e noite. A grande maioria dos alunos mora no próprio bairro.

A constituição desse bairro apresenta um processo conturbado de loteamento. Segundo documentação da Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Urbano (SMHDU) da Prefeitura Municipal de São Carlos, as terras desocupadas passam a ser loteadas por um político da cidade, antes da legalização do loteamento/assentamento. Dessa forma, levou-se 10 anos para a legalizar um bairro no qual famílias já habitavam.

A composição populacional é bastante heterogênea, com famílias vindas de diversas cidades e estados. As características do bairro revelam sua crescente constituição, com muitas casas em construção e difícil acesso, se comparado a outros bairros periféricos da

cidade. Em relação à infra-estrutura, possui ampla rede de saneamento básico, energia elétrica e rede de água e esgoto. Atualmente, conta com diversos equipamentos públicos, escolas, creches, centros comunitários, subprefeitura. Contudo, a cidade mantém uma visão preconceituosa de um bairro carente e perigoso⁶².

A parceria com as escolas

Os primeiros contatos com a direção de cada escola foram realizados no início do ano letivo de 2006, de tal forma que a coleta de dados pudesse compor a programação do calendário acadêmico escolar. As instituições receberam informações sobre a pesquisa, seus objetivos e sua metodologia; a forma como se dariam as coletas de dados qualitativos e quantitativos e, ainda, outras informações pertinentes, tais como: ausência de custos para a escola parceira, e o compromisso da entrega de um relatório final da pesquisa para cada escola no caso de interesse da parceria consentida.

Num segundo momento, a apresentação da proposição da pesquisa estendeu-se para coordenadores pedagógicos, vice-diretores e professores no encontro Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Foi sugerido que a temática da violência escolar poderia vir a ser trabalhada e discutida como tema transversal nessas escolas⁶³.

Firmadas as parcerias, o primeiro contato realizado com os estudantes foi por meio de um questionário semi-estruturado, com questões abertas e fechadas, elaborado especialmente para categoria dos alunos. O questionário foi elaborado e aplicado pela equipe do projeto *Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: Enfretamento das Violências Urbanas entre Adolescentes e Jovens de Grupos Populares*. O questionário encontra-se no anexo A.

Durante toda a aplicação do instrumento, a questão do sigilo foi ressaltada para que fosse evitado ao máximo qualquer constrangimento ao se fornecer as informações solicitadas. Os questionários foram respondidos por alunos de todas as turmas do Ensino Médio nos períodos da manhã, tarde e noite nas distintas escolas. Nessa oportunidade, os alunos foram convidados a se manifestarem sobre o interesse em participar de oficinas, dinâmicas grupais e de uma entrevista, conforme o quadro a seguir reproduzido:

Quadro 1 - Questão sobre o interesse dos alunos em participar das Oficinas de Atividades

⁶² Os alunos participantes da pesquisa relataram diversas vezes o olhar estigmatizante e preconceituoso que sentiam quando falavam que pertenciam a este bairro, sobretudo quando estavam à procura de emprego. Alguns, inclusive, relataram dar outro endereço, para conseguir emprego.

⁶³ Nenhuma escola aderiu à temática enquanto tema transversal, mas todas interessaram-se pela pesquisa.

Se nesta escola fosse organizado um grupo de alunos que, utilizando várias atividades e dinâmicas (fotografia, música, discussões, jogos...), discutissem sobre o tema da violência, você gostaria de participar dele?

() Sim () Não

Você concordaria em participar de uma entrevista?

() Sim () Não

Se você concordar, escreva seu nome aqui no espaço abaixo para que possamos lhe identificar (seu nome será mantido em segredo).

Logo, foram identificadas as turmas que continham os maiores números de alunos interessados em participar das Oficinas de Atividades⁶⁴ com a temática da violência e, em parceria com a escola, foram definidas três turmas participantes. Na Escola Minerva, os encontros foram realizados junto ao Programa Escola da Família⁶⁵, nos domingos à tarde.

A relação das escolas participantes, o número total de alunos que responderam aos questionários e as turmas que participaram, em cada escola, estão elencados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Relação do número de turmas e alunos por período

Período	E1 Manhã	E2 Manhã	E3 Tarde	E4 Noite	E5 Manhã e Noite
Turmas do Ensino Médio no período (35 alunos/média)	1º - 6 turmas 2º - 6 turmas 3º - 5 turmas	1º - 2 turmas 2º - 2 turmas 3º - 1 turma	1º - 3 turmas	1º - 4 turmas 2º - 3 turmas 3º - 3 turmas	1º - 6 turmas 2º - 5 turmas 3º - 4 turmas
Nº de alunos total	591	90	70	263	162
Turmas participantes das Oficinas de Atividades	1ºD, 2ºD, 3ºC	1ºA, 2ºB, 3ºA	1ºG, 1ºH, 1ºI	1ºF, 1ºG, 2ºE	Não se aplica

Para a adequação do horário das Oficinas de Atividades de modo que não prejudicasse o calendário escolar - uma vez que a pesquisa dependia do horário das aulas regulares para ofertar os encontros - foi proposto um cronograma para cada escola, de tal forma que as oficinas pudessem ser intercaladas, a cada semana, com aulas distintas. Assim, cada professor administraria, sem prejuízos, seu conteúdo curricular. No próximo quadro, encontra-se um horário planejado para exemplificar a programação acordada com as escolas, onde é possível identificar em qual aula, a cada semana de encontro, seriam realizadas as atividades com cada uma das três turmas de uma escola participante:

⁶⁴ As Oficinas de Atividades, que serão apresentadas a seguir, foram encontros realizados com os alunos.

⁶⁵ O Programa Escola da Família, iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, tem como objetivo a abertura das escolas nos finais de semana. Cerca de 6 mil escolas da Rede Estadual de Ensino participam dessa iniciativa, e sua meta era transformar as escolas em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de qualificação para o trabalho (Programa Escola da Família, acesso em maio de 2007).

Quadro 3: Cronograma de Disciplinas utilizadas para desenvolver as Oficinas de Atividades na Escola (E1)

Encontros													
Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1°	E-1 1° D Ed. Artística				E-5 3° C Biologia	E-6 2° D Matem.	E-7 1° D Ed. Artística					E-11 3° C Biologia	Exposição das produções dos alunos confeccionadas durante os encontros
2°	E-1 2° D Ed. Física	E-2 1° D Biologia				E-6 3° C Biologia	E-7 2° D Ed. Física	E-8 1° D Biologia					
3°	E-1 3° C Inglês	E-2 2° D Matem.	E-3 1° D Biologia				E-7 3° C Inglês	E-8 2° D Matem.	E-9 1° D Biologia				
4°		E-1 3° C Inglês	E-3 2° D (Port.)	E-4 1° D Filosofia				E-8 3° C Inglês	E-9 2° D Port.	E-10 1° D Filosofia			
5°			E-3 3° C Matem.	E-4 2° D História	E-5 1° D História				E-9 3° C Matem.	E-10 2° D História	E-11 1° D História		
6°				E-4 3° C Matem.	E-5 2° D História	E-6 1° D História				E-10 3° C Matem.	E-11 2° D História		

Foram realizados doze encontros semanais, com três turmas em cada uma das escolas parceiras, atingindo cerca de 340 alunos. Em relação à escola Minerva, devido a que as Oficinas de Atividades se realizavam nos fins de semana - por solicitação da direção - o número de jovens participantes variou em torno de 60⁶⁶.

Dados quantitativos

Para a análise dos 1.145 questionários aplicados foram produzidos: máscara, banco e cálculos de dados, utilizando o programa Excel do programa Windows da Microsoft. Após a categorização dos dados foram realizados gráficos, cruzamentos e cálculos apropriados para as análises.

O questionário possui quatro partes definidas como: dados pessoais, vida escolar, violência escolar e, ainda, perspectivas de futuro e espaço livre para outras observações dos alunos. Sua aplicação permitiu o levantamento significativo sobre: idades, gêneros, realidade socioeconômica, o que pensam sobre a escola, seus interesses, suas perspectivas, considerações sobre violência, dados sobre situações violentas na escola, uso de armas, álcool e drogas na escola. Dada a relevância estatística, os dados serão apresentados no

⁶⁶ O número de participantes foi variável a cada semana, contudo apresentou um número satisfatório de jovens, uma vez que, as Oficinas de Atividades foram capazes de manter uma vinculação com um determinado grupo de jovens que deu continuidade ao processo dos encontros. O Programa Escola da Família oferecia outras atividades concomitantes com as Oficinas de Atividades, como jogos de vôlei, futebol, ping-pong e teatro, fato relevante para o grande número de jovens participantes da Oficina.

conjunto total de alunos. Portanto, neste momento, não serão identificadas as peculiaridades de cada escola. Todas as questões apresentadas permitiam múltiplas escolhas nas respostas.

A pesquisa elencou uma gama de comportamentos considerados violentos numa perspectiva ampla acerca da violência. Havia a intenção de apresentar um leque maior de possíveis situações ou atitudes, para que as concepções dos jovens pudessem ser contempladas.

Alguns pesquisadores franceses, considerando que não têm, enquanto tais, nenhuma legitimidade para estabelecer a norma (que apresenta sempre um caráter ético) que define a violência, procederam a enquetes de vitimização nas quais perguntavam aos alunos se já haviam sido vítimas de alguma violência na escola e, em caso afirmativo, de que tipo de violência. Assim, o próprio aluno - e não o pesquisador - diz o que deve ser considerado como violência. Essas enquetes deram resultados particularmente interessantes (Charlot, 2002).

Estes resultados de pesquisa convidam a classificar a "violência na escola" além do que é tratado na mídia e a interessar-se também pelas múltiplas fontes de tensão, sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas, que hoje agitam a escola, e sobre cuja base, produzem-se às vezes incidentes "violentos" em um sentido mais estrito do termo (Charlot, 2002, p.438-439).

Segundo dados do censo escolar 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, São Carlos apresentou um total de 9.480 alunos matriculados no Ensino Médio. Deste total, 1.950 alunos estavam na rede privada de ensino e 7.530 matriculados em escolas públicas estaduais⁶⁷ de Ensino Médio. Neste mesmo ano, foram aplicados 1.445 questionários em cinco escolas públicas de Ensino Médio, o que representa 15% de todos os alunos matriculados nesse ciclo - seja de escolas públicas ou privadas - e 19,2% de matriculados em escolas públicas na cidade de São Carlos (INEP, 2006). Os dados apresentados, conseqüentemente, são amplamente significativos.

Em relação ao total de questionários válidos aplicados, somam-se 48 turmas do Ensino Médio. Nas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, foram aplicados, respectivamente, em 20, 16 e 12 turmas do total - o que significa que as turmas de primeiro ano (605 alunos) representam 42% do total de respostas válidas, as turmas de segundo ano (474 alunos) representam 33% e, conseqüentemente, as turmas de terceiro ano (366 alunos) possuem o percentual representativo de 25%.

⁶⁷ São Carlos não possui escolas de Ensino Médio da rede municipal.

Temos a seguinte composição acerca dos períodos em que os alunos estudam: o período matutino, com 27 turmas e 843 alunos, representa 58% das respostas válidas; o período da tarde tem a menor representatividade, com 70 alunos e 3 turmas, significando apenas 5% do total; o período noturno, com 532 alunos e 17 turmas, representa 37% das respostas válidas nos resultados obtidos. Essa proporção é condizente com a representação, em relação aos períodos de todo o sistema de Ensino Médio das escolas públicas da cidade de São Carlos, no qual o período da manhã mantém o maior número de alunos, seguido pelo período noturno - o período da tarde tem a menor concentração de estudantes cursando o Ensino Médio.

Ainda que cada escola apresente condições diferenciadas entre os adolescentes e jovens, observa-se que, em relação à renda familiar⁶⁸, 63% do total de alunos do Ensino Médio manifestam possuir renda familiar de até quatro salários mínimos⁶⁹ mensais, ou seja, até R\$1.200,00 reais por família.

Se excluídos do total as respostas em branco - o que significa 1371 alunos - temos 77% das respostas válidas (1053) representando a soma dos alunos que possuem renda familiar com até cinco salários mínimos. É importante considerar, neste caso, a média da renda familiar e o número de pessoas que compõem a família e, portanto, dividem a mesma renda. Entre dados discrepantes que variam de uma até quinze pessoas, a média é de 4 pessoas por família - como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1- Renda Mensal Familiar dos Alunos

Valor numérico	Porcentagem	Renda mensal Familiar em Salários Mínimos	Renda Mensal Familiar em Reais
290	20%	2 a 3	R\$ 600,00 a R\$ 900,00
285	20%	1 a 3	R\$ 300,00 a R\$ 600,00
283	20%	3 a 4	R\$ 900,00 a R\$ 1.200,00
143	10%	4 a 5	R\$ 1.200,00 a R\$ 1.500,00
96	7%	5 a 6	R\$ 1.500,0 a R\$ 1.800,00
60	4%	até 1	menos de R\$ 300,00
60	4%	6 a 7	R\$ 1.800,0 a R\$ 2.100,00
56	4%	7 a 8	R\$ 2.100,0 a R\$ 2.400,00
52	4%	acima de 10	mais de R\$ 3.000,00
27	2%	8 a 9	R\$ 2.400,0 a R\$ 2.700,00
27	2%	9 a 10	R\$ 2.700,0 a R\$ 3.000,00
66	5%	brancos	brancos

Dados qualitativos

⁶⁸ A renda familiar aqui é compreendida como a renda que todos os moradores de uma mesma casa somam no total do mês, sendo que não necessariamente essas pessoas precisam ter laços consanguíneos ou legais para representarem uma família.

⁶⁹ O valor do salário mínimo no período da aplicação dos questionários era de R\$300,00 (trezentos reais).

A metodologia empregada para a coleta dos dados qualitativos foi estruturada pelas Oficinas de Atividades ofertadas para adolescente e jovens do Ensino Médio. Os trabalhos e as dinâmicas grupais desenvolvidos nas Oficinas de Atividades foram utilizados como instrumento de comunicação e expressão das experiências pessoais e coletivas, das opiniões, das declarações e da compreensão e apreensão daquele universo juvenil. A fundamentação teórica centrou-se na perspectiva da terapia ocupacional no campo social.

O campo social implica uma leitura da realidade e da problemática expressa pela pessoa que só se alcança através de metodologia pertinente. Esta deve ser capaz de revelar e interagir com aquilo que se oculta nas manifestações, que não podem ser vistas como restritas ao indivíduo, sob pena de tornar-se superficial e reducionista. É preciso desenvolver instrumentos para a interpretação da realidade pessoal-social e, também, fornecer guias para a atuação do sujeito e da coletividade em um universo complexo de interações e interconexões. Em outras palavras, trata-se de compreender a terapia ocupacional através de características, problemas e necessidades concretas da população com a qual se trabalha e o papel social que as atividades podem propiciar como instrumento de emancipação e de reconstituição de histórias e contextos (Barros, Ghirardi e Lopes, 2002, p. 366-367).

Os espaços constituídos para e pelos jovens propiciaram momentos de reflexão sobre suas experiências cotidianas, marcados por diferentes formas de expressão, de olhares e de se compreender o vivido. Nos encontros não havia ninguém para julgá-los, avaliá-los ou impor formas de pensar e sentir, apenas conduziam formas de trocar experiências, opiniões e sentimentos em formatos lúdicos, artísticos e musicais - ou seja, em atividades sempre locadas numa coletividade.

A atividade, a partir do aprendizado e do reconhecimento da necessidade do sujeito e desenvolvimento da capacidade deste de buscar soluções próprias e criativas para suas questões, torna a técnica dependente da interpretação e da apreensão da realidade e não o inverso (Barros, Ghirardi e Lopes, 1999, p.71).

As Oficinas podem ser compreendidas como espaços de experimentação, aprendizagem e expressão; concebem cada participante como ser ativo no processo de construção de sujeito, um ser da práxis, da ação e da reflexão. Por conseguinte, as propostas podem possibilitar experiências de bases democráticas e igualitárias no processo pedagógico (Silva *in* Park *et al*, 2007).

A terapia ocupacional recobre um campo de desenvolvimento e de intervenção em saúde, em educação e na esfera social, desenvolvendo metodologias adequadas à ação territorial e comunitária. Assim, a opção pela abordagem qualitativa, baseada na experiência e fundamentação destes conceitos, resultou numa postura mais presente e consciente da pesquisadora e, em relação ao seu objeto, possibilitou relatos que aprofundaram questões e vivências individuais, referentes às suas relações e redes de apoio pessoais e institucionais,

pautadas nas discussões acerca da violência *na* e *da* escola que vivenciam estes adolescentes e jovens de grupos populares urbanos - considerando as peculiaridades e complexidades de seus diferentes contextos, realidades, atores e dinâmicas.

Os dados qualitativos coletados em cada uma das escolas trouxeram inúmeras indagações, reflexões, incertezas e contradições. Foram dias preciosos, os quais demandavam um envolvimento intenso para lidar com todas as questões presentes no campo. Embora a maioria das diretoras das escolas parceiras afirmasse não haver violência ou estar apenas do lado de fora da escola, com o andamento das oficinas estas colocações foram diminuindo, as participações aumentando e no final as avaliações realizadas pelos atores escolares - desde a direção até os alunos - foram todas bastante positivas. Elogiaram a temática da pesquisa e valorizaram a forma metodológica empregada.

O contato direto com o cotidiano escolar, os encontros semanais com os alunos e observações realizadas por profissionais escolares apontaram alguns efeitos percebidos em curto tempo, tais como: alunos mais participativos, envolvimento de alunos que não participavam da mesma forma das aulas regulares como das Oficinas de Atividades e as algumas produções de alunos que, muitas vezes, foram elogiadas por professores e diretores.

Os encontros eram bastante aguardados pelos alunos; a cada semana uma nova proposta era solicitada e construída com as turmas. Todas as abordagens se deram por meio do uso de atividades dramáticas, plásticas e lúdicas - o que sensibilizava, favorecia e aguçava a discussão entre os jovens.

As Oficinas de Atividades em cada escola consideravam: o contexto da escola e dos alunos; a vinculação estabelecida com as diferentes turmas; o interesse dos jovens para discutir e se envolver nas dinâmicas; o tempo de cada oficina (duração de 50 minutos) e os temas pré-estabelecidos que guiavam as discussões. As temáticas foram: quem sou eu? (dinâmica de apresentação e compreensão sobre quem eram aqueles adolescentes e jovens) e o que pensavam sobre: a escola; a violência (familiar, urbana, física, verbal, moral, entre outras classificações); os atores envolvidos em situações de violência; as possíveis causas da violência; as vítimas e os algozes (e se poderia ser assim compreendido) e, ainda, as proposições para uma escola melhor. Em relação às propostas das Atividades realizadas elas variaram entre:

Apresentação: os alunos deveriam se apresentar por meio da escrita contando sobre atividades que gostavam de fazer, sobre seu dia-a-dia, e características pessoais que considerassem importantes para sua identidade. Junto às informações, cada um escolhia uma foto com uma imagem que o representasse;

Discussão em grupo: produção de cartazes com as questões: qual o significado da escola para você? O que mais gosta na escola? O que mudaria na escola? Como a escola contribui para suas perspectivas futuras?;

Produção de um jornal coletivo: com o tema da violência no mundo e na escola os alunos desenvolveram matérias, desenhos, títulos e manchetes para suas notícias;

Dramatizações: foram elaboradas e apresentadas encenações e dramatizações de situações já experienciadas pelos alunos, tais como apresentações de entrevistas, poesias e notícias acerca da violência na escola;

Julgamento: toda a turma encenou o julgamento de um aluno de 16 anos que havia sido apreendido com drogas no interior da escola, desta forma vivenciaram os diferentes papéis da organização escolar e expuseram seus diversos pontos de vista em relação à violência e às drogas;

Proposições para uma escola melhor: foram levantadas as opiniões e sugestões de como tornar a escola um espaço de participação em contraposição ao da obediência e, como resultado, foi produzido um painel de idéias;

Mímicas ou desenhos: por meio do jogo "mímica ou desenho" eram elencadas as causas da violência escolar que os alunos identificavam e já haviam presenciado;

Documentário: a elaboração de um documentário foi um recurso bastante interessante para certas turmas. Nesta proposta toda a turma deveria se envolver na produção de um documentário sobre violência. Sendo assim, foram gravados depoimentos, entrevistas, simulações de programas televisivos e discussões que forneceram um material muito rico acerca da violência urbana e escolar vivenciada por estes jovens.

Exposição: foram realizadas avaliações acerca das oficinas e das temáticas discutidas e, na finalização dos encontros, todo o material confeccionado pelos adolescentes e jovens foi exposto como síntese do trabalho para apresentação a toda a comunidade escolar.

A atividade torna-se situada e significativa de um caleidoscópio de interpretação: ela é percebida, vivida e interpretada por cada um. É por isso que o conceito de atividades em terapia ocupacional social é um constructo, uma mediação de relações múltiplas, mas situada no tempo e no espaço culturais; é um conceito inacabado e incorpora em si essa incompletude, constituindo-se pelo movimento, pelo processo de comunicação em linguagem (verbal, gestual, sonora - ou seja, icônica, indicial e simbólica). Trata-se de um conceito que se realiza na experiência (Barros, 1998).

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a

algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987 *in* Bondía, 2002, p.25).

As atividades não possuem significados fixos; formam-se constantemente múltiplos significados que se sobrepõem. Elas são expressões das identidades e participam de processos que formam identidades. Sendo um processo relacional é, também, político (Barros, 2004).

As Imagens da Realidade

Para o registro das Oficinas de Atividades foram utilizados diários de campo e equipamentos audiovisuais.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele foi influenciado pelos dados (Bogdan e Biklen, 1994, p.150-151).

Os recursos audiovisuais, como gravadores, máquinas fotográficas e filmadoras, foram utilizados tanto para registro dos encontros, como parte das atividades oferecidas aos alunos. Estes recursos puderam ampliar a forma de expressão dos adolescentes e jovens, estabelecendo estratégias criativas que envolviam a atenção, o interesse e a curiosidade pelas propostas e pelas temáticas. Foi possível estabelecer redes de vinculação - importantes para o processo de investigação realizado - a confiança dos alunos na pesquisadora pôde ser conquistada e, conseqüentemente, os relatos e as reflexões foram sendo gradativamente expostos com maior riqueza e envolvimento dos participantes.

Além disso, por meio destes recursos os próprios alunos interagem com outros agentes escolares que não estavam presentes nas Oficinas de Atividades, através de entrevistas, participação em dramatizações e como convidados das atividades elaboradas e construídas a cada semana.

A imagem (fotográfica e em vídeo, especialmente) foi escolhida como recurso intermediário e catalisador a ser utilizado como instrumental metodológico, por possibilitar a aproximação com o adolescente e o jovem, por ser atrativa enquanto técnica, bem como por possibilitar a percepção de si e de seu local de pertencimento, favorecendo a formação de confiança na relação estabelecida (Lopes *et al*, 2002). Para que estes aspectos sejam alcançados, ressalta-se a necessidade de se trabalhar numa perspectiva do protagonismo juvenil, que vislumbre no adolescente e no jovem o principal interventor de sua trajetória.

Os recursos metodológicos são constituídos, também, por entrevistas realizadas com pais, diretores, coordenadores, inspetores, professores e alguns alunos. É possível enunciarlas como um rico registro por meio do qual foi possível manter um contato mais individualizado e, assim, abstrair possíveis valores do grupo e do contexto escolar e, a partir do qual se conseguiu evidenciar vivências, estratégias, entendimentos e compreensões de cada pessoa, acerca da dinâmica escolar e das experiências de violências neste ambiente. Todas as entrevistas foram realizadas no final das atividades de campo, pois nesta fase do projeto os entrevistados já reconheciam e já depositavam certa confiança na pesquisadora e na equipe do projeto, o que favoreceu o desenvolvimento das entrevistas e a coleta do conteúdo abordado.

Os roteiros utilizados para as entrevistas foram preparados para cada agente escolar. Os encontros foram agendados, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra. As transcrições foram enviadas para aqueles entrevistados que solicitaram a leitura e, em nenhum destes casos, houve solicitação de mudança de algum registro. Os roteiros utilizados encontram-se no anexo B.

Discussão e Análise dos Dados

Serão apresentadas as categorias definidas como de maior relevância frente à soma dos dados coletados para discussão e análise da violência escolar e para os objetivos da pesquisa de realizar um levantamento das práticas de violência *na* e *da* escola; verificação das condutas adotadas para lidar com as situações de violências e, ainda; análise da correlação destas questões com os processos democráticos construídos no cotidiano das instituições escolares. Ressalta-se que o recorte metodológico utilizado possibilitou um mosaico com diferentes formas de expressão.

O conceito ampliado de violência utilizado na pesquisa pôde incluir e avançar certas discussões, pois a coleta esteve voltada para detectar violências presentes na escola. A distinção não se deu entre pares, nem por agressões físicas e nem pelas conhecidas violências verbais, se atendo à dimensão sócio-histórica do problema para que se pudessem abarcar suas possíveis causas.

A pesquisa buscava compreender todo o contexto em que estão inseridas as problemáticas da violência e da educação pública na contemporaneidade. Desta forma, tratava-se de evitar uma visão dicotômica que tenta encontrar os vilões para culpabilizá-los - ou os mocinhos para inocentá-los - da violência escolar. A análise tenta apreender a

dinâmica entre os atores escolares e suas relações na complexidade das ações e reações, nem sempre violentas ou intencionalmente violentas, inseridas no cotidiano escolar.

Quais as violências presentes nas escolas?

As escolas demonstraram formas distintas em relação à preocupação e ao entendimento das violências escolares. No primeiro contato, diretores e coordenadoras pedagógicas afirmaram que situações de violência não faziam parte do cotidiano da escola. Mas de forma equidistante, afirmavam o crescimento desta problemática nas escolas, em geral, assim como a gravidade das situações quando comparadas aos anos anteriores.

Quando questionados, professores, inspetores, alunos, pais, mães ou responsáveis a respeito de suas opiniões acerca da violência escolar em São Carlos, foi possível revelar que está muito presente a idéia do aumento desta violência atualmente. Do mesmo modo, verifica-se que os entrevistados possuem algum caso, exemplo, ou mesmo uma experiência pessoal, para relatar as violências na escola. A seguir trechos de entrevistas⁷⁰ que podem elucidar estas compreensões.

Ah sim... nos últimos anos a violência é bem maior. Acho que não só em São Carlos, não é? Na região todinha a gente ouve falar de algumas violências sim.

Coordenadora pedagógica, Escola Deméter

Infelizmente, a gente tem percebido que a questão da violência tem aumentado muito, é violência verbal, é muita ofensa, mesmo de 5ª e 8ª, se agridem, assim, com palavras de baixo calão, qualquer coisa eles viram um murro, um pontapé, muita agressividade e a gente tem percebido que isso tem aumentado mais atualmente, independente se é uma escola central ou de periferia isso se generalizou, e a gente sente que é mais no período da tarde, a fala é uma só. No período da manhã, não sei se eles levantam ainda estão calmos, mas no período da tarde! Todos os colegas falam, parece que está assim... muito dispostos, com a corda toda é muita energia e eles descarregam, mas não tem limite, o que a gente percebe hoje é isso.

Vice-diretora, Escola Hebe

As escolas estão mais violentas, atualmente, com certeza, desculpa falar aí mas não está fácil não... Tem muito aluno investindo contra o professor, aluno desrespeitando professor, aluno que não quer conversar, mas já quer violência.

Inspetor da Escola Hebe

Os jovens estão mais violentos. Na minha opinião, a facilidade de acesso às drogas, a não punição... a falta de uma punição mais severa, os pais trabalharem demais e esquecerem dos filhos, não é? Não ter tempo para os ouvi-los, por que o jovem se você não parar para ouvi-los alguém lá na rua vai parar para ouvi-los.

⁷⁰ Os trechos das entrevistas, redações e falas das Oficinas de Atividades foram transcritos de forma a manter a coerência entre o relato oral e sua comunicação escrita.

Tem até uma escola perto da minha casa que tem crianças que levam revólver para escola, já agrediram uma amiga minha que é professora. Quando eu coloquei meu filho aqui eu já fiquei com medo, porque é longe de mim, é bem longe de onde eu moro, trouxe ele para cá, mas o pai dele está por perto... mas eu não sei, eu tenho medo.

Mãe de aluno do 1º ano, Escola Vênus

Esse ano ainda não vi, mas eu já vi muitas brigas assim, de gente sair sangrando da porta da escola.

Mãe de aluno do 3º ano do EM, Escola Vênus

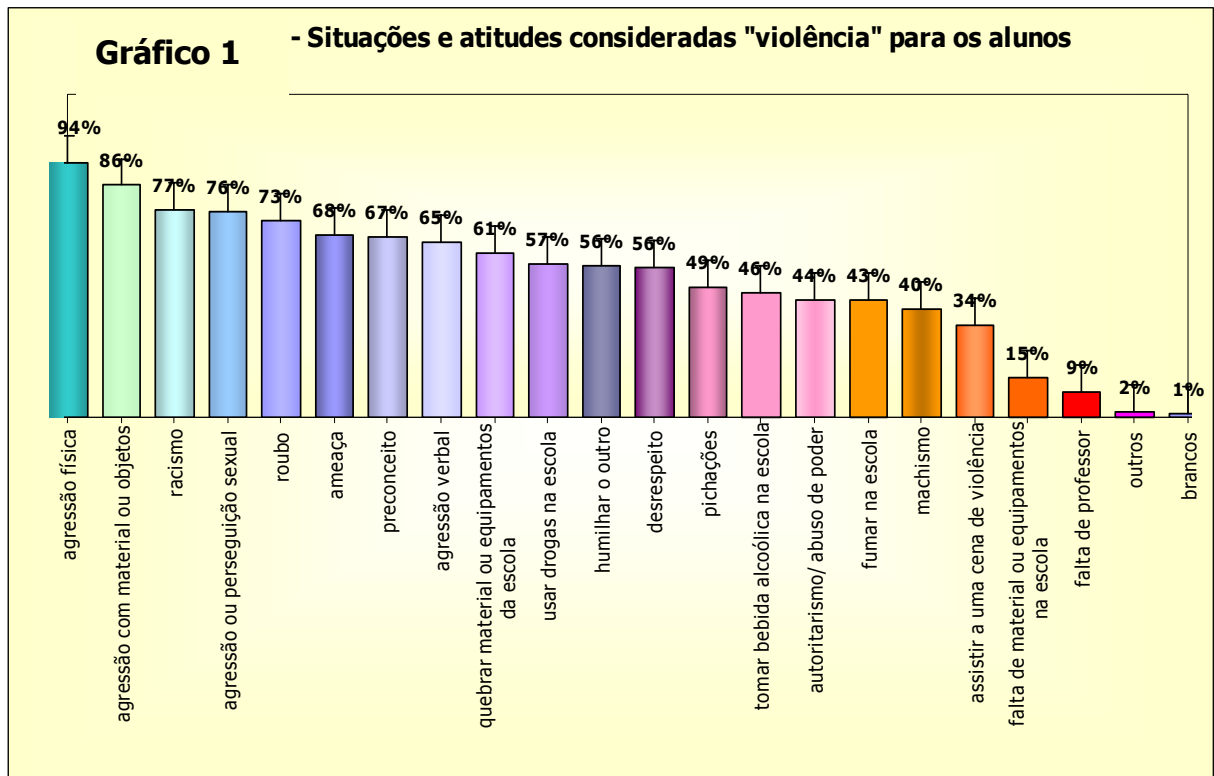
Bom aqui na escola nós temos agressão verbal, que eu acho que é uma agressão, uma ofensa moral, principalmente, o que mais tem é ofensa moral, eles ficam ofendendo a mãe, ferindo a integridade do outro direto, você fala por favor não faça mais isso, por favor, você pede, implora e ele continua ofendendo, quando principalmente xinga a mãe é tapa na pessoa. **Ela passa de violência verbal para física?**⁷¹ Passa, como hoje aconteceu, as meninas brigando por causa dos meninos. "Porque eu não levo desaforo para casa". Tem alunos que vieram de outras escolas por agressão ao professor. **Agressão de que tipo?** Tem um aluno que se você vê ele, não vai falar que é ele, mas o fato é que ele foi expulso de outra escola porque ele foi responsabilizado por quebrar a perna de uma professora.

Professora, Escola Hebe

As situações e as atitudes entendidas e nomeadas pelos alunos como violentas puderam ser apreendidas de forma quantitativa, por meio dos questionários. Como pode ser verificado no gráfico a seguir, diversas atitudes compreendidas como violentas nas discussões teóricas já apresentadas, muitas vezes não o são para um número significativo de jovens. É interessante notar que, ao menos agressão física - que, aparentemente, no senso comum se apresentaria como uma atitude violenta de forma unânime - não foi, em sua totalidade, compreendida dessa maneira pelos alunos questionados, apesar do alto percentual, 94%.

Uma porcentagem menor que 50% dos alunos não considera violência situações como pichações, abuso de poder, machismo, assistir a uma cena de violência, usar drogas e álcool na escola. Na categoria outros é possível identificar: matar, estupro e guerra como situações citadas pelos alunos, ainda que a possibilidade de nomear outras violências, não contempladas nos demais itens, tenha sido raramente utilizada.

⁷¹ Em negrito as interferências e questionamentos da pesquisadora.



As violências contra o patrimônio, exemplificadas por pichações falta de material na escola, também são citados, como nos relatos seguintes.

Hoje em dia você vê escolas pichadas que talvez demonstre violência física ou uma violência contra o patrimônio da escola. **Em sua opinião as escolas atualmente são mais violentas?** Comparada à minha época, acredito que sim... Eu estudei em escolas que eu nunca vi pichação e hoje você vê...

Pai de aluna da 1ª série do Ensino Médio, Escola Vênus

Os alunos estão reclamando da situação deplorável das escolas, banheiros sujos, vasos sanitários totalmente destruídos.

Matéria produzida no "Jornal" por alunos do 1º ano, Escola Vênus

Acho que mal tem papel higiênico nos banheiros - quer dizer: já fica difícil, não é?⁷²

Professora, Escola Deméter

Muitas vezes não tem material, falta recursos humanos... Fala assim, que na escola tem que ter criatividade a pessoa tem que dar trabalhos diferenciados, mas tudo isso exige dinheiro, exige recursos, então essa é a dificuldade. Agora dê ao professor... dê um lugar para ele trabalhar, dê material. Eu cheguei um dia na escola que não havia um giz, como você trabalha sem recurso? Então eu acho que nós precisamos de recursos⁷³.

Professora da Escola Deméter

⁷² Relato da professora ao comentar sobre o tempo em que os alunos ficam na escola (cerca de cinco horas diárias).

⁷³ Ressalta-se o Art. 59 do ECA, "Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude."

Outras situações, neste contexto, foram observadas durante a pesquisa de campo, como alguns vidros das janelas de salas de aulas quebrados durante os fins de semana, em momentos nos quais não há ninguém na escola. Esses comportamentos são chamados de vandalismo pelos agentes escolares, mas é difícil identificar quem foi e os porquês destas condutas.

Na maioria das vezes, essas questões foram apresentadas como queixas à qualidade da educação nas escolas. Todos concordam com a falta de estrutura da educação, todos se queixam, por diversos motivos, da baixa qualidade educacional.

Eu sinto assim, às vezes, que as políticas educacionais não têm muita continuidade, o cara começa uma coisa, o governo outra coisa e de repente essa coisa é interrompida, ou ela muda ou não funciona e a gente fica um pouco sem rumo, esse é um problema sério: políticas públicas educacionais que ou não têm continuidade, começam num lugar passa para outro que passa para outro e em dez anos alguma coisa acontece mas, se a cada 4 anos 6 anos você muda a forma, a estrutura da escola, tudo, o próprio aluno vê a forma como funciona...

Professor, Escola Diana

Alunos estão indignados com o ensino nas escolas públicas do país.

Os alunos estão na ponta mais fraca de uma extensa corda onde encontram no lado oposto a corrupção e a falta de vergonha na cara de muitos políticos. A qualidade do ensino decaiu e com o sistema de dependência piora, pois, os alunos que não estão nem aí com nada continuam prejudicando os alunos que querem alguma coisa de suas vidas. Então nós tentamos melhorar a situação, mas nossa voz é fraca para conseguir alcançar os ouvidos dos poderosos desse país.

Matéria produzida no "Jornal" por alunos do 1º ano, Escola Vênus

Tem muitos professores que não têm capacidade, falta de cursos, capacitação, etc. Ou falta de recursos para dar aula, ou então falta de educação fazem com que os alunos não gostem deles. Assim, não conseguem dar aula. Se os professores fossem mais educados e mais atenciosos os alunos se animariam mais para ir na escola.

Alunos do 1º ano, Escola Diana

As escolas não se preocupam com os alunos, pois se elas se preocupassem não haveria defasagem em relação idade/série e a progressão continuada. Uma forma de evitar isso seria a escola se empenhar e se preocupar mais com os alunos, fazendo projetos para incentivarem os alunos a frequentarem as aulas. Adotarem novos métodos de ensino, para que os alunos não fizessem da escola uma obrigação e sim um prazer.

Matérias produzidas no "Jornal" alunos do 3º ano, Escola Vênus

Se o aluno tivesse a garantia de que indo para a escola, assistindo às aulas ele teria a oportunidade de ingressar numa faculdade, de preferência pública, isso serviria de ânimo para que ele lutasse e continuasse os estudos.

O governo poderia aumentar o número de vagas nas universidades públicas, já que o sistema de cotas não está favorecendo aqueles que pretendem continuar seus estudos.

Alunos do 3º ano, Escola Vênus

Progressão continuada é um erro, todos deveriam ser retidos, assim, o índice de alunos de escolas públicas aumentariam no vestibular. Os concursos para professores deveriam ser mais rigorosos também, pois, existem muitos professores incompetentes espalhados pelas escolas e com isso muitos alunos são prejudicados.

Matérias produzidas no "Jornal" alunos do 3º ano, Escola Vênus

A repetência aumenta no Brasil

A repetência vem da falta de vontade de aprender dos alunos que não querem nada com nada, mas, também, tem alguns professores que não explicam direito e seus próprios amigos deveriam ajudar, mas acabam prejudicando. E a quantidade de alunos na sala de aula é muito grande e com isso os professores não conseguem ensinar direito.

Matéria produzida no "Jornal" alunos do 1º ano, Escola Hebe

A merenda foi uma problemática apontada pelos alunos do Ensino Médio - uma vez que é ofertada apenas para o Ensino Fundamental e, portanto, o Ensino Médio não é contemplado na distribuição⁷⁴. Esta questão foi apresentada pelos alunos como um grande problema, sobretudo, para os alunos do noturno⁷⁵ que, em sua maioria, são trabalhadores e têm pouco tempo para jantar antes de ir para a escola. Muitos relatam só jantam quando voltam para casa, após o término das aulas, ou comem um salgado na escola, que só é aberta porque a coordenadora pedagógica - com o auxílio de uma inspetora de alunos - abre a cantina para poder atender de alguma forma a estes alunos. Mesmo assim, muitos reclamam do preço (R\$1,20), já que não podem pagá-lo todos os dias. Esta questão foi exposta com muita indignação por parte dos alunos.

Todos que estão na escola deveriam ter direito à merenda escolar. Assim, muitas pessoas não passariam fome durante o tempo que ficam na escola, mas o governo não libera a verba para atender o ensino médio.

Matéria produzida no "Jornal" alunos do 1º ano, Escola Diana

Passamos fome na escola porque além de não haver merenda o salgado que é vendido na cantina é muito caro e, nem todos podem pagar.

A opinião deste assunto é clara e uniforme! Todos queremos que haja alimentação adequada para o Ensino Médio. Que exclusão é essa! Que preconceito! Isso é uma violência! O salgado é muito caro, quando eu como tenho que voltar a pé para casa, ou passo fome e volto de ônibus.

Alunos do 1º ano, Escola Vênus (período da manhã)

A violência externa ao ambiente escolar, diversas vezes é relatada como uma das principais causas de violência na escola.

⁷⁴ Exceto a escola mais periférica da cidade, que, com auxílio da Prefeitura - devido à particularidade de pertencer a um bairro carente - recebe uma quantidade maior de alimentos, de tal forma que é possível contemplar os alunos do Ensino Médio.

⁷⁵ ECA, em seu art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.

Existe momentos que a violência vem de fora, não de dentro da sala de aula. A violência é sempre de pessoas que vêm de fora mesmo, que vêm ou da comunidade de perto ou de comunidades distantes, eles que vêm aqui na escola transformar a escola perigosa. Com problemas de violências, vem bate em alunos, vem instiga professores a fazer alguma coisa... Ontem mesmo na nossa escola veio um senhor armado na janela ameaçando a coordenadora do noturno a fazer uma ligação interurbana para família dele, porque nas escolas a gente não pode fazer interurbano, para nós ele estava embriagado, tá? *Eu to chocada porque eu nunca pus a mão num revólver e de repente o cara chega e fala assim "Ó eu não quero usar da violência, eu não quero usar a violência, você vai fazer uma ligação para mim" Sabe com o revólver na mão. Então eu acho assim... agora menino brigar com a gente... brigar, discutir, falar palavrão, isto daí pra mim já é normal, isto não me choca mais, mas uma pessoa chegar te ameaçando com uma arma... Eu acho que estão ultrapassando, não é? Eu acho que já ultrapassou.*

Coordenadoras pedagógicas dos períodos diurno e noturno⁷⁶, Escola Deméter

E às vezes a gente é ameaçada por alunos de outras unidades escolares, que vêm aqui, pula o muro para ameaçar aluno, para passar uma droga que a gente sabe que isto acontece, eles ameaçam a gente, mas a gente os coloca para fora, eu não tenho um pingão de medo não.

Coordenadora Pedagógica, Escola Deméter

São problemas que vêm de fora para dentro da escola eles começam a briga no bairro e depois vem descontar, terminar na escola. Isso é normal, aqui dentro não acontece as brigas, mas aqui em frente do ponto de ônibus, sempre temos alunos agredidos. Esse ano está maior o número de agressões no ponto de ônibus não dentro da escola, mas no ponto de ônibus, então é irmão de aluno que brigou lá na vila e vem acertar as contas no ponto de ônibus, isto tem.

Diretora, Escola Vênus

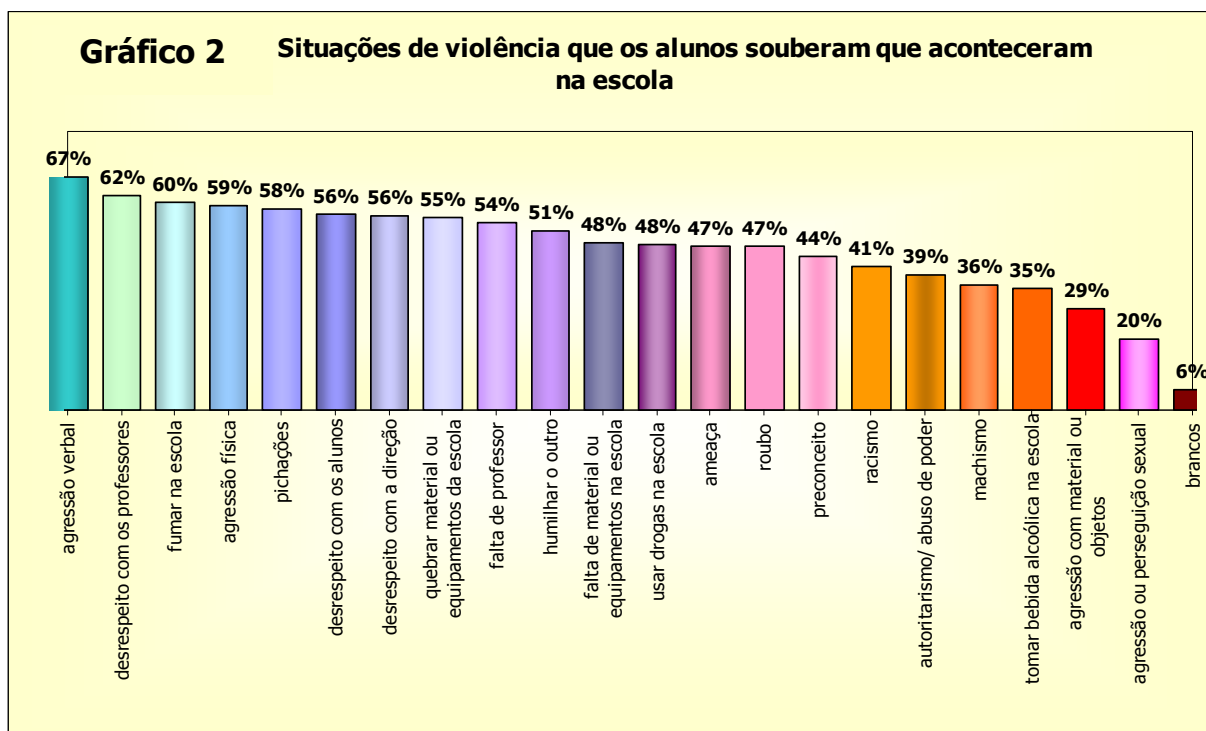
A escola não se isenta das situações de violência extramuros. Essas situações são vivenciadas quer no portão da escola, quer nas situações que adentram a escola. As ações contra a violência podem ser reações de proteção. No entanto, a quem protegem essencialmente? Se a sociedade vive sob a condição do medo, da possibilidade da perda, da não garantia de seus direitos, como é possível driblar essas reações e tomar atitudes democráticas na escola?

As questões seguintes estão direcionadas para a compreensão das situações de violência que acontecem na escola. Para tanto, foram elencados uma série de comportamentos conceituados como violência. Nestas questões, os alunos deveriam considerar as situações de violência naquela escola a partir do momento em que iniciaram o Ensino Médio - ou seja, mesmo se tivessem experienciado estas situações em outra escola cursando o Ensino Médio não deveriam incluir em suas respostas. Esta precaução pretendia evitar que fossem contabilizados dados do Ensino Fundamental, ou ainda, dados de outras

⁷⁶ Em itálico a fala da coordenadora pedagógica do período noturno, a outra fala pertence a coordenadora pedagógica do período diurno.

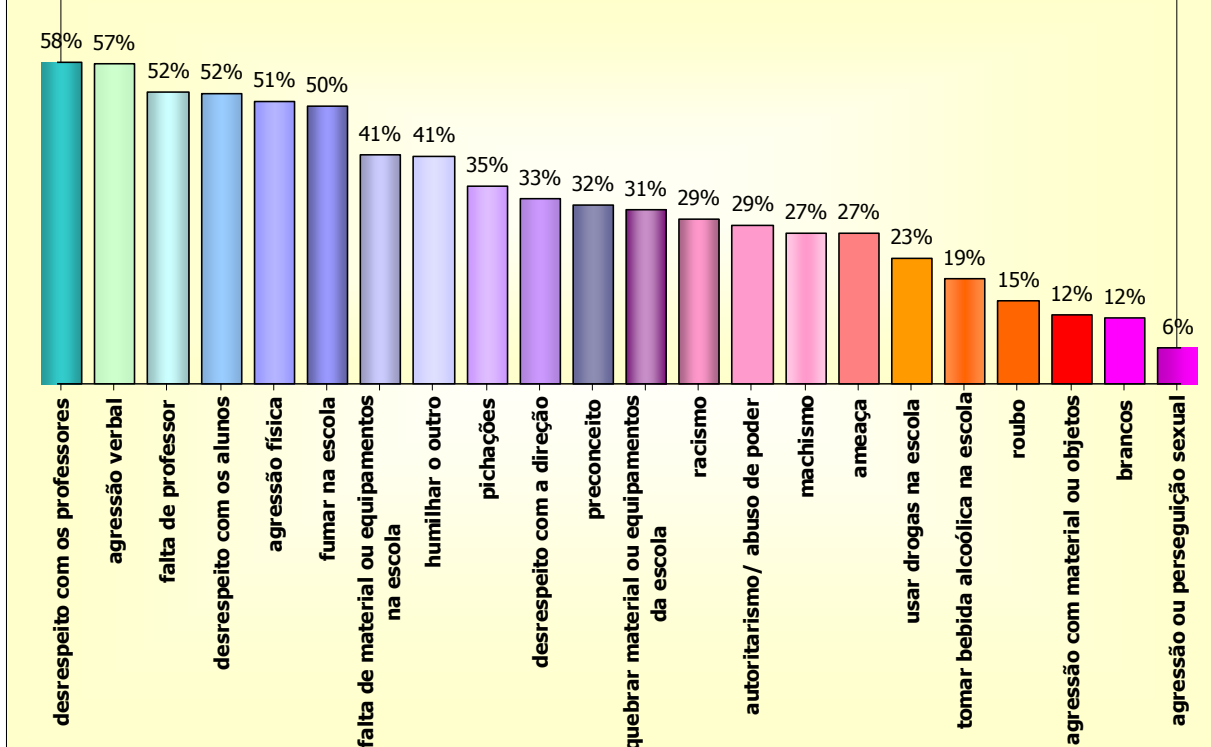
escolas. Não havia possibilidade, nas questões a seguir, da categoria “outros” - na qual os alunos indicam outra situação além daquelas já listadas.

Na representação gráfica, a seguir, encontram-se os resultados em relação às situações que os alunos afirmavam já ter acontecido em sua escola. Nota-se que agressões verbais, desrespeito com os professores, fumar na escola e agressão física são as atitudes mais presentes na instituição. E ainda, menos da metade dos alunos questionados anunciam o uso de drogas na escola como uma situação de violência. Em relação àquelas situações anunciadas por menos da metade dos alunos como violentas apresentadas no gráfico anterior (pichações, abuso de poder, machismo, assistir a uma cena de violência, usar drogas e álcool na escola), embora não sejam por muitos alunos consideradas atos violentos, foram demarcadas como situações pertinentes presentes nas escolas.



No próximo gráfico são apresentados os resultados em relação aos casos que os alunos afirmam terem presenciado em sua escola.

Gráfico 3 Situações de violência que os alunos já presenciaram escola

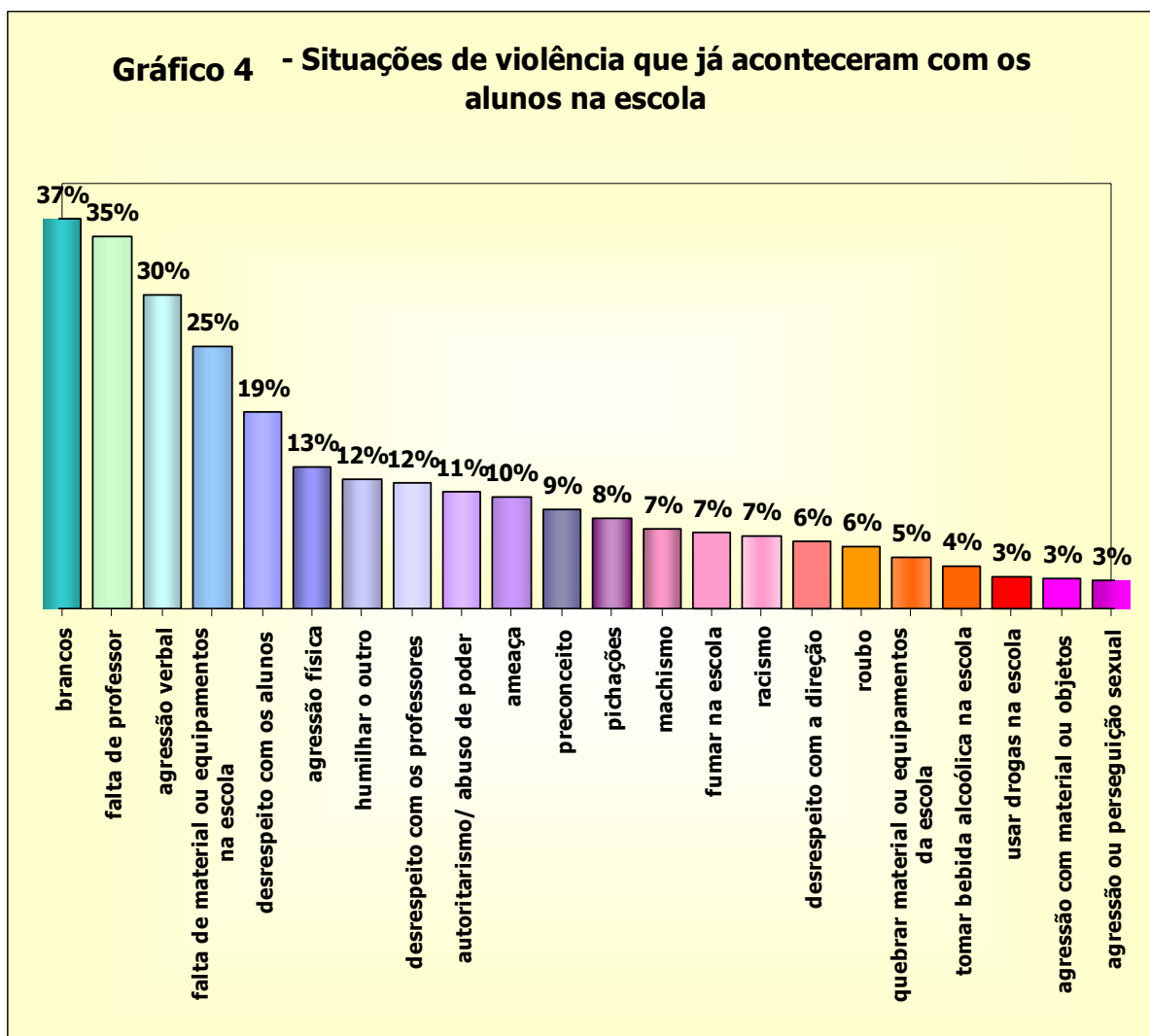


Nota-se que o desrespeito com professores e alunos, a agressão verbal e física e a falta de professor são situações pertinentes para mais da metade dos alunos. Os itens relacionados à humilhação, ao preconceito, ao racismo e ao machismo somam 1843 afirmações. E o uso de drogas na escola mantém índices ainda mais altos quando comparados ao uso de bebida alcoólica.

A interpretação dos dados presentes nos dois gráficos apresentados supõe que as situações que os alunos citam, cientes de que já aconteceram na escola são, conseqüentemente, aquelas situações presenciadas na maioria das vezes - uma vez que seus índices acompanham os valores mais altos das tabelas.

Os resultados acerca das situações de violência em que os alunos anunciam terem participado pode ser observado no quinto gráfico. Não era necessário diferenciar, nesta questão, se o aluno realizou alguma atitude violenta ou se ele sofreu/vivenciou. A soma de respostas em branco lidera o percentual das demais categorias. De um lado, este resultado demonstra que há um afunilamento real das situações de violência, uma vez que a própria elaboração do questionário sugere tal afirmação (você ficou sabendo, você esteve presente,

você fez). Mas, por outro lado, revela uma distorção dos dados anteriores, visto que há altos índices de situações de violência na escola. Como apresentado anteriormente, nesta questão esse percentual diminui consideravelmente, ainda que todas as situações assinaladas somem 3.397.



Outra característica pertinente nesta questão refere-se ao conteúdo da resposta afirmativa que, nesse caso, sugere uma ação individual, exige um posicionamento do aluno, seja como vítima ou como agressor - tornando-se, portanto, uma questão que pode trazer maiores constrangimentos para ser respondida.

As opiniões dos alunos a respeito da violência escolar puderam ser apreendidas também nas Oficinas de Atividades. Serão expostos trechos redigidos pelos adolescentes e jovens de grupos populares urbanos a respeito de suas experiências. A seguir uma letra de música que expressa a discriminação como violência experienciada pela sociedade e pela escola, em relação aos grupos populares e aos negros.

Pura realidade⁷⁷

Quanta gente existe eu sei nesse mundão
Catando latinha e vendendo papelão
Esse é o sistema no dia-a-dia
É a realidade da periferia
Agora eu vou contar o sofrimento está em todo lugar
Olha o pobre ali passando necessidade
É o cotidiano aos olhos da sociedade
Vai para escola estudar mas é discriminado
Porque mora em outro lugar
onde existe o povo humilde e sofredor, há batalhador
que tem orgulho em ser brasileiro
que se esforça pra ganhar o nobre dinheiro
mas é ignorado pela burguesia
a corja que persegue o pobre negro no dia-a-dia
fazer o que se sempre foi assim?
Vou orar pra Deus, ele vai olhar por mim

Periferia sempre foi assim
Discriminada pelos olhos da sociedade, enfim...

Alunos do 1º ano do Ensino Médio, Escola Diana

Compreende-se, por conseguinte, que a violência se apresenta em diversas instâncias, inclusive física - apesar de que ainda é considerada única forma genuinamente violenta, podemos notar que, conforme os dados quantitativos, nem mesmo em sua totalidade é avaliada como violência para os alunos. Outros relatos demonstram a compreensão cíclica da violência: causa e efeito se fundem nas vivências descritas pelos alunos.

Hoje o preconceito contra negros e pobres é muito grande. O preconceito maior é contra os negros, e isso faz com que os próprios negros se desanimem e passem a discriminar outras pessoas e, é isso que gera violência. A discriminação com qualquer tipo de coisa que faz com que o outro faça também. Bom essa é a minha visão de hoje.

Aluno do 2º ano, Escola Diana

Alguns professores julgam e desprezam os alunos por terem dificuldades sócio-econômicas, é aí que acontece o desânimo do aluno que acaba parando os estudos. Só porque a pessoa vive na miséria não quer dizer que não poderá ser "alguém" como ter uma faculdade e sua dignidade, sua vontade de viver e crescer.

Matéria produzida no "Jornal" alunos do 3º ano, Escola Deméter

Experiências de violências nas escolas são, freqüentemente, relatadas por todos. Ainda que existam diferenças importantes entre as escolas, os períodos, os alunos e a localização, faz-se evidente a preocupação, o medo, a possibilidade de um acontecimento

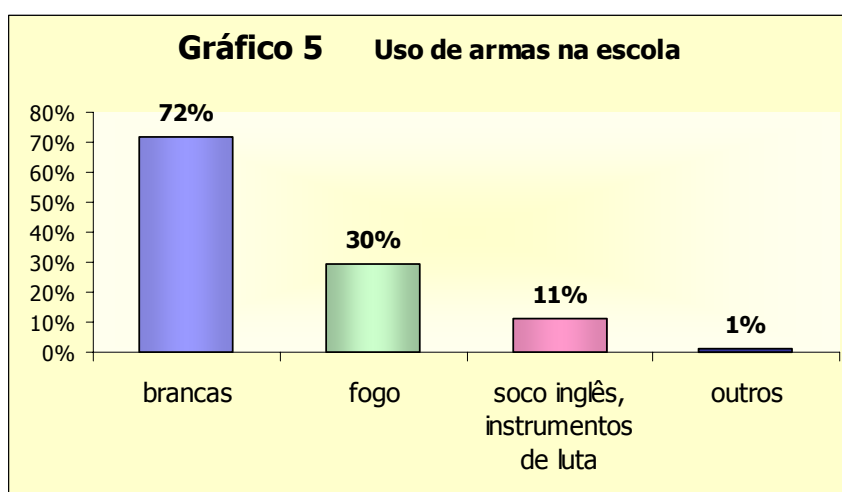
⁷⁷ Trecho retirado da atividade "Jornal", realizada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Ao encerrar a letra nos alertam: "estamos transmitindo uma mensagem de paz".

violento mais grave. Logo, é visível que as situações e as atitudes violentas estão cada vez mais presentes nas escolas.

Eu já presenciei (violência familiar)... a tia veio buscar, é menor eu não podia liberar sem a autorização dos pais, a mulher saiu arrastando o sobrinho e, eu pedindo por favor, ela tirou o tamanco eu pensei, pronto agora ela vai me agredir, a senhora não pode retirar, chovia muito, eu pensei que o portão estivesse fechado, mas ela abriu a parte de baixo do portão e saiu com as crianças, eu tive que chamar a ronda, fui atrás do endereço da mãe, fui atrás para saber se era verdade. Então é uma agressividade e é o reflexo. **E você via agressividade nesta tia...** Nossa! Eu dizia, olha eu preciso ligar para a mãe para confirmar com ela. "Não, porque? Você pensa que está falando com quem?" E pai fazendo matrícula, uma situação... e eu falava por favor a senhora não precisa gritar, nós estamos conversando, espera eu ainda preciso chamar os meninos, eu precisava saber se era tia mesmo. A hora que eu vi ela já tinha descido a escada estava na porta da sala, então as crianças imitam mesmo o que os pais fazem, os responsáveis. Então é muito complicado.

Vice-diretora, Escola Hebe

Outra questão abordada no questionário refere-se ao uso de armas na escola. A presença de armas foi afirmada por 29% das respostas do total de questionários aplicados, o que significa 425 alunos. As outras 1022 respostas (71%) foram encontradas em branco.



As armas brancas como facas, canivetes e outros instrumentos cortantes aparecem em 72% das respostas. Em relação aos instrumentos de luta, como soco inglês e outros, sua incidência foi de 11%. Alunos com armas de fogo na escola somam 30% (126 alunos) das respostas afirmativas. Embora o total aparentemente seja pequeno em relação ao total de questionários (9% do total de questionários aplicados) diante de sua importância - considerando-se a periculosidade da questão abordada - esta questão deve ser observada atentamente. A categoria denominada outros esteve presente em 5% das respostas afirmativas, ou seja, 20 alunos enunciaram outros tipos de armas, tais como: "pau", "lança" e "bombas". Nos relatos também foram citadas estas situações:

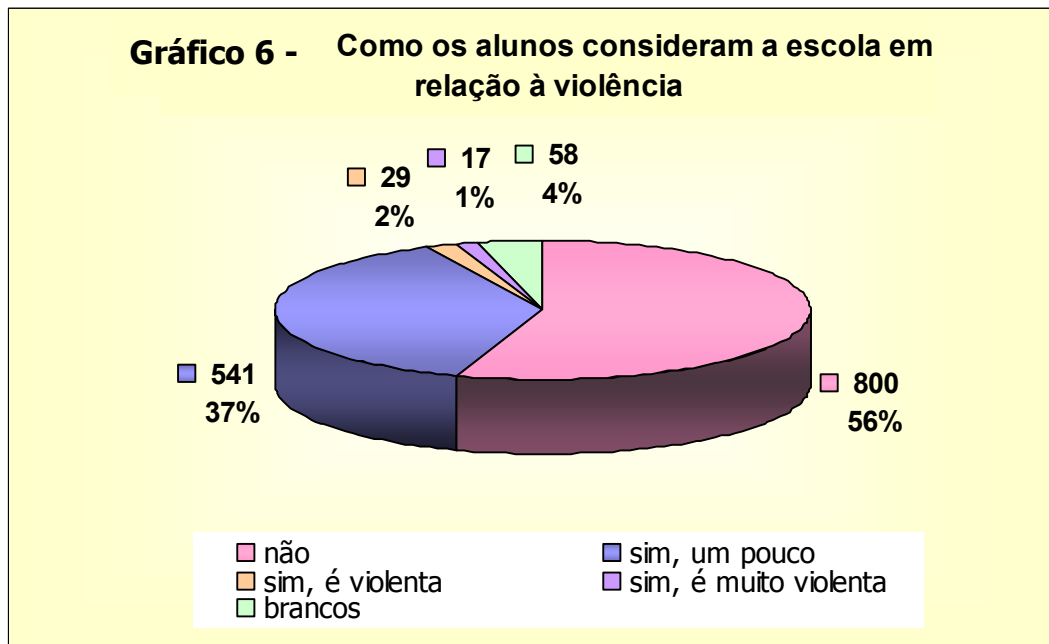
Tinha um aluno do noturno que começou a fazer DP⁷⁸ à tarde, ele soltou uma bomba à noite - porque virou mania também, soltar uma bomba de vez em quando. Como era próximo do intervalo, eu ouvi o barulho e falei: nossa o que será? O diretor ainda falou: "Isso não deve ser nada, eles devem ter enchido uma sacolinha e estourado" De repente, aquele cheiro mesmo de bomba. No dia seguinte, no período da tarde, bomba, só que aí já sabiam que era da sala tal, mas não falaram quem foi. Bom, como uma investigação chegamos a uma conclusão pela lista de presença. E eu encontrei com esse aluno no corredor e falei: puxa vida você estuda à noite já faz DP de tarde. Aproveita! Aí o inspetor falou "Deve ter mais aí na bolsa". É... mas infelizmente eu não posso verificar sua bolsa, provavelmente tem mais, mas eu não posso tocar na sua bolsa E nesta hora um rapaz da ronda escolar (porque eles têm que assinar o ponto na escola) e disse "Olha você não pode mexer na mochila, mas eu posso, o que aconteceu?" Aí eu contei. Daí ele entrou e falou "Dá licença". Pegou a mochila dele e abriu, quando ele abriu, tinha um punhal, e ele começou a tirar as coisas da mochila, e eu assustei, porque o garoto é terrível, mas nunca pensei, sabe? Você não sabe o que vem, ele tira um punhal, tira veneno de rato, tira um cachimbo, e começou a tirar tanta coisa, e aquilo me deixou, numa situação complicada, aí ele foi revistado. "Tira o tênis". Manda tirar tudo, revista, o menino começou a chorar, eu liguei para a mãe, para vir para cá, porque o assunto era delicado, cachimbos, eram três, provavelmente tem droga no meio, então ficou numa situação, imagine se coloca veneno de rato em algum lugar, o estrago que podia fazer, e passa mil coisas pela cabeça, é de certa forma constrangedor, é constrangedor, porque o policial... o menino desesperado. Você tem que ficar firme, então foi uma situação... aquele punhal - o que é isso? - fiquei olhando para ele, o menino nada, imagina se ele enfia este punhal em alguém, você não sabe o que se passa, a mãe e o menino foram para o NAI⁷⁹, e depois ele já não veio mais para escola, mudou de escola, soube depois pelo mesmo policial da ronda, "Aquele rapaz apareceu de novo no NAI, tem outra passagem". Puxa vida, podia ser um alerta para ele, para a mãe que não acontecesse.

Vice-Diretora, Escola Hebe

O questionário também indaga dos alunos se consideram a escola violenta. Embora os dados apresentados e analisados revelem uma série de situações violentas presentes na escola, a maioria dos alunos - cerca de 56% - não considera sua escola violenta. A soma daqueles que a consideram violenta (muito ou pouco) chega a 41%. Assim, 587 alunos consideram a escola pelo menos um pouco violenta, como pode ser verificado no sétimo gráfico.

⁷⁸ Disciplina pendente de anos anteriores que o aluno pode cursar em outro período. Trata-se de ações estabelecidas pelo Programa de Progressão Continuada do Ensino Nacional.

⁷⁹ O Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) de São Carlos é o órgão público responsável pelo cumprimento dos artigos 171 a 190 do ECA quanto à apuração de ato infracional de adolescentes, desde do momento da apreensão até a atribuição e o cumprimento da medida sócio-educativa, que pode ser: Liberdade Assistida, Prestação de Serviço à Comunidade, Semiliberdade e Internação. Nele, a Segurança Pública, o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Assistência Social, a Saúde, a Educação e a Defensoria Pública estão integrados num mesmo espaço físico.



Ao comparar a análise dos dados referentes às situações violentas nas escolas, é possível verificar que muitas situações ou condutas citadas pelos alunos como presentes na escola não foram consideradas violentas pela maioria dos alunos, como demonstra o gráfico dois.

Por conseguinte, ao interpretar os dados referentes às considerações sobre se sua escola é ou não violenta, observa-se que esta questão expõe e confirma a relação que muitas das condutas e situações presentes na escola - que poderiam ser classificadas como violência - não são consideradas pelos alunos, embora anunciem a presença delas nas instituições.

Uma interpretação possível para estes dados é que a ocorrência destes tipos de violência estão se tornando rotineiras. A simbologia do que é violência passa a ser considerada como fatos cada vez mais graves e cruéis e, ainda, as situações elencadas no questionário podem não ser consideradas violentas por estarem sendo banalizadas devido à proximidade e constância no cotidiano escolar.

A violência entendida como natural - chegando a ser banalizada - também está presente nos relatos. Alerta-se para os entraves desta compreensão acerca da violência, concebida de forma comum e trivial; entretanto, será ainda mais complicado perceber as sutilezas do problema, assim como sua complexidade.

Sempre tem um probleminha de indisciplina que acaba destoando do normal, não é? Aquelas agressões verbais normais de todas as escolas, aqui também temos.

Diretora, Escola Vênus

Violência na escola tem, ah.. claro que tem toda escola tem... brigas, roubo.

Coordenadora Pedagógica, Escola Diana

A violência está na escola e está em todo lugar. A agressão está se tornando uma "coisa" normal, a cada dia que passa as pessoas vão se conformando com as reações que os agressores têm. Algumas não denunciam a violência, assim, acaba sendo comum e não terá acordo para ter paz. Esse conformismo da sociedade atrai ainda mais violência. Hoje as pessoas não acreditam na solução deste problema e acabam aceitando como se fosse algo natural por ser comum.

Alunos 3° ano, Escola Vênus

A violência é uma forma de expressar nossa raiva. Infelizmente, quase sempre descarregamos em nossos parentes e amigos e, até mesmo, em desconhecidos.

Matéria produzida no "Jornal" por alunos do 1° ano, Escola Vênus

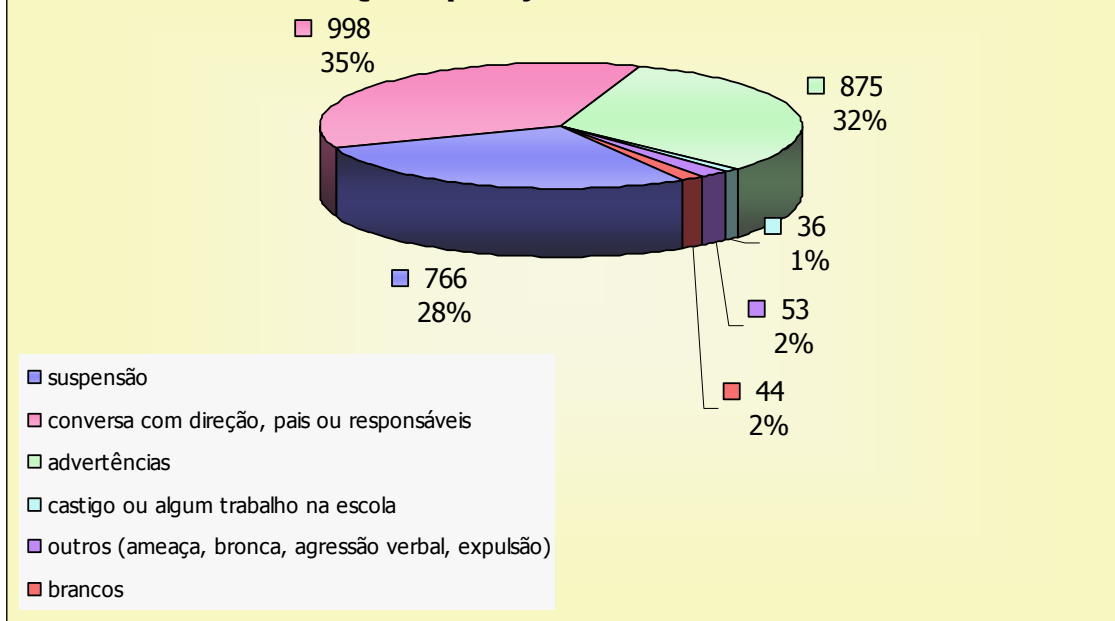
Historicamente, a indisciplina e os comportamentos violentos são combatidos com punições, ou seja, atitudes vexatórias, agressivas e/ou de exclusão. Nas escolas estas regras não são diferentes.

A tradição da igreja católica presente na educação manteve a preocupação centralizada na manutenção dos costumes e da moral católica. Assim, aos transgressores estavam previstas penas tenebrosas que iam da excomunhão a multas pesadas e ao degredo, além das penas eternas do inferno. Era a pedagogia do medo. As precárias condições de ensino em todo o século XIX, mantinham as crianças calmas por meio de castigos físicos, particularmente da palmatória⁸⁰, a pedagogia do terror. Nas primeiras décadas do século XX, o despreparo de parcela considerável de professores da rede de ensino (não formados pelas Escolas Normais) era um peso para alavancar a modernização do ensino. Desconhecendo os novos métodos de ensino, resistiam à sua difusão e mantinham o uso das palmatórias (Marcílio, 2005).

Portanto, o uso de castigos físicos, embora banido da escola há anos, é compreendido como um método eficaz de disciplinarização. Em formatos mais brandos, as penas são legais com as normatização da gestão e regras escolares. Ao serem indagados dos tipos de punições utilizados aos transgressores das regras escolares, cerca de 35% dos alunos citaram as advertências como a punição mais utilizada. Nesta questão era possível que o aluno descrevesse outros tipos de acontecimentos não elencados como item de escolha. Dada essa opção, foram encontradas as seguintes citações: ameaça, "chamam a polícia", "levam para o NAI", "xingo", entre outros, como pode ser observado no gráfico a seguir.

⁸⁰ A palmatória era o castigo que fazia parte do sistema individual de ensino; vigorou em escolas desde a Colônia até o início do século XX (Marcílio, 2005).

Gráfico 7 - Quais punições acontecem nas escolas

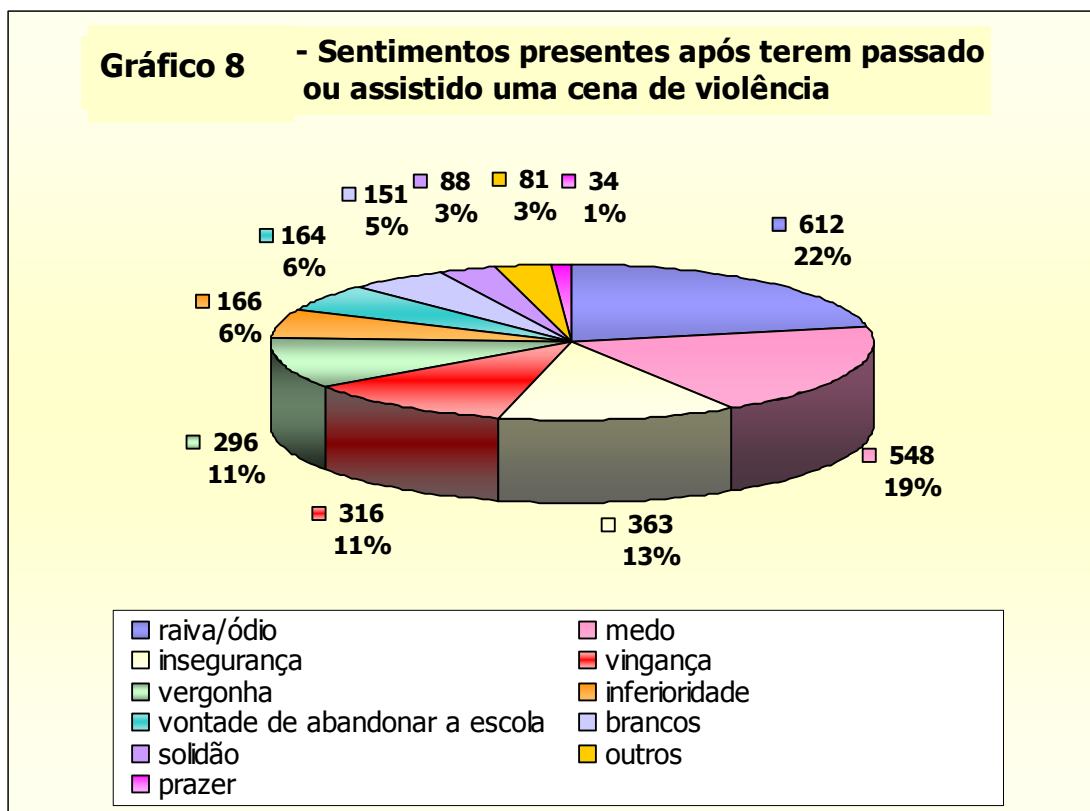


O recurso da escola a procedimentos de castigo e humilhação precisa ser repensado, sob pena de o sujeito ter a sua estrutura afetiva abalada, o que pode ter como resultado a perda da auto-estima, a timidez, a revolta ou a falta de vergonha, o que significa, na perspectiva aristotélica, que o indivíduo despreza a opinião dos outros, ou seja, não desenvolve o respeito pela autonomia moral do outro, ou mesmo pela sua diferença (Zaluar e Leal, 2001, p. 1081).

Além das conseqüências apontadas, enfatiza-se a concepção da escola como o espaço público a ser democratizado pela ação cidadã e no qual a construção de relações democráticas deve ser aprendida. Neste sentido, manter a punição como estratégia para evitar violência torna-se uma contradição, além do que, os recursos punitivos fogem cada vez mais às compreensões e aplicações pedagógicas e buscam formas mais rigorosas de manter as situações de violência - que, por sua vez, são cada vez mais presentes e preocupantes.

Os alunos foram questionados sobre quais os sentimentos mais fortes quando eles passaram ou assistiram a situações de violência. No gráfico, a seguir, é possível verificar que sentimentos tais como raiva/ódio, vingança, prazer e outros similares ("vitória", "matar", "tesão") chegam a somar mil citações, o que representa 35% do total. Já os sentimentos de medo e insegurança são assinalados 881 vezes, correspondendo a 32% das respostas totais. Os sentimentos de inferioridade, vergonha e solidão, somam o total de 550 marcações, ou seja, 20% do total. O desejo de abandonar a escola, devido a essas situações é citado por 164 alunos, ou seja, 11% deles já tiveram vontade de abandonar a escola por causa das situações de violência.

Outros sentimentos relacionados ao medo, à humilhação e à incapacidade pessoal, foram apresentados como, "remorso", "dó", "tristeza", "vontade de denunciar" e "medo que aconteça comigo". A soma desses sentimentos aos outros categorizados como medo, insegurança, inferioridade, vergonha, solidão e vontade de abandonar a escola, alcança a prevalência com 64% do total de respostas assinaladas. Ou seja, são estes os sentimentos que a maioria dos alunos possuem ao passarem ou assistirem uma cena de violência.



Numa determinada oficina, um subgrupo de alunos dramatizou uma situação de violência vivenciada por um dos alunos do grupo⁸¹. O aluno a descreveu desta forma:

Aluno vai armado para a escola

Um tempo atrás, numa escola em São Carlos, foi encontrado um aluno armado na escola. Ele tinha o objetivo de mostrar que era bandido e que comandava a mesma. Depois de três dias, felizmente, ele foi denunciado. No dia em que isso aconteceu, a polícia invadiu a sala junto com a diretora e, a partir daí, começou a procurar a arma. Revistaram todos os alunos e suas bolsas e, então, encontraram um revólver calibre 32, juntamente com munições, mas notaram que faltava uma bala. Por isso, pegaram os três alunos mais próximos do aluno suspeito e os levaram para a sala ao lado, afim de realizarem uma investigação mais profunda e completa, no entanto não encontraram nada. O aluno que levou a arma foi para o NAI e,

⁸¹ Essa situação foi vivenciada por um aluno que, nas Oficinas de Atividades, relatou com detalhes a experiência. Em diferentes propostas de atividades, esta história foi recorrente, na matéria do jornal, em encenação e dramatização realizada pelo aluno com seu subgrupo.

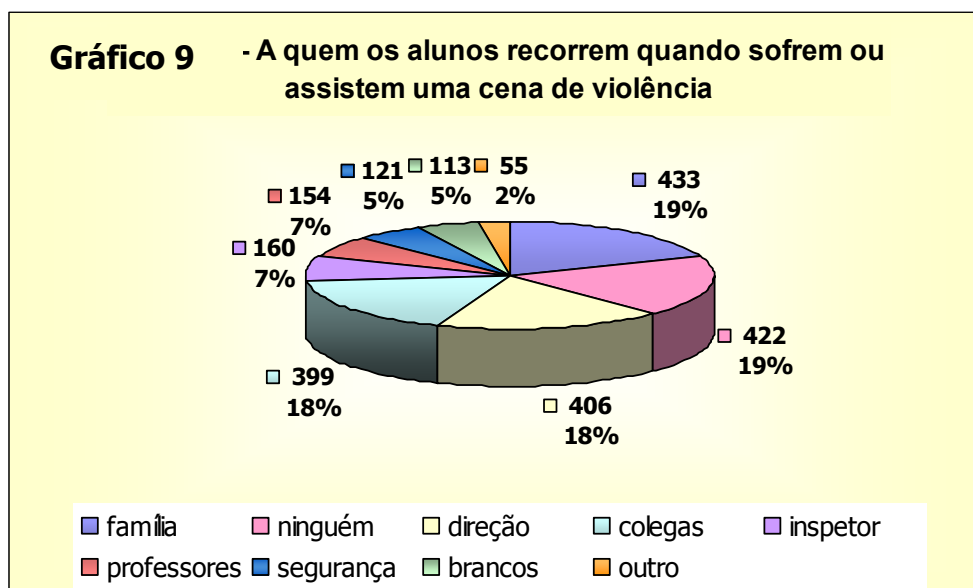
posteriormente, foi encaminhado para Liberdade Assitida – LA. Ele recebeu a pena por um período de seis meses.

Alunos do 1º ano, Escola Vênus

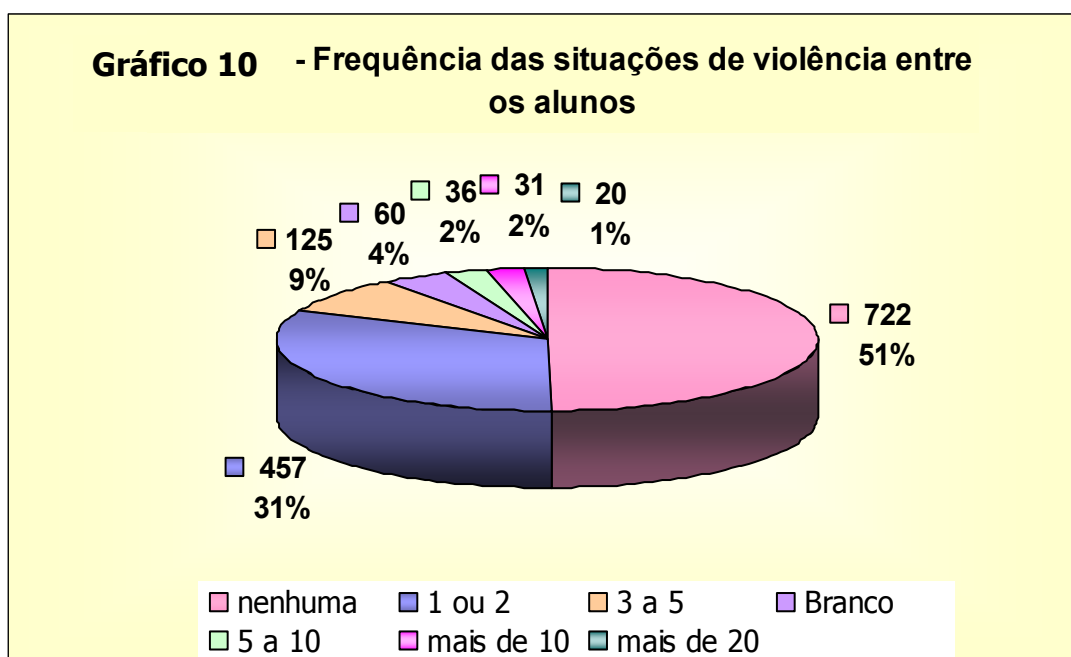
Neste caso, um dos alunos suspeitos é o relator do texto que alegava que, após esta situação, desconfiava de qualquer amigo ou colega de sua turma e, em razão disso, entendia que poderia ter sido acusado por algo que nem sabia que acontecera. É importante ressaltar que, embora não recebesse nenhuma punição ou sanção injustamente, a iminência desta afirmativa o tornava, tal qual, uma vítima - para ele, ainda que racionalmente soubesse quem fosse o culpado, seu medo e seu comportamento, a partir dessa experiência, era real, como se seu receio tivesse materialidade. Comentava que foi uma experiência muito marcante e que, após essa situação, preferiu mudar de escola.

As pessoas procuradas pelos alunos, como apoio, quando estes sofreram ou assistiram uma cena de violência estão elencadas no próximo gráfico. É possível observar que a maioria dos alunos ora procuram a família, ora não procuram ninguém, e tentam resolver o problema sozinhos. A soma do total de alunos que procuram outras pessoas, exceto os profissionais escolares, chega a 63% dos casos. Logo, há uma alta probabilidade de violências estarem acontecendo entre/com os alunos e a informação não chegar aos responsáveis da escola.

Em relação aos profissionais na escola, nestes casos, a direção é muito mais requisitada que os professores e os inspetores. Os colegas aparecem em terceira posição, logo acima da direção. Na categoria "outros", são descritos personagens tais como: namorados(as), "trutas" - ou seja, camaradas -, amigos mais próximos e Deus. As questões não assinaladas, em branco, correspondem a 5% do total.



Em relação à frequência das situações de violência⁸², conforme a representação gráfica subsequente, verifica-se que a maioria dos alunos - 51% - descreve nunca ter passado por uma situação de violência, ao passo que 31% afirmam ter passado uma ou duas vezes por situações de violência, seja como agentes ativos ou passivos. Outros 14% citam ter passado por estas situações mais de três vezes - sendo que, destes, 51 alunos passaram mais de dez vezes por situações de violência na escola. As questões não assinaladas somam apenas 4 % do total de questionários válidos.



Nos relatos a seguir, é possível observar as medidas adotadas para corrigir comportamentos agressivos nas escolas. No primeiro relato, o diálogo se inicia com a explicação causal para as atitudes agressivas dos alunos.

Eu acho que eles têm problemas de aprendizagem e eles têm vergonha de falar que eles não sabem, por que eles vêm atrasados no conteúdo, então eu estou tentando reverter isso, só que eles ainda não entenderam que eles podem falar com o colega do lado e que o colega do lado pode ajudar eles, por que se eles perturbam até aqueles que se propõem a ajudá-los... hoje por exemplo eles estavam pixando, riscando com o canetão o menino que quis ajudá-los, não era nem canetão era marcador de texto, sabe? E riscando o rosto dele... **Como você lida com isto na sala de aula?** Como eu lido? De forma errada eu acho, porque eu vou lá e tomo a caneta dele e falo que não quero mais aquilo e às vezes eu ameaço quando eles me ameaçam, porque eu acabo tendo dó, eu sei que eu não posso ter dó e às vezes eu acabo pecando por causa disso, porque eu tenho dó. **Como você acha que deveria ser sua atitude?** Eu acho que eu tinha que deixar o sentimento de lado e se eu vir que alguma coisa está errada e tomar atitude que os outros professores tomam, ele está fazendo isso, então

⁸² As situações de violência consideradas no questionário correspondia àquelas que o próprio aluno assinalava como "situações de violência" questionadas em itens anteriores, no próprio instrumento.

coloca pra fora (da sala) **Você acha que isso resolve, assim a curto, médio e longo prazo?** Para alguns alunos não resolve, você conversa com ele e ele não entende o que você está pedindo, ou não quer entender, isso que é complicado.

Professora, Escola Hebe

Olha, eu procuro conversar, ponderar num primeiro momento mas, se a coisa persiste eu recomendo para o pai que procure uma outra escola, eu recomendo, primeiro a gente conversa, dá uma chance, adverte, suspende por um dia, reúne conselho, mas quando o aluno não é briguento. Quando ele é revoltado eu acho que não tem condições de ficar na escola, porque daí ele passa a perder o respeito pela autoridade. Ele mesmo fala: "Ah.. não deu nada, não vira nada...". Um dia de suspensão para ele não significa nada, então nestes casos mais sérios, assim, a gente reúne o conselho e pede a transferência compulsória.

Diretora, Escola Vênus

A gente conversa, chama até a sala, chama os pais, tá? Mostra para os pais o que é certo o que é errado, e a gente tenta contornar totalmente para que não vá a frente.

Eu acho, assim, sabe? Eu acho que tem que gerar medo mesmo para a pessoa respeitar o outro, infelizmente o respeito, eu vejo o respeito hoje só junto com o medo, ninguém se respeita hoje, eu falo que ninguém se respeita hoje, é complicado porque a gente conversa tudo na base da conversa, tudo na base da psicologia...

A gente tá fazendo assim mas não dá certo não! Tem alguns que dá para a gente conversar, tem alguns alunos que a gente senta, conversa e surte efeito, mas tem outros alunos que a gente tem que amedrontar mesmo, é o único meio que a gente tem para eles respeitarem um pouco mais.

Coordenadoras pedagógicas dos períodos diurno e *noturno*, Escola da Deméter

Observa-se, portanto, que os mecanismos que a escola possui para manter a disciplina, o "bom" comportamento, num primeiro momento são as conversas, conselhos e/ou cobranças. Muitas vezes, recorre-se às famílias, mas em muitos relatos, a família pouco pode auxiliar a escola nestas questões. Se logo depois dessas atitudes não surge o efeito esperado, a escola utiliza dos métodos repressivos, desde a advertência e a suspensão (com seus subtipos dias corridos, alternados ou outros) - definidos pelo conselho - até a transferência compulsória. Alguns castigos também são pontuados pelos alunos, como: varrer o chão da escola, ficar para fora da sala de aula, levar "xingo" (da coordenação, da escola e da polícia), entre outros. No próximo relato, uma explicação de como funciona esses mecanismos na prática cotidiana escolar.

O conselho de classe é mais para ver desempenho, as ausências, os problemas dentro da sala de aula, pedagógico. Agora quando vai para o conselho da escola é porque já está extrapolando, ou porque ele agrediu um professor, um funcionário, porque quando agride aí a gente tem que ser mais rígido, se não vira uma bola de neve. Às vezes o conselho opta por suspensão de dias - por exemplo, seis dias alternados -, então numa semana ele fica segunda, quarta e sexta, na outra ele fica terça e quinta, sabe... a suspensão como punição. Dependendo da gravidade aí é transferência compulsória, nós já tivemos sim, briga que foi levada para conselho e as meninas saíram, porque elas se pegaram e machucou e não dava para ficar...

Vice- Diretora, Escola Hebe

Contudo, os profissionais das escolas queixam-se de que estes métodos não são mais eficazes - um aluno que rompe com as regras da escola está expressando algo e as repressões da escola não, necessariamente, uma resposta positiva para ele. Ficar fora da escola não significa mais, para muitos alunos, uma punição - ou ainda, este tipo de punição não corrobora com a mudança de comportamento que a escola avalia como sendo inadequado. Ficar fora da escola, sobretudo no Ensino Médio, já é uma tradição para adolescentes e jovens de grupos populares urbanos.

As tensões "institucionais" estão associadas às expectativas e à promoção da inovação em um sistema e em um conjunto de práticas e dispositivos que foram inventados para serem reproduzidos. Ao definir a educação como a atividade intencional das gerações adultas para transmitir a cultura às gerações jovens, Émile Durkheim parte da hipótese de que os conhecimentos, os valores e as práticas sociais são duradouros; esta definição ilustra perfeitamente a natureza "reprodutiva" da educação e dos sistemas de ensino tradicionais. Assim, os órgãos encarregados da gestão e do controle da educação foram criados para ficarem vigilantes à qualidade da reprodução de práticas e conteúdos considerados como permanentes, em sistemas fechados. Ora, eis que, a partir de agora, solicita-se a esses mesmos sistemas que sejam inovadores, que se mostrem criativos, que permaneçam abertos à diversidade e não fiquem confinados em si mesmos (UNESCO, 2001, p. 109).

A transferência compulsória é o último recurso da escola para lidar com os alunos transgressores - que cometeram algum comportamento agressivo ou violento. Todavia, verifica-se que a intolerância da escola também se acentua e, em razão disso, estão cada vez mais tênues as considerações e as avaliações que determinam a transferência do aluno.

A complexidade da crise educacional das crianças é ainda maior no caso de adolescentes e jovens. Ela aviva o conflito entre as maiores instituições: escola e família, em relação a quem deve educar e como. A escola se queixa da família, de sua ausência e de sua desestruturação, ao mesmo tempo que toma para si a educação que, em sua concepção, deveria ser da família.

O conflito entre o espaço público e o privado entra numa relação estreita em suas definições - que, muitas vezes, resultam em condutas que deveriam ser privadas, se não acontecessem por pessoas que executam papéis públicos nos espaços públicos. Durante o período em que estivemos em campo, foram vivenciadas situações muito claras desta contradição: num caso específico, um agente escolar repreendeu um aluno agredindo-o fisicamente. Neste caso, a própria pessoa, assim como inúmeros alunos justificaram tal comportamento como rígido, próprio de alguém como uma mãe. Logo, a agressão é compreendida e legitimada na escola, corroborada por uma suposta relação afetiva estabelecida entre o agente escolar e o aluno, análoga à relação materna. "Eu bato como mãe".

Entende-se por indisciplina os comportamentos disruptivos graves que supõem uma disfunção da escola. Os comportamentos indisciplinados simplesmente obedecem a uma tentativa de impor a própria vontade sobre a do restante da comunidade. Se for aluno, dizemos que é difícil, indisciplinado, diferente... Se for um professor, dizemos simplesmente que é autoritário. Também se entende por indisciplina as atitudes ou comportamentos que vão contra as regras do jogo, o código de conduta adotado pela escola para cumprir sua principal missão: educar e instruir. Então, muitas vezes, o problema consiste em que não existem tais normas, a escola funciona de acordo com um código não-escrito, conhecido somente por poucos, o qual não é divulgado entre os professores ou entre os alunos e as famílias que fazem parte dela (Casamayor, 2002, p. 22).

A escola já não suporta lidar com as violências dos alunos e, num discurso quase unânime culpabiliza a família, tachada de desestruturada e vista como a grande causadora dos comportamentos indisciplinados e/ou "que extrapolam" as regras da escola.

A vida social é comprometida e eles sentem esta falta, eles são muito carentes, afetivamente, carentes de carência mesmo de... financeira. Mas, eu sinto que os menores são mais carentes afetivos, os maiores já é o desemprego, mas as crianças de até uns treze, quatorze anos, a gente sente que é muita falta de afetividade e família desestruturada é o que mais deixa as crianças ficarem violentas na escola.

Coordenadoras pedagógicas dos períodos diurno e *noturno*, Escola Deméter

...então eu acho que a violência é o reflexo da família, a gente comenta que está faltando muito a família, está tudo desestruturado.

Vice-diretora, Escola Hebe

Desde que eu estou no magistério a gente sente um cresceste desta violência. **Por quê?** Eu acho que o fator social é fundamental, tá? Emprego, família desestruturada, é aluno que vem para escola com problema em casa, as vezes não tem? Ele vem para escola com problemas e acaba descarregando aqui.

Professor da Escola Diana

Acho que o aluno tem que saber a diferença do ambiente que ele está no momento e do ambiente social lá de fora, e considero que a escola, como a família está assim muito atarefada. A mãe trabalha muito tempo, o pai trabalha muitas horas também ou, às vezes, nem trabalha, e eu acho que a gente tem que começar a preparar os nossos jovens para um emprego para qualquer profissão que ele vá buscar. Lá fora ele vai ter que ter normas, ele vai seguir regras rígidas, lá fora ele está competindo com outras pessoas até bem preparadas, bem estruturadas para isto. E eu comecei a adotar a minha filosofia e o que eu entendo por educação, um espaço onde as pessoas têm que conviver e têm que seguir regras.

Diretora, Escola Vênus

Um pouco vai dos pais, eu acho, e muito por que vai da sua educação, o que você dá para o seu filho e tudo mais e um pouco vai do aluno - da criança mesmo. Se tem violência em casa vai ter violência na rua. Na minha casa não tem isso, pode ser que na casa do vizinho tenha, então eu acho que tudo puxa um pouco.

Mãe de aluno do 1º ano, Escola Vênus (quando questionada sobre o porquê da violência na escola)

Outras problemáticas estão presentes, mas a família continua como uma das causas centrais, somada a outras importantes questões, como o relato exemplar a seguir.

Na minha opinião a facilidade de acesso à drogas, a não punição... a falta de uma punição mais severa, os pais trabalham demais e esqueceram dos filhos. Não têm tempo para os ouvir, por que o jovem, se você não parar para ouvi-los, alguém, lá na rua, vai parar para ouvi-los.

Inspetora, Escola Diana (quando questionada sobre o porquê da violência na escola)

Temos, portanto, uma rede de conflitos, já que a escola percebe o aluno como a ponta mais fraca de uma série de rupturas em suas vivências e que o leva, ou não, a ter determinados comportamentos. É este o aluno que será transferido e, com sorte, ingressará em outra escola.

Cabe, nesta discussão, lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069 de 1990, no capítulo IV - do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em particular no artigo 53 determina que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Porém, a escola também não consegue e não quer mais dar conta dos problemas sociais e econômicos. Ela, como único equipamento social de referência para estes adolescentes e jovens, acaba realizando funções que a desviam do seu foco central que é o pedagógico, a transmissão formal do conhecimento e de determinados conteúdos. Nesta relação contraditória entre suas reais funções, o ensino parece ser o maior prejudicado. Na dicotomia entre o fazer assistência e o educar grupos populares, a escola perdeu qualidade, e esta contradição se materializa nas relações⁸³.

Tipo assim, os professores, a diretora, ninguém está olhando pro lado de ninguém não, as professoras só querem o dinheiro delas no final do mês, não se importa com o aluno, é isso aí que é a verdade dessa escola. Eu sou logo realista... Até hoje não vi nada disso não, oportunidade na escola, ninguém me ajudou, ninguém me deu uma palavra de consolo, tipo sempre vieram conversar comigo na revolta, sei lá o que acontece.

⁸³ Estabelecido pelo ECA no art. 56 - Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência. E, ainda, art. 58 - No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Aluno, 17 anos, no 1º ano, Escola Minerva (abandonou a escola e depois de um ano retornou)

A convivência social, acho que isso é importante, mas eu também tenho que passar a gramática, a literatura, aqueles ensinamentos que são formais da língua portuguesa, que eles precisam aprender, que vai cair num concurso, vai cair num vestibular, mas eu acabo tendo que ser psicóloga, babá, por que a família já não exerce mais essa função. Então a pessoa não tem família, e ela vem para cá e eu não posso ensinar. Porque eu tenho que ser mãe, pai, psicóloga, quer dizer a minha própria função se confundiu dentro deste contexto. Então para mim é muito difícil ser professora no sentido exato da palavra, não é? Está difícil de exercer a profissão. Então é por isso que eu me decepcionei muito. Eu me preparo para uma aula, que de repente não é aquela aula... por quê? Porque de repente surgiu problema na casa do aluno e ele traz para a escola e isso reflete. Então eu tenho que parar com tudo aquilo que eu tinha programado para tentar conciliar os interesses deles com os meus, nem mesmo a minha prática pedagógica é a melhor, infelizmente.

Professora, Escola Deméter

Porque no conselho, estão os pais, os professores, a direção, então expõe o caso, o pai, a mãe ou o responsável entra e faz a defesa, depois ele sai e tem a votação. Então, muitas vezes, os pais preferem não passar pelo conselho, às vezes, eles passam pelo conselho porque eles acham que vão ter a chance de não chegar à transferência. Mas, elas acertaram e saíram **(comentando sobre o caso de duas alunas que brigaram na escola)**. Foi bobeira porque uma que não tinha nada a ver com a história instigou, as duas brigaram e a outra ficou porque esta já veio transferida de uma outra escola, porque a gente acaba fazendo um rodízio, fazendo uma troca para ver se neste novo ambiente eles vão se adaptar, se vai demorar mais um tempo para começar a se juntar, para começar a brigar. Às vezes, mudando de ambiente melhora. Nós já tivemos aluno aqui que saiu foi para outra escola, ficou dois anos, não se adaptou e voltou para cá este ano, então, tem esta possibilidade, tudo é válido. Você viu, aqui não é bom, saiu, foi para outra viu que é pior, quis voltar, então aproveita a chance, acaba sendo uma flutuação. **Tem outros casos que foram transferidos?** Por briga que já foram transferidos, foram sim, foram vários, às vezes a gente tem também crianças que vêm do albergue, então nós damos chance. Teve um aluno que passou no último conselho, ele ia sair, houve ofensa, agressão verbal com funcionário, com professor, passou pelo conselho e o irmão pediu uma chance. Duas professoras acharam por bem dar a chance, um voto, então ele permaneceu, ele já ia até pegar a transferência compulsória, voltou todo o conselho, para dar uma chance. Então a gente tenta, a gente faz de tudo para evitar, porque a gente sabe que os problemas acabam sendo os mesmos, nós só vamos mudar de problema, e por um período também, porque logo eles se enturmam e começam a se mostrar, mas a gente tem que tentar também.

Eu vejo assim... fica também, fica como um último recurso que a escola pode ter, porque dá suspensão, aí ele continua, nada acontece - que estratégia a escola vai ter para dar conta disto? E eles cobram, os outros falam, não, não dá nada, no vocabulário deles, é não dá nada, então, para eles, vêm, assina uma advertência, tem uma ocorrência, chama os pais, muitos destratam os pais aqui, que só faltam agredir os pais. Imagine a situação se eles agredem os pais imagine os professores, que são pessoas estranhas, muito desrespeito. Olha, a gente tem mesmo que tomar uma medida, viu? Como você falou a escola fica à deriva, um barco à deriva. Não acontece nada.

Vice-diretora, Escola Hebe

A escola é boa mas o motivo dela não ser valorizada é que ela está localizada num bairro de classe baixa.

Frase de um cartaz produzido na Oficina de Atividade, Escola Deméter

Drogas e álcool

A associação entre violência e o uso de álcool e drogas (ilícitas) não é uma correlação linear e simples de ser realizada. Há diversos meandros destas problemáticas que não possuem correlação direta e que estão pautados na discussão de muitos pesquisadores. Contudo, praticamente todos os profissionais, de todas as escolas, fazem a associação direta entre violência e o uso de drogas e álcool. Citam esta questão como uma das mais difíceis de serem resolvidas, a consideram grave em relação à complexidade e abrangência e ainda declaram que ela tem aumentado, gradativamente, ao longo dos anos.

A droga vinha dentro do boné, a pinga vinha dentro do boné, por que eles bebiam antes de entrar em sala de aula, então, me chocou muito quando a gente pegava a garrafa de 51 misturada com refrigerante antes de entrar. Às 11 horas aluno bêbado, a droga correndo solto dentro dos copinhos de coca-cola, você ia ver era droga, era álcool misturado na coca-cola no intervalo da manhã. Foi assim, foi uma luta de formiguinha, sabe? Mas nós conseguimos mudar essa imagem da escola e, aí, quem não se adequou foi procurar outro espaço para estar. E nós conseguimos melhorar até a clientela. Hoje eu já distingo meus alunos com os demais, em qualquer lugar que eu vou é interessante, não é? Eles se comportam de forma diferente mesmo fora de escola. Às vezes, eu encontro meus alunos numas festinhas aí... e eles já têm um comportamento diferente. Não sei se é por causa da minha presença, mas eles se comportam de forma diferente e quando vêm alunos participar das nossas ações aqui, os alunos de outras escolas, os nossos sobressaem e eu acho que isso está criando uma rivalidade também entre eles, sabe? Tem seu lado bom e tem aquele outro lado da competição porque os outros estão agredindo mais nossos alunos. Talvez a agressão seja por isso mesmo... pelo fato deles já não serem mais aquela clientela, sabe aqueles iguais... eles já deixaram de ser iguais.

Diretora, Escola Vênus

Antes eu olhava e era visível quem consumia drogas, quem era alcoólatra, que eu já tive vários casos de alunos alcoólatras, que estavam na escola com olhos vermelhos e bafo de pinga, principalmente de noite. Só que hoje, por exemplo, hoje nas classes que eu trabalho eu não vejo isso, em nenhum aluno. Mas, ao mesmo tempo que eu não sei o que cada um faz. Então, tenho casos de dois alunos meus que eu já ouvi muita coisa sobre eles, já me falaram que eles são traficantes.

Professora, Escola Hebe

As crianças estão se envolvendo muito cedo com drogas e isso perturba todo relacionamento aluno- professor e com os próprios colegas. Então, eu acho que esse problema (da violência) vem justamente por aí.

Professora, Escola Deméter

Que exemplos você poderia citar de situações de violência nesta escola? Olha, não é bem na escola, é de fora que traz o problema para a escola, porque eles querem... esse negócio mesmo de entorpecente, então, eles comunicam um com o outro. Então, parece que eles passam para alguém e tal... então, é isso que, modo de dizer, que tem algum problema na escola, mas, a maioria é de fora que vem para cá.

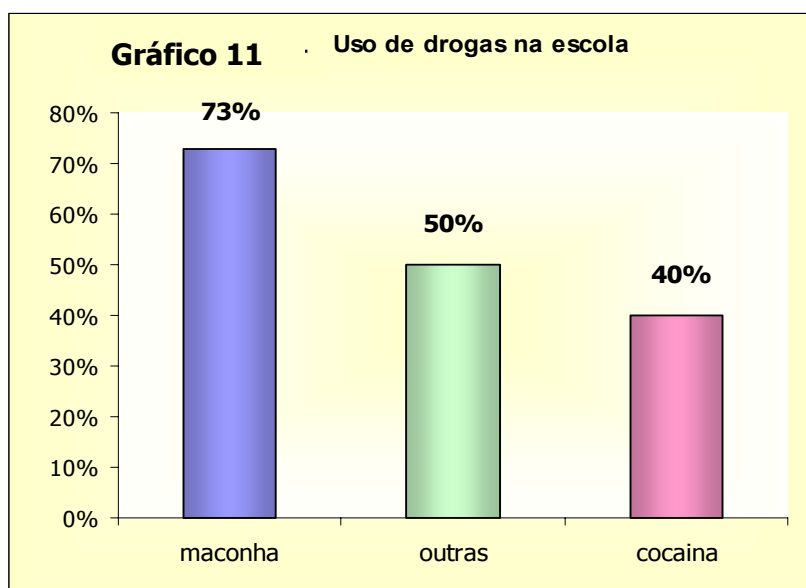
Inspetor, Escola Vênus

A dependência química... chegou aqui drogado, por exemplo, o comportamento dele é outro. O dia que aquele que usa droga chega sem ter usado ele é outro aluno, não dá trabalho nem nada, mas, se chega drogado, já vem drogado, o comportamento dele é outro. Ele chega na escola e está drogado, ele já tá dando trabalho para a escola.

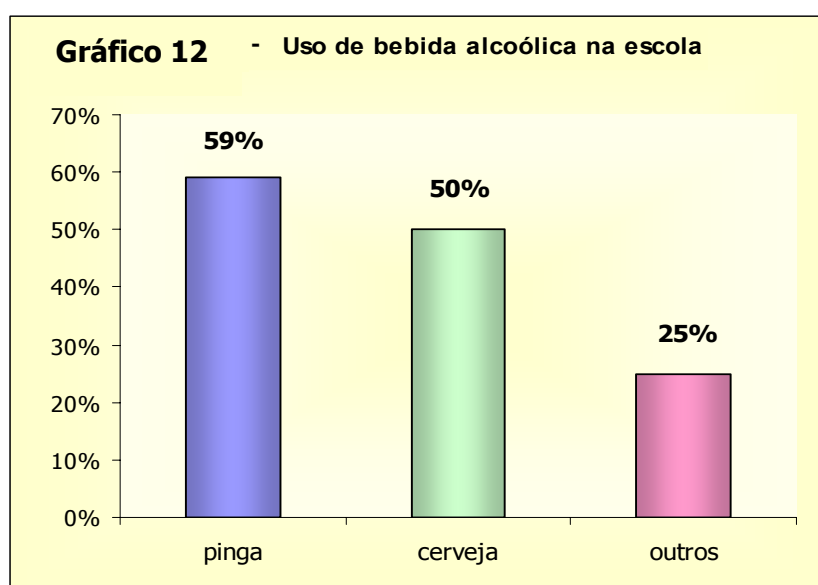
Coordenadora pedagógica, Escola Deméter

No questionário foram elencadas situações em que os alunos citavam fatos que já haviam ocorrido na escola em relação ao uso de drogas e de bebida alcoólica. Nessas questões, havia espaço para outras opções além daquelas sugeridas. Em relação ao uso de drogas, houve 881 respostas afirmativas (61%), e ainda, 564 respostas em branco (39%). As respostas em branco podem significar a ausência do uso ou o fato de que o aluno não soube ou, ainda, não quis responder a questão.

No gráfico a seguir, a relação do percentual dos tipos de drogas usadas nas escolas é referente ao total de respostas afirmativas. Neste caso, 73% das respostas (642) citam o uso de maconha; o uso de cocaína chega a 40% do total, com 351 respostas assinaladas e, por fim, a coluna correspondente às respostas que poderiam ser utilizadas pelos alunos - caso optassem por elencar alguma substância não descrita - apresenta 50% das afirmativas totais. Das 176 respostas elencadas nesta coluna (48%) referem-se ao uso de cigarros e nos demais tipos anunciados pelos alunos (52%) temos: lança perfume, crack (pedra), êxtase, LSD, cola e água. O uso de cigarros, a princípio, não foi elencado no questionário, visto que o intuito era conhecer acerca do uso das drogas ilícitas. Portanto, não havia tal descrição presente no questionário para não coibir as respostas. Conseqüentemente, a caracterização do cigarro como droga foi apontada de forma expressiva e enfatizada nesta análise.



Em relação ao uso de bebidas alcoólicas na escola, foram coletadas 551 respostas afirmativas, o que representa 38% do total das respostas. Por conseguinte, as respostas em branco somam 894, ou seja, 62%. Assim como na questão anterior, as respostas em branco podem significar a ausência do uso de bebida alcoólica, ou o aluno não soube ou, ainda, não quis responder a questão. No gráfico a seguir, observamos o percentual do uso das bebidas em relação às questões afirmativas. Com 59% dos casos, o uso de pinga aparece em primeiro lugar (aguardente), seguido de 50% que mencionam o uso de cerveja na escola e, em relação aos outros tipos enunciados pelos alunos - que somam 25% das respostas afirmativas - temos: vinho, vodka, conhaque, além de batidas e caipirinhas.



Logo, a situação de drogas e álcool associadas ao seu uso no interior das escolas está presente e torna-se uma problemática bastante importante e preocupante para todos os atores. No campo, foram encontradas situações complexas, tais como a de alunos que trabalham com seus parentes no tráfico de drogas e, desta forma, mantém o sustento da família - situação esta que, aparentemente, parece distante de uma cidade como a pesquisada e próxima à das grandes capitais. Alunos alcoolizados foram encontrados no interior da escola, garrafas vazias de um período para o outro (da manhã para a tarde e de tarde para a noite). Ainda que a escola tente se proteger e evitar essas situações, os alunos burlam as normas. Isto, muitas vezes, torna-se uma aventura para adolescentes e jovens, numa tentativa de romper com as regras impostas que, tantas vezes, verbalizavam não concordar.

Caso de Polícia

Os recursos utilizados pelas escolas para lidar com a violência, bastante observados e objetos contínuos das discussões, foram: contratação de um inspetor de alunos com experiência em segurança e a presença da polícia, através do Programa Estadual "Ronda Escolar". Dentre as atividades operacionais realizadas pela polícia militar no Estado de São Paulo, o policiamento escolar é realizado pela Ronda Escolar. Segundo informações da Polícia Militar, a Ronda Escolar tem como objetivo realizar o policiamento externo ao território da escola, além de promover uma aproximação entre os agentes de segurança e a comunidade local.

Entretanto, com frequência, segundo os adolescentes e jovens e, também, como pudemos observar, ocorre a entrada indiscriminada da polícia na instituição, com o propósito de intervenção.

Quando se trata de abordar a função da escola e da polícia frente à temática da violência na escola, há certas ambigüidades. Devido ao medo, à insegurança e às diferentes formas de violência ocorridas no meio escolar - como uso de álcool e drogas lícitas, como cigarro, ou ilícitas -, algumas instituições têm tomado medidas paliativas na tentativa de sanar o problema.

Histórias de ameaças, punições e violações de direitos são relatadas à exaustão quando os alunos são instigados a falar sobre a polícia enquanto agentes de segurança pública. Isto se dá na contramão da função que lhes é delegada e, no meio escolar, representam a ameaça e a coerção sobre a população jovem e pobre da periferia.

Ah... certo dia eu tava na escola aí, na hora do intervalo, uns colegas meus chegaram pra conversar, então contou que a polícia tinha pego eles, porque eles tinham jogado uma bomba aí fora, e eles chegaram atrasados. Daí os policiais suspeitaram deles. E os policiais já não queriam saber de nada, já levou eles pra uma sala sozinhos, e começou a bater nos moleque - porque os moleques? Como se eles tivessem acertado a bomba, sendo que os moleques não tinham nada a ver... tipo assim, começaram a bater nos moleques para eles aprenderem a não acertar bombas

Aluno, 1º ano do Ensino Médio, Escola Minerva

Eu repeti sim, por que eu parei de estudar, porque polícia vem só querendo ferrar a gente. Daí eu tive que dar um tempo... **Por causa da polícia? Me explica melhor isso?** É assim, você vem pra escola, porque a gente mora na periferia e usa roupa larga e, tipo, vem assim para escola e a polícia fica enquadrando a gente dentro da escola, querendo bater em nós, essa que é a realidade daqui. **A ronda escolar?** É, a ronda escolar, fica aqui dentro da escola, aí eles vêm, só que se eles não for com a sua cara já quer pegar, já que bater, meu! Já pensa que você é um drogado, que você ta usando droga dentro da escola, e é isso aí...

Aluno do Ensino Médio, Escola Minerva

Embora existam tentativas de reforçar o lado educativo na função da polícia militar, neste contexto, as observações denunciavam inúmeras violações dos direitos dos adolescentes e jovens pobres, já vistos como "aqueles que não têm mais jeito". Em casos mais graves, a transferência compulsória era compreendida como a única alternativa, mais uma vez reforçando uma lógica excludente na escola pública e realçando sua precária rede de estratégias e equipamentos que possam torná-la, de fato, democrática e para todos.

A tensão entre manutenção da ordem e o exercício democrático do poder no Estado de Direito faz-se presente, também, na ação da organização policial. Segundo Costa (2004), o aumento das taxas de violência urbana acabaria por forçar, de algum modo, um "endurecimento" das polícias na "luta contra o crime", o que acarretaria o uso mais freqüente da força para realizar o controle social. Todavia, a capacidade das polícias de realizar o tal controle tem se demonstrado reduzida e não são, necessariamente, os limites democráticos impostos às polícias as causas de sua pouca eficiência, mas sim, a forma como a questão do controle social é colocada. O acatamento da autoridade almejado pelo Estado e seus agentes diz respeito ao grau de legitimidade de que a autoridade política desfruta junto à sociedade.

Tal como nos afirma Costa (2004) quanto mais legítima for percebida a forma como as polícias realizam suas tarefas, mais fácil será a aceitação da sua autoridade e, portanto, menor a necessidade de recurso à violência.

Se esta discussão apresenta-se pertinente para a polícia como forma de enfrentamento das violências urbanas, é preciso repensar qual a dimensão estratégica do uso da força pelo Estado democrático, e ainda, como é possível transferir o controle social por meio da força, para o controle das violências encontradas nas escolas. A princípio, as escolas legitimam esta relação quando se esgotam seus recursos pedagógicos, ainda que muitos deles estejam vigorando no mesmo raciocínio, já que um ato indisciplinado é combatido com advertências, castigos, podendo, inclusive, levar o aluno à transferência compulsória. Ou seja, o modelo de violência se perpetua em diversas instâncias e graduações, como já observado anteriormente.

A "paz social" não significa, necessariamente, justiça escolar e um estabelecimento calmo - pode ser, apenas, um instrumento de controle social e de reprodução das desigualdades (Debarbieux, 2001). Quando a escola recorre à polícia para o enfrentamento destes comportamentos, legitima o recurso da violência para lidar, também, com as atitudes violentas, dos alunos. Desta forma, a questão educacional é colocada à prova, pois se substituiu o que lhe é de direito pela punição - a aprendizagem pela repressão. Este é um

debate importante dentre os dados da pesquisa e, por isso, será mais bem explorado e fundamentado.

Uma entrevista realizada com os alunos do Ensino Médio revela que⁸⁴ é totalmente diferente o que todos dizem e pensam a respeito da escola; eles próprios dizem acabar com a violência na escola, mas o tempo todo a usam para impor a autoridade e o respeito agredindo-nos verbalmente. E não é desse jeito que conseguirá a disciplina dos alunos e que os alunos se mostrem interessados pela escola.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 1° ano, Escola Hebe

Na maioria das vezes, em vez de eles chegarem e conversarem com os alunos, eles chamam a polícia para machucar e bater nos alunos, na maioria das vezes... isto acontece muito aqui na escola.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 1° ano, Escola Deméter

A escola parece uma prisão.

Alunos do 1° ano, Escola Hebe

A polícia, nos dias de hoje, é cada vez mais corrupta, muitas vezes só para sacanear alguém, abusando de sua autoridade, pára alguém na rua, geralmenete jovens, e batem no cidadão acusando-o de porte de drogas e armas, etc, drogas e armas que a própria polícia põe na mão do indivíduo para incriminá-lo, tendo assim desculpas para espancá-lo.

Matéria produzida no "Jornal" alunos do 3° ano, Escola Vênus

Não é certo o modo como os policiais tratam os adolescentes, pois eles deveriam tentar ajudar a mantê-los longe do crime. Com certas atitudes eles só ajudam a se aproximar mais ainda, pois causam um clima de revolta e rivalidade entre policiais e adolescentes. Aí que está o erro do Brasil, esse povo individualista aonde prevalece a desigualdade. O Brasil já não presta. Por que os policiais não espancam os governos? Se os jovens estão como estão, não há culpado maior.

Matéria produzida no "Jornal" alunos do 2° ano, Escola Vênus

E você percebe isso também no Ensino Médio? Essa agressividade? **É.** Percebo, como eu te falei, de manhã aqui é só Ensino Médio... tem um problema ou outro, mas é muito pouco, mas, a tarde é mais este tipo de ameaça, cuidado que eu te pego, mesmo as meninas, que a gente tem essa visão que são mais doces, essa coisa de pegar, ameaçar, bater é mais dos meninos, e a gente tem percebido que hoje não é mais assim. As meninas, por motivos fúteis, porque olhou pro namorado, porque tá paquerando, elas usam um vocabulário também de mano, porque também elas têm contato, então qualquer coisa eles vão te pegar na saída e, a gente tem que chamar a ronda, para evitar esse tipo de problema. "Vou te pegar mesmo hein"

Vice-diretora, Escola Hebe

Nossa, quando a polícia aparece na escola é um terror, como eles se incomodam com a presença da polícia na escola. Bom, mas, também, eles devem ter os motivos deles.

Coordenadora pedagógica, Escola Diana

⁸⁴ Trecho iniciado pela pesquisadora com o objetivo dos alunos continuarem a redação na atividade do "Jornal".

É lógico que a gente acha que não está certo a polícia na escola, não basta a gente tomar batida na rua, porque a gente é da periferia, gosta de andar com essas roupas, eles já acham que você é bandido. Ainda a gente tem que tomar batida dentro da escola, depois de ter trabalhado o dia inteiro, chega aqui sem jantar... Ah.. tá louco!

Relato de subgrupo na Escola Diana (anotações do campo)

A escola e o processo educacional têm como tarefa promover a inserção social dos diferentes indivíduos, de maneira democrática; quando apelam para o trabalho da polícia militar, acabam por segregar, de modo violento, crianças, adolescentes e jovens que, de alguma forma, já não se sentem efetivamente inseridos. A experiência de afirmação da identidade dos alunos, seja ele de bairro, de etnia ou de gênero, não corresponde aos objetivos instituídos pela escola. Entretanto, na medida em que a cultura do Brasil democrático só deveria primar pela defesa das leis e jamais aderir a práticas institucionais de violência (Brunetta, 2003, p. 11).

Para Medrado (1998), a escola é o espaço destinado para promover a educação e não um lugar para guardar artefatos para proteção. Ele questiona: "Em primeiro lugar, proteção do quê?" Em segundo lugar: "contra quem?" (p.101). A presença de cães nas escolas, guardas armados, alambrados de ferro, arames farpados, muros altos e, principalmente, a intervenção da polícia através da ronda escolar, são medidas inócuas. Desta forma, para o autor, além da escola não ser caso de polícia, essa ostentação paramilitar agride o seu universo interno, pois os alunos passam a vê-la como um presídio e não como um lugar para o desenvolvimento do exercício de seus direitos e deveres.

Destaca-se que até os dezoito anos, os direitos sociais, a colocação de sujeito social prioritário, bem como os exercícios da "fase peculiar de desenvolvimento", são estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, objetivamente, os equipamentos sociais disponíveis e acessados pela população jovem pobre têm seu foco naqueles resultantes de uma política de intervenção - com os autores de ato infracional - exercida, prevalentemente, pela Fundação Casa, extinta FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), no Estado de São Paulo.

Educação pelo medo

Os esforços da direção para a manutenção da ordem têm reproduzido uma enorme indignação por parte de seus alunos e de alguns professores. Durante a realização das oficinas, foi expressiva a reação contrária dos adolescentes à presença do inspetor cuja formação se deu na área de segurança. Ele tem desempenhado funções de vigilância, denúncia e punição a toda e qualquer tipo de situação, coibindo formas de manifestação dos jovens que discordem com as regras internas da instituição.

Não obstante - para a direção, alguns professores e pais - seu trabalho é valorizado e legitimado socialmente. Essa indignação se expressa diante de atitudes do segurança que,

muitas vezes, extrapola, na visão desses alunos e professores, suas atribuições e funções delegadas - o que, entretanto, é quase sempre legitimado pela direção da escola.

Promove-se, todavia, uma inversão de papéis no uso do poder do controle e da imposição de limites. A força, até mesmo corporal, a ameaça e o medo se impõem e ganham espaços próprios e autônomos no interior da instituição escolar enquanto o ensino e a educação são lateralizados.

Se partirmos do pressuposto de que, nas sociedades complexas, a educação escolar é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição, isto é, o meio pelo qual as introduzimos no instável (e sempre inusitado) mundo do conhecimento sistematizado, haveremos de convir que alguns fantasmas têm rondado essa instituição secular. E o mais implacável deles talvez seja o que envolve a crise da autoridade docente – fato este que, a nosso ver, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar (Aquino, 1998, p.15).

Na postura inadequada, na indisciplina e no uso da violência há graduações distintas das atitudes contra o outro, punidas na convivência social de acordo com sua posição e seu papel no desempenho do controle, do poder. A seguir, o inspetor, ao contar sua atuação no início do trabalho:

Fase de limpeza! Eu costumo falar que foi a fase de limpeza, para nós pegarmos e deixarmos aqui dentro só quem estuda e os que queriam fumar, beber ou até mesmo usar drogas não iriam ficar aqui, então (...) Aí, realmente, nós temos que chamar a ronda [escolar], que ela existe para isso nas escolas, para os graves problemas, esse é o trabalho deles, aí nós emitimos boletim de ocorrência

Inspetor, Escola Vênus

Em seguida, como alunos se expressam em relação a estes inspetores.

Ele vem e chama nossa atenção na frente de todo mundo (...) faz a gente passar o maior carão. Humilha a gente na frente de todo mundo. É a maior vergonha que a gente passa. Ao invés dele chamar a gente no canto e conversar e até dar bronca, não, faz a gente ser humilhado na frente da escola inteira. Por isso que eu quero que ele saia daqui, que deixe a gente em paz!

Aluno, 1º ano, Escola Vênus

Ouvidos para que te quero

Vários alunos têm várias reclamações sobre a direção escolar, o modo como os professores tratam seus alunos, a baixa tolerância do segurança - que acha que a escola é um campo militar, só falta o treinamento de guerra para ele ficar realizado. Os alunos deveriam ter um pouco mais de crédito porque também têm seus direitos.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 1º ano, Escola Hebe

Revolta com o inspetor, a falta de comunicação e agressão verbal com os alunos.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 3º ano, Escola Vênus

Alunos contra o inspetor e alunos

Ele é totalmente antipático, estúpido, grosso, só grita, xinga, e não dá o respeito como ele é respeitado. Ele é sério na sua profissão, por isso é respeitado, mas ele ultrapassa os limites, agredindo verbalmente os alunos.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 3º ano, Escola Vênus

Ademais, as reivindicações dos adolescentes são compreendidas como imaturidade, excesso de liberdade, falta de um acolhimento e educação por parte da família - ou seja, incapacidade dos alunos para lidar com estas questões. A escola se vê na contradição entre ordem e disciplina e novas formas do comportamento hoje da juventude, que cresce em meio a parâmetros morais não mais vinculados aos antigos métodos de educação, mas que ainda estruturam a escola. Dessa forma, acontece o choque, não só cultural, mas também de valores e ideologias. Os alunos se sentem desmotivados e pouco compreendidos. A escola - que dificilmente conseguiu conquistá-los pelo prazer de saber, de pensar, de conhecer e refletir sobre o conhecimento - busca submetê-los à disciplina e aos limites sociais, mas aliando-os às formas de punição, ameaça, força e exclusão.

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. (...) O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (Guimarães, 1996, p. 78-79).

Escola e Violação de Direitos

Segundo a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989), a legislação brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) assegura a todas as crianças e adolescentes o direito ao exercício pleno de sua cidadania, por meio da educação democrática e de qualidade. A oferta de meios adequados que possibilitem o

desenvolvimento integral de crianças e adolescentes pobres do País contrapõe-se, muitas vezes, aos direitos que lhes são resguardados por lei, tendo como princípio o respeito e a dignidade.

O conceito básico de democracia pressupõe que os cidadãos estejam preparados para usar as regras de participação democrática, que haja um nível de igualdade social entre os indivíduos e que os mecanismos institucionais de representação sejam realmente democráticos. Para Dewey (1952), uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primariamente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

Certos relatos coletados demarcam entendimentos contraditórios em relação à condição de sujeito de direitos:

Não sei, eles falam que é falta de emprego, em minha opinião não tem falta de emprego, tem é a vagabundagem mesmo... sendo sincero.

Inspetor de alunos, na função há 12 anos, Escola Vênus (quando questionado sobre as causas da violência na escola terem aumentado nos últimos anos).

Acho que mais é a valorização da educação, as pessoas. Os políticos, eles dão muita importância para a educação, mas isso fica muito no discurso, a prática é, muitas vezes, esquecida, mesmo da população, da comunidade em geral. Se você perguntar se a escola é importante... todos, a resposta praticamente de todos é que é fundamental na minha vida, mas as atitudes não batem muito com esta resposta.

Professor do Ensino Médio, Escola Diana, ao falar sobre as dificuldades que enfrenta na escola pública.

Durante as oficinas, os alunos, constantemente, descreviam situações envolvendo violações de direitos:



Reclamações de Alunos

Os alunos não têm o direito de se defenderem; nunca podem falar o que acham. São obrigados a ouvir gritos do segurança e a ficarem quietos. Na verdade o que acontece é que quando alunos estão expondo seus trabalhos, por exemplo, outras pessoas estão conversando, ou seja, enquanto o aluno está tendo seu direito de falar, outros estão tirando seu direito, fazendo com que o aluno pense que não tem o direito de ser ouvido.

Matéria produzida no "Jornal" alunos do 1º ano, Escola Hebe

Os diretores das escolas estaduais e municipais não ouvem os alunos, para não terem o trabalho de procurarem saber a verdade - pois uma mentira do professor vale dez verdades do aluno. Não são todas as vezes que os alunos estão falando a verdade, mas, muitas vezes, estão. Alguns dos alunos, como eu, são julgados pela aparência (roupa, tatuagem e, até, antecedentes: escolar e criminal).

Aluno do 1º ano, Escola Diana

Alunos são rejeitados por diretores e professores

Alguns alunos por não serem ouvidos se tornam agressivos e violentos. Os professores e diretores deveriam dar mais atenção para os alunos, com isso teriam mais liberdade de expressão.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 1º ano, Escola Hebe

Precisamos de atenção

Vários alunos procuram seus direitos, mas têm pessoas ignorantes que não querem nos ouvir. Eu acho isso injusto, pois se estamos dizendo algo é porque queremos o Bem de alguma pessoa. Eu sei que por causa de algumas pessoas bagunceiras acabamos sendo prejudicados. Mas deviam nos ouvir.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 1º ano, Escola Diana

Alunos reclamam por não serem ouvidos, pois há um desinteresse muito grande por parte da direção para com os problemas relacionados aos alunos em geral, no dia-a-dia. A falta de comunicação e entedimento de ambas as partes é muito comum, o que gera na escola um clima de revolta. Por muitas vezes, alunos não têm sequer o direito de reclamarem de algo que os deixa insatisfeitos. Por exemplo, houve uma vez em que a diretora disse aos alunos a seguinte frase: "Eu não discuto com aluno", o que ela demonstra nitidamente é a falta de interesse e o descaso. E mostra, também, que não há esforço algum para o bem-estar dos alunos. Deste modo, não podem exigir muito dos alunos, pois, com o desconforto e o barulho de cada dia, os alunos se estressam, e estudar fica cada vez mais cansativo.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 3º ano, Escola Vênus

Para o Brasil querer ser um país desenvolvido não é necessário pensar apenas no crescimento industrial, mas também, no crescimento cultural e social da nação.

Matéria produzida no "Jornal" pelos alunos do 3º ano, Escola Vênus

Evidencia-se, assim, o enorme obstáculo para a construção e para a produção de uma educação com bases universalizantes, democráticas e participativas. Como já discutimos, a escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação e, ainda, se as práticas conseguem alcançar suas finalidades, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), tal como no artigo a seguir.

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Segundo reportagem da Folha de S. Paulo, 15 em cada cem jovens matriculados no Ensino Médio abandonaram os estudos no Brasil em 2004. É o maior índice de abandono desde 1996 - praticamente o dobro se comparado ao abandono no Ensino Fundamental.

Além disso, dez em cada cem jovens estudantes do Ensino Médio foram reprovados nesse mesmo ano (Folha de S. Paulo, março de 2006a).

Os pobres são conjuntos de pessoas cada vez mais desconsideradas e, na prática, em situação de abandono. São vistas como impotentes e inúteis para a geração de bens econômicos e simbólicos, culturais para o mundo. Esse efeito radical da pobreza e da desigualdade é o mais inaceitável eticamente. É um processo de rejeição do outro. Negam-se os direitos fundamentais para os outros. Exemplos de evidência dessa situação já começam a surgir de forma intensa no mundo moderno. Quando um policial invade sem mandado judicial uma casa em algum bairro pobre e não faz o mesmo em outro bairro de pessoas remediadas ou ricas, tem-se clara evidência de exclusão social. Quando crianças e adolescentes em situação de rua são assassinadas enquanto dormem, por grupos de extermínio, tem-se exclusão social (Aguiar e Araújo, 2002, p. 25-26).

O fato é que existem grupos sociais à margem dos direitos civis, sociais e políticos. São imensamente pobres, sofrem intenso processo de desigualdade e estão se tornando dessemelhantes. Desenvolvem outras estratégias de socialização e estão fora da esfera produtiva. Pode-se formular a hipótese de que, no futuro, com a intensificação do processo de exclusão social, surgirão no mundo tipos diferentes de humanidade em seus aspectos essenciais. A promessa de igualdade de oportunidades da modernidade é implodida e ameaçada frontalmente pelo fenômeno da exclusão social.

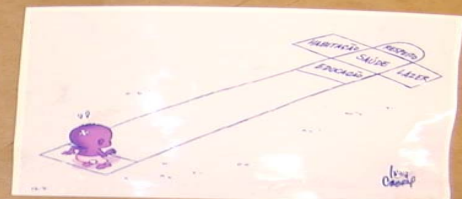
O problema da exclusão desvela que a escola enfrenta essa questão desde que instituída, portanto, historicamente, ela própria é agente de exclusão que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. Esta ambigüidade presente na escola, tida como instrumento extremamente necessário e importante para construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, exclui aquele que não ingressa neste modelo ou não consegue se manter nele.

Como efeito, a exclusão escolar é o resultado "normal" da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Faz-se claro o enorme obstáculo para a construção e a produção de uma educação com bases universalizantes, democráticas e participativas. Como nos ensina a tempo Anísio Teixeira (1999), só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.

Considerações Finais

"Gostaria de agradecer a todos desta escola por tudo que aprendi"

(Jovem, 17 anos, aluno do Ensino Médio)



FALTA DE OPORTUNIDADE DE QUE PODE LEVAR A VIOLÊNCIA PORQUE EDUCAÇÃO GERA ESTUDO E TRABALHO.

Falta de oportunidade que pode levar à violência, porque educação gera estudo e trabalho

A discussão proposta neste trabalho debruça-se sobre a dinâmica estabelecida entre os atores escolares em suas relações cotidianas diante do fenômeno da violência *na* e *da* escola. A partir de uma abordagem que amplia o conceito de violência para além da agressão em si, e que corrobora com a proposta de entendê-la como ausência ou violação dos direitos, foi possível construir uma compreensão dialética desta problemática visando a avanços na discussão acerca das experiências de violência sob esses aspectos.

Compreende-se que a sociedade contemporânea vivencia contradições importantes e as mais diversas formas de violência e conflitos em contrapartida à busca incessante pela efetivação dos direitos. A sociedade capitalista de consumo exacerbado fomenta a individualização, determina o valor para as coisas, para as pessoas, sofre e sustenta as conseqüências advindas da supervalorização do capital em detrimento das pessoas. Mais que isso, determina o valor que as pessoas desvalorizam a si mesmas considerando o que se tem, numa falsa materialidade do que realmente necessitam para sua própria existência. Finge-se que o consumo é uma necessidade, espera-se que o crescimento econômico acompanhe o desenvolvimento social, mas assiste-se a uma desarticulação e enfraquecimento do Estado, a uma valorização do capital e do setor privado, a altos índices de concentração de renda e do patrimônio, à desarticulação dos movimentos sociais e da luta pela sobrevivência de quem está à margem da sociedade e alimenta a riqueza de poucos.

As formas de exclusão também são vividas numa perspectiva moral apoiada em condições exploratórias do capitalismo, que afirma a desigualdade entre as pessoas sob características excludentes e normativas entre os seres, definindo quem pode e deve ter acesso ao consumo. Diante desta perspectiva, temos clara a contradição no âmbito de como as relações entre os seres pautam-se nos interesses e perspectivas postas pelo capital. A situação econômica, a raça/etnia, o gênero, e outras contradições demarcam grupos que são excluídos diante de uma classificação que determina o valor das pessoas, pautadas em suas condições econômicas. A contradição baseia-se, ainda, na complexidade do sistema econômico que para a existência de poucos "válidos" faz-se necessário uma maioria de "inválidos" economicamente - extremamente necessários para movimentar a máquina da exclusão.

O fortalecimento do Estado democrático possibilitaria maiores condições do exercício efetivo da cidadania - do qual grupos populares são excluídos - de tal forma que pudessem se efetivar formas mais justas e igualitárias ao acesso de bens essenciais a todos os cidadãos, nesta concepção que compreende as possibilidades de enfrentamento das questões sociais colocadas na contemporaneidade.

As questões sob o espectro da democracia demandam contínuos esforços para se se tornarem realidades e fenômenos importantes da sociedade moderna impedem a efetivação de espaços democráticos. A violência mostra-se como uma dessas problemáticas, pois o apelo eficaz do medo com o qual a sociedade contemporânea convive, produz e recria, resulta em ações distorcidas dos anseios na luta pelas liberdades democráticas - já que hoje, em nome da segurança, novos muros se erguem, se renovam padrões de censura e de cerceamento, mesmo que sob uma roupagem politicamente correta e em nome da própria democracia.

O enfretamento, portanto, pressupõe que se possa incumbir o Estado do dever e da necessidade de promover espaços democráticos nos quais o exercício efetivo da cidadania se faça presente, e, nesta proposta, priorizam-se espaços públicos acessados por grupos populares urbanos.

A juventude de grupos populares urbanos vive de forma intensa a contradição desta sociedade e, ainda, abarca as expectativas sociais geradas sobre eles, por representarem um estereótipo, uma marca, devido à classe social a que pertencem.

Esses jovens têm vivido um processo de invisibilidade social que os coloca à margem das ações públicas, da participação e do acesso aos espaços públicos. Ganham um lugar social "somente" quando assumem o papel de autores de violência, e frente a essa problemática decorre uma série de debates sociais.

Observam-se, no campo das ações direcionadas à juventude de grupos populares - especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade e risco pessoal e social - inúmeros projetos desenvolvidos, majoritariamente, por organizações não-governamentais, porém com pouca articulação entre os serviços existentes ou ações que tentam efetivar. Grande parte das intervenções centra-se no nível institucional e pouco avança para a dimensão territorial, para a inserção comunitária, para a conjunção de serviços que são necessários para o encaminhamento das necessidades daquela população. Funcionam isoladamente, são pontuais e pouco dialogam com a escola, com a comunidade ou com a família na transformação efetiva desse quadro.

Faz-se necessário ainda, refletir sobre a forma como são desenvolvidos tais projetos e ações nas diferentes áreas - saúde, assistência social, educação, cultura, justiça e outros - questionando seus limites, sua eficiência e suas metodologias. Há um investimento de recursos, prioritariamente estatal, embora pouco executado pelo Estado, que sustenta esta cultura de institucionalização e de controle da infância e da juventude pobres, e que se dedica (quando isso ocorre) muito liminarmente a intervenções que concretamente vislumbrem a promoção de direitos (Lopes, Silva e Malfitano, 2006).

Decorre, deste aspecto, a necessidade de discussão do acesso dessa população aos espaços públicos e sua possibilidade de participação.

Os espaços públicos, segundo Hanna Arendt (1995), pautam-se na dimensão do reconhecimento do direito, do bem público, publicizando conflitos, criando arenas para seu encaminhamento. A ausência de tais espaços demonstra as dificuldades em se formular as questões sociais cotidianas na linguagem pública do direito, revertendo para o encaminhamento através dos códigos da vida privada. A cultura de uso dos espaços públicos prevê que a diferença será expressa, pois valores estarão em circulação, argumentos e opiniões em debate, como vias para se constituir uma moralidade pública estabelecida pela convivência democrática com as diferenças e conflitos. É esta possibilidade que abriria canais de comunicação social para o debate sobre as juventudes em convivência na sociedade brasileira, sobre suas demandas a serem respondidas, sancionadas ou não, pela dimensão do direito.

Os espaços públicos simbolizam o avanço na discussão de temas tradicionalmente compostos na 'esfera privada' e que são importantes para o debate e intervenção sócio-cultural, por refletirem o sofrimento de um grande número de pessoas - como a questão da violência contra a mulher, os direitos de crianças e jovens, a discriminação aos homossexuais, o racismo, dentre outros temas. É necessário avançar para a construção de espaços que garantam a voz e a escuta do jovem por meio de sua participação direta, de maneira a efetivar o diálogo com esta relevante camada da sociedade brasileira a fim de que se possa criar, dessa maneira, subsídios para políticas públicas cujo impacto se dê na direção de promover a diminuição da desigualdade, da discriminação e da violência a que está sujeita a maioria dos adolescentes e jovens no Brasil.

O mundo contemporâneo nos desperta inúmeros desafios frente à real e efetiva consolidação democrática e conquista dos direitos. Entende-se que esses desafios só poderão ser vencidos quando educarmos nossa população, por meio de um processo educacional de fato democrático.

Verifica-se, assim, a instituição escolar como o espaço público de maior abrangência de acesso aos grupos populares urbanos e, ainda, de significativa importância, dado tamanho impacto que a educação possibilitou historicamente, ainda que, reconhecidamente, tenha se mantido como divisor classificatório de valorização ou não das pessoas diante os critérios capitalistas.

É preciso considerar o direito à educação dependente do conflito das forças econômicas, políticas e sociais. A ampliação dos direitos civis e políticos - como a inserção de direitos sociais - não é apenas uma estratégia das classes dirigentes no Estado de Bem-Estar

Social. Esses direitos são também um produto dos processos sociais alavancados pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram neles um meio de participação na vida econômica, social e política.

Como efeito de conquistas alcançadas verificamos o significativo aumento do acesso de adolescentes e jovens de grupos populares urbanos ao Ensino Médio no país. Contudo, será que o conceito e a materialização da escola de fato democrática se abrevia nesta conquista recente? Basta a entrada de todos para se consolidar a educação formal democrática?

Ainda assim, é preciso considerar que, em relação ao Ensino Médio, a universalidade do acesso é um desafio a ser enfrentado. O direito à educação democrática, que por sua vez define-se pela equidade e pela qualidade para todos está longe de ser alcançado no momento histórico, na sociedade atual. É clara a distinção quando retrata-se, sobretudo, grupos populares urbanos.

Certamente são avanços importantes para a educação no país, já que a escola historicamente não possibilitou a entrada de grupos populares em seus diferentes níveis. Contudo, sequer assistimos ao mínimo garantido pelo Estado de Bem-Estar Social, pois este não foi levado a cabo neste país, ou seja, a educação como cidadania civil (Marshall, 1967) não foi conquistada por todos. A universalização da educação escolar de qualidade como um direito é o pressuposto de uma cidadania universal. Além disso, a educação é vislumbrada como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo, podendo ser um importante instrumento para a redução das desigualdades e das discriminações sociais.

A construção democrática da escola parte de decisões políticas, encaminhamentos legais e, por fim, da própria materialidade das ações democráticas. Sendo assim, uma escola democrática não pode se constituir de ensinamentos que não estejam vinculados a suas práticas pedagógica e cidadã. A incorporação de noções e atitudes democráticas requer, necessariamente, experiências democráticas. Ensinar democracia não passa pela aquisição da informação; é muito mais que um conceito: é uma conduta ética.

Neste sentido, ao se pesquisar sobre as violências da escola, observou-se que, frente a todas as problemáticas envolvidas na dinâmica escolar, a dificuldade mais presente e significativa, que desencadeia uma série de rupturas, é a dificuldade em possibilitar experiências, de fato, democráticas, que realmente construam novas possibilidades de inserção, mas, principalmente, que oportunizem a garantia de direitos já conquistados pela sociedade.

O direito à educação - em especial, o direito à educação democrática -, embora tenha sido uma luta de movimentos da educação, tal como o movimento escolanovista, se mantém no plano idealizado, do vir-a-ser: é um processo lento e gradual, mas que requer uma construção objetiva e a participação de todos para sua viabilidade.

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia... Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é de criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens (Apple, Beane, 1997, p.20).

A primeira linha apontada pelos autores envolve além dos mecanismos de gestão escolar, os procedimentos e as atitudes adotadas na vida cotidiana escolar para a construção de escolas democráticas - tal como a compreensão e o esforço da prática escolar em projetar o jovem como aquele que tem o direito de participar de tomada de decisões.

As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto da sala de aula, não é uma 'engenharia de unanimidade' para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes têm criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida (Apple, Beane, 1997, p.20-21)

Ressalta-se a importância em categorizar as formas de participação democráticas da comunidade nas escolas. Muitos projetos de âmbito privado em parceria com o poder público têm sugerido a entrada da comunidade nos espaços escolares como forma de doação de conhecimentos e práticas pessoais à comunidade escolar. Todavia, muitas destas ações, nomeadas práticas cidadãs e democráticas, se pautam em ações isoladas que vinculam uma noção precária de cidadania, como se esta metodologia fosse capaz de resolver os problemas educacionais contemporâneos. Além disso, ressalta-se o dever do Estado em prover melhorias educacionais adequadas e que, de fato, caminhem num ideal comum de educação.

A compreensão da escola é o aspecto essencial para fomentar e garantir cidadania - contudo, entoa-se que a escola não deve ser o único equipamento deste Estado democrática, assim como nos alerta Medrado (1998)

a escola não pode responder pelo papel do Estado, oferecendo à população o espaço vital destinado ao lazer, “nem promover” a formação informal da população local, tampouco pode prestar assistência social de que tanto necessitam os marginalizados. Afinal de contas, isto é dever do Estado. E, embora saibamos que a escola seja uma pequena “parte” do Estado, ela não pode funcionar como reparador ou substituto do mesmo (Medrado, 1998, p. 90).

Não se corrobora com a compreensão idealizada de educação, que por si só será capaz de resolver os problemas sociais, econômicos e políticos de um país. Ao invés disso, uma educação democrática possibilita uma abertura da escola para se ampliar suas possibilidades de apoio e de parcerias, sobretudo vinculadas a demais equipamentos sociais públicos. A educação formal torna-se central neste processo, dada sua abrangência aos diferentes grupos societários. A escola representa o equipamento público capaz de promover, em ações conjuntas, outras formas de inserção dos jovens em relação à garantia de seus direitos.

Uma contradição importante vivida no cotidiano escolar refere-se à precariedade atual da educação, falta de equipamentos e materiais didáticos, precárias condições estruturais e físicas, de trabalho e salarial dos funcionários, em relação à carga horária de trabalho (três turnos) e à inconstância dos profissionais em determinadas escolas⁸⁵. Por outro lado essa precariedade não pode significar a justificativa e o estímulo para que as ações neste espaço público sejam excludentes, classificatórias e impeçam o exercício democrático.

A questão da violência escolar marcou de forma incisiva duas problemáticas muito presentes nas escolas. A primeira diz respeito ao isolamento em que a escola se encontra, faltam-lhes os recursos para ampliar as possibilidades de seus alunos perante à comunidade. Nesse sentido, as questões apontadas pelo trabalho expõem a vinculação da educação à segurança. Parece óbvio que as situações de violência enfrentadas e realimentadas nos espaços escolares sejam resolvidas por meio de ações policiais, até mesmo quando essas atitudes não são tomadas, necessariamente, pelos policiais. A segunda problemática encontrada diz respeito ao fortalecimento de autoridades coercitivas em função das educacionais nas ações de enfrentamento à violência. Essas contradições são alimentadas cotidianamente quando substituem-se as formas educacionais democráticas em detrimento de recursos ligados ao aparato de segurança, como ameaças, situações vexatórias, preconceituosas e a força bruta.

Muitas vezes as condutas adotadas pelos agentes escolares cujo objetivo visa a corrigir comportamentos não aprovados pelo regimento institucional, não são ações que

⁸⁵ Numa das escolas parceiras, o cargo da direção escolar foi assumido por três pessoas diferentes, num período de três meses.

adotam formas eqüitativas, como pode ser validado. Os alunos sofrem punições de formas diferentes sob o critério subjetivo de poucos agentes escolares. Torna-se visível que adolescentes e jovens de grupos populares urbanos são os mais prejudicados, também sob as ações escolares, além de vivenciar essas situações na maioria dos espaços extra-escolares. As regras tornam-se incompreensíveis quando, para uma mesma situação, resultam decisões distintas - inclusive, considerando o trabalho realizado pelos Conselhos Escolares, que objetivam uma participação mais democrática.

Assiste-se a complexas relações entre o binômio violência e educação e, certamente, as explicações que estabelecem padrões de causa-efeito pouco contribuem para uma compreensão abrangente e conclusiva desta problemática. Além disso, as variáveis associadas às relações de causalidade se estabelecem entre muitos atores e setores da sociedade. Seria ingênuo ou perverso estabelecer únicas interpretações para o entendimento e, conseqüentemente, para os enfrentamentos necessários.

Verificaram-se refinadas estratégias do processo de inclusão e exclusão sociais reproduzidas pela escola, assim como a dinâmica dos agentes escolares em relação aos processos de violência, suas reproduções e seus enfrentamentos. Dada a densidade e a abrangência da violência na atualidade, a escola sofre com as ameaças internas e externas presentes no seu cotidiano e enfrenta a árdua tarefa de conciliar seus métodos repressivos e punitivos com sua construção de práticas democráticas. É importante ressaltar que não se considera a educação - ou a escola - solução de todos os problemas sociais, contudo, busca-se que ela cumpra seu importante papel no quadro mais geral de um desenvolvimento sustentado e de longo prazo para o país.

A partir de então, outros aspectos passam a ser questionados. Até que ponto as experiências antidemocráticas vivenciadas pelos adolescentes e jovens de grupos populares urbanos enfraquecem a crença de sentirem-se pertencentes ao espaço escolar, ao espaço público, na possibilidade de acreditarem em si e poderem construir um futuro com mais esperança? Até que ponto corróem a confiança desses adolescentes e jovens em sua capacidade de acreditar na democracia e em relações mais justas e cidadãs neste país?

De qualquer forma, esta problemática necessita de inúmeras formas de intervenções, na tentativa de alcançar todos os seus meandros e compartilhá-los entre os diferentes setores da sociedade. Trata-se de debruçar sobre um tema emergente e possibilitar maior apreensão dos fatores envolvidos, sobretudo, para o campo da educação.

Os resultados alcançados refletem elaborações coletivas acerca das ações destinadas aos jovens de grupos populares urbanos e suas alternativas, buscando produzir estratégias de enfrentamento destas questões em espaços públicos desde a instituição escolar

constituída para essa população, assim como as instituições mais recentes que respondem à lógica contraditória e complexa da assistência ao direito.

Os enfrentamentos e desafios são inúmeros, difíceis de serem listados seguidos de um ponto final. Talvez o trabalho apresentado represente a vontade e a necessidade de se iniciar um novo passo, no caminho de novos olhares sobre os entendimentos e principalmente sobre as possibilidades.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**, Brasília: Missão Criança, Série mania de educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRAMOVAY *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, COSED, UNDEME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n.º 8, 2002, p.84-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Out. 2006.

ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Sociedade e Estado**, Brasília, 10, 2, jul.-dez, 1995, p. 299-342.

ADORNO, R.C.F. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo, AAPCS, 2001.

AGUIAR, Marcelo e ARAÚJO, Carlos Henrique. **BOLSA-ESCOLA: Educação para enfrentar a pobreza**, Brasília, novembro de 2002.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002, p.176.

ANDERSON, P. **Balanco do neoliberalismo**. In: GENTILE, P., SADER, E. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

APESP, **Instrução Pública, 1821-1839**, caixa 1, ordem 49113, mss. In Marcílio, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**, São Paulo, Instituto Fernand Braudel e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

APPLE, M. e BEANE, J. (orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo, Cortez, 1997.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 7ª. Ed., 1995.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo, editora Moderna. Coleção cotidiano escolar, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n° 47, dezembro, 1998, p. 7-19.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978

ONU, Assembléia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, Nova Iorque, Preâmbulo, 1989.

BARROS, D.D. Terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v.15. n.3, 2004, p.90-97.

BARROS, D.D.; LOPES, R.E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia - terapia ocupacional no campo social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v.26, n.3, jul./set., 2002, p.365-369.

BARROS, D.D. Cidadania versus periculosidade social: a desinstitucionalização como desconstrução de um saber. In: AMARANTE, P. **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. 2 ed. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1998, p.171-195.

BARROS Denise Dias; GHIRARDI, Maria Isabel Garcez; LOPES Roseli Esquerdo. Terapia ocupacional social. São Paulo, **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, v. 13, n. 2, 2002, p. 95-103.

BARROS, D.D.; GHIRARDI, M.I., LOPES, R.E. Terapia ocupacional e sociedade. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v.10. n. 2-3, maio-dez, 1999, p.69-74.

BERCOVICH, A.M. e MADEIRA, F.R. A 'onda jovem' e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, Ipea, v.1, n.1, jun. 1989.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., A. **O estado da arte em história da educação colonial**. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. 1° ed. Campinas: HISTEDBR, 2006, v. 1, p. 01-23.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., A. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. Série-estudos, Campo Grande/MS, v. 1, n. 12, p. 135-143, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal, Porto editora, 1994.

BRANT, V. Caldeira. **São Paulo: trabalhar e viver**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf>. Acesso em março de 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório da República Federativa Brasileira sobre o cumprimento das metas emanadas da Cúpula Mundial pelas crianças**. Brasília, set. 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8069. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Centro Gráfico, 1988, 292p.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de out. 1982. Altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de ago de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Diário Oficial da União, 1982.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências.** Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dez. 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, 1961.

BRUNETTA, A.A., **B.O. da educação: a visão dos policiais militares sobre a autoridade e a educação,** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BUFFA, E. **Artes liberais e artes mecânicas: a difícil integração,** 1998, p. 79-90. IN NOSELLA, P. **Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura.** Bragança Paulista, UDUSF, 1998.

CAMACHO, Maria Luíza. **Violência e indisciplina no cotidiano escolar de jovens estudantes de classes médias.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tese de doutorado, 1999.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.27, n.1, p. 123-140, jan/jun, 2001.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si.** Tese Doutorado, Faculdade de Educação da USP. São Paulo; 2000. 265p.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

CASAMAYOR, G. **Reivindicação do pacto e outros conchavos.** In ANTÚNEZ, S. **Disciplina e convivência na instituição escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2002, p. 21-27.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis, Vozes, 1998.

CESAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da "adolescência" no discurso psicopedagógico,** Dissertação de mestrado, Unicamp, Faculdade de Educação, 1998.

CHAMBOULERYRON, Rafael in PRIORE, Mary del. **História das Crianças no Brasil,** São Paulo: Contexto, 1999, p.55-83.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão.** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n°8, jul-dez, 2002, p.432-443.

CHAUÍ, Marilena. **Ciências Humanas e o ensino profissionalizante.** Folha de S. Paulo. São Paulo, 6 de Julho de 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e violência.** Teoria & Debate, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, n° 39, p 32-41, out/nov/dez, 1998.

COHN, Amélia. **O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?** In NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (organizadores). **Juventude e sociedade: trabalho, cultura e participação,** São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

COMENIUS. **Didática Magna.** 2ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, A.T.M. **Entre a lei e a ordem: violência e reforma nas polícias do Rio de Janeiro e Nova York,** Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2004.

COSTA, J.C. **Contribuição à história das idéias no Brasil.** Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1956.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: da colônia à era Vargas,** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

DA MATTA, Roberto. **As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social** In: DA MATTA, R. e PINHEIRO, P.S. (orgs.) **Violência brasileira.** São Paulo, Editora brasiliense, 1982.

DEBARBIEUX, Éric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997).** Educ Pesq., São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Apr 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97022001000100011

DEBARBIEUX, Éric. **La Violence en milieu scolaire – 2. Le désordre des choses.** Paris, ESF, 1999.

DEBARBIEUX, Éric (Coord.). **La violence à l'école: approches européennes.** Institute National de Recherche Pedagogique. In: **Revue Française de Pédagogie,** n.º 123 – avril, mai-juin, 1998.

DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília, Unesco, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: breve tratado de filosofia de Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 2ª edição, São Paulo, Companhia Editorial Nacional, 1952.

DOMINGOS, B. **Escola e violência: configurações da violência escolar, segundo alunos, professores, pais e moradores da comunidade,** São Paulo. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, 2005, 365p.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias,** 2ª edição, RJ: Graal, 1986.

DOURADO, J.M.B. **O rendimento acadêmico e sua relação com o autoconceito do aluno e a retroalimentação do professor.** Dissertação de Mestrado Brasília: Universidade de Brasília – UNB, 1984.

DUBET, François. **A l'école.** Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Seuil, 1996.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador - uma história dos costumes** (vol. 1). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

SCOREL, S. **Elementos para análise da configuração do padrão brasileiro de proteção social - o Brasil tem um Welfare State?** Cadernos Fiocruz, Série Estudos, n° 1, Política, Planejamento e Gestão em Saúde, 1993.

FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas, Verus Editora, 2ª edição, 2005.

FAVARET FILHO, P. e OLIVEIRA, P.J. **A universalização excludente: reflexões sobre as tendências do sistema de saúde.** Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro/IEI, 1989.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico.** São Paulo, Editora Vozes, 2006.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, 2004, p. 171-195.

FERREIRA Jr., A. ; BITTAR, Marisa . **A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI.** Acervo (Rio de Janeiro), v. 18, 2005, p. 35-54.

FERREIRA, A. e BITTAR, M. **Proletarização e Sindicalismo de Professores na Ditadura Militar (1964-1985),** São Paulo, Edições Pulsar, 2006.

FOLHA DE S. PAULO ON LINE. **Veja os mais recentes crimes em escolas dos EUA.** www.folha.com.br. Acesso em 16 de abril de 2007.

FOLHA DE S. PAULO, Datafolha Instituto de Pesquisas. **Violência assume liderança como principal problema do país pela primeira vez.** http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=400, 26 de março de 2007. Acesso em 04 de abril de 2007.

FOLHA DE S. PAULO, **Melhor Ensino Médio do país está no interior**, domingo, Folha de S. Paulo 12 de março de 2006a, p.C6.

FOLHA DE S. PAULO, Folha Cotidiano, 20 de fevereiro de 2006, página C1. **Encruzilhada: Pesquisa em regiões metropolitanas aponta dificuldade dos brasileiros entre 15 e 24 anos de encontrarem atividade: 27% dos jovens não trabalham nem estudam**, 2006b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, 2ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 1987, p. 288.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- FLORESTAN, Fernandes. **O desafio educacional**. Sao Paulo, Cortez, 1989, p.264
- FREITAS, Maria Virgínia (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo, Ação Educativa, 2005.
- GUIMARÃES, Áurea M. A. **Dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**, Campinas: Autores associados, coleção: educação contemporânea, 1996.
- GOMES, F. Z. e ADORNO, R. C. F. Criança e menor na sociedade brasileira: serviços, cuidados e exclusão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, ano 1, n. 1, jan./jun, 1991, p. 83-98.
- GOULART, O.M.T.; SAMPAIO C.E.M. E NESPOLI, V. **O desafio da universalização do ensino médio**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Tradução de Carlos Néilson Coutinho, 1978.
- HALL, G. Staley **Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**, 2 volumes, EUA, 1904. In: PFROMM Netto, **Psicologia da Adolescência**, São Paulo, Pioneira/MEC, 5ª edição, 1976.
- HAYEK, Friedrich Auguste. **O Caminho da Servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro, Exped, Instituto Liberal, 1984.
- HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla**. 1987. In BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr, 2002, p.20-28.
- HOLANDA, Sérgio Buarque e CAMPOS, Pedro Moacyr. **História geral da civilização Brasileira**, Tomo II: O Brasil Monárquico, 4 vol., 4ª edição, São Paulo, DIFEL, 1976, p. 367-383.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**, 2000. www.ibge.gov.br, acesso em fevereiro de 2007.
- IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, PNAD/IBGE, Rio de Janeiro, 2001/2002 www.ibge.gov.br, acesso em fevereiro de 2007.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, **Resultados finais do Censo Escolar de 2004**, 2004. www.ibge.org.br. Acesso em abril de 2006a.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no **Relatório Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio**, 2004b.
- KEYNES, Jonh Maynard. **O fim do laissez-faire**. Tradução: Miriam Moreira Leite. São Paulo, Ática, Coleção Grandes cientistas sociais, 1978, p.106-126.

KOVARICK, L. e ANT, C. **Violência: reflexões sobre a banalidade do cotidiano em São Paulo**, In BOSCHI, R. Violência e cidade, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

KRAUSKOPF, Dina. **Políticas de juventud en centroamerica**, Primeira Década, 2003, p. 8-25.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro, 2003.

LOCKE, Jonh. **Segundo tratado sobre o governo**. Coleção Os Pensadores XVIII, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOPES, Roseli E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional: no contexto das ações de saúde mental e da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

LOPES, R. E. *et al.* O vídeo como elemento comunicativo no trabalho comunitário. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. São Carlos: v.10, n.1, 2002, p. 61-72.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On-line**, Unicamp, v. 23, 2006, p.114-130.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação. Da antiguidade aos nossos dias**. 6ª edição, São Paulo, Cortez, 1997.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **História da Educação no Brasil**, 1932. p. 1-19. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo, Editora Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**, São Paulo, Instituto Fernand Braudel e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, 220p.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças da elite durante o Império**, in Priore, Mary del (org.) **História das Crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 1999, p. 137- 176.

MEDRADO, H. I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. **Cadernos Cedex**, Campinas, 47(19), 1998, p. 81-103.

MELLO, M.H.P.J. **Como morrem nossos jovens. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

MICHAUD, Yves. **A violência**, São Paulo, Editora Ática, Trad. de L. Garcia, 1989.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana**. Coleção `Conflitos, direitos e culturas`, Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2006.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**, Capítulo VII. In HOLANDA, Sérgio Buarque e CAMPOS, Pedro Moacyr. **História geral da civilização Brasileira**, Tomo III, livro 3, 4 vol., 4ª edição, São Paulo, DIFEL, 1976, p. 259-291.

NJAINE, K. *et al.* A produção da (des)informação sobre violência: análise de uma prática discriminatória. **Cad. Saúde Pública**, v.13, nº 3 Rio de Janeiro jul/set, 1997. 10.1590/S0102-311X997000300016

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Artes liberais a artes mecânicas: a difícil integração**. ANPEd, 1998.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos 1911-1933**, São Carlos, EdUSFCar, 2002.

NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo, Cortez, questões da nossa época, v. 4, 1992.

NUNES, Clarice, **As políticas públicas de educação do Gustavo Capanema no Governo Vargas**. In BOMENY, H. (org.) Constelação Capanema: instituições e políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-125.

OFFE, Claus, **Problemas estruturais do Estado capitalista**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984, 386p.

OFFE, C. e LENHARDT, G. **Teoria do Estado e política social** In. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, 386p.

OMS/OPS. **La salud del adolescente y el joven em las Américas**, D.C., 1985.

OMS/OPS. **Informe mundial sobre a violência e a saúde**, 2002.

ONU, **World youth report 2005: young people today, and in 2015**. United Nations publication, October, 2005.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo, Brasiliense, Coleção: grandes nomes do pensamento brasileiro, 2000, p. 408.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105-106, 1990.

PAIVA, W. A. Educação no Brasil: contos e recontos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, set/dez, 2002, p. 29-36.

PASSETTI, **Crianças carentes e políticas públicas** In PRIORE, Mary del, **História das Crianças no Brasil**, São Paulo, Contexto, 1999.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural in Juventude e Contemporaneidade. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, números 5 e 6, 1997.

PERES, MFT. **Violência por armas de fogo no Brasil – Relatório Nacional**. São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, Universidade de São Paulo, 2004.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio**, 7ª edição, São Paulo, Ática, 2000.

PILOTTI, F. e RIZZINI, I. (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto Interamericano Del Nino, Universidade de Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

POCHMANN, Márcio. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**, p. 217-241, *In* NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (organizadores). **Juventude e sociedade: trabalho, cultura e participação**, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**, Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 330.

RAMOS, C. A. **A educação agora é para a vida? A marca social do ensino médio no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2005.

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

ROCHA, M.B.M. **Educação conformada: a política pública de educação (1930-1945)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Unicamp, 1990.

ROMANELLI, O. **A História da educação no Brasil**, São Paulo, Vozes Editora, 2001.

RUA, Maria das Graças, **As políticas e a juventude dos anos 90**. In RUA, Maria das Graças. **Jovens acontecendo na trilha das políticas pública**, 2 v. Brasília, CNPD, 1998, p.731-752.

SANTOS, S.D.M. **Sinais dos Tempos: marcas da violência na escola**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2002.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. **A criança e a criminalidade no início do século** p. 210-230 In Priore, Mary del, **História das Crianças no Brasil**, São Paulo, Contexto, 1999.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1994.

SAVIANI, Dermeval, *et al.* **O Legado educacional do "longo século XX" brasileiro**, São Paulo, autores associados, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS e SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência**, 2ª edição, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, C.R. Oficinas, 2007 p.213. In. PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. e CARNICEL, A.(orgs.) **Palavras-chave em educação não-formal**, Holambra, Editora Setembro; Campinas, Unicamp/CMU, 2007.

SILVA, C. R. e FREITAS, H. I. Adolescentes em situação de vulnerabilidade: estratégias de terapia ocupacional em um trabalho de prevenção à AIDS. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, vol.11, n. 2, 2003, p.111-117.

SILVA JUNIOR, J. R. e SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2005, p. 5-27.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Livro V: da receita dos soberanos. Lisboa, Gulbenkian, 1970.

SOARES, Luiz Eduardo. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo**, In NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (organizadores). **Juventude e sociedade: trabalho, cultura e participação**, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOBRAL, F.A.F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo Perspectiva**, jan./mar. vol.14, nº.1, 2000, p.03-11. ISSN 0102-8839.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 27, n. 1, 2001, p. 87-104.

SPOSITO, M.P. e CARRANO, M.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set a dez, 2003.

SPOSITO, M.P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: Institucionalização tradicional e novos significados, **JOVENes, Revista de Estudos sobre juventud**. Edição: ano 9, n. 22, México, jan-jun, 2005, p. 201-227.

SPOSITO, M.P. ; SILVA, H.H.C.; SOUZA, N.A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. São Paulo, 2005, 35 p. In <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em maio de 2007.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". São Paulo: **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 3-12, 2004.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v.27, n. 1, São Paulo, Jan/Jun, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 6ª edição, 1999.

UDEMO, **Pesquisa violências nas escolas**, 2003. Publicação *on line*. IBOPE. www.udemo.org.br Acesso em 12 de abril de 2007.

UNESCO, **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da Unesco Genebra — Suíça, 5-8 de Setembro de 2001.

UNESCO, **Juventude, juventudes, o que une o que separa**, ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (coord.), 2006.

UNICEF, Funda das Nações Unidas para a Infância. **Relatório sobre a situação das crianças no mundo**, 1999.

VOGEL, A. **Do Estado ao Estatuto – Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo**. In: PILOTTI, F. e RIZZINI, I. (Org). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da**

legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro, Instituto Interamericano Del Nino, Universidade de Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

WAISELFISZ, **Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil**, Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 2006, p. 21.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência, **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, 9(1): 5-41, 1997.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.** São Paulo: Brasiliense, 1994b.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciência e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 45, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-690920010001000008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Junho 2006. Pré-publicação.

ZIBAS, D.L.M. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, p. 1067-1086. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em março 2006.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Neste questionário você não precisa se identificar.

Neste questionário você pode assinalar mais de uma alternativa quando você achar necessário.

Escola: _____

Série: _____

Turma: _____

Período: _____

1. Qual sua idade? _____

2. Qual seu sexo? () Feminino () Masculino

3. Você se declara: () branco () negro () amarelo () outro _____

4. Estado civil? () solteiro () casado () separado () viúvo () outro _____

5. Você tem filhos? () Não () Sim. Quantos? _____

6. Em que bairro você mora? _____

7. Quantos cômodos têm sua casa?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ou mais

8. Você trabalha? SIM Qual sua função? _____

() Porque eu quero.

() Porque eu preciso.

NÃO () me dedico aos estudos.

() mas estou procurando emprego

() mas já trabalhei como _____

9. Com quem você mora?

() Pai

() Avós ou tios

() Mãe

() filhos (as)

() Padrasto

() sobrinhos (as)

() Madrasta

() Com amigos

() Irmãos. Quantos? _____

() Outros. Com quem? _____

10. Quem é/são a(s) pessoa(s) responsável(is) por você?

() Pai

() Padrasto

() Mãe

() Madrasta

() Irmão(s)

() Tios

() Avós

() Outros. _____

11. Responda sobre seus responsáveis (se tiver pelo menos dois responsáveis favor preencher as duas colunas):

	Responsável 1 _____	Responsável 2 _____
	() Atualmente trabalha como _____	() Atualmente trabalha como _____
	_____	_____
Trabalho	Este trabalho é: () fixo	Este trabalho é: () fixo

atual	() temporário/bico () autônomo () desempregado (a) () aposentado (a) () outro. _____	() temporário/bico () autônomo () desempregado (a) () aposentado (a) () outro. _____
Estudo	() nunca freqüentou escola () nunca freqüentou escola, mas sabe ler e escrever () 1º grau () completo () incompleto () 2º grau () completo () incompleto () 3º grau () completo () incompleto	() nunca freqüentou escola () nunca freqüentou escola, mas sabe ler e escrever () 1º grau () completo () incompleto () 2º grau () completo () incompleto () 3º grau () completo () incompleto

12. Qual é a renda mensal de sua família (Some aqui a renda de todos aqueles que contribuem para as despesas: pai, mãe, irmão, você, outros...)

- () menos de R\$ 300,00 () R\$ 1.200,00 a R\$ 1.500,00 () R\$ 2.400,0 a R\$ 2.700,00
() R\$ 300,00 a R\$ 600,00 () R\$ 1.500,0 a R\$ 1.800,00 () R\$ 2.700,0 a R\$ 3.000,00
() R\$ 600,00 a R\$ 900,00 () R\$ 1.800,0 a R\$ 2.100,00 () mais de R\$ 3.000,00
() R\$ 900,00 a R\$ 1.200,00 () R\$ 2.100,0 a R\$ 2.400,00

13. Quem contribui na renda mensal de sua família?

- () você () irmãos
() pai () avós
() mãe () outros _____

14. O que você faz no tempo livre?

- () estuda () fica na rua/ com pessoal da sua rua ou bairro
() faz tarefas domésticas () participa de algum projeto. Qual? _____
() namora () faz curso(s)
() passeia/ sai a noite () línguas;
() freqüenta algum clube () computação
() assiste TV () outro(s). Qual
() ouve música (is)? _____ () navega
() prática algum esporte na internet
() vai ao cinema
() participa ou assiste alguma atividade cultural (teatro, música, artes...)

Escola

15. Você estuda nesta escola há quanto tempo? _____

16. Por que você acha importante fazer o Ensino Médio?

- () Porque me prepara para o vestibular;
() Porque me ajuda a ter um futuro melhor;
() Porque me prepara para o Mercado de Trabalho;
() Porque me educa para eu ser um cidadão

17. Você acha sua escola?



Excelente



Boa



Regular



Péssima

Dê uma nota para sua escola de 0 (zero) a 10 (dez): _____

18. O que você mais gosta na escola?

19. O que você menos gosta na escola?

20. Você já foi reprovado?

() Não () Sim. Quantas vezes? _____

21. Você já deixou de frequentar a escola?

() Não

Se sim, em que série? _____

() Sim

Por quanto tempo? _____

Por quê? _____

22. Você já pensou em abandonar a escola?

() Não

() Sim. Quantas

vezes? _____

Por quê? _____

23. Sobre o intervalo, você...

() prefere ficar sozinho(a)

() prefere ficar com seu melhor amigo(a)

() prefere ficar com alguns colegas

() outro? _____

24. O que você costuma fazer no intervalo? E você gosta?

- | | | | |
|----------------------|---|-------------------------------------|--|
| () ler/estudar |  Gosta | <input type="radio"/> Mais ou Menos |  Não Gosta |
| () conversar |  Gosta | <input type="radio"/> Mais ou Menos |  Não Gosta |
| () jogar |  Gosta | <input type="radio"/> Mais ou Menos |  Não Gosta |
| () paquerar/namorar |  Gosta | <input type="radio"/> Mais ou Menos |  Não Gosta |
| () comer |  Gosta | <input type="radio"/> Mais ou Menos |  Não Gosta |
| () outro _____ |  Gosta | <input type="radio"/> Mais ou Menos |  Não Gosta |

25. Sobre o espaço físico da escola, você acha:



Bom



Regular



Ruim

26. Onde você mais gosta de ficar:

() pátio

() nos corredores

() na sala de aula

- () no portão
- () na quadra
- () na sala de computação
- () outro. Qual(is) _____

27. Sobre os alunos, você...



Gosta



Mais ou Menos



Não Gosta

28. Sobre os professores, você...



Gosta



Mais ou Menos



Não Gosta

E você os avalia como:



Excelentes



Bons



Regulares



Ruins

29. Sobre a direção da escola, você...



Gosta



Mais ou Menos



Não Gosta

E você a avalia como:



Excelentes



Bons



Regulares



Ruins

30. Sobre a qualidade do ensino, você acha...



Excelente



Boa



Regular



Ruim

31. Na escola você aprende:

() muito

() o suficiente

() pouco

() muito pouco

32. Você acha que é importante o aluno participar das decisões da escola, tais como definir regras e partes do funcionamento da escola?

() Sim

() Não

33. Você acha que na sua escola o aluno tem espaço para participar das regras e do funcionamento da escola?

() Sim

() Não

Se sim, você acha que os alunos participam destes espaços?

() Sim

() Não

34. Na sua sala tem muita aula vaga? () sim () não

35. O que você costuma fazer nas aulas vagas: _____

36. Durante a aula vaga a sua turma faz muita bagunça?

() Sim

() Não

37. Que tipos de punições mais acontece na sua escola?

() suspensão

() conversa da direção com seus os pais ou responsáveis

() advertências

() algum trabalho na escola. Qual? _____

() ficar de castigo. Qual? _____

() Outro(s) _____

38. O que você considera que é uma violência: (assinale quantas alternativas for preciso)

- agressão físicas (brigas)
- agressão verbal (falar mal/ xingar)
- agressão com material ou objetos (facas, canivetes e armas)
- quebrar material ou equipamentos da escola
- pichações
- desrespeito
- roubo
- agressão ou perseguição sexual (alguém forçar o outro a ficar com ele)
- ameaça
- autoritarismo/ abuso de poder
- falta de professor
- falta de material e equipamentos na escola (livros, carteiras, computadores...)
- assistir a uma cena de violência
- humilhar o outro
- racismo
- preconceito
- machismo
- usar drogas na escola
- fumar na escola
- tomar bebida alcoólica na escola
- Outro.

Qual? _____

39. Desde que você está no Ensino Médio (colegial) quais destas violências...

	Você já ficou sabendo que aconteceu na sua escola	Você já presenciou (estava perto ou junto)	Já aconteceu com você ou você já fez
Agressão verbal (falar mal/ xingar)			
Agressão físicas (brigas)			
Agressão com material ou objetos (facas, canivetes e armas)			
Quebrar material ou equipamentos da escola			
Pichações			
Desrespeito com a direção			
Desrespeito com os professores			
Desrespeito com os alunos			
Roubo			
Agressão ou perseguição sexual (alguém forçar o outro a ficar com ele)			
Ameaça			
Autoritarismo/ abuso de poder			
Falta de professor			
Falta de material e equipamentos na escola (livros, carteiras, computadores...)			
Racismo			
Preconceito			
Machismo			
Humilhar o outro			
Usar drogas na escola			

46. Você mudaria algo na sua escola? O quê?

47. Quais atividades, eventos, coisas que poderiam ter na sua escola para que os alunos pudessem aproveitar mais deste espaço...

48. Quais são seus planos para o futuro próximo quando concluir o Ensino Médio?

49. Este espaço é para você, caso queira deixar uma mensagem, ou acrescentar algo.

ANEXO B – Roteiros das Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIREÇÃO

1. A quanto tempo você trabalha com Educação?
2. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
3. Qual sua formação?
4. Como diretor(a) desta escola na sua visão qual sua principal função na escola?
5. Você tem conhecimento de situações de violência nas escolas em São Carlos?
6. Em sua opinião as escolas em São Carlos estão mais violentas atualmente?
7. Por quê?
8. E nesta escola em específico, você tem tido queixas neste sentido?
9. Nesta escola já aconteceu algum tipo de violência contra a própria escola?
10. Que exemplos você poderia citar de situações de violência nesta escola.
11. Quem são os principais autores de violência?
12. Quem são as principais vítimas de violência?
13. Quais eventos mais graves ou mais violentos aconteceram na escola?
14. Quando aconteceram?
15. Como você lida com os eventos/ situações de violência?
16. A escola emitiu algum boletim de ocorrência no último ano (desde 2005)?
17. Se Sim. Quais foram os motivos?
18. Há policiamento na escola? (se **NÃO** questão 20)
19. Feminino ou masculino?
20. A ação é preventiva, repressiva ou as duas?
21. Você está satisfeita com esta ação?
22. Gostaria de ter ação policial preventiva, repressiva ou as duas?
23. Por que a escola optou pela presença de um segurança na escola?
24. Como foi feita sua seleção e contratação?
25. Há propostas do governo para minimizar a violência na escola?
26. Esta escola tem alguma proposta específica para lidar com esta questão? Qual?
27. Desde quando acontece?
28. Quais atores estão envolvidos? A comunidade está envolvida?
29. Qual (s) resultado(s) já fora(m) alcançado(s)?
30. Em sua opinião quais são as causas das violências nas escolas?
31. Em sua opinião quais são as maiores dificuldades encontradas por seus alunos adolescentes?
32. A escola tem contribuído para com as perspectivas dos alunos adolescentes?
33. Gostaria de dizer algo mais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA: INSPETORES

1. A quanto tempo você trabalha com Educação?
2. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
3. Qual sua formação?
4. Como INSPETOR desta escola na sua visão qual sua principal função na escola?
5. Você tem conhecimento de situações de violência nas escolas em São Carlos?
6. Em sua opinião as escolas em São Carlos estão mais violentas atualmente?
7. Por quê?
8. Nesta escola já aconteceu algum tipo de violência contra a própria escola?
9. E nesta escola em específico, você tem tido queixas neste sentido?
10. Que exemplos você poderia citar de situações de violência nesta escola.
11. Quem são os principais autores de violência?
12. Quem são as principais vítimas de violência?
13. Quais eventos mais graves ou mais violentos aconteceram na escola?
14. Quando aconteceram?
15. Como você lida com os eventos/ situações de violência?
16. Você já foi agredido por alunos? E violência verbal? Por quê?
17. A escola emitiu algum boletim de ocorrência no último ano (desde 2005)?
18. Se Sim. Quais foram os motivos?
19. Há policiamento na escola? (se **NÃO** questão 20)
20. Feminino ou masculino?
21. A ação é preventiva, repressiva ou as duas?
22. Você está satisfeito(a) com esta ação?
23. Gostaria de ter ação policial preventiva, repressiva ou as duas?
24. Há propostas do governo para minimizar a violência na escola?
25. Desde quando acontece?
26. Quais atores estão envolvidos? A comunidade está envolvida?
27. Qual (s) resultado(s) já fora(m) alcançado(s)?
28. Em sua opinião quais são as causas das violências nas escolas?
29. Em sua opinião quais são as maiores dificuldades encontradas por seus alunos adolescentes?
30. A escola tem contribuído para com as perspectivas dos alunos adolescentes?
31. Gostaria de dizer algo mais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

1. A quanto tempo você trabalha com Educação?
2. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
3. Qual sua formação?
4. Como PROFESSOR(a) desta escola na sua visão qual sua principal função na escola?
5. Trabalhar como professor(a) era sua prioridade dentre outras possíveis escolhas?
6. Qual sua maior satisfação em ser professor(a)?
7. Qual sua maior dificuldade em ser professor(a)?
8. Qual sua maior dificuldade em ministrar aulas atualmente?
9. Você tem conhecimento de situações de violência nas escolas em São Carlos?
10. Em sua opinião as escolas em São Carlos estão mais violentas atualmente?
11. Por quê?
12. E nesta escola em específico, você tem tido queixas neste sentido?
13. Que exemplos você poderia citar de situações de violência nesta escola.
14. Quem são os principais autores de violência?
15. Quem são as principais vítimas de violência?
16. Quais eventos mais graves ou mais violentos aconteceram na escola?
17. Quando aconteceram?
18. Como você lida com os eventos/ situações de violência?
19. Você já foi agredido por alunos? E violência verbal? Por quê?
20. Como você avalia a presença de um segurança na escola?
21. Há policiamento na escola? Como você avalia a ronda escolar?
22. Há propostas do governo para minimizar a violência na escola?
23. Desde quando acontece?
24. Em sua opinião quais são as causas das violências nas escolas?
25. Em sua opinião quais são as maiores dificuldades encontradas por seus alunos adolescentes?
26. A escola tem contribuído para com as perspectivas dos alunos adolescentes?
27. Gostaria de dizer algo mais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PAIS

1. Qual sua formação?
2. Seu filho(a) está em que série?
3. Estuda nesta escola desde que série?
4. Você tem conhecimento de situações de violência nas escolas em São Carlos?
5. Em sua opinião as escolas em São Carlos estão mais violentas atualmente?
6. Por quê?
7. E nesta escola em específico, você tem tido queixas neste sentido?
8. Seu filho já foi agredido? Por quem?
9. Seu filho já sofreu algum tipo de violência? E verbal? Por quem?
10. Que exemplos você poderia citar de situações de violência nesta escola.
11. Quem são os principais autores de violência?
12. Quem são as principais vítimas de violência?
13. Quais eventos mais graves ou mais violentos aconteceram na escola?
14. Quando aconteceram?
15. Como você lida com os eventos/ situações de violência?
16. O que você acha da ronda escolar?
17. Como você avalia esse tipo de trabalho?
18. O que você do trabalho do segurança na escola?
19. Você conhece alguma proposta do governo para minimizar a violência na escola?
20. Você participou alguma vez?
21. Em sua opinião quais são as causas das violências nas escolas?
22. Em sua opinião quais são as maiores dificuldades encontradas por seus alunos adolescentes?
23. A escola tem contribuído para com as perspectivas dos alunos adolescentes?
24. Gostaria de dizer algo mais?