



Revista Brasileira de Ciências Sociais

ISSN: 0102-6909

anpocs@anpocs.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Ciências Sociais
Brasil

Zaluar, Alba; Leal, Maria Cristina

Extra and inter walls violence

Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 16, núm. 45, febrero, 2001

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

São Paulo, Brasil

Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10704508>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's homepage in redalyc.org

redalyc.org

Scientific Information System

Network of Scientific Journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal

Non-profit academic project, developed under the open access initiative

VIOLÊNCIA EXTRA E INTRAMUROS

Alba Zaluar e Maria Cristina Leal

Introdução

O relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil de 1996 apresenta dados importantes sobre a relação entre desenvolvimento humano, educação e violência. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), construído a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa da matrícula), saúde (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*), mede a qualidade de vida dos países e estabelece uma estratificação entre eles. Neste último relatório, o Brasil ocupa a 79^a posição, passando da condição de país de alto desenvolvimento para país de desenvolvimento médio. O fator que impediu uma queda ainda maior foi a melhoria dos dados educacionais: pequena redução do analfabetismo (de 16,7% para 16% da população) e aumento da taxa de matrícula (de 72% para 80% da população em idade escolar). Com isso, o índice de educação cresceu de 0,81 para 0,83. O índice de saúde, no entanto, piorou: a expectativa de vida da população brasileira praticamente não oscilou (variou de 66,6 para 66,8) entre 1995 e 1997. O aumento de mortes violentas entre jovens, combinado à ainda alta mortalidade das doenças típicas de países ricos (doenças do

aparelho circulatório e neoplasias), constitui um dos principais fatores responsáveis pela ainda baixa expectativa de vida apresentada.

Os dados do IBGE/INEP¹ são mais otimistas: para a população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo teria caído de 20,1% em 1991 para 15,6% em 1995; na população urbana a queda teria sido de 14,2% para 11,4%. Na faixa entre 15 e 19 anos essa taxa caiu ainda mais notavelmente, de 12,1% (1.810.236 jovens) para 6,8% (1.077.149 jovens), menos na população urbana dessa faixa, cuja taxa caiu de 6,8% para 4%, ou seja, de 756.558 para 505.520 jovens analfabetos. As taxas de aprovação no ensino fundamental, por sua vez, subiram de 60,6% para 68,4%, à exceção da 1^a série, onde permaneceu em torno de 56%. Entre 1990 e 1995 o número de concluintes teria subido 61,9%.

Já os dados do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), do Ministério da Saúde, mostram uma tendência de alta acentuada de mortes violentas (homicídios, suicídios e acidentes) de jovens a partir de meados dos anos 80, especialmente nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Se em São Paulo a probabilidade de mortes violentas atinge principalmente os grupos entre 20 e 29 anos, no Rio de Janeiro a faixa

etária mais ameaçada é a de 15 a 19 anos. O crescimento da violência no país como um todo pode ser dimensionado por meio dos dados de mortalidade levantados em algumas das principais capitais brasileiras pelo Centro Nacional de Epidemiologia, da Fundação Nacional de Saúde. Segundo este levantamento, num período de quatro anos, de 1994 a 1998, a taxa de mortalidade por assassinato² cresceu assustadoramente em Recife (de 43,35 para 81,50) e significativamente também em São Paulo (de 45,35 para 59,27), no Rio de Janeiro (de 30,64 para 62,66), em Manaus (de 32,16 para 40,02) e em Porto Alegre (de 18,15 para 23,35). Este quadro com certeza é ainda mais grave, visto que os dados do SIM levam em conta apenas o atestado de óbito assinado pelo médico, que, muitas vezes, diante da dúvida (devido à falta de equipamento técnico e de investigação policial) e dos comprometimentos judiciais a que se submete, prefere atestar causas indeterminadas da morte em vez de homicídios, especialmente nas regiões metropolitanas invadidas pelo crime-negócio (Zaluar, 1999).

Segundo a mesma fonte — o SIM —, a taxa de mortes violentas provocadas por armas de fogo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro subiu de 59 (por 100 mil habitantes) em 1980 para 184 em 1995 na faixa de idade de 15 a 19 anos; na faixa dos 20 a 24 anos, aumentou de 111 para 276 — taxa maior do que a encontrada entre os negros norte-americanos da mesma idade. O crescimento das mortes violentas no Brasil como um todo no decorrer da década de 1980 (de 9% para 12% do total de mortes) coloca o país no mesmo patamar da Venezuela, México e Panamá. Os índices brasileiros já são o dobro dos registrados nos Estados Unidos. Destas mortes violentas, em torno de 55% são homicídios. É na Região Sudeste que as mortes violentas ou por causas externas atingem o coeficiente mais alto do país entre os jovens do sexo masculino, mantendo um aumento notável, desde 1980, nas faixas etárias de 15 a 19 anos (de 110,7 em 1980 para 170,6 em 1995) e de 20 a 24 anos (de 177,4 em 1980 para 269 em 1995). O Estado do Rio de Janeiro registra as taxas mais altas da região: na faixa entre 15 e 19 anos a taxa cresce de 158,3 em 1980 para 275,4 em 1995; entre 20 e 24 anos, vai de

265,2 em 1980 para 415,7 em 1995,³ números mais elevados que os dos negros norte-americanos na mesma faixa de idade.

Também no Brasil são as armas de fogo que fazem o maior estrago. Segundo os dados do SIM, entre 1980 e 1995 a taxa de homicídios por armas de fogo no país como um todo subiu de 10 (por 100 mil habitantes) para 38,18 entre os homens de 15 a 19 anos e de 21,66 para 63,68 entre os homens de 20 a 24 anos. Trata-se, basicamente, de um fenômeno masculino, apesar do aumento significativo também no número de mulheres vítimas deste tipo de homicídio (5% ao ano). Após um crescimento sistemático entre os anos de 1980 e 1995, a mortalidade masculina tornou-se 16 vezes superior à mortalidade feminina no grupo etário dos 20 aos 24 (Szwarcwald e Leal, 1998). Observa-se ainda que este é um fenômeno sobretudo da Região Sudeste: 60% dessas mortes ocorreram na região, 25% somente na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em 1995, a mortalidade por armas de fogo no Estado do Rio de Janeiro atingiu coeficientes impressionantes: 183,6 para os homens entre 15 e 19 anos e 275,8 para homens de 20 a 24 anos.

Esse aumento de mortes violentas não pode ser atribuído a “causas” determinantes, mas sim à interação de diversos aspectos que contribuem, na sua sinergia, para estimular a violência, principalmente entre os jovens. Os estudos de Zaluar (1994a, 1998b e 1999) analisam essa interação que envolve o funcionamento do sistema de justiça, o crime-negócio ou economia subterrânea em tempos de globalização, bem como a vulnerabilidade dos jovens pobres. Dellasoppa *et al.* (1999) também apontam para o fator institucional da desigualdade no Brasil, desigualdade pensada em termos do social da vulnerabilidade dos jovens pobres e em termos da economia subterrânea, mas analisam cada um separadamente. Aquela primeira característica, atrelada ao modelo de desigualdade social do país, é considerada por estes autores como a que melhor explicaria as “causas” da violência no Brasil. Neste texto, estamos particularmente interessadas na sinergia entre o recrutamento de jovens pelo mercado de drogas nas favelas e bairros pobres, onde é comum o uso de armas de fogo, e a pobreza, ou seja, as oportunidades

educacionais e econômicas inadequadas ou inexistentes, assim como as formações subjetivas em processo de desenvolvimento intra e extramuros da escola.

Os índices do IBGE/INEP, medidos em 1996, revelaram que a melhoria do quadro educacional não afetou nem as taxas de crimes e mortes violentas, nem outras medidas do quadro da saúde da população. Isso é especialmente claro no Estado do Rio de Janeiro, onde tanto o PIB *per capita* (R\$ 8.653 no RJ e R\$ 6.491 no Brasil) quanto a taxa de alfabetização (93,7 no RJ e 85,3 no Brasil) são dos mais altos no país, mas cujo índice de esperança de vida ao nascer apresenta-se inferior ao índice nacional (66,97 no RJ e 67,58 no Brasil) e cujos coeficientes de mortes violentas são os mais altos do país para os homens entre 15 e 24 anos. Esse quadro indica a necessidade de examinarmos com mais cuidado as relações entre violência e educação, mais particularmente entre a violência dentro e fora da escola, bem como a educação oferecida dentro dela.

Os dados acerca da escola pública brasileira ⁴ publicados e analisados na primeira metade da década de 1990 são preocupantes no que diz respeito tanto à possibilidade de retenção das crianças na escola, quanto à capacidade da instituição escolar de transmitir conhecimentos básicos e de dar uma formação moral ou ética que conduza à autonomia pessoal e à capacidade de se defender dos riscos provocados pelo próprio desenvolvimento tecnológico (Giddens, 1991; Beck, 1986). Conforme observou Alba Zaluar em outro texto (1998a):

[...] mesmo que em alguns estados e cidades o desempenho da escola pública não esteja muito abaixo da privada, se considerarmos apenas as escolas que atendem aos filhos da elite o diferencial entre os dois tipos seria muito maior. E é por isso que esse quadro torna-se social, política e economicamente ainda mais perverso, pois aumenta a desigualdade tanto no que se refere à capacidade de competir no mercado de trabalho, quanto no que se refere à capacidade de enfrentar outros riscos globais e locais que caracterizam hoje as sociedades contemporâneas. Refiro-me

àqueles riscos que Ulrich Beck (1986) caracterizou como as inseguranças e azares advindos da própria modernização e do desenvolvimento tecnológico. Não tão visíveis quanto a miséria e o desemprego, fugindo à percepção direta, mas provocando destruição e ameaças principalmente à população mais pobre. Pois, se a riqueza acumula-se no topo da pirâmide, os riscos invisíveis dos desastres ecológicos, dos efeitos da revolução sexual, do uso disseminado de produtos químicos na agricultura e na casa, dos remédios adulterados, falsificados e fora de prazo, assim como daquelas substâncias chamadas de drogas e proibidas inflam-se embaixo. Daí que a correlação entre a pobreza e o baixo nível educacional adquiriu contornos ainda mais sinistros neste fim de milênio.

Como entender e dar conta dessa dupla manifestação de violência: a que aniquila os corpos das crianças e jovens no Brasil e a que arruína suas mentes, na medida em que não as capacita para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo?

O contexto social e institucional da violência

A discussão sobre a violência no Brasil adquiriu grande importância nos últimos dez anos, passando a mobilizar cientistas sociais, pedagogos, filósofos, economistas e juristas. As fontes teóricas, nem sempre explicitadas, foram muito variadas, entretanto, o que produziu um debate disperso (Zaluar, 1999). Muitos autores preocuparam-se em marcar as diferenças entre poder e violência, inspirando-se em Hannah Arendt quando caracteriza a violência como um instrumento e não um fim. Os instrumentos da violência, segundo esta autora, seriam mudos, abdicariam do uso da linguagem que caracteriza as relações de poder, baseadas na persuasão, influência ou legitimidade. Outras definições não fogem desse paradigma, mas incorporam a palavra na sua definição: a violência como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro (Adorno, 1993 e 1995; Oliveira, 1995; Paixão, 1991; Tavares dos Santos *et al.*, 1998; Zaluar, 1994); a violência como a negação da

dignidade humana (Brant, 1989; Caldeira, 1991; Kowarick e Ant, 1981); a violência como a ausência de compaixão (Zaluar, 1994); a violência como a palavra emparedada ou o excesso de poder (Tavares dos Santos *et al.*, 1998). Em todas elas ressalta-se, explicitamente ou não, o pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.

Tavares dos Santos é um dos autores que mais tem refletido sobre a questão teórica da violência, reflexão esta devedora das idéias 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 configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo”. Mas a violência não seria apenas a sua manifestação institucional, pois a “força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder” estaria “seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais”. Sua forma social contemporânea estaria expressa no “excesso de poder que impede o reconhecimento do outro — pessoa, classe, gênero ou raça — mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea” (Tavares dos Santos *et al.*, 1998). O problema desta definição parece estar em que não esclarece onde e como o excesso se manifesta, o que implica dizer os limites, as regras, as normas legitimamente aceitas para o exercício do poder. Isso evidentemente desembocaria no Estado de Direito e na construção da nação. Qualquer que seja o balizamento do excesso de poder, afirmá-lo conduz à questão não discutida do limite (Zaluar, 1999).

Todavia, para este autor, desapareceria a fronteira entre a violência física, a qual oprime pelo excesso da força corporal ou armada, e a simbólica, a qual exclui e domina por meio da linguagem. Não haveria, portanto, um nicho especial para tratar da violência como o uso de instrumentos da força bruta (Zaluar, 1999), desarticulada da violên-

cia simbólica presente no institucional ou no Estado, como fica claro no trecho seguinte, referido às idéias de Foucault e de Bourdieu:

Podemos, deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência. (Tavares dos Santos *et al.*, 1998)

Entre os cientistas sociais e pedagogos que focalizaram não a criminalidade violenta, mas sim a escola, um dos autores de ainda maior repercussão⁵ continua sendo Pierre Bourdieu, com o seu conceito de violência simbólica, uma conceituação mais ampla e difusa de dominação. A aplicação não crítica das teorias de Bourdieu na atual conjuntura urbana do Brasil tem, entretanto, trazido algumas confusões. Na escola, hoje, a violência apresenta a dupla dimensão mencionada acima: (1) a violência física perpetrada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança, e (2) a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Esta última, segundo Bourdieu (1989, p. 146), seria operada sempre e necessariamente pelos mandatários do “Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima”, o que inclui o professor. Através dela é que se instituiria e se exerceria o poder simbólico, sem que se coloque a questão dos limites ou dos excessos no uso da linguagem. A violência simbólica seria o

[...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do nú-

mero, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (Bourdieu, 1989, p. 9)

Para Bourdieu, o símbolo é, por excelência, instrumento de integração social, pois cria a possibilidade de consenso sobre o sentido do mundo e, portanto, da dominação. Enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, os símbolos, constituídos em sistemas simbólicos, são fundamentais para o exercício da dominação na medida em que são “[...] instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] dando o reforço da sua própria força que as fundamenta e contribuindo assim, [...] para a domesticação dos dominados.” (Bourdieu, 1989, p. 11).

Nesse processo, tanto de tentativa de produção de consenso, quanto de violência, é preciso levar em conta um conceito utilizado por Bourdieu para caracterizar a reprodução de práticas e símbolos que asseguram a continuidade da sociedade: o *habitus*. Embora tenha sido empregado primeiramente pelos gregos, o conceito ganhou importância sociológica na teoria do processo civilizatório de Norbert Elias e na da ação social de Bourdieu. A maior diferença entre a noção de *habitus* utilizada tanto pelos gregos quanto por Durkheim e aquela adotada por Bourdieu é a que se refere à visão de Estado justo e de Estado injusto. A noção de *habitus* de Bourdieu difere da dos demais autores na medida em que estabelece “[...] uma relação de homologia estrutural e relação de dependência causal; a forma das determinações causais é definida pelas relações estruturais e a força de dominação é tanto maior quanto mais aproximadas das relações de produção econômica estiverem as relações em que ela se exerce.” (Bourdieu, 1989, p. 154).

Para Bourdieu, o *habitus* constitui um conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e gosto capaz de ligar a estrutura com a prática social (ou ação social). Assim, o *habitus* resulta da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes. O conceito oferece uma base possível para uma aproximação cultural da desigualdade estrutural e permite um foco

sobre as agências de socialização. Desse modo, pode sugerir a indistinção entre os mecanismos de dominação (ou de negação do outro como sujeito) e qualquer processo de reprodução cultural ou de socialização em relações sociais ordenadas. Ficaria, portanto, difícil distinguir sociedades democráticas das ditatoriais ou totalitárias.

A utilização da teoria da violência simbólica torna-se ainda mais problemática porque hoje, nas cidades brasileiras, as agências de socialização e “reprodução cultural” devem incluir tanto a família e a escola quanto as quadrilhas de traficantes e as galeras de rua. Segundo essa teoria, a escola opera a violência simbólica ao reforçar o *habitus* primário (socialização familiar que, entre outras tarefas, repassa o capital cultural de classe) daqueles destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social. Além disso, ao excluir, selecionar e manter por mais alguns anos nos bancos escolares alguns representantes dos estratos dominados, a escola garante a credibilidade da ideologia do mérito e contribui para a reposição dos estratos domesticados dos dominados. Contudo, temos a socialização concorrente, mas nem por isso libertadora, das quadrilhas de traficantes, das torcidas organizadas e das galeras que instituem um outro *habitus*, que não está baseado no mérito, o qual Norbert Elias (1993 e 1997) denominou o *etos* guerreiro, que modifica a maneira de viver dos destinados a ocupar as posições subalternas, diminuindo a expectativa de vida dos jovens, especialmente dos homens, instituindo o medo e a insegurança na sua relação com a vizinhança e a própria cidade, além de instituir o poder do mais forte ou, pior, do mais armado (Zaluar, 1998b).

Esta dificuldade no uso do conceito de violência simbólica parece derivar também de uma confusão entre conflito e violência presente na reflexão dos cientistas sociais brasileiros sobre os atuais fenômenos da violência entre os jovens. É comum associar-se violência, mero instrumento usado com maior ou menor intensidade, a um estado social permanente e excessivo na sociedade como um todo ou entre os excluídos, explorados ou dominados. O conflito é necessário e inevitável nas sociedades justamente porque o consenso nunca é total, nem fechado, nem muito menos permanente. As-

sim sendo, trata-se de garantir os espaços para a sua manifestação sem que um ou mais dos participantes possa destruir ou calar definitivamente os seus oponentes, o que torna o consenso incompleto e precário, porém muito mais dinâmico (Zaluar, 1999). Pois a violência física (e não a simbólica) sempre foi empregada, no Brasil e no mundo, para forçar o consenso, defender a ordem social a qualquer custo, manter a unidade ou a totalidade a ferro e fogo (Soares, D'Araújo e Castro, 1994; Zaverucha, 1994). A questão parece estar, então, não na negação do conflito, mas na forma de manifestação deste que possibilita ou não o estabelecimento da negociação, na qual se exerce a autonomia do sujeito e se cria novas idéias pela palavra. Isso necessariamente envolve diferentes personagens, concepções e relações.

Georg Simmel é um dos mais importantes teóricos do conflito, o qual concebe como uma forma de sociabilidade na medida em que cria uma unidade por meio da interação entre os oponentes. No desenrolar do conflito, estes desenvolvem regras de conduta e meios de expressão de suas divergências e de seus interesses opostos, instituindo a socialização para o conflito e a medida ou limite para a violência, ou seja, o espaço para o comportamento socializado no próprio embate (Simmel, 1995). Nesse sentido, o conflito contribui para a regulação social, para a invenção de normas e de regras comuns aos partidos em causa, baseadas em idéias partilhadas de justiça, respeito mútuo e espírito esportivo. O autor exclui dessa concepção de conflito socializador as manifestações extremas de violência que não poupam o adversário e têm por objetivo a sua destruição moral, psicológica ou física (*idem*, pp. 35-40). Embora não tenha aprofundado a questão da ação belicosa entre inimigos, certamente, para ele, a violência estaria na destruição física do adversário ou na imposição do silêncio, pela perda do acesso à linguagem, ou seja, na impossibilidade de manter o conflito pela desistência forçada do adversário, pelo seu esmagamento psicológico, no qual deixa de ter confiança na sua capacidade de lutar ou na possibilidade de existirem regras justas (Zaluar, 1999).

Norbert Elias, que usou o conceito de *habitus* antes de Bourdieu para se referir a práticas internali-

zadas através de longos processos de socialização variáveis segundo a época e a classe social, aponta para desenvolvimentos variáveis e divergentes, além de fornecer um sinal positivo à domesticação ou ao autocontrole, o que resulta em maior precisão para o conceito de violência. Entre os *habitus* que descreve, o etos guerreiro é aquele que designa os comportamentos que estimulam a alegria e a liberdade de competir para vencer o adversário, destruindo-o fisicamente, e o prazer de infligir dor física e moral ao vencido. Este etos teria sido ultrapassado no processo civilizador ocorrido em algumas sociedades ocidentais, mas a possibilidade de retrocesso neste processo não pode ser descartada, visto que ele resulta da boa proporção entre o orgulho de não se submeter a nenhum compromisso exterior ou poder superior, típico do etos guerreiro, e o orgulho advindo do autocontrole, próprio da sociedade domesticada. Por isso não teria atingido com a mesma intensidade todas as pessoas, classes sociais ou sociedades. Onde o Estado nacional é fraco no monopólio da violência, um prêmio é posto nos papéis militares, o que termina na consolidação de uma classe dominante militar. Onde os laços segmentais (familiares, étnicos ou locais) são mais fortes, o que acontece em bairros populares e vizinhanças pobres mas também na própria organização espacial das cidades que confundem etnia e bairro, o orgulho e o sentimento de adesão ao grupo diminuem a pressão social para o controle das emoções e da violência física, resultando em baixos sentimentos de culpa no uso aberto da violência nos conflitos. Nas democracias liberais, nas nações em que o Estado é forte e o jogo parlamentar se instituiu, o etos guerreiro foi substituído pela tensão — o *agon* dos gregos — presente no esporte e em outros jogos instituídos que permitem a expressão de emoções conflituosas, assim como a busca da glória individual e coletiva em detrimento dos oponentes, sem contudo eliminá-los (Zaluar, 1998). Ou seja, a continuidade dos jogos possibilita que os adversários vençam nas próximas vezes. Não elimina o conflito, mas dá-lhe nova institucionalidade, que desestimula a violência física e psicológica como meios de destruição do outro (Zaluar, 1999). O conceito de violência psicológica substitui o de violência simbólica, evitando

as indistinções apontadas acima, por estabelecer os limites e as regras de convivência como parâmetros para sua caracterização como violência.

Violência física e violência psicológica

A pesquisa que realizamos entre 1995 e 1996 na Região Metropolitana do Rio de Janeiro permite propor uma discussão sobre a relação entre violência física e violência psicológica, bem como sobre as possibilidades e os riscos efetivos de estados de anomia quando instituições como a escola, encarregadas da reprodução social e cultural, são penetradas, conquistadas e dominadas pelo crime organizado.⁶ É esta uma das situações que desafia e ameaça a capacidade da escola em gerar e manter certo patamar de consenso, sem o qual um mínimo de ordem social torna-se impossível e a manifestação dos conflitos perde seus limites institucionais ou é negada pelo silêncio forçado de uma das partes. Os dados que apresentaremos revelam como a escola está tomada pela violência física extramuros, gerando dificuldades para que se produzam os efeitos esperados pelos teóricos do poder simbólico. Além disso, a violência psicológica suposta em qualquer atividade pedagógica precisa ser melhor delimitada para que não se confunda a socialização necessária ao viver em grupo com o esmagamento e o silenciamento daqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos com capacidade de argumentação na defesa de seus pontos de vista e interesse. Em que medida isso também acontece dentro do sistema escolar?

As imagens do aluno pobre e suas oportunidades educacionais são temas que mobilizam e dividem os educadores. Estudos sobre evasão, repetência e fracasso escolar (Patto, 1993), avaliação (Cruz, 1997; Lacueva, 1997), ou sobre violência (Silva, 1999) registram informações importantes sobre como os alunos pobres são vistos e se relacionam com a escola. No texto de Patto (1993, p. 340) são apresentadas e criticadas as teorias do déficit e da diferença cultural, que, no entender da autora, precisam ser “revistas a partir dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem”. Em suas conclusões, Patto destaca que o

sistema escolar produz obstáculos para a realização de seus próprios objetivos e administra o fracasso escolar por meio de um discurso que “naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (*idem*, p. 346). O artigo de Lacueva sobre avaliação complementa as afirmações de Patto ao considerar o fracasso escolar como fruto de uma constelação de circunstâncias sociais e escolares:

No es la escuela la que no há sabido ayudar al niño, no es el sistema social el que há negado oportunidades al niño, el culpable de su repeticencia y/o deserción, por haber logrado superar estándares mínimos escolares. Mendel y Vogt (1978, p. 259) llegan a decir que la finalidad de la escuela en nuestra sociedad es precisamente fabricar el fracasso. (Lacueva, 1997, p. 2)

O artigo de Cruz sobre o desempenho escolar de crianças moradoras de favelas e cortiços no Ceará retrata bem os mecanismos de violência psicológica praticados pela escola contra o aluno pobre. A autora descreve os sentimentos e representações positivas que crianças de 1ª série manifestam quando da ida à escola, como “a esperança de lá aprender coisas importantes [...] e, dessa forma, num sê burro” (Cruz, 1997, p. 3), para depois confrontá-los com a realidade da escola, que faz com que esses alunos se sintam “praticamente incapazes de assimilar o que a escola deveria lhes ensinar” e os declara publicamente “sujos, desleixados ou mal comportados” (*idem*, p. 10). Segundo ela, isto revelaria o quadro no qual a escola produziria constantes ataques à auto-estima das crianças, que tendem a se ver em um ambiente hostil e de difícil convivência.

O artigo de Silva (1999, p. 3) também se reporta aos mecanismos sutis da violência na escola — quando o professor fala: “este aluno está ferrado comigo” —, mas articula o tema da violência na escola a outros tipos de violências (urbana, policial, familiar), que na sua visão estão imbricadas. Com base em pesquisa realizada no município de São Paulo sobre a percepção de alunos, professores e direção da escola a respeito da violência urbana e escolar, a autora destaca a violência veiculada pela mídia eletrônica: “Os alunos, de forma unânime,

afirmaram que há uma tendência de as pessoas 'copiarem' os programas da televisão, a ponto de determinadas atitudes virarem moda entre as crianças e os jovens." (*idem*, p. 2). Entre estas atitudes poderíamos destacar o etos guerreiro ou o etos da virilidade exibido constantemente nos chamados filmes enlatados e importados dos Estados Unidos, nos quais os heróis solitários e individualistas costumam resolver seus conflitos pela força bruta ou, ainda mais repetidamente, pelas armas moderníssimas de que dispõem.

O artigo de Islas e Cristerna (1997), que aborda a violência veiculada pela televisão mexicana e seus efeitos pedagógicos negativos, remete a uma pesquisa desenvolvida entre 1994 e 1997 por três universidades norte-americanas que concluiu que 60% dos programas de televisão tinham ao menos um incidente violento. Seus autores afirmam haver evidências empíricas, apoiadas em teorias sobre os efeitos de tal exposição, que revelam estar o público espectador vulnerável à aprendizagem de um repertório de comportamentos violentos para utilizar na vida real. Contudo, a probabilidade de se aprender e imitar esses comportamentos aumentaria quando os atos violentos são praticados por personagens atraentes, quando não se castiga a conduta violenta e quando se trata a violência com humor ou *glamour*, revestindo os homens violentos de glória e fama (Zaluar, 1994a).

O estudo de Islas e Cristerna levou em conta esses resultados para analisar 30 programas da televisão mexicana de altos índices de audiência, transmitidos entre fevereiro e março de 1997. A unidade de análise foi a seqüência problemática, definida como uma série de imagens e sons que, em conjunto, constituem a representação de um evento para uma situação com princípio, meio e fim próprios. A seqüência constituiu uma unidade temática ou de ação: nos programas jornalísticos ou documentários, a unidade temática era a entrevista ou reportagem; nos programas temáticos, a unidade de ação poderia ser, por exemplo, uma perseguição. Além disso, o estudo baseou-se em três tipos possíveis de violência, a saber: a violência narrada (narrativas de violências cometidas), a violência visual (atos de violência física) e os abusos verbais (uso de linguagem agressiva ou de

ameaças). Os resultados da pesquisa revelaram que, nos 30 programas analisados, apareceram 130 seqüências violentas, em sua maioria visuais (58%), seguidas das narradas (31%). Uma das conclusões dos autores é a de que a violência na televisão contribui para a aprendizagem ou a imitação de comportamentos violentos pela mera repetição *ad nauseam* deles. Essa última conclusão parece estar em contradição com a anterior, pois fundamenta-se teoricamente na teoria behaviorista que trata seres humanos como animais de laboratório que têm comportamentos mecanicamente reproduzidos em reações a estímulos exteriores. Não leva em conta a subjetividade e o comprometimento do simbólico, que sublinha os valores associados, explícita ou implicitamente, aos homens violentos.

Na Internet, há vários sites sobre a violência, principalmente as cometidas contra a mulher. Um deles repete o argumento conhecido de que situações violentas que ocorrem na escola "têm sua origem na família, no bairro ou nos meios de comunicação, de onde se transmitem modelos violentos que influem de forma decisiva". O referido texto trata especialmente da violência doméstica, predominante em famílias autoritárias, e da violência na vizinhança, seu entorno, ou seja, o "bairro empobrecido, desestruturado e com alto índice de delinquência". Afirma que a escola, como parte da sociedade maior, tem uma capacidade limitada de contrastar com esses contextos sociais que a englobariam. Comparando a prática de violência por meninos e meninas, apresenta dados que indicam que os meninos tendem a ser mais violentos: em 1995, segundo o informe espanhol "La cara oculta de la escuela", 7.594 meninos menores de 16 anos foram detidos na Espanha, em contraste com um total de 804 meninas na mesma faixa etária. O grupo responsável pelo site, Equipo Pardados (1997), a despeito de reconhecer que os meios de comunicação têm cada vez mais força na formação de atitudes e modos de ver e analisar o mundo, reconhece, por outro lado, que os mestres têm tido a sua carga educativa aumentada e que, por esta razão, não podem se eximir de enfrentar o problema da violência. Assim sendo, a escola passa a ter papel importante na desconstrução do

que pode vir a ser um círculo vicioso da violência, cujo contágio passaria de instituição para instituição na mesma vizinhança.

Os estudos apresentados, pelas suas lacunas e inconsistências, apontam para a importância de se pesquisar e de se compreender as atitudes e representações que a população pobre tem da educação e da violência, bem como as avaliações que essa população e os demais participantes do sistema educacional fazem da escola e da educação como instrumentos de formação de *habitus* necessários para a vida em sociedade.

Alguns recortes são imprescindíveis a fim de se dimensionar a importância da escolarização dos segmentos mais pobres, seja na transmissão de uma cultura cívica, isto é, na formação do etos de cidadão, seja na escolaridade exigida pela competição no mercado de trabalho, isto é, na qualificação do trabalhador. Um deles refere-se à existência ou ausência de relações entre a pedagogia das famílias pobres e a pedagogia da escola a fim de entender em que medida a tensão entre essas pedagogias é um fator inibidor de expectativas de ascensão social. Mas hoje temos um problema sobressalente: o fato de que, a concorrer com a escola e com a família, muitas vezes em completa oposição aos preceitos e valores delas, outra agência socializadora vem disputar um lugar nesse campo de forças — a rua, onde imperam as quadrilhas do crime organizado (Zaluar, 1985, 1994 e 1996). No mundo de hoje, o crime organizado representa uma instância de poder que não pode mais ser ignorada, instituindo relações de força em que a coerção e a violência físicas sobrepõem de muito a psicológica, embora também a exerça através do medo, se não do terror que impõe sobre os moradores dos bairros e favelas que domina pelo seu arsenal de armas de fogo. Em que medida essa presença afeta as relações entre mestres e alunos dentro da escola ou entre os alunos e a instituição escolar?

A pesquisa: o que pensam os pobres sobre a escola

A pesquisa centrou-se nas relações entre a escola e os pobres, no tipo de escola oferecida a

esse segmento da população e na maneira como crianças e adolescentes (alunos, ex-alunos, evadidos) e adultos (responsáveis, lideranças, professores, diretores) percebiam e avaliavam a escola pública e a qualidade da educação que ela presta a seus usuários. A investigação foi realizada em escolas comuns e CIEPs existentes em três áreas da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (favela da Mangueira no Município do Rio de Janeiro; favelas Vila Nova e Vila Ideal em Duque de Caxias e o loteamento Jardim Catarina em São Gonçalo). Nessas áreas foram realizadas 246 entrevistas, a maioria das quais com alunas entre 11 e 13 anos, mas abrangendo também alunos nesta faixa etária e de 14 a 17 anos e adultos maiores de 40 anos. Os alunos estavam freqüentando, majoritariamente, as cinco primeiras séries do ensino fundamental; os adultos (responsáveis) tinham, em geral, uma escolaridade limitada (ensino fundamental incompleto). Vários desses adultos eram analfabetos, o que revela a melhoria da escolaridade entre as gerações. Foram ouvidos 119 alunos, 60 oriundos de escolas comuns e 59 dos CIEPs. As entrevistas com estudantes de escolas comuns obedeceram uma distribuição mais ou menos equilibrada entre as áreas pesquisadas (37% em Mangueira, 30% em São Gonçalo e 33% em Duque de Caxias). Já as entrevistas com alunos de CIEPs concentraram-se mais em Duque de Caxias (49%) do que em Mangueira e São Gonçalo, locais onde foram realizadas apenas cerca de 25% delas.

Foram entrevistados também, nas três áreas, 8 diretores e 13 professores, num total de 21 entrevistas. Em Mangueira e Duque de Caxias foram feitas mais entrevistas com alunos (especialmente em Duque de Caxias) do que com seus responsáveis. Já em São Gonçalo a proporção de alunos entrevistados ficou muito próxima à dos responsáveis. Em Mangueira, o maior número de entrevistados pertencia à faixa etária de 11-13 anos (23%) e de alunos de 14-17 anos (23%), seguida de responsáveis com mais de 40 anos (18%). Duque de Caxias teve mais entrevistas de alunos de 11-13 anos (38%) e de adultos entre 25 e 39 anos (18%). Em São Gonçalo foram entrevistadas crianças de 11-13 anos (30%) e adultos de mais de 40 anos (34%). Assim, apesar de não ter sido possível

realizar o mesmo número de entrevistas em cada setor, as diferenças não chegaram a comprometer a comparação entre elas.

Razão importante para focalizar as diferenças entre o CIEP e a escola comum foi o sistema adotado, no primeiro tipo de escola, da avaliação continuada do aluno, às vezes transformada mecanicamente em aprovação automática, inspirada em certas propostas do construtivismo e tida como “não tecnicista”. Permitiu também identificar, do ponto de vista dos participantes do sistema educacional, o que mudou nos problemas compartilhados nos dois tipos de escola, tais como a relação entre os educadores e os usuários, a burocratização do trabalho pedagógico, a falta de reciclagem e a formação precária do professor, temas que integram a avaliação da qualidade de ensino. As demandas de ordem dentro da escola e as críticas ao sistema de aprovação automática foram as mais repetidas por alunos dos CIEPs e seus pais. A relação com o professor e demais figuras de autoridade parece estar sendo afetada, entre outros fatores, pelo uso freqüente de armas de fogo, conforme registros de nossa pesquisa. Neste artigo trataremos, em especial, de algumas das imagens sobre a violência reveladas pela pesquisa.

A família e a escola são as agências responsáveis pelo processo de socialização e aquisição de hábitos voltados, entre outras coisas, para a produção de consenso e de integração social. No relatório de pesquisa escrito em 1996 retratamos a convicção dos entrevistados a esse respeito. Quando discriminamos a imagem da educação por área pesquisada, constatamos pequenas diferenças na ordenação dos principais significados da educação. Enquanto em Mangueira predominam as idéias associadas a ter estudo (51% das menções), em Duque de Caxias essas idéias, que atingiram um percentual de 43%, estão mais equilibradas com aquelas vinculadas ao respeito aos mais velhos e outras pessoas, ao controle e à vigilância dos adultos (32%), seguidas da formação de hábitos sociais (24% das menções). Em São Gonçalo, as imagens associadas à autoridade e à ordem (20%) quase sempre empataram com as que vinculam a educação à formação de hábitos (22%). Em Mangueira, os entrevistados privilegiaram a ordem

(18% das afirmações), ao passo que a formação de hábitos de higiene, honestidade e caráter atinge percentuais mais baixos (15%).

Temos aí uma orientação mais instrumental, que sublinha a instrução acima dos valores gerais da educação, demonstrada por pessoas ligadas ao CIEP (43% em Duque de Caxias, 26% em São Gonçalo e 23% em Mangueira). O significado da educação atrelado ao respeito, ao controle e à vigilância de autoridades aparece muito mais nos depoimentos de alunos dos CIEPs (37% das menções dos entrevistados, para 19% nas escolas comuns), particularmente em Duque de Caxias, onde quase 50% dos alunos se manifestaram dessa maneira. Alunos das escolas comuns mencionaram um número maior de vezes (57%, contra 49% no caso de alunos de CIEPs) imagens que valorizavam mais intensamente o estudo e a instrução, assim como a formação de hábitos (20% nas escolas comuns e 14% nos CIEPs). A visão dos diretores e professores sobre a educação está mais centrada na aquisição de hábitos e atitudes sociais (52% das menções), seguida da formação intelectual (34%) e, em terceiro lugar, da assimilação de algum sentido de autoridade (14%), invertendo as prioridades da educação do ponto de vista sustentado pelos responsáveis e pelos alunos. 70% dos alunos e 85% dos responsáveis consideram que se educa mais na família que na escola. A escola foi mencionada como a segunda instituição mais importante na educação por 29% dos alunos e 13% dos responsáveis, ou seja, estes reconheceram mais do que os alunos a importância da educação em casa. Os docentes, ao contrário, acham que eles próprios são os principais agentes da educação (57%), concedendo esta função aos pais em 43% das entrevistas (Zaluar e Leal, 1996, p. 165).

O depoimento abaixo exhibe a forma como alguns professores tendem a identificar e classificar os alunos a partir de falas agressivas (violência narrada):

Você vê, aqui se briga um com o outro: “Olha, vou te matar, hein? Você vai ver, vou pegar um revólver e vou te matar!” Eles só falam coisas assim, a esse nível, tá? [...] Alunos problemáticos. A gente classifica de alunos problemáticos alunos que não têm

boa sociabilidade. Alunos que não têm boa adaptação. A sociabilidade deles é muito agressiva.

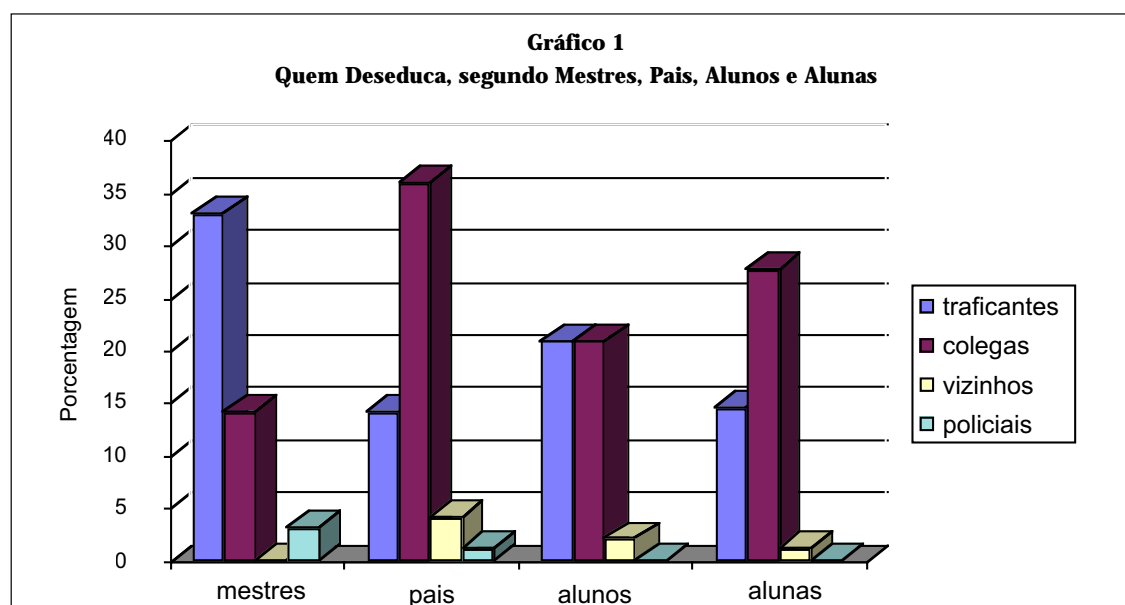
O Gráfico 1 resume as respostas encontradas entre os entrevistados sobre locais e atores que educam e que deseducam, estabelecendo, assim, um confronto entre espaços e atores dedicados à tarefa de incorporar posições e disposições que tanto podem apaziguar ou socializar os conflitos sociais, quanto exacerbar os confrontos e retirar seus limites institucionais, mergulhando-os na violência descontrolada e amedrontadora.

A pesquisa identificou também, a partir das respostas dos entrevistados dos CIEPs e das escolas comuns à pergunta “o que provoca a violência no bairro?”, as atrações e influências que as quadrilhas de tráfico e as galeras (“os amigos”, “as más companhias”) formadas para ir a bailes *funk* exercem sobre os jovens, levando-os ao etos violento ou guerreiro. Nessas imagens, é a rua ou a atuação dos personagens que a dominam que conduzem os jovens a praticar violências. Particularmente os “donos da boca”, ou seja, os que comandam o tráfico nos bairros pobres e nas favelas, onde hoje são conhecidos como “donos do morro”, e seus principais colaboradores, que atraem e cooptam os jovens que buscam viver de modo intenso, usufru-

indo de bens, poder e prestígio. Mesmo que muitos não tenham consciência disso, esse viver é também muito curto, pois a quase totalidade deles morre antes dos 25 anos.

São particularmente trágicas as menções a práticas e aprendizagens de violência que se referem aos códigos coercitivos que afirmam que vence o mais forte, enquanto os outros vivem discriminados e com medo. As mães entrevistadas, como em outras pesquisas (Zaluar, 1994), temem que seus filhos se tornem teleguiados por outra cabeça, quando a própria criança, ainda sem autonomia moral, “não vai pela cabeça dela”, “vai sempre pela cabeça dos outros”, “pega vício”, “rouba”, “perde-se”, “vai para o mau caminho” (Zaluar, 1994a). Narrativas dramáticas de jovens que foram envolvidos pelas quadrilhas existentes em todas as áreas repetiram-se na pesquisa (Zaluar e Leal, 1996, p. 167). Quando separamos as repostas de meninos e de meninas, observamos que a violência dos traficantes e das quadrilhas está mais presente nas respostas dos meninos (18%) do que nas das meninas (14%). Se para os meninos o segundo elemento causador de violência é o baile *funk*, para as meninas é a violência da polícia.

Até mesmo na favela da Mangueira, que há alguns anos se vangloriava de não ter traficantes ou



bicheiros sustentando as atividades da escola de samba, o tráfico de drogas já se tornara uma presença marcante. A organização da droga é referida nas entrevistas como “movimento”, uma alusão à rapidez das ações e das mudanças de pessoal que caracteriza o comércio da droga no varejo. O retrato da Mangueira hoje, tal como aparece em depoimentos dos entrevistados, parece ter mudado radicalmente em relação ao predominante há duas décadas atrás, quando o morro era apresentado como o local da música, da alegria e da solidariedade, apesar da pobreza e da necessidade:

Crianças acostumadas com a violência [...] a gente tem assim, é... dificuldade, né [...] de adequá-la a outro tipo de realidade, que ela só atende na base da violência porque tá acostumada [...] Então, o diálogo é difícil, tá, pra você chegar dentro de um padrão de normalidade que a sociedade em si ensina [...] (Professor da Mangueira)

O impacto que a experiência cotidiana da violência de rua tem sobre os jovens entrevistados pode ser avaliado neste depoimento de uma menina de 13 anos, entrevistada em outra favela, esta em São Gonçalo:

P. E lá fora, no bairro, na rua, tem muita violência?
R. Tem [...] Porque eles matam, fazem muita coisa. Meu irmão, faz dois anos que ele sumiu de casa [...] Foi de manhã. Minha mãe estava trabalhando na delegacia [...] Aí foi meu irmão desde aquele dia que ele não apareceu [...] Meu irmão tinha 15 anos. Aí levou ele pra dentro do carro. Aí ele apareceu lá em casa, esse cara. Aí meu avô perguntou, aí ele falou que mataram ele [...] Aí meu avô foi no IML, viu ele, mas não queria dizer pra minha mãe, que minha mãe estava ficando maluca já. Minha mãe estava batendo em todo mundo [...] Meu irmão preferiu matar ele do que pegar eu e minha irmã. Que o moço falou que um dia eles pegaram, começaram a judiar do meu irmão, pra ele vender o negócio. Aí meu irmão não queria fazer isso, eles obrigaram o meu irmão. Ele falou que se ele não fizesse isso ele ia pegar eu e minha irmã. Aí eles foram e pegaram o meu irmão. Meu irmão queria

sair, meu irmão falou: “Então me mata, mas faz nada com as minhas irmãs”. Aí foi, matou ele.

A forma como a violência de rua penetra na escola, preservada por códigos como a proibição da prática de delação e a ausência de vigilância efetiva dentro dela, pode ser dimensionada pelo depoimento dramático de uma mãe cuja filha de 10 anos estudava num CIEP de Duque de Caxias:

Ah, mas eu já perguntei a ela [...] qual a causa de você não querer ficar mais no Laguna? Ela respondeu: “Mãe, não é a tia, a merenda para mim é ótima, [...] mas tem uma coisa, as tias não sabem: as colegas têm vícios e já tentaram fazer até com que eu faça o que elas fazem”. Aí eu perguntei: “Mas que vício?” Ela respondeu: “Não é cigarro, é um pozinho branco que as meninas colocam na mão dentro de um papel e ficam cheirando no banheiro e mandaram eu cheirar várias vezes. A senhora sabe me dizer o que é isso?”. Eu falei para ela: “Isso é um tipo de tóxico, droga que as professoras e os diretores de repente não estão nem sabendo. Onde é que eles fazem isso?” Ela me falou: “Mãe, é no banheiro, a tia nem sabe”. “E você não falou ainda com a sua tia?”. “Mãe, eles ameaçam a gente, se eu falar que eu vi [...] lá fora eles vão me bater, eles me ameaçam [...] se você contar, eu vou te arrebentar”. Sabe que criança tem medo, fica com aquele receio e não fala. E aí o problema vai crescendo [...]

Outra prática que tem se expandido nas escolas é o porte de armas pelos menores, fator responsável por acidentes e brigas, muitas vezes fatais. A narrativa da mãe de um aluno que teve de ser transferido para o CIEP ilustra bem a situação atual:

P. Que tipo de problema?

R. Problema de criança armada dentro da sala de aula [...] na sala dele. Aí eu descobri criança furada no joelho com canivete. Eu tive que chamar atenção, né? Falei com a diretora, a diretora disse que não tinha ninguém armado. No dia seguinte peguei o garoto com o canivete no bolso. As crianças furam mesmo, bem profundo mesmo no joelho. Teve que chamar pai e mãe. Aí começaram

a ameaçar [...] depois bateram no meu filho lá, aí eu fui lá, tirei ele logo, na mesma hora. Chamei a atenção e fui embora.

Os depoimentos e os dados apresentados ressaltam o confronto entre a violência física extra-muros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres. O saldo desse confronto, que pode ser identificado nas estatísticas oficiais de mortalidade e nas violências as mais diversas cometidas contra a população jovem dessas áreas, sem registro, tem sido favorável aos responsáveis pela destruição de laços de civilidade e de vidas. A educação moral inspirada na obra de Durkheim baseava-se na inculcação de regras e valores morais socialmente aceitos. Por trás dela havia uma teoria sobre o consenso social que não era posta em discussão. Entretanto, mesmo as novas concepções éticas, que se baseiam na liberdade de escolha entre múltiplas condutas morais e em valores divergentes e coexistentes, de qualquer modo sublinham a necessidade de fazer do sujeito da educação um ser capaz de fazer escolhas morais e, portanto, de exercer a autonomia moral numa sociedade caracterizada pela pluralidade de escolhas morais. É preciso, portanto, produzir com urgência ações políticas e processos educativos capazes de enfrentar essa realidade na qual, pela ausência de certezas, mas igualmente de balizamentos e limites, os jovens perecem em conflitos corriqueiros e destruidores.

A violência e suas repercussões sobre o fracasso escolar

As questões relativas aos sistemas simbólicos e à moralidade precisam ser dimensionadas e discutidas no tratamento da relação entre a violência física, a violência psicológica e o fracasso escolar. Como já vimos, a literatura clássica e contemporânea de Sociologia da Educação afirma a importância da escola na produção de hábitos sociais ou da socialização secundária, principal-

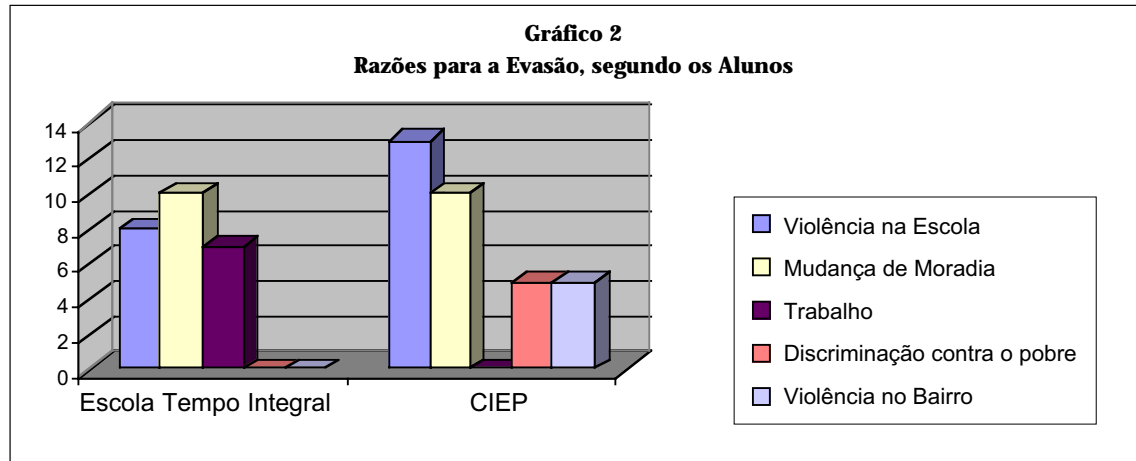
mente no que se refere à internalização e aprendizado de regras morais e de conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania.

No Estado do Rio de Janeiro existem três tipos de escolas oferecidas aos pobres: a escola pública comum ou de tempo parcial, o CIEP ou a escola de tempo integral, e a escola particular, onde o acesso ocorre por meio de bolsa (salário educação). Desses três tipos de escola, a mais polêmica e rejeitada pelo pobre é o CIEP, a “escola dos ricos para pobres” (Mignot, 1994, p. 58). A pesquisa de 1995 constatou que os responsáveis avaliam que, na escola comum e na particular, a criança aprende melhor e não tem um atendimento diferenciado por ser pobre. O alto grau de rejeição ao CIEP desenvolvido pela população ao longo dos anos pode ser atribuído, em certa medida, ao entendimento de que, ao tratar a criança de maneira excessivamente assistencialista, a escola acaba reforçando a discriminação contra o pobre. Além disso, o “excesso” de atividades extraclasse e a instituição da aprovação automática (o aluno não sofre reprovação) fazem com que a população considere o ensino ministrado no CIEP mais fraco do que o oferecido nas outras escolas.

A respeito da produção do fracasso escolar, que engloba aspectos como evasão, repetência, carga horária insuficiente, promoção automática, entre outros, os dados da pesquisa de 1995 dão a dimensão do desafio que permanece e que precisa ser enfrentado. O Gráfico 2 registra alguns dados sobre as razões da evasão.

A evasão aparece mais nos depoimentos de alunos do CIEP (22%) do que nos da escola de tempo parcial (12%). Nesta última, as razões mais apresentadas pelos estudantes para terem deixado de frequentá-la foram em ordem decrescente: os problemas decorrentes da mudança de moradia, a violência na escola e a necessidade de trabalhar. Para os alunos do CIEP, a ordem é diferente: primeiro, a violência na escola. São eles também que mencionaram a discriminação de aluno pobre e a violência no bairro como responsáveis por dificuldades na escola e no entorno, embora em percentuais baixos (5%).

A imagem do trabalho mencionada principalmente pelos alunos da escola de tempo parcial



ou comum está associada sobretudo a “ganhar com o próprio suor do corpo” a fim de ajudar a família. Nas áreas pesquisadas, uma entonação diferente sobre esse item aparece na Mangueira, onde “ganhar suando” está também relacionado a ganho honesto. A população trabalhadora (alunos/responsáveis/lideranças) tem empregos formais seja nas empresas, seja nas casas de família (emprego doméstico, predominantemente para alunas), ou atua no mercado de trabalho informal, nas atividades de biscate. Em São Gonçalo, diferentemente das outras áreas, sobressai a importância do trabalho doméstico, seguido da atividade desenvolvida por conta própria. Entre os moradores da favela da Mangueira, a principal justificativa alegada para o abandono da escola é ter dinheiro próprio, constatação que se reforça com os depoimentos colhidos sobre a importância de se consumir produtos de *grife*.

A violência urbana ou extramuros figura, portanto, como um dos principais motivos de afastamento dos meninos e das meninas pobres de suas escolas, principalmente os primeiros, visto que repetência e evasão foram muito mais mencionados por eles. O tiroteio cada vez mais comum nos bairros populares e nas favelas, o uso de armas de fogo dentro dos prédios escolares, onde já ocorrem mortes de estudantes, e a presença de traficantes nessas comunidades têm prejudicado o rendimento escolar dos jovens, levando-os muitas vezes ao afastamento ou mesmo ao abandono dos

bancos escolares. A existência de opções de trabalho informal no mercado ilegal das drogas, assim como outros tipos de crimes contra a pessoa e o patrimônio, também contribuem para diminuir, aos olhos dos alunos pobres, a importância da escolarização e das oportunidades de profissionalização que oferece.

Entre os motivos familiares para a evasão, é mencionado um conjunto de condições que se adicionam umas às outras para dificultar a continuidade da ida à escola: dificuldades econômicas ou desemprego dos provedores, mesmo que temporários; conflitos familiares e separações, algumas vezes com referências à violência doméstica; tarefas domésticas assumidas pelas meninas em substituição à mãe que sai para trabalhar fora; ausência paterna etc. O texto da revista *Veja Rio* (1993, p. 10) repete um quadro várias vezes observado ou escutado pelos pesquisadores:

[...] 12 anos, há seis cursando a 1ª série do 1º grau. Filha de um traficante, ela viu o pai ser morto dentro de casa. Falta muito às aulas para ajudar a mãe, diarista, a cuidar da casa, de sala e quarto, e dos três irmãos menores.

A repetência,⁷ segundo as imagens e explicações dos entrevistados, estaria associada a deficiências dos alunos: à frequência insuficiente, ao desinteresse, à apatia, à preguiça, à dificuldade de acompanhar a turma, especialmente quando são

aprovados automaticamente para as séries seguintes. Havia até mesmo referências, por parte dos mestres e dos responsáveis, a situações de deficiência mental. O depoimento de uma mãe reproduzido abaixo é significativo:

R. Eu acho que, pela idade dela, não está sabendo quase nada. Ela faz dois anos agora de colégio, mas não está sabendo quase nada.

P. E a senhora acha que o problema é dela ou da escola?

R. Eu acho que é dela, porque eu acho que vai da criança. Porque a gente acaba de ensinar, porque eu ensino muito em casa, daí a pouco ela não sabe mais aquilo. Eu acho que é da mente dela mesmo [...]

P. A senhora acha que a escola é boa?

R. Eu acho que a escola não tem nada, apesar de que eles brincam muito [...] Eu acho que é dela mesmo, uma garota com 8 anos que não tem noção de nada quase [...] Ela é assim muito lerda [...] não é assim uma criança muito ativa para aprender.

P. Todo ano passa?

R. Porque eu acho que colégio assim, do CIEP, acho que a criança não repete de ano não.

P. O que a senhora acha disso?

R. Eu acho que não é muito certo [...] porque a criança, no caso, tem que passar sabendo, né? Ela fez o ano passado, fez a alfa e passou para a primeira, mas eu acho que ela não tem condições de ficar na primeira. Então eu acho que isso aí não é o certo. Porque achava melhor ela ficar fazendo a alfa esse ano e, no ano que vem, passar para a primeira [...] Eles explicaram que o colégio CIEP é assim mesmo. Todo ano a criança passa, mas tem mãe que reclama e eles falam assim: "Não, é isso mesmo." Mas eu acho que não tem condições.

São portanto fatores de ordem social — problemas familiares, violência no bairro, necessidade de trabalhar — ou psicológicos e afetivos — desinteresse, apatia, comportamento agressivo, suspeitas de deficiência mental —, sempre referidos aos alunos, os que mais contribuem, na opinião da população entrevistada, para explicar o fracasso escolar.

Esses dados sugerem haver uma tendência para a repetição, pelo menos uma vez, especialmente no primeiro segmento do ensino fundamental, atribuída pelos entrevistados a falhas do aluno: não acompanhar a turma, ter muitas faltas e ser desinteressado. Nessa situação destacaram-se as escolas de Duque de Caxias e de São Gonçalo. Já a evasão, quando ocorre, é atribuída prioritariamente à situação objetiva do aluno: ter de deixar a escola para trabalhar, enfrentar atitudes violentas, como agressões e ameaças dentro da escola, passando a correr risco de vida. Nesse caso estão principalmente as escolas de Mangueira e de Duque de Caxias.

A esses fatores em que o aluno é o centro do fracasso, presentes nas falas tanto dos professores quanto dos responsáveis, são agregados outros, que vêm a ser críticas à instituição escolar, tais como a forma de reprovação, o agrupamento de alunos em classes heterogêneas, onde convivem crianças e adolescentes de faixas etárias e de níveis de aproveitamento muito díspares. Finalmente, há as menções ao professor, partidas principalmente dos alunos, ressaltando sua incapacidade de ensinar, explicitada em expressões de 18% dos entrevistados, tais como "não conhece bem a matéria" ou "não explica bem", ou problemas na interação com os alunos, que incluem as atitudes agressivas, apontadas por 12%. Há ainda depoimentos de professores indicando que os pais manifestam o desejo de que seus filhos sejam tratados com o rigor de medidas como "botar o aluno de joelho" ou "de cara para a parede".

A forma como a escola e, principalmente, o professor tratam o aluno é considerada por alguns estudiosos uma variável que pode desencadear problemas de baixa estima manifestos em atitudes como desinteresse, apatia, ou atitudes agressivas. Em artigo que aborda a relação entre humilhação e vergonha na educação moral, Taille *et al.* (1992, p. 46) descrevem e analisam os resultados de pesquisa realizada no município de São Paulo em que se buscou "identificar as etapas e os mecanismos atuantes na construção da fronteira moral da intimidade, ou seja, na progressiva elaboração de regras que permitam ao sujeito decidir o que, de direito, pode ser incluído ou excluído do leque das

peessoas-alvo das confissões de um delito e em que situação”. Com base em entrevistas realizadas com 70 crianças com idade entre 6 e 12 anos a respeito de sua capacidade de discernimento moral e de estabelecimento de juízos sobre punição, a pesquisa de Taille e colaboradores concluiu que é somente entre 8 e 9 anos que a criança começa a ter noção da relação entre delito e possibilidade de punição com humilhação. E mais: que até 12 ou 13 anos as crianças não compreendem as razões das humilhações públicas.

De Durkheim, o estudo extrai a idéia de que a força da autoridade de quem pune tem origem no sentimento de vergonha do punido. De Kant, é destacada a importância da dignidade e do auto-respeito, como valores essenciais para a construção da moral. A esses autores é associada a contribuição de Piaget:

Os dados da Psicologia são coerentes com a afirmação de Kant segundo a qual as crianças pequenas ainda não têm o conceito de vergonha e de decência [...] Embora não trate deste tema, a teoria de Piaget sobre desenvolvimento de juízo moral permite-nos deduzir que o auto-respeito e a concepção da própria dignidade somente aparecem na criança quando esta começa a dar sinais de que compreende o valor do respeito mútuo [...] (Taille *et al.*, 1992, p. 53)

O recurso da escola a procedimentos de castigo e humilhação de crianças 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. Este respeito, como vimos, é fundamental para o desenvolvimento de um *habitus* civilizado e não violento.

Um dos grandes problemas que emergiu de nossa pesquisa foi, assim, a confirmação de que o corpo docente e administrativo da escola mantém uma posição bastante distanciada do alunato, culpando-o pelo fracasso escolar, e que isto repercute

no modo como os alunos pobres se vêem e seus responsáveis os consideram. Alguns depoimentos ilustram esses atributos negativos ainda fartamente utilizados para justificar o fracasso escolar:

Nós tínhamos uma fase de alunos aqui, a minoria graças a Deus, uns alunos que não passavam de ano. Então você notava... Um dia eu fui agarrar um menino que estava correndo assim e então me deu nervoso, porque eu senti a pele no osso [...] Dá uma sensação assim... é a mesma coisa quando você pega um sapo [...] (Diretora de escola que via na carência física a razão do fracasso escolar)

Essas crianças são engraçadas; elas aprendem assim momentaneamente. No momento que eles fazem o primeiro exercício, têm dificuldade; aí fazem um segundo, fazem um terceiro... aí fazem o resto. Mas se você for daqui a dois, três dias, né, naquela matéria, ele já possui certa dificuldade naquilo. O raciocínio deles é meio... meio lento, eles não... a verdade é que eles têm dificuldade de aprender [...] (Diretora de escola em Duque de Caxias sobre a carência intelectual)

A cultura deles é negativa [...] a gente aqui dentro procura moldá-los, né? Da melhor forma pessoal [...] A gente sempre procura assim levá-los ao teatro, quando tem uma promoção [...] para eles se socializarem, para eles terem outra visão na vida [...] (Diretora sobre carência cultural)

Essas afirmações demonstram de que modo um certo tipo de violência, a violência psicológica, capaz de deixar seqüelas profundas, pode ter origem na forma como a escola concebe a pobreza e o aluno pobre. Trata-se da confusão entre os inúmeros estilos e alternativas morais presentes nos grupos sociais dos quais os alunos fazem parte e o que é denominado de “cultura” do aluno pobre, termo muito mais abrangente e sugestivo de situação dificilmente modificável.

Conclusões

Os dados que apresentamos revelam que, além da violência física, crianças e adolescentes

pobres estão, freqüentemente, sujeitos também à violência psicológica que se manifesta nos processos de avaliação e nas formas de interação que se estabelecem entre diretores, professores, funcionários, alunos e responsáveis. Essas considerações demonstram por que a maioria dos entrevistados tende a valorizar, na “boa escola”, o diretor que organiza (19% dos responsáveis), o funcionário que respeita (30% dos meninos) e o professor que impede a bagunça (24% dos meninos). Os entrevistados valorizam, sobretudo, a segurança e a organização interna da escola (40% no CIEP e 21% na escola comum). A expressão que mais se ouviu nas entrevistas foi “dar-se ao respeito”, síntese de um desejo da população residente em áreas pobres de ter reconhecida a sua dignidade, mas igualmente de reconhecer a dignidade do diferente. É necessário retomar com urgência o debate sobre a educação moral no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência.

NOTAS

- 1 IBGE/INEP, Censo de 1991; IBGE/PNAD de 1995; MEC/INEP/SEEC para concluintes.
- 2 O cálculo da taxa de mortalidade toma por base 100 mil habitantes.
- 3 As tabelas foram apresentadas por Mello Jorge (1998), a partir das quais obtivemos a comparação entre Rio de Janeiro e Brasil.
- 4 O material divulgado na imprensa expressa a preocupação com o fracasso da educação brasileira. Matéria publicada em 1993 na revista *Veja* apresentou um mapa do fracasso escolar no Brasil. Em um quadro comparativo do índice de evasão escolar no final do ensino fundamental envolvendo dez países (Japão, Alemanha, Uruguai, URSS, Iraque, China, Paquistão, Moçambique e Haiti) o Brasil é classificado em 9º lugar, com um percentual de 82% de evasão. A carga horária semanal do Brasil variava de 12 a 30 horas (ano letivo de 180 horas), ao passo que países como Argentina e Venezuela, com os mesmos dias letivos do Brasil, apresentavam

uma carga semanal de 25 a 30 horas. Dados publicados em 1995 no jornal *O Globo* revelaram a manutenção dessa situação: enquanto países como Bolívia, Paraguai, Peru, Venezuela, Chile e Uruguai apresentavam um percentual de alunos que concluíram o ensino fundamental de 64%, 68%, 70%, 73%, 85%, 86%, 87% e 92%, respectivamente, o Brasil não atingiu 33%. A respeito da violência que circunda a vida dessas crianças e adolescentes o texto da *Veja* é contundente: “Pelas estatísticas é mais fácil que uma criança negra nascida na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, nos Alagados do Recife ou na Zona Leste de São Paulo morra dum tiroteio do que chegue à universidade”. Como vimos, essa probabilidade de morrer jovem é várias vezes superior à de chegar até a universidade. O texto é ainda bastante crítico com respeito às soluções alternativas apresentadas por alguns intelectuais e políticos para modificar a situação do ensino fundamental: caso do CIEP e CIAC, por exemplo. Registra que os índices de evasão e repetência dos CIEPs no Rio de Janeiro são idênticos aos das escolas comuns, com o agravante de que o custo do aluno é quatro vezes maior: “Os CIEPs fluminenses e os CIACs do governo federal, espécimes gêmeos de escolas de tempo integral, entretêm seus alunos com assistência social e recreação, mas o ensino, que é bom, fica para segundo plano e só ocupa quatro horas do dia.” (*Veja*, “Máquina de cuspir criança”, 20/11/1991, p. 52).

- 5 Um indicador da presença de Bourdieu no campo educacional são as traduções freqüentes de sua obra. Ver, a respeito, a publicação de escritos de Bourdieu sobre educação e ensino, extraídos da revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, organizada por Nogueira e Catani (1998).
- 6 A pesquisa foi realizada em certas áreas pobres do Rio de Janeiro (favela da Mangueira, no Município do Rio de Janeiro; favelas Vila Nova e Vila Ideal em Duque de Caxias e o loteamento Jardim Catarina em São Gonçalo) focalizando as relações entre escola e segmentos da população pobre. O objetivo era conhecer melhor, da ótica dos vários atores envolvidos, o ensino oferecido a esses segmentos. Assim, no trabalho de campo foram entrevistados crianças e adolescentes (alunos), bem como adultos (responsáveis, lideranças, professores, diretores) a respeito de como eles avaliavam os problemas mais prementes da instituição escolar e a qualidade de seus serviços. No final, foram transcritas e codificadas 246 entrevistas gravadas no programa Dbase Plus. A idéia original da pesquisa era recolher vários pontos de vista para confrontá-los, evitando cair ou na visão dos planejadores ou na dos executores mais imediatos da proposta, ou ainda dos atendidos na escola. Ao contrário do que propõem os compêndios de análise de conteúdo, as entrevistas foram trabalhadas num meio termo entre a “análise temática”, análise transversal que recorta o conjunto das entrevistas através de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos, e a “análise das figuras de discurso”, que focaliza as maneiras de dizer já conceituadas pela Linguística. A interpretação e a quantificação dos dados permitida pelo programa Dbase Plus propostas aqui foram centradas nas afirma-

ções mais repetidas nas entrevistas pelos diferentes atores, quantificando afirmações ou imagens. Quando foram feitas as contagens gerais dos entrevistados e as específicas por bairro, posição na instituição escolar (professores e diretores, alunos, pais) e sexo (alunos homens e alunos mulheres), verificou-se que os percentuais de muitas respostas eram relativamente baixos, enquanto outras haviam sido mencionadas, de alguma forma, por todos os entrevistados. Isso se explica pelo fato de que, não havendo perguntas específicas para cada um dos itens da codificação (ela foi feita *a posteriori* a partir da leitura das entrevistas), nem todos se referiram espontaneamente aos temas tratados ou elegeram um enunciado como o mais próximo à sua forma de pensar.

- 7 A repetência do aluno tende a se dar preferencialmente no primeiro segmento do ensino fundamental (até a 4ª série) para 53% dos alunos da escola de tempo parcial e para 56% dos alunos de CIEPs, desigualmente distribuída segundo o gênero: atingiu 60% dos alunos e 46% das alunas entrevistados. O número de anos repetidos também varia: 34% das alunas e 17% dos alunos repetiram só um ano e 44% dos alunos e 20% das alunas repetiram mais de dois anos.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio França. (1993), "A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático". *BIB*, Rio de Janeiro, 35, 1º sem.
- _____. (1995), "A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada". *Sociedade e Estado*, Brasília, 10, 2, jul.-dez.: 299-342.
- BECK, Ulrich. (1986), *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag. Trad. inglesa: (1992), *Risk society*. Londres, Sage.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Éditions du Minuit.
- _____. (1989), *O poder simbólico*. Lisboa, Difel.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1982), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora.
- BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. (1992), *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BRANT, V. Caldeira. (1989), *São Paulo: trabalhar e viver*. São Paulo, Brasiliense.
- CALDEIRA, Teresa P. (1991), "Direitos humanos ou 'privilégios de bandidos?'". *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, 30.
- CANIVEZ, P. (1991), *Educar o cidadão?* Campinas, Papirus.
- COSTA RIBEIRO, S. e PAIVA, V. (1990), Autoritarismo social e educação. Trabalho apresentado no seminário Autoritarismo Social, São Paulo, IEA-USP, 15-17 de fevereiro.
- CRUZ, S.H. (1997), "Representação de escola e trajetória escolar". *Psicologia*, São Paulo, USP, 8, 1: 1-14.
- DAVIS, N.Z. (1990), *Culturas do povo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- DELLASOPPA, E. *et al.* (1999), "Violência, direitos civis e demografia no Brasil na década de 80: o caso da área metropolitana do Rio de Janeiro". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14, 39: 155-176.
- ELIAS, Norbert. (1997), *Os alemães, a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. (1993), *Quest for excitement, sport and leisure in the civilizing process*. 1ª edição paperback, Oxford, Blackwell.
- EQUIPO PARDEDOS. (1997), "Prevenir la violencia, una cuestion de cambio de actitud". Madri, Instituto de la mujer, 40p. Cuadernos de educación no sexista 7. In: <http://www.aragon.es/pre/iam/maiostra/miescuela.htm>.
- FOLHA DE SÃO PAULO. (1999), "ONU 'rebaixa' o Brasil e critica globalização". *Folha de S. Paulo*, 11/7/1999, pp. 13 e 17.
- GIDDENS, A. (1991), *As consequências da modernidade*. São Paulo, Ed. da Unesp.
- GINZBURG, C. (1987), *O queijo e os vermes*. São Paulo, Cia das Letras.
- GLAZER, N. (1986), "Education and training programs and poverty", in Danziger e Weinberg (eds.), *Fighting poverty*, Cambridge/Londres, Harvard University Press.
- GOODY, J. (1988), *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa, Editorial Presença.
- GUIMARÃES, H. (1998), *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ.
- ISLAS, J.R.L. e CRISTERNA, A.A.C. (1997), "Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor nivel de audiencia". <http://www.mty.itesm.mx?dclc/hiper-textos/02/ratyaida.htm>.

- KOVARICK, L. e ANT, C. (1981), "Violência: reflexões sobre a banalidade do cotidiano em São Paulo", in R. Boschi, *Violência e cidade*, Rio de Janeiro, Zahar.
- LACUEVA, A. (1997), "La evaluacion en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo". *Revista da Faculdade de Educação*, USP, São Paulo, 23, 1-2: 1-19.
- MELLO JORGE, M.H. (1998), "Como morrem nossos jovens", in *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, Brasília, CNPD.
- MIGNON, A.C.V. (1994), "Monumento à educação: escola de tempo integral". *Revista do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, UERJ, ano II, 3.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (1999), *Fala galera. Juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Garamond.
- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). (1998), *Escritos de Educação*. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes.
- OLIVEIRA, Luciano. (1995), *Imagens da democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil*. Recife, Pindorama.
- PAIXÃO, Antônio Luis. (1991), "Segurança privada, direitos humanos e democracia". *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, 31.
- PARO, V. (1995), *Por dentro da escola pública*. São Paulo, Xamã.
- PARO, V., FERRETI, C.J., VIANNA, C.P. e SOUZA, D.T. (1988), *Escola de tempo integral, desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez.
- PATTO, M.H.S. (1993), *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz.
- PENIN, Sônia. (1989), *Cotidiano e escola. A obra em construção*. São Paulo, Cortez.
- SILVA, A.M.M. (1999), "Educação e violência: qual o papel da escola?". <http://www.dhnet.org.br/educa/redeh/aida1.htm>.
- SIMMEL, G. (1995), *Le conflit*. Paris, Editions Circé.
- SIROTA, R. (1994), *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SOARES, Glaucio A.D., D'ARAÚJO, M.C.S. e CASTRO, C. (1994), *A repressão*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará.
- SZWARCWALD, Celia L. e LEAL, M.C. (1998), "Sobrevivência ameaçada dos jovens brasileiros", in *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, Brasília, CNPD.
- TAILLE, Y. et al. (1992), "Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 82, agosto: 43-55.
- TAVARES DOS SANTOS, J.V., DIDONET, B. e SIMON, C. (1998), "A palavra e o gesto emparelhados: a violência na escola", in Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.), *Violência não está com nada*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.
- TORRES, Maria Rosa. (2000), "Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema". *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 3, 11: 9-14.
- TUPYNAMBÁ, P. (1995), "Pesquisa do MEC revela: Brasil tem o pior ensino da América". *O Globo*, 9/7/1995, p. 3.
- VALLE, E. et al. (1982), *A cultura do povo*. 2ª ed., São Paulo, EDUC.
- VEJA. (1991), "A máquina que cospe crianças". *Veja*, 20/11/1991, pp. 46-52.
- VIEIRA, M. (1993), "Quadro negro". *Veja Rio*, 20/10/1993, pp. 8-13.
- VIGOTSKY, L.S. (1961), *Mind and society; the development of higher psychological process*. Cambridge, Harvard University Press.
- WILLIAMS, R. (1982), *Dream words*. Berkeley, University of California Press.
- ZALUAR, A. (1985), *A máquina e a revolta*. 1ª ed., São Paulo, Brasiliense.
- _____. (1994a), *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ/Revan.
- _____. (1994b), *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas, Ed. da Unicamp.
- _____. (1996), *Da revolta ao crime S.A.* São Paulo, Moderna.
- _____. (1998a), *Desafios para a educação no próximo milênio*. Trabalho apresentado no seminário Brasil 500 anos — Como se muda um país através da educação, São Paulo.

-
- _____. (1998b), "Para não dizer que não falei de samba. Os enigmas da violência no Brasil", *in* L. Schwartz (org.), *História da vida privada*, vol. IV, São Paulo, Cia das Letras.
- _____. (1999), "Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia?", *in* Sérgio Miceli (org.), *O que ler para conhecer o Brasil*, vol. I, São Paulo, Anpocs.
- ZALUAR, A. e LEAL, M.C. (1996), "Cultura, educação popular e escola pública". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 4, 11, abril-junho: 139-176.
- ZAVERUCHA, Jorge. (1994), *Rumor de sabres*. São Paulo, Ática.