

ESCOLA E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA: UMA LEITURA CRÍTICA

Frederiko Luz Silva¹

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma parte da pesquisa de doutorado, cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG. A referida pesquisa tem como tema “Juventude e violência no contexto do Ensino Fundamental” e, neste artigo, apresentamos o resultado do trabalho desenvolvido para fins de avaliação da disciplina “Escola e desigualdades”. O objetivo, aqui, foi compreender quais são as raízes históricas da constituição da escola brasileira como instituição de prevenção da criminalidade/violência e entender como os processos de exclusão e violência se reproduzem na dinâmica escolar. Para alcançar tal intento, realizou-se um estudo teórico partindo da análise de algumas publicações de Patto (1996, 1999a, 1999b, 2005, 2007), verificando-se que o lema “escolas cheias, cadeias vazias” surgiu ainda no período imperial brasileiro e se manteve na continuidade histórica; na atualidade, é percebido pelo princípio da equidade em substituição ao da igualdade. Tal movimento está presente na base das políticas educacionais brasileiras em vigência, o que, em nosso entendimento, possibilita o processo de desqualificação da população pobre e sua consequente marginalização. **Palavras-chave:** Escola. Prevenção da violência. Desqualificação dos pobres.

SCHOOL AND VIOLENCE PREVENTION: A CRITICAL READING

ABSTRACT

This work refers to a part of the doctoral research, taken in the Pós-Graduação em Educação Program from Faculdade de Educação at Universidade Federal de Goiás - PPGE / FE / UFG. The theme of this research is "Youth and violence in the context of elementary education" and, in this article, we present the result of the work developed for evaluating purpose at the discipline "School and Inequalities". The objective was to understand the historical roots of the constitution of the Brazilian schools as institutions for the prevention of crime/violence and to understand how the processes of exclusion and violence are reproduced in the school dynamics. To achieve this goal, a theoretical study was carried out based on the analysis of some publications by Patto (1996, 1999a, 1999b, 2005, 2007), verifying that the motto “full schools, empty prisons” emerged in the Brazilian imperial period and remained in historical continuity. Nowadays, it is perceived by the principle of equity replacing that of equality. Such movement is present in the base of the current Brazilian educational policies, which, in our understanding, enables the process of disqualification of poor people and their consequent marginalization.

Keywords: School. Violence Prevention. Disqualification of poor people.

Recebido em 18 de abril de 2020. Aprovado em 02 de maio de 2020.

¹ Doutorando em Educação (PPGE-FE-UFG). Mestre em Letras e Linguística (PPGLL-FL-UFG). Licenciado em Letras/Português (FL-UFG). Licenciado em Pedagogia (Faculdade Mauá). Professor efetivo nas redes municipais de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Professor adjunto do Centro Universitário UniAraguaia. E-mail: proffrederiko@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A partir do estudo da obra de Maria Helena Souza Patto (1999a), realizado na disciplina “Escola e Desigualdade”, ofertada no primeiro semestre de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, refletiu-se sobre as maneiras como, historicamente, o fracasso escolar é produzido no Brasil.

A desqualificação dos pobres, tidos como sujeitos mais propensos a se envolverem em atos violentos, aparece como um elemento considerável na produção do fracasso escolar brasileiro e, assim, a escola tem se configurado como instituição de controle social, objetivando formação moral. A partir dessa síntese preliminar, emergiu a necessidade de realizar um estudo que recuperasse as raízes históricas que contribuíram para que a escola se tornasse uma instituição de controle social e de moralização, especialmente dos pobres.

A partir do que Patto (2005) considera como verificável na história recente do Brasil sobre as relações entre escola e prevenção da violência, houve a necessidade de se discutir a questão da equidade *versus* igualdade, que é marca evidente nas políticas educacionais vigentes.

MATERIAL E MÉTODOS

Para compreender as relações entre produção do fracasso escolar e a prevenção da violência, que supostamente os alunos e alunas pobres seriam mais propensos a cometer, realizamos estudo teórico de outras publicações de Patto (1996, 1999b, 2005, 2007) em que ela traça como se construiu a ideia de que a escola pode cooperar na prevenção da violência.

Os textos estudados promovem a discussão sobre as formas de controle social e higiene social desde o período imperial brasileiro, mostrando o desenvolvimento dessas formas no avanço histórico que perpassa pela instituição da Primeira República brasileira até o que se percebe na atualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando da transição do período colonial para o Império no Brasil não foi possível observar mudanças estruturais na organização social, já que o ideário colonizador continuou pairando sobre a vida nas cidades, cujo esforço, a partir de então, passou a ser torná-las “bonitas” e com ares civilizatórios semelhantes aos verificados na urbanização europeia. Assim, o que tivemos foi uma alteração no modo de subordinação, que não mais se daria em relação à Coroa portuguesa, mas ao Estado monárquico, transformando a família colonial em família colonizada. Tal transformação aconteceu pela inserção da medicina higiênica no controle político dos indivíduos, o que deu base para uma tese de Ordem Médica e norma familiar (PATTO, 1996).

Desse modo, uma marca importante do período imperial foi o esforço de “reeuropeização” da sociedade brasileira, tendo como principal estratégia a submissão, pelo estado, das famílias latifundiárias que haviam se deslocado para as cidades. Durante o período imperial, a presença do ideário de vanguarda da burguesia europeia foi marcante e motivou a produção intelectual que resultou na formação de nossa cultura erudita (PATTO, 1996).

A autora defende que

[...] feita do ângulo materialista histórico, a análise da europeização da cultura brasileira sob o Império ganha acuidade e permite reinterpretar o papel que a

adoção das ideias europeias cumpria numa sociedade na qual vigorava a escravidão e boa parte dos pobres livres vivia do favor e da proteção dos poderosos. (PATTO, 1996, p. 184).

No caso brasileiro, o ideário burguês vindo da Europa não passou de abstração, pois na realidade não se instalou. Por aqui, “a defesa da objetividade e da racionalidade do espírito científico e a equanimidade do espírito liberal tropeçavam a cada passo no arbítrio dos donos do poder” (PATTO, 1996, p. 185).

Verifica-se que, desde o Império, o discurso científico legitimou a desqualificação dos pobres no Brasil. Como nos esclarece Patto (1996, p. 185), “a utopia evolucionista e conservadora de Comte, as teses racistas do social-darwinismo e uma versão regressista do liberalismo permitiam aos opressores racionalizar a barbárie e manter intacta uma boa imagem de si mesmos e do país para uso interno e externo”.

Foi nesse cenário que a medicina higienista ganhou papel de destaque, já que corroborava a ideia de que o progresso urbano era necessário para melhorar a saúde das pessoas. Os médicos, então, orientavam a interdição de cortiços, a necessidade de se combater a construção de casas próximas umas das outras para que se evitasse a excessiva umidade e o conseqüente adoecimento de seus moradores; a preservação das praias, que eram verdadeiros depósitos de lixo e esgoto, foi uma pauta médica.

O problema que se coloca diante das orientações médicas no período imperial brasileiro é que depositavam, nos pobres, a responsabilidade pela sujeira e pelo adoecimento nas cidades, movimento que culminou no afastamento das populações menos favorecidas dos centros destas, apenas os ocultando, sem de fato melhorar suas vidas.

Segundo Patto (1996), a medicina praticada no segundo reinado era, em grande medida, herdeira da medicina colonial e sua precariedade não se explicava apenas pelo estatuto pré-científico das artes médicas europeias, mas também pelo fato de os médicos, até 1808, serem poucos, estrangeiros e estarem a serviço de representantes da Coroa. O fato é que a medicina higienista colaborou com a farsa de progresso e justiça social prometida pela instauração do Estado monárquico, tendo sido um braço forte no projeto de desqualificação da pobreza num contexto em que

[...] os princípios mais fundamentais do liberalismo não eram respeitados; as liberdades individuais eram violadas cotidianamente; latifundiários escravistas dominavam a máquina do Estado; os despossuídos estavam nas mãos dos poderosos por vínculos de patronagem ou pela força da violência física e a aristocracia não primava pela civilidade, é improvável que novos agentes de coerção – os médicos higienistas – tenham rompido com a tradição punitiva colonial e, em respeito aos princípios liberais, tenham posto em prática novas formas de repressão preventiva e integradora que visavam a abordar, dominar e transformar as famílias burguesas, tendo em vista “produzir a secularização dos costumes, a racionalização das condutas, a funcionalidade nas relações pessoais e um maior esfriamento nas relações afetivas interpessoais. (PATTO, 1996, p. 187).

Já no período republicano, verifica-se uma diminuição da força tida pela medicina higienista nas ações de controle social observadas no Império e o estabelecimento da ideologia militar como condutora da moralização, pois “incapaz de sozinha alterar a sociedade, a classe média nascente, à qual se somavam empregados e funcionários, ter-se-ia cristalizado em torno de

uma nova força: ‘a força militar, o Exército’, porta-voz dos ideais republicanos” (PATTO, 1999b, p. 167).

O período republicano inaugura uma série de manifestações que representavam a resistência dos trabalhadores diante do autoritarismo dos barões de café que haviam substituído o domínio do poder antes ocupado pelos senhores de engenho. Foi na repressão policial que os novos detentores do saber encontraram uma forma de frear o movimento dos trabalhadores, de combater a resistência vinda dos pobres. Não foram apenas os movimentos de organização popular, porém, que cresceram no início da República: a criminalidade também teve saltos significativos. Patto (1999b, p. 170) sublinha “a frequência com que se recorreu à violência física para fazer frente a todas essas manifestações”.

O Estado brasileiro da primeira República não hesitou em usar do aparato repressivo para cumprir a promessa republicana de garantir a ordem pública. Não se agia com sutileza disciplinadora, pelo contrário, os detentores do poder não mediram esforços em valer-se da violência física para imobilizar os indesejáveis (PATTO, 1999b). Tratou-se de um cenário em que

[...] além de deter o protesto proletário, cabia à polícia recalcar toda sorte de comportamento desordeiro [...], tarefa que cumpriu com ímpeto, pois nas quatro primeiras décadas republicanas o número de detenções em São Paulo foi quase três vezes maior do que na Londres do mesmo período. (PATTO, 1999b, p. 172).

Eram presos como desordeiros “anarquistas, socialistas, grevistas, propagandistas anti-religiosos, anti-voto, feministas etc.” (PATTO, 1999b, p. 175), pessoas que, em sua maioria, não pertenciam à elite da época. Assim, verifica-se que “as operações policiais na Primeira República não pretendiam outra coisa senão excluir e, sempre que possível, exterminar os que ameaçavam a paz da burguesia ou o projeto eugênico de progresso do país” (PATTO, 1999b, p. 177).

Até o momento, fica bastante notável que tanto no Império quanto na Primeira República brasileira existiu um projeto da elite detentora do poder de desqualificar os pobres, com a finalidade de naturalizar a superioridade dos sujeitos ricos em relação aos desqualificados. Houve, portanto, um

[...] efficientíssimo artifício ideológico domesticador que se articulou nesse período, em íntima relação com o discurso científico, foi a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres, vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder. (PATTO, 1999b, p. 183).

Diante do exposto, nos interessa refletir sobre o lugar da escola nesse projeto de desqualificação dos pobres e de reprodução do modo repressor e preconceituoso de moralizar os sujeitos das classes populares.

Sobre a configuração atual da escola brasileira, Patto (2007, p. 244) nos esclarece que não há

nada de novo no *front* das idéias educacionais hegemônicas. Assistimos à continuidade de uma crença que ganhou força sob a influência do “racismo científico” das teorias raciais oitocentistas que, [...] desde o Segundo Império: com pretensão de neutralidade científica, passou-se a acreditar na inferioridade do

povo brasileiro, porque negro e mestiço, pressuposto ideológico que adquiriu fôlego na Primeira República e justificou uma estrutura social hierárquica e injusta e uma política educacional coerente com essa crença.

Na continuidade histórica construiu-se um discurso, por parte da classe dominante, da escola como instituição salvadora, que tem a impossível missão de tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais pobres das cidades e, com isso, diminuir os índices de criminalidade, por meio do ensino de princípios morais e de bons costumes ou dando-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural (PATTO, 2007).

Na atualidade, temos uma escola destituída de sua função de ensinar e transformada em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres. Essa configuração da escola atual não se deu da noite para o dia, já que, segundo Patto (2007), em um decreto de autoria do ministro Leônicio de Carvalho, publicado em 1879, sobre a reforma do ensino, a obrigatoriedade da frequência nas escolas se justificava não só como recurso de desenvolvimento das forças produtivas, mas também como diminuição dos gastos públicos com segurança (PATTO, 2007).

O problema é que, em lugar de prevenir a violência, as escolas tornaram-se violentas com os que as frequentam. As instituições escolares são violentas com seus professores e professoras, pois lhes pagam baixos salários, lhes ofertam cursos de formação de má qualidade e os excluem das decisões sobre políticas educacionais. Quanto aos alunos, lhes dão a ilusão de que estão sendo incluídos na escola e no universo do trabalho pela obtenção do diploma (PATTO, 2005).

A defesa de Patto (2005, p. 34) é a de que “as escolas vêm se tornando ‘recolhimentos provisórios de menores’, espécies de *Febem-dia* que querem simplesmente tirá-los das ruas e melhorar as estatísticas de ocorrências policiais”. O resultado dessa falsa inclusão é que

[...] frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes do ensino que lhes é oferecido e da possibilidade de melhorar as condições de vida pela escolarização, os alunos desenvolvem meios de sobrevivência em condições adversas. Muitas vezes, essas expressões de desespero confirmam, aos olhos dos adultos da escola, a predisposição à violência que a ideologia atribui aos meninos e meninas pobres. (PATTO, 2005, p. 34).

Diante do cenário em que a escola, tendo a missão de cooperar com a prevenção da violência e criminalidade, não é exitosa e, ao contrário, produz violência, faz-se necessário discutir, ainda que brevemente, como a equidade tem sido o princípio das políticas educacionais e tem deixado em segundo plano a ideia de igualdade.

Frente à universalização do acesso dos jovens ao Ensino Fundamental e também à incapacidade de garantia da qualidade da experiência escolar, segundo Cury (2008, p. 210),

[...] eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições.

Alinhado a esse cenário e, inclusive, subsidiando-o estão princípios neoliberais que objetivam naturalizar as desigualdades sociais, utilizando a ideia de equidade como substitutiva da ideia de igualdade. Tal fenômeno é substancialmente preocupante, pois os documentos que

estabelecem as políticas educacionais vigentes e orientam/implementam as reformas no campo da educação formal tratam equidade como sinônimo de igualdade. Referente a essa questão, Resende e Miranda (2016, p. 22) chamam a atenção para o fato de que “ainda que fosse possível dizer que hoje em alguns países todas as crianças com idade correspondente têm a garantia do acesso à educação básica, a má qualidade dessa educação desmentiria a ideia de sua universalização”. As mesmas autoras (2016, p. 26) explicam que

[...] sistematicamente reiterada desde os anos de 1990, a palavra equidade designa o princípio de igualdade de oportunidades. Como as iniquidades não apenas se mantêm, mas se aprofundam, são redobrados os esforços retóricos para justificar as políticas orientadas para a promoção da equidade com o sentido de igualdade de oportunidades.

Diante dos esforços pela igualdade de oportunidades, a forma como a vida é produzida na sociedade capitalista transforma-se em um problema, haja vista tratar-se de um objetivo inatingível, já que a globalização reforça os mecanismos de exploração e aprofundamento das desigualdades sociais em todo o mundo. É nesse contexto que a palavra equidade emerge como síntese de ideia, ideais, projetos e direções, constituindo um paradoxo que, perante a extensão global e radical da desigualdade, postula o abandono da palavra igualdade como guia de um projeto para a humanidade em nome da equidade (RESENDE; MIRANDA, 2016).

A eficácia da estratégia de transmutar igualdade em equidade é explicada de forma bastante objetiva por Resende e Miranda (2016, p. 39):

[...] a transmutação da igualdade em equidade seria solidária da transmutação da desigualdade em diferença. Não haveria oportunidades para todos, mas em princípio ninguém deixaria de ser contemplado por ser diferente. Nessa perspectiva, a proteção dos diferentes esconde desiguais.

Tiballi (2016, p. 105) apresenta a configuração de três movimentos evidenciados no discurso educacional brasileiro e os considera expressivos das ideias hegemônicas formuladas para explicar a desigualdade educativa no país, a saber: “o psicologismo das primeiras décadas do século XX, o sociologismo da segunda metade daquele século e o assistencialismo do início do século XXI”. Essa autora (2016, p. 106) assinala que

[...] a desigualdade educativa no Brasil se configura como problema social somente nas primeiras décadas do século XX, quando as modificações econômicas, políticas e sociais ocorridas no país passaram a exigir a ampliação da escolarização da população, em decorrência do aumento dos centros urbanos, do comércio, da indústria e das exigências do mercado interno e de bens e serviços.

Desde então vários foram os empenhos em garantir o acesso de crianças e jovens à escola. Mais recentemente, os esforços para ampliar a escolarização no Brasil têm sido implementados a partir de uma perspectiva assistencialista, já que, na década de 1980, o debate pedagógico sofre um deslocamento que vai das análises macroestruturais para as causas intraescolares do fracasso escolar, deslocando-se, também, das teorias explicativas para a observação, apreensão e interferência na prática escolar. Desse modo, as explicações reprodutivistas foram perdendo espaço e dando lugar para uma visão mais otimista, sustentada nas possibilidades de uma atuação verdadeiramente efetiva da escola pública (TIBALLI, 2016).

Também na década de 1980 observou-se que os debates sobre desigualdade e exclusão foram mais intensos no país, isso em um contexto de redemocratização, de abertura política e de liberdade de expressão, o que ampliou o discurso crítico reivindicatório da intervenção do Estado para se atingir a melhoria das condições de vida e escolarização da população pobre (TIBALLI, 2016).

O problema foi que, ao valer-se da escola no enfrentamento das desigualdades sociais bastante explícitas a partir do processo de urbanização nacional, as políticas educacionais contribuíram para descaracterização da educação formal, pois,

[...] ao transferir para a escola múltiplas responsabilidades sociais que fogem à sua especificidade, esta instituição deixa de ser escola, porque se vê destituída da responsabilidade pela escolarização que promove a formação ética e profissional das gerações que chegam, garantindo-lhes a formação científica e intelectual para o discernimento crítico das relações sociais e das determinações que configuram esta sociedade, para transformar-se em organização social a serviço dos interesses particulares e de organismos ligados ao capital nacional e internacional. (TIBALLI, 2016, p. 124).

Assim, a inclusão escolar pautada em princípios neoliberais que vislumbram a manutenção do sistema capitalista resulta em uma exclusão social já que, como tem sido implementada, a ampliação da escolaridade não tem garantido igualdade, mas equidade.

Diante do princípio da equidade guiando a organização da educação formal brasileira, consideramos quão atual é o alerta feito por Frigoto (1995) de que, no final do século passado, o capitalismo, ao enfrentar sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição, se materializou em inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie. Os impactos disso na instituição escolar se traduzem na subordinação de sua função social de forma controlada para responder às demandas do capital.

Ainda é muito forte a cultura que escamoteia os conflitos e as crises sociais, de forma que, sob o paternalismo e o clientelismo, o conflito capital-trabalho é diluído, ocorre a minimização da desigualdade social e da profunda discriminação racial, sendo a educação formal utilizada fortemente na consolidação do processo de mascaramento das mazelas sociais geradas na estrutura capitalista (FRIGOTO, 1995).

CONCLUSÃO

Ao assumir um lugar de destaque na tarefa de combater a criminalidade e violência por parte da parcela mais pobre da sociedade, a escola tornou-se uma instituição violenta, em que professores descarregam seu cansaço, angústias e descrença em tratamentos ríspidos e de incompreensão dispensados a alunos e alunas.

Desse modo, a instituição que deveria cooperar com a prevenção da violência está diretamente implicada na produção da violência social. Para que essa situação se transforme, Patto (2005, p. 30-31) alerta que “não basta garantir a todos o acesso à escola”, mas se faz “necessário um empenho sincero de construção de uma escola baseada no respeito aos direitos das pessoas que nela trabalham e estudam”.

REFERÊNCIAS

- CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-22, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.
- FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999a.
- PATTO, M. H. S. Estado, ciência e polícia na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, v. 13, n. 35, p. 167-198, jan.-abr. 1999b.
- PATTO, M. H. S. Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico: o caso da medicina social. **Novos Estudos Cebrap**, n. 44, p. 180-99, mar. 1996.
- PATTO, M. H. S. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 29-40.
- RESENDE, A. C. A.; MIRANDA, M. G. de. Igualdade, equidade e educação. In: MIRANDA, M. G. de (org.). **Educação e desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 19-42.
- TIBALLI, E. F. A. Universalização da educação básica e desigualdade educativa no discurso educacional brasileiro. In: MIRANDA, M. G. de (org.). **Educação e desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 103-128.