

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LÚCIA QUENTAL VICTORINO

**O IMAGINÁRIO DE JOVENS ENVOLVIDOS NO NARCOTRÁFICO: O PAPEL DA
ESCOLA**

Rio de Janeiro

2008

ANA LÚCIA QUENTAL VICTORINO

**O IMAGINÁRIO DE JOVENS ENVOLVIDOS NO NARCOTRÁFICO: O PAPEL DA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Sueli Barbosa
Thomás**

Rio de Janeiro

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANA LÚCIA QUENTAL VICTORINO

O IMAGINÁRIO DE JOVENS ENVOLVIDOS NO NARCOTRÁFICO: O PAPEL DA ESCOLA

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Sueli Barbosa Thomás
Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho- UNIRIO

Professora Doutora Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves – UFF

Dedico este trabalho aos meus pais Francisco José e Maria das Neves, por entender que são os únicos responsáveis por eu ter chegado tão longe na realização de um sonho, a minhas irmãs Luciana e Liliane, a meu sobrinho Matheus e a meu marido Ailton Júnior, que completam o núcleo das pessoas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres do homem, desta forma, não poderia deixar de registrar que a realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

A Deus, por estar sempre me fortalecendo nos momentos de angústia, me guiando e iluminando meus caminhos ao longo de minha trajetória.

A professora Dr^a Suely Barbosa Thomás, por ter aceitado a tarefa de me orientar, pela paciência, estímulo e orientação, clara e objetiva, fornecendo elementos fundamentais para minha formação profissional.

Às professoras Dr^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Dr^a Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves pela gentil participação nas bancas de qualificação de projeto e defesa de dissertação.

A minhas amigas Fabricia Carvalho, Flavia Nogueira, Marise Lopes, Dani Portilho e Erika Braun, que me acompanharam nesta jornada, incentivando e compreendendo muitos momentos de ausência.

Aos amigos Cláudio, Alex, Thiana, Joana, Lin, Iosi, Roberta e Erika que, representando a alegria e companheirismo, tornaram esta caminhada mais suave.

Às colegas de profissão Elaine Maia, Denise Barbosa, Cláudia Matos, Milena e Edilva Cristina, que forneceram informações preciosas para a elaboração deste trabalho.

Aos jovens pesquisados, que representaram o instituído e deixaram latente a esperança de um recomeço em meu coração.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo apreender o universo simbólico de jovens egressos de um Centro Integrado de Educação Pública do Rio de Janeiro, que adentraram pelo mundo do tráfico de drogas, investigando como representam o papel da escola em sua formação.

Para tanto, foi necessário definir conceitualmente o significado de educação integral, de juventude e compreender a dinâmica do narcotráfico. Com estas definições, buscou-se alcançar a cultura patente do grupo e, por meio do Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), proposto por Yves Durand, apreender a cultura latente destes jovens. Utilizando-se também entrevistas realizadas com os docentes e com um dos jovens envolvidos, foi possível identificar falhas no processo educativo, que não oferece aos jovens a possibilidade de construir uma vida com perspectivas além do estigmatizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral, juventude, imaginário, violência

ABSTRACT

This study aimed to seize the symbolic universe of young former students of an Integrated Center of Public Education in Rio de Janeiro, who have turned to the world of drug dealing by investigating how they represent the role of school in their upbringing. In order to do that, it was necessary to conceptually define the meaning of full-time education, of youth and understand the dynamics of drug dealing. With these definitions, the author has tried to reach the group's patent culture and, by using the Archetype Test of Nine Elements (AT-9) proposed by Yves Durand, has tried to apprehend their latent culture. Through interviews with teachers and with one of the former students involved, it was possible to identify gaps in the educational process, which does not offer young people the opportunity to build their lives with perspectives beyond stigma.

KEY-WORDS: Full-Time Education, youth, imagery, violence

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Obra de construção da Av. Brasil, trecho Manguinhos	39
FIGURA 2 - Vista da comunidade de Nova Holanda a partir das salas de aula do CIEP Elis Regina.....	44
FIGURA 3 - Parquinho	46
FIGURA 4 - Alunos do CIEP Elis Regina em atividade na brinquedoteca	46
FIGURA 5 - Controle do tráfico nos morros cariocas.	66
FIGURA 6 - Rampa de acesso ao interior do CIEP Elis Regina.....	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Quadro organizacional do CIEP	42
TABELA 2 - Distribuição de alunos por série	43
TABELA 3 - Elementos do teste AT-9.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Permanência na escola e ingresso na força de trabalho	55
GRÁFICO 2 - Percentual de moradores de favelas no município do Rio de Janeiro.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
AT- 9 – Teste Arquetípico de nove elementos
CEASM – Centro de Estudo e Ações Solidárias da Maré
CEC – Conselho Escola-Comunidade
CHP – Centro de Habitação Provisória
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana
CV – Comando Vermelho
Degase – Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DPCA – Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I-E-A – importação exportação/atacado
IPS – Instituto Padre Severino
JIJ – Juizados da Infância e Juventude
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
OPS – Organização Pan-Americana da Saúde
PAE – Programa de Alimentação Escolar
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEE – Programas Especiais de Educação
RI – Regimento Interno dos CIEPs
SCA – Sistema de Controle Acadêmico
SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
TC – Terceiro Comando
UERJ – Universidade do Estado do rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VIJ – Vara da Infância e Juventude

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO (EM TEMPO?) INTEGRAL DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	20
2.1 AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO?	21
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR	25
2.3 EDUCAÇÃO DE HORÁRIO INTEGRAL: UM PASSEIO HISTÓRICO	28
2.4 ANÍSIO TEIXEIRA: UM HOMEM À FRENTE DE SEU TEMPO	29
2.5 A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS CIEPS	33
2.6 O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA ELIS REGINA	38
2.6.1 Dinâmica e Organização do CIEP Elis Regina	40
3 JUVENTUDE POBRE, VIOLÊNCIA E NARCOTRÁFICO	48
3.1 CONCEITO DE JUVENTUDE	48
3.2 O MOVIMENTO FUNK COMO PORTA-VOZ DA PERIFERIA	49
3.3 VIOLÊNCIA E A JUVENTUDE URBANA POBRE	53
3.4 A REDE DO NARCOTRÁFICO	59
3.5 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NARCOTRÁFICO NO RIO DE JANEIRO	62
3.5.1 O Tráfico em Nova Holanda	65
4 A TEMÁTICA DO IMAGINÁRIO	70
4.1 O AT-9	74
5 OS JOVENS, A ESCOLA E O TESTE AT-9	78
5.1 APREENDENDO O IMAGINÁRIO	83
6 CONSIDERAÇÕES	103
REFERÊNCIAS	110
ANEXO A – TESTE ARQUETÍPICO DE NOVE ELEMENTOS (AT-9)	117

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema nasceu da realidade de se ter a instituição de ensino como refém de grupos de traficantes e da preocupação com o trabalho desenvolvido pela escola na (de)formação do homem. É consequência, também, de uma cena pintada com as cores do drama que a autora deste trabalho presenciou ao lecionar na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

A cena pode ser assim descrita: “No dia 21 de outubro de 2002, ao chegar às imediações do CIEP 04.30.502 Elis Regina, localizado em Nova Holanda, Complexo da Maré, me deparei com partes do corpo de um ser humano espalhadas por todo o pátio da escola”. Tal cena é fruto de um dos problemas mais preocupantes na cidade do Rio de Janeiro: o narcotráfico e a violência.

O fato de a educação ser considerada pela sociedade como um fator de ascensão e *apartheid*, tanto social quanto cultural e econômico; o dia-a-dia impregnado pelas diferentes formas que a violência pode assumir; e os relatos de alguns professores sobre o tipo de vida dos alunos foram os fatores que despertaram o interesse para buscar compreender que função teve a escola na vida desses jovens, que hoje fazem parte do grupo do narcotráfico; e qual a imagem dos mesmos sobre a importância da escola em suas vidas.

Em investigação⁵ anterior a esta pesquisa, verifica-se que grande parte dos alunos do CIEP Elis Regina, diante da problemática da violência, não acredita que alguma ação da escola possa minimizar esse fenômeno. Essa constatação inicial reforçou a motivação para averiguar como ocorre a relação violência/escola, direcionando o olhar para os jovens que ingressaram no narcotráfico.

O tema representa um aspecto inusitado no que se refere à apreensão do imaginário de adolescentes egressos de um CIEP, na medida que permitiu investigar como eles representam a escola e, conseqüentemente, o papel que esta desempenhou no destino de cada um.

Independente do sexo e do círculo social em que estão inseridos, pode-se observar que cada vez mais os adolescentes estão ligados à criminalidade, encontrando ali uma forma de

⁵ Referência ao trabalho final do curso de Pedagogia da UFRJ, intitulado *Violência doméstica contra crianças: o papel da escola*.

projeção social. Nas favelas, a agressividade dos líderes está associada a seu poder diante da sociedade.

Nos dias de hoje, a escola brasileira atravessa uma crise que se manifesta através de falta de investimento; insuficiência de verbas; desvalorização do magistério em função do aviltamento de salário do educador, o que contribui para o descrédito da carreira e ineficácia do ensino; falta de interesse político por parte do Estado; inexistência de uma gestão democrática, o que impede a autonomia do professor como um profissional capaz de planejar, executar e avaliar todo o processo educativo; a ausência de comprometimento dos educadores com práticas de mudanças e inovações em virtude de projetos sem fundamentação empírica, acompanhamento ou implementação. Esses fatos apenas confirmam a necessidade de uma mudança radical na política educacional.

A escola perdeu o papel de formadora do homem crítico, reflexivo e capaz de transformar a sociedade. Deixou de ser o “espaço sagrado” de convivência sadia, respeito aos valores instituídos e à ética do “querer viver social”. A escola “risonha” e “franca” do ensinar e aprender, se transforma em um espelho, côncavo e convexo, da vida que acontece fora de seus muros, passando a ser reconhecida, no caso da escola-alvo desta pesquisa, como “escola em comunidade de risco”.

Em algumas situações, se torna impossível perceber o que pertence ao universo escolar e o que pertence à vida propriamente dita. A vida adentra a escola e esta se vê incapaz de compreender sua importância e seu papel no processo formativo. Assim, seria possível afirmar que a escola está refém de seu entorno, ou seja, do tráfico de drogas, da violência, da má qualidade do ensino, de sua própria impotência, dos alunos, de professores sem compromisso político, da família que não educa seus filhos (acreditando ser essa uma tarefa da escola). Enfim, da sociedade que cobra da escola ações impossíveis de serem executadas sem o apoio de todos os agentes do sistema educativo.

Assim, a escola vive e convive com as mazelas sociais, perdendo de vista sua missão maior — educar o homem e construir uma sociedade mais justa e igualitária em que os valores, a ética, a ideologia, os mitos e tradições possam ser propagados.

A sociedade e a educação escolar estão imbricadas. Morin (2001) nos ensina que “o todo é maior e menor que as partes somadas”, ou seja, na sociedade podemos encontrar a unidade escolar que, conseqüentemente, ajuda a integrar a sociedade.

Há uma grande inquietude quanto à formação dos alunos na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e quanto à real contribuição da escola na vida de crianças e jovens. Segundo Ribeiro (1986, p. 59), “se o aluno popular perceber sua impossibilidade de ingressar

no mundo da gente que fala bonito, come bonito, veste bonito, em alguns casos, pode chegar ao caminho da delinquência!”. Pode-se observar que a delinquência juvenil, neste caso, está associada às precárias condições socioeconômicas e à falta de acesso e permanência na escola de uma grande parte da população.

Tentando “modificar” esse contexto, em maio de 1985 foi inaugurado na capital do Estado o primeiro Centro Integrado de Educação Pública - CIEP¹. Esse programa educacional foi implantado durante o governo de Leonel Brizola como um sistema educacional inovador, com concepções de ensino modernas, voltadas exclusivamente para os alunos pobres fluminenses.

Apresentados como “uma solução real ao problema da educação”, os CIEPs surgiram com uma proposta político-pedagógica da escola de horário integral, que pretendia:

[...] dar conta do processo de reconstrução contínua de conhecimento, possibilitando que todos os alunos tenham acesso ao saber historicamente produzido pelo homem, contribuindo para reverter o quadro dramático de repetência e de evasão que se verifica no país” (Programa de Educação do PDT).

Das críticas mais comumente direcionadas ao programa de implantação dos CIEPs, a principal referia-se a seu “caráter eleitoreiro”. Diversos fatores contribuíam para reforçar tal idéia propagandística: o projeto arquitetônico, assinado por Oscar Niemeyer, a localização dos prédios e o custo da implantação dos CIEPs. Com a descontinuidade partidária, houve o “desmonte” do projeto e, como consequência, a voz que aponta o fracasso da rede pública de ensino foi ratificada.

Em síntese, a questão que norteou esta pesquisa foi: qual a função da escola de horário integral na (de)formação dos alunos egressos que militam no narcotráfico?

Diante da realidade educacional do Rio de Janeiro, esta pesquisa buscou responder as seguintes questões:

- 1. Como os jovens envolvidos com o narcotráfico representam o papel da escola em sua trajetória de vida, através das suas imagens-lembrança?**
- 2. Como pensam, sentem e agem os jovens envolvidos com o narcotráfico?**
- 3. Como a escola está organizada diante desse contexto?**

O objetivo deste trabalho foi averiguar como os jovens egressos do CIEP Elis Regina, envolvidos com a criminalidade, percebem o papel da escola em sua formação, como

¹ A lei nº 4535, de 4 de abril de 2005, em seu art. 1º, determina: “Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS passam a denominar-se CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – BRIZOLÃO”.

representam suas realidades e recompõem a identidade como *socius*² marginalizados. Também se investigou como os professores e pessoal técnico-administrativo percebem a proposta político-pedagógica da escola na busca de (de)formação desses jovens.

Para alcançar esse fim, elencou-se como **objetivos específicos**: 1) Sistematizar o Projeto Político-Pedagógico da escola de horário integral; 2) Caracterizar o Projeto Político-Pedagógico do CIEP Elis Regina em relação aos princípios que deram origem à escola de horário integral, sua missão, objetivos, frequência e sua prática cotidiana; 3) Apreender o modo como o jovem egresso do CIEP Elis Regina representa o trabalho desenvolvido pela escola em sua (de)formação; 4) Apreender como os professores e o pessoal técnico-administrativo percebem o papel da escola na (de)formação dos jovens ligados ao narcotráfico.

Delimitando o universo de milhares de estudantes que passaram pelo CIEP Elis Regina, teve-se por foco uma turma com aspectos muito particulares: alunos provenientes do Instituto Padre Severino³ — unidade de internação provisória⁴ cujo objetivo é a recuperação de menores infratores — que frequentaram a referida escola durante o ano de 1998; o objeto de investigação são jovens egressos que atuam no narcotráfico na favela de Nova Holanda.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo, (1999, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]

Quanto aos objetivos, este trabalho constou de uma pesquisa bibliográfica que fundamentou, em seguida, uma pesquisa exploratória, tendo em vista ser a primeira aproximação sobre o tema: jovens em ação no tráfico e o papel da escola em sua formação. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal inserida em um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro. O estudo de caso permitiu focalizar e

² A palavra *socius* foi utilizada por Albion W. Small, uma vez que o indivíduo deve ser considerado como um ser social, que só existe em sociedade (DEWEY, 1978, p. 25).

³ O Instituto Padre Severino (IPS), localizado na Ilha do Governador, na Praça do Avião, foi criado em 1954 com o objetivo de ser uma unidade de atendimento direto aos adolescentes do sexo masculino, aos quais são atribuídas práticas infracionais. Esses menores são encaminhados pela Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente (DPCA) e pelos Juizados da Infância e Juventude (JIJ).

⁴ Vale ressaltar o caráter provisório da unidade. Os jovens não podem ser detidos na fase prévia a seu julgamento, e nem por um período superior aos 45 dias autorizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

explorar ali uma condição inerente a diversas instituições de ensino do município. Segundo Bonoma (1985, p. 207), o estudo de caso deve ser eleito quando:

[...] um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre.

Quanto aos procedimentos, foi efetuada uma culturaanálise de grupos, que permitiu mapear a cultura patente do grupo e com o auxílio do Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), instrumento facilitador da apreensão da cultura latente de um grupo.

Trata-se de um trabalho que investigou o microestrutural, sob a perspectiva das teorias da Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e da Sociologia do Cotidiano, de Michel Maffesoli, em uma dimensão fenomenológico-compreensiva.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados a entrevista semi-estruturada e o teste AT-9.

A amostra foi obtida através de uma entrevista de sondagem entre professores e demais profissionais da escola, a fim de colher as seguintes informações: a procedência desses alunos; a melhor forma de aproximação para a realização da pesquisa; as condições de vida dos envolvidos no narcotráfico. Os jovens, objeto de análise desta pesquisa, tiveram passagem pelo Instituto Padre Severino sob a responsabilidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase). Os alunos, em caráter de liberdade assistida, freqüentavam as aulas no CIEP e retornavam à unidade no período noturno. Inicialmente, seriam entrevistados cinco alunos que estudaram numa classe formada prioritariamente por jovens com as características acima descritas; no entanto, alguns fatores, como a morte de um dos possíveis entrevistados e a intervenção policial na comunidade, nos possibilitaram apenas o contato com três jovens egressos.

A escolha dos professores foi realizada considerando-se o tempo de permanência na instituição escolar.

Em um estudo denominado *Brasil — “verdadeiras masmorras”*: *Detenção Juvenil no Estado do Rio de Janeiro*⁴, relata-se que o instituto reproduz o clima de violência existente nos morros e favelas da cidade, de forma que os internos são separados por facções: de um lado, os que pertencem à facção do Comando Vermelho; de outro, os do Terceiro Comando.

⁴ Estudo realizado pelo *Human Rights Watch*, uma organização independente e não-governamental, “patrocinada pelas contribuições de indivíduos e fundações no mundo inteiro”, que “não aceita fundos governamentais, sejam eles diretos ou indiretos”. Disponível em: <<http://www.hrw.org/portuguese/reports/brazil1204>>. Acesso em: 30 jun. 2007.

O estudo revela também as condições de superlotação, a conduta abusiva dos agentes, as condições impróprias de higiene e saúde, o não atendimento à legislação brasileira e às normas internacionais no tocante à educação, e o não cumprimento do caráter provisório.

Para apreensão do imaginário dos jovens selecionados, foi utilizado o Teste Arquetípico de nove elementos (AT- 9), proposto por Yves Durand.

O teste é composto de nove elementos — personagem, queda, espada, refúgio, monstro, elemento cíclico, água, animal e fogo — cuja presença e disposição em desenhos permitem visualizar mensagens formadas por símbolos, a partir dos quais é possível a identificação dos universos míticos que derivam dos regimes de imagens. A partir da elaboração de um desenho com os nove elementos e o relato sobre o mesmo, tem-se um protocolo que será analisado à luz da teoria de Gilbert Durand.

Outra heurística que seria utilizada consistia em um desenho orientado, que teria como tema “eu, a escola e o mundo do tráfico”, complementado por uma história que o explicaria. Com isso, seria possível o cruzamento dos resultados do Teste AT-9 com o desenho orientado e a história. No entanto, a primeira dificuldade ao lidar com um assunto tão delicado foi percebida: os jovens egressos se recusaram a realizar a tarefa alegando que já eram “grandes” para ficar fazendo “um monte” de desenhos.

Os dados obtidos foram analisados sob as teorias de autores como Michel Maffesoli, Gilbert Durand, Eliade e Edgar Morin, dentre outros.

Dentre os seis capítulos em que foi dividida esta pesquisa, quatro — do capítulo 2 ao 4 — destacam o papel da educação em nossa sociedade, perpassando pelos conceitos de juventude e apresentando a teoria de imaginário de Gilbert Durand e o Teste Arquetípico de Nove Elementos.

No capítulo 2, a educação foi reconhecida como um processo que ocorre de forma independente da instituição escolar, destacando como esse processo, inerente ao ser humano, está presente em todos os grupos e organizações existentes. Realizou-se, também, uma sucinta reflexão sobre os primórdios da educação, e qual a função desta nas sociedades.

Analisou-se a proposta de educação — denominada “integral” — dos Centros Integrados de Educação Pública, projeto implementado no Estado do Rio de Janeiro. Enfatiza-se uma breve viagem histórica para encontrar a origem do que compreendemos sobre educação integral, destacando a figura de Anísio Teixeira na educação brasileira, principalmente no contexto de sua democratização e no legado dos CIEPs.

Foi realizado ainda um confronto da sistematização do funcionamento geral dos CIEPs com a estrutura e organização do CIEP Elis Regina, objeto de estudo deste trabalho. A

formação da comunidade de Nova Holanda, local onde se situa o CIEP em questão, aponta características que permanecem no cotidiano dos moradores até os dias atuais.

No capítulo 3, a juventude, seu conceito e manifestações, ganhou destaque como contextualização do estudo. Entrelaçados aos vários conceitos de violência, o índice crescente de jovens inseridos no mundo das drogas, a juventude urbana pobre e suas manifestações constituem uma etapa da pesquisa que permitiu desvendar possíveis causas motivadoras do abandono escolar e instigou a busca de alternativas de elevação e visibilidade social.

Adentrou-se ainda na questão do narcotráfico e suas amarras à juventude pobre que habita as comunidades cariocas. Nesse momento, descreve-se o funcionamento da rede do narcotráfico e a relação dos jovens egressos do CIEP Elis Regina com essa prática.

No capítulo 4, a temática do imaginário é apresentada, assim como o teste AT-9, proposto por Yves Durand.

No capítulo 5, a relação entre os jovens, a escola e o imaginário é exposta através dos resultados obtidos com os alunos selecionados, estabelecendo uma ligação com as histórias e entrevistas elaboradas.

Finalmente, no capítulo 6, são realizadas as **Considerações**, onde integram-se as teorias estudadas e os resultados alcançados.

No decorrer da pesquisa, em muitos momentos, o medo e a insegurança tanto por parte do pesquisador como por parte dos jovens egressos foi uma barreira difícil de ser ultrapassada. Muitos foram os obstáculos que adiaram a aplicação dos testes e a realização das entrevistas. As constantes incursões da Polícia Militar na comunidade geraram receio e cuidados por parte dos pesquisados. Talvez a maior dificuldade tenha sido chegar até os jovens, sem a interferência da escola. O discurso da escola é um, o deles é outro. Buscou-se apreender como o aluno percebe o trabalho da instituição escolar em sua situação de vida — e não o contrário —, e como é a representação da escola do ponto de vista dos envolvidos com o narcotráfico.

2 A EDUCAÇÃO (EM TEMPO?) INTEGRAL DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA *apud* FAVERO, 2000, p. 176).

Entender a educação em seu sentido amplo nos fornece subsídios para apreender a concepção de educação integral arraigada nos CIEPs como um legado anterior às idéias de Darcy Ribeiro, idealizador do projeto. As visões da educação como algo além do formal, do oficial, preconizam a realização dos fins idealizados legalmente e, como nos diz Brandão, citando Paulo Freire, ajudam a perceber que as pessoas não “são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo as suas vidas” (BRANDÃO, 2006, p. 99-100).

De tudo o que se discute sobre educação, algumas das questões mais críticas são relativas a sua qualidade e a que tipo de cidadão está sendo formado nos dias de hoje. A crise que a educação brasileira enfrenta nos leva a questionar o processo educativo e a instituição escolar. Parece que a educação além dos muros escolares passa despercebida, como sistema burocrático, tanto pelos atores envolvidos na educação formal quanto pela própria escola.

A educação integral não é uma idéia nova. O legado dos CIEPs decorre de um período histórico marcado por entusiasmo pelo tema.

Neste capítulo, a educação é apresentada como um processo inevitável, que existe das formas mais diversas que a percepção possa identificar, definindo e discernindo os conceitos de educação e escolarização; resgatam-se os primórdios do ensino escolar e procura-se aclarar, de forma bastante sucinta, o espírito inovador presente principalmente nas décadas de 1920 e 1930, apresentando Anísio Teixeira como o precursor na implantação de escolas públicas de horário integral no Brasil. Resgatar a gênese da Educação Integral deriva de nosso alvo de pesquisa, o CIEP Elis Regina, uma vez que a escola é organizada sob as regras e orientações que regem esse projeto, que desperta críticas entre *apaixonados e desiludidos*.

2.1 AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO?

Terminologicamente, a palavra “educação” possui sua origem nos verbos latinos *educāre*, que significa alimentar, amamentar, criar; e *educĕre* que expressa a idéia de conduzir para fora, tirar de, fazer sair (GARCIA, 1977). Já nesta acepção encontramos ambigüidades, posto que o conceito encerra duas idéias distintas.

Garcia (1977) atribui os dois sentidos da origem da palavra às teorias e práticas que marcam toda a história da educação. Atribui o sentido de *educāre* à linha de concepção da educação tradicional, cuja filosofia está baseada em acrescentar, moldar, com vistas a modelos predefinidos de comportamento e valores; transmitir a herança cultural àqueles que ainda não foram iniciados; atender às solicitações da demanda da sociedade.

As concepções tradicionais de educação derivam de *educāre*, e todas elas têm o processo formativo como algo exterior, que se acrescenta ao indivíduo, por definição carente de elementos que vão enriquecê-lo. Nesta concepção tradicional, portanto, a educação é vista como um bem em si, independente da validade que possa ter para a vida atual ou futura do educando (GARCIA, 1977, p. 4).

Garcia (1977, p. 4) aponta algumas características peculiares que conferem à educação tradicional conotações de “um bem em si, independente da validade que possa ter para a vida atual ou futura do educando”, e norteiam duas diferentes concepções educativas enquadradas no ideário tradicional de educação. Na primeira, o aluno é rotulado como um ser inacabado, que só estará pronto após um processo que o disciplina, orienta e forma para o ideário que inspirou esta visão educacional. Na segunda, é a idade cronológica que implica as ações e normas de ação ao educando, considerando-o como um ser inacabado.

Sob a concepção de caráter marcadamente sociológico, a educação é compreendida como uma continuidade do social, em que valores religiosos, morais e políticos são oferecidos às novas gerações. Independente da nomenclatura dada às **tendências pedagógicas**⁵ variantes da concepção de educação tradicional, o aluno assume sempre um papel secundário, “atuando como receptáculo de conteúdos e valores preestabelecidos” (GARCIA, 1977, p. 11).

⁵ Para saber mais sobre o pensamento pedagógico brasileiro, consultar GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Fundamentos). O livro apresenta uma visão panorâmica inicial que constitui-se como ponto de partida ao debate das atuais correntes e tendências na teoria da educação brasileira; a obra contém uma síntese da literatura pedagógica publicada nos últimos anos, ordenando autores que se destacaram na produção dessa linha de pesquisa.

A educação brasileira se desenvolveu principalmente com base na pedagogia tradicional de orientação católica, instituída pelos jesuítas. Segundo Saviani (1991, p. 91), esse “período vai até início deste século, quando se torna forte a influência da Escola nova”.

Sob a ótica da terminologia *educēre*, a educação assume uma postura renovada, na qual o educando é o centro de todo o processo educativo. Partindo deste princípio, o ensino passa a ser entendido como um processo. Nas palavras de Garcia:

[...] a educação, enquanto processo, admite [...] que os objetivos fixados pela ordem social devam ser respeitados [...] A assimilação desses padrões, que na existência cotidiana configuram aquilo que poderíamos chamar de “educação do mundo”, já coloca o educando numa situação de contínua reformulação de atitudes e comportamentos, tal a soma que diariamente ocorrem (GARCIA, 1977, p. 14).

Com a difusão da escola renovada, a preocupação com a metodologia torna-se evidente. Dewey é considerado um dos principais defensores dessa posição, pois trata a educação como um resultado de experiências. É importante mencionar que este autor (1978, p. 22) demonstra a diferença entre o treinar e o educar. Segundo ele, o treino “nos leva apenas a uma certa conformação externa com hábitos e práticas, cujo sentido não participamos integralmente”. Poderíamos, de forma simplista, indicar que Dewey considera o treino como uma ferramenta da educação tradicional. Assim, a educação seria a associação da experiência comum à internalização das experiências pessoais. O treino, nas palavras de Dewey (1978, p. 22-23), seria uma forma “preliminar e incompleta da educação”; a educação é social, “uma participação, uma conquista de um modo de agir comum”.

A educação está presente em todos os lugares; a escola não é o único lugar onde ela ocorre e tampouco o professor é seu único agente. É a forma de reprodução dos saberes da cultura de uma sociedade, por isso podemos falar em educação no plural: educações. Brandão reafirma esta idéia ao considerar que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2006, p. 10).

Paschoal Lemme corrobora a idéia de que a educação é um fenômeno permanente e inerente ao ser humano ao assegurar que:

[...] em todas as épocas e em todos os tipos de sociedade, cada indivíduo que nasce imediatamente passa a sofrer o processo educativo, que não cessa até a morte. Mas, de outro lado, a educação, o ensino, são fenômenos de caráter histórico, que variam de acordo com a época, com o tipo de sociedade e até com o ambiente particular em que o indivíduo vive. A educação escolar propriamente dita é um fato tardio na

história, e a educação pública, então, é relativamente recente, produto de condições determinadas de um período histórico (LEMME, 2004b, p. 96).

Brandão destaca ainda que a educação se faz presente “sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”, e que o ensino formal das instituições é a sujeição da educação à pedagogia, criando “situações próprias para o seu exercício”, produzindo os métodos de ensino, estabelecendo regras e selecionando “executores especializados”. (BRANDÃO, 2006, p. 26)

A vida social⁶ se perpetua por intermédio da educação, independente do grau de desenvolvimento da sociedade. No que diz respeito aos fins da educação, Émile Durkheim afirma que esta não deve estar focada na transmissão de conhecimentos cada vez maior, mas sim em criar no aluno “um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (DURKHEIM *apud* MORIN, 2001, p. 47). Jaeger (*apud* BRANDÃO, 2006, p. 74) concebe a educação da mesma forma que Durkheim. O historiador, sobre a educação, nos diz:

Primeiro que tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração.

O fim da educação, de acordo com Brandão (2006, p. 67), pode ser observado ao se analisar a educação dos povos primitivos, índios e camponeses, e deve considerar “os interesses da sociedade, ou de grupos sociais [...] o que é importante para alguém aprender, a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos”.

Toda a estrutura de uma sociedade está edificada sobre os códigos sociais de relação entre seus indivíduos (*socius*) e os de qualquer outra sociedade. Para que estas relações aconteçam de forma fluida, o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2000, p. 90), *Relatório Jacques Delors*, aponta quatro aprendizagens como a

⁶ A vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, idéias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos (DEWEY, 1978, p. 19).

verdadeira missão da educação. Segundo o relatório, a educação deve se dedicar a “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Aprender a conhecer consiste principalmente na aquisição dos instrumentos da compreensão; compreender o ambiente “sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (p. 91). Considerando a educação como um processo contínuo, esta aprendizagem pressupõe o aprender a aprender (atenção, memória e o pensamento — concreto e abstrato, dedutivo e indutivo) e aponta para a necessidade da especialização sem, no entanto, excluir a cultura geral.

Aprender a fazer está intimamente ligado à questão da formação profissional, não somente com um valor formativo — “saber e saber-fazer” —, mas ao conjunto que, além da técnica, inclui o que a comissão chamou como “saber-ser”.

Aprender a viver juntos implica o maior desafio da educação. O *Relatório Delors* discute o espírito de competição gerado pelo clima de concorrência que caracteriza a atividade econômica de cada país. Aponta a desigualdade econômica como um fator gerador de conflitos e sugere o ensino da não-violência por meio da descoberta do outro — e de forma preliminar, a descoberta de si mesmo — e da participação em projetos comuns.

Aprender a ser supõe uma formação total do indivíduo/*socius*:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2000, p. 99).

A educação, como vimos, ocorre em todos os lugares, perpetuando e recriando culturalmente uma sociedade, no entanto, espaços foram criados para que ela fosse difundida, inicialmente como forma de garantir uma ordem social. Surge, então, a educação escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar, da maneira como existe entre nós, surge inicialmente na Grécia. Brandão aponta que dos gregos “deriva todo o nosso sistema de ensino e [...] até mesmo nas sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas têm feito poucas inovações” (BRANDÃO, 2006, p. 35). A educação grega aliava o saber “da agricultura e do pastoreio, do artesanato de subsistência cotidiana e da arte” (Idem, p. 36) aos princípios de solidariedade, honra e fidelidade à *polis*. Segundo Brandão, esta particularidade conferia à educação grega uma duplicidade cujo legado pode ser percebido ainda nos dias atuais.

Ali estão normas de trabalho que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se faça, os gregos acabaram chamando de *tecne* e que, nas suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficam relegadas aos trabalhadores manuais, livres ou escravos. Ali estão normas de vida que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se viva e seja um tipo de homem livre e, se possível, nobre, os gregos acabaram chamando de teoria. Este saber que busca no homem livre o seu mais pleno desenvolvimento e uma plena participação na vida da *polis* é o próprio ideal da cultura grega e é o que ali se tinha em mente quando se pensava na educação (BRANDÃO, 2006, p. 37).

O que a cultura grega chamava de Paidéia foi relatado por Portilho (2006) como um dos berços do que conceituamos como educação integral. A “obra de arte” da Paidéia era uma pessoa “plenamente madura — como cidadão, como militar, como político — posta a serviço dos interesses da cidade-comunidade” (BRANDÃO, 2006, p. 44). Neste sentido, o ideal da educação grega era garantir a ordem social estabelecida como necessária.

No Brasil, a origem e a organização da escola foram influenciadas por nossa formação política e social como um país colonizado, com a relação dualística de escravos e latifundiários. O conceito de educação formal foi trazido por nossos colonizadores europeus. A educação transmitida seguia a cultura européia. Ribeiro (1984, p. 45) explica que o atraso educacional brasileiro é uma seqüela do escravismo. O Brasil foi o último país do mundo a acabar com a escravidão. Assim como os senhores de escravos/exploradores carregam a imagem que os escravos serviam como mera força de trabalho, “um carvão humano que se queima na produção” (p. 44), o grupo predominante da classe hegemônica — constituído de descendentes de senhores de escravos — dirige seu olhar ao povo, como “o que há de mais reles”. O autor aponta também a relação entre o fracasso brasileiro na educação e a incapacidade de organizar uma economia igualitária.

Uma falha recorrente no senso comum está ligada à ilusão de que a instituição escolar prepara os alunos para a vida. Para Dewey (1978, p. 28), a escola não deve ser isolada, mas um lugar onde o “indivíduo e a sociedade constituam uma unidade orgânica”. A relação entre a sociedade e a escola, segundo Morin, não é de reflexo, mas de “holograma e recorrência”; relação hologrâmica, pois como “um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade.” (MORIN, 2001, p. 100).

Uma crítica de Morin ao sistema de ensino refere-se à excessiva especialização. A especialização é importante na busca do conhecimento, mas sem perder a dimensão do todo. Determina que há uma grande falha quando isolamos os objetos estudados do meio ambiente, através da divisão em disciplinas, quando o mais importante seria estabelecer suas correlações. A escola, para o estudioso, está regida por leis que “obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento” (MORIN, 2001, p. 15).

Morin (2001) alerta, ainda, que são necessárias mudanças no sistema de ensino, mas que para tornar viável essa reforma, é preciso uma “reforma das mentes”, concomitante a uma reforma das instituições. A resposta para a superação deste impasse aparentemente insuperável é, segundo Morin, calcada no reencontro da “missão”. Platão (apud MORIN, 2001) acusa o *eros*⁷ como condição especial ao ensino, e Morin apóia-se nesta condição para redescobrir a real finalidade da educação, que enumera como sendo cinco: “a cabeça bem-feita [...], o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza e a educação cidadã” (MORIN, 2001, p. 103).

Brandão elucida a ideologia que envolve a educação presente nos grupos sociais e no imaginário das pessoas, em que sempre se espera que o *socius* seja transformado de forma positiva, e que o resultado dessa transformação seja uma “obra-prima”, revertendo em uma sociedade melhor. Afirma que “na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer.” (BRANDÃO, 2006, p. 12).

⁷ O *eros* é a um só tempo desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir; amor pelo conhecimento e amor pelos alunos (MORIN; 2001, pp. 102 e 103).

A escola, do modo como está organizada, tem favorecido a transmissão do saber acumulado através de práticas pedagógicas que não observam o sentido afetual, a sensibilidade e a maneira como o aluno pensa, sente e age no ambiente escolar.

Assim, as coisas que pertencem ao mundo do não-racional, da subjetividade e dos interesses são desprezadas em função de uma possível aquisição de saberes cuja contribuição para a transformação da sociedade não é garantida.

Sabe-se que o homem, sujeito deste processo, é um ser por inteiro que, ao mesmo tempo que necessita de instrumentos, de ferramentas do mundo da cognição, precisa também ter satisfeito seu lado da sensibilidade, das aspirações, de sonhos, mitos, ideologias e valores.

A escola de dimensão conteudista não abre espaço para que esse outro caminho da educação do homem aconteça.

Segundo Bernstein (1971, p. 277), a escola, como sistema sociocultural, transmite dois tipos de cultura: uma “cultura instrumental” e uma “cultura de expressão”. A primeira refere-se à aquisição de competências específicas, principalmente as referentes à profissionalização; a segunda refere-se à transmissão de valores e normas socialmente aceitos que valorizam a “cultura instrumental”, desprezando a “cultura de expressão”.

O que se observa é que, conforme a escola favorece a “cultura instrumental”, ela deixa de abrir espaço para os sentimentos e emoções do aluno. O ambiente escolar, local mais propício à educação institucionalizada, é entendido como um espaço de ações de relações, de conflitos, de vivências. Segundo Thomaz (1997, p. 124), esse espaço sistematizado encontra-se organizado “a partir de duas vertentes: a funcionalista e a crítica”.

A vertente funcionalista está ligada aos “conceitos de eficiência, eficácia e produtividade” (THOMAZ, 1997, p. 124), e a crítica, está vinculada a um caráter de revelação da ideologia que “perpassa o trabalho da escola” (Idem) em que se levanta a questão da necessidade de mudança na prática educativa, considerando a escola como formadora.

Deste modo, partindo das diferentes visões e concepções de educação é que buscou-se compreender o papel da escola de horário integral na formação do jovem egresso do CIEP Elis Regina e que hoje encontra-se envolvido no narcotráfico.

Para tanto, importa situar, de modo cuidadoso e aprofundado, a cultura patente do referido CIEP no que se refere a dimensão histórica, ideário, criação, organização e funcionamento.

2.3 EDUCAÇÃO DE HORÁRIO INTEGRAL: UM PASSEIO HISTÓRICO

Com o movimento de renovação da escola, nas décadas de 1920 e 1930, por meio das práticas anarquistas e integralistas, a educação integral perpassa a história da educação brasileira. A bandeira em prol da educação surgiu como a solução de todos os problemas decorrentes das mudanças ocorridas a partir da década de 1920. Nagle (2001, p. 152) apresenta:

Um motivo que [...] promoveu a supervalorização da escola primária: esta seria o organismo com suficiente força para destruir o amoralismo reinante no país, reeducando os brasileiros por meio da educação cívica e da instrução moral, uma das maiores necessidades nacionais. Esperava-se, por isso, que fosse eliminado o clima da licença, de indisciplina e de caos, ato manifesto na década de 1920.

Nagle (2001, p. 146-147) destaca o entusiasmo pela educação como forma de estabilização e solidez da sociedade democrática, afirmando que o pensamento no período preconizava que:

[...] sem educação do povo não há estabilidade, nem solidez em nada. [...] Resolvido o problema da educação do povo, todos os mais se resolverão automática e espontaneamente, pela ação natural das inteligências [...] Sempre consideramos a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. Sempre consideramos a difusão da instrução como sendo, em última análise, a solução de todos os problemas nacionais. [...] O esforço em prol da escolarização se justifica como o principal dever do regime político adotado no país. Pelo fato de o regime não ser aristocrático, mas democrático, a soberania popular, que é um dos seus pilares, torna-se impraticável sem a disseminação da educação popular, pois esta é a base da “pureza e legitimidade das democracias”, o instrumento de maioria pública. Em consequência, chega-se a denunciar a relação existente entre a escolarização e determinadas classes sociais, com o que se mostra a necessidade de alteração dos padrões de educação e cultura, pois devem deixar de servir exclusivamente ao burguesismo.

A corrente anarquista construiu sua base teórica sobre educação integral a partir de princípios políticos emancipadores, como liberdade e igualdade, entre outros (COELHO, 2007, não paginado). Nos moldes anarquistas, a educação integral considerava a saúde e a formação profissional do indivíduo, além de preconizar:

[...] múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte, mas para — além do desenvolvimento do prazer estético — exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais e atividades artísticas (GALLO *apud* COELHO, 2007, não paginado).

Os integralistas entendiam que a formação pela educação consistia em um processo de aceitação a uma verdade já estabelecida. Neste sentido, a educação integral apresenta um caráter doutrinário, que se fundamentava na tríade Deus, Família e Pátria, denotando um caráter político-conservador.

A tríade Deus, Pátria e Família, marco fundamental do pensamento-ação integralista, *conforma* uma concepção de educação. Ao *conformá-la*, constitui também uma concepção de Educação Integral, presente no movimento. Essa concepção última — de Educação Integral — consolida-se por meio de atividades formativas que levam em consideração a *totalidade* do ser humano. Em outras palavras, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais. [...] Não podemos nos esquecer, no entanto, que essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as *verdades fundamentais* do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando *visão altamente reprodutora* na relação educação-ensino (COELHO, 2007, não paginado).

No mesmo período histórico, Nagle destaca:

Enquanto o entusiasmo pela educação se traduz na luta pela desanalfabetização, [...] desenvolvem-se outros aspectos do mesmo entusiasmo. Nega-se a importância ao mero combate ao analfabetismo, pois o problema é difundir a escola primária “integral”. [...] Da necessidade da escola alfabetizante se passa para a exigência da escola primária integral, considerada a principal instituição formadora do caráter nacional e que, por isso mesmo, deve ter a preferência dos governantes (NAGLE, 2001, p. 150-151).

Como veremos adiante, os CIEPs se propõem a uma educação que pondera o ser humano como um todo, compatível, portanto, com o termo *educĕr*; no entanto, a visão do educando como um ser carente nos leva a considerar que o termo *educāre* influencia também a prática educativa dos CIEPs.

2.4 ANÍSIO TEIXEIRA: UM HOMEM À FRENTE DE SEU TEMPO

Anísio Teixeira surge neste cenário como defensor da concepção de educação integral. O movimento da Escola Nova também concebeu “uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola, considerando-se a sua tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas” (CAVALIERE *apud* PORTILHO, 2006, p. 32). Nas palavras de Anísio, podemos perceber que o espírito entusiasta

pela educação vigente no período, deixou como legado as bases da proposta educacional dos CIEPs, que posteriormente iremos analisar.

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA *apud* PORTILHO, 2006, p. 84).

É importante destacar alguns passos de Anísio Teixeira. Em 1924, bacharel em Direito, iniciou-se na vida pública quando recebeu a proposta para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Nessa ocasião, realizou a reforma da instrução pública nesse Estado, durante os anos de 1924 a 1929. Em 1928, foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia e conheceu as idéias de John Dewey. Poderíamos, de forma simplista, apontar as duas principais idéias defendidas por Dewey: 1) a defesa da escola pública e gratuita; e 2) a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula.

Dewey entende a educação como o “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida (DEWEY, 1978, p. 17).

Para Dewey, a educação, a aprendizagem, está intrinsecamente ligada à experiência.

Enquanto vivi, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo, eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente (Idem, p. 17-18).

Dewey entende a experiência como um atributo que não é exclusivamente humano. Destaca que todos os corpos possuem essa atividade, de forma diversa, e no entanto permanente; afirma que no mundo físico, essas experiências não possuem um caráter de adaptação como nos mundos animal e vegetal, que se adaptam para garantir suas existências, mas que, no tocante ao plano humano, o conceito de experiência se amplia e chega ao nível da reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Dewey (1978, p. 23) apresenta a experiência como uma fase da natureza, como uma forma de interação entre dois elementos do cosmos. O autor destaca ainda:

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade.

É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum.

Em 1931, Anísio assume a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nas palavras de Nunes (2000, p. 11):

[...] nesse cargo teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública, que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal.

Em 1932, a defesa por uma escola com funções ampliadas aparece no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932⁸. A relação entre educação e democracia é o princípio primordial que o documento defende.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à philosophia de cada época, que lhe define o character, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categórica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para um concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o “sentido aristologico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de construir um privilegio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, que com ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarchia democrática” pela “hierarchia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 59).

A educação integral é apontada como “direito biológico de cada indivíduo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 62), por conseguinte, os pioneiros da Educação Nova clamam por uma escola laica, gratuita e obrigatória.

A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até á Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundaria (12 a 18 anos), a continuação

⁸ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, redigido por Fernando de Azevedo, foi publicado em março de daquele ano pela Companhia Editora Nacional. Foi assinado por 26 intelectuais, entre estes, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O documento foi gestado no interior da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

ininterrupta de esforços creadores deve levar à formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, para applicação, na escola, para a aquisição activa de conhecimentos [...] (Idem, p. 69).

Em 1946, Anísio Teixeira recebe o convite do governador da Bahia, Otavio Mangabeira, para ocupar o cargo de Secretário de Educação e Saúde. Sua maior iniciativa pode ser apresentada como o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque, no bairro da Liberdade, no estado da Bahia. Ali foram colocados em ação os princípios da Escola Nova, como a valorização de atividades práticas e de lazer. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, buscava oferecer à criança uma educação integral, incluindo cuidados com a alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania.

A Constituição de 1946, elaborada sob os preceitos do liberalismo-democrático, inspirada nos princípios proclamados pelo movimento escolanovista, defendia a liberdade de pensamento; o direito à educação; a descentralização administrativa e pedagógica; o fornecimento de recursos financeiros à educação para que fosse garantido o direito à educação, deu origem à Lei 4024/61.

Com ela surge a prerrogativa do oferecimento da educação integral. Anísio Teixeira participou ativamente das discussões para elaboração da referida lei. Em seu Artigo 1º, determinava a finalidade da educação nacional, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o **desenvolvimento integral** da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A escola de horário integral ganha, também, respaldo legal no artigo 104 que estabelecia: “será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e **períodos escolares próprios**” (grifo meu).

É o referido artigo que favorece o que afirma Maurício (2004) sobre o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela, que foi implementado em cinco escolas no antigo Estado da Guanabara, no período entre os anos de 1961 e 1965. “Esse programa de educação em

tempo integral abrangia, além do atendimento pedagógico, atendimento médico, psicológico e alimentar aos alunos, e assistência social às suas famílias” (MAURICIO 2004, p. 41).

2.5 A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS CIEPS

Com a implementação dos CIEPs, na década de 1980, a discussão sobre a proposta de educação integral parece ter retomado o fôlego. No entanto, conforme aponta Mauricio (2007), também no Rio de Janeiro, esta não é uma inovação. Mauricio faz referência ainda a experiências de escolas particulares religiosas e leigas, e cita os colégios Sacré-Coeur de Jesus e o Colégio São Bento, como exemplos de instituições religiosas. Como exemplos de instituições leigas que trabalham dentro dessa proposta, a Escola Americana, no Rio de Janeiro e o Centro Educacional de Niterói.

Os CIEPs foram implantados a partir de 1985, pelo Governador Leonel Brizola, no Rio de Janeiro⁹, na vigência dos governos do Partido Democrático Trabalhista (PDT)¹⁰. Leonel Brizola propagou a idéia da necessidade de criação de um novo e inovador sistema educacional, com novas concepções de ensino, voltadas exclusivamente para os alunos pobres fluminenses, e o sistema foi incorporado a seu Programa de Governo para a educação. Dentro deste programa, criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, pelo Reitor da UERJ e pelo vice-governador Darcy Ribeiro, sob a presidência deste último. Para muitos, eram considerados como uma rede paralela à Rede Oficial; para outros, os CIEPs não cumpriam a função primordial das escolas, que seria a de ensinar, pois se preocupava também em suprir deficiências de nutrição, saúde e solucionar problemas de violência e abandono (RIBEIRO, 1995). Há, nesta crítica, a clara visão de educação como cultura instrumental (BERNSTEIN, 1971).

Localizados propositadamente onde se encontram as populações mais desfavorecidas economicamente do município, os CIEPs, implantados sob a forma de Programas Especiais

⁹ Os CIEPs espalharam-se por todo o Estado do Rio de Janeiro, mas o maior enfoque a este projeto sempre foi a capital do Estado, justamente por ser um centro urbano de alta densidade demográfica que apresentava diferenças sociais distintas na população.

¹⁰ Foram dois os períodos de governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro: de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994.

de Educação¹¹ (PEE), foram projetados para atender à população carente, suprimindo necessidades como alimentação, atendimento médico e dentário, além da educação. É a educação como cultura de expressão (BERNSTEIN, 1971).

A implantação de um CIEP em uma área menos favorecida economicamente visava proporcionar situações e experiências novas no cotidiano dos alunos atendidos, em uma tentativa de democratizar o acesso e a permanência na escola, respeitando as particularidades e especificidades da criança oriunda da classe popular, mudando o paradigma da escola tradicional que, segundo Ribeiro (1984, p. 19), seria “uma escola não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais as oriundas dos setores privilegiados”.

Lemme (2004a, p. 160) já demonstrava-se contra a idéia da adoção de medidas paliativas, paternalistas, assistencialistas e até mesmo demagógicas e eleitoreiras. Segundo o autor, tais medidas não poderiam resolver o problema educacional, porque “atacam superficialmente os efeitos sem atingir as causas (merenda escolar, bolsas de estudo, crédito educativo etc.)”. E justifica seu pensamento, alegando que:

[...] somente mediante uma distribuição mais eqüitativa da renda nacional, o que só será possível realizar pela adoção de um modelo de desenvolvimento econômico que corresponda aos verdadeiros interesses da maioria do povo brasileiro, é que poderá ser corrigida tal situação, tão profundamente injusta, que já está atingindo duramente as próprias classes médias e levando milhares de famílias ao desespero (LEMME, 2004a, p. 160).

Segundo Ribeiro (1986, p. 13):

[...] a criança que vive em condições precárias, nas favelas ou bairros pobres da periferia é diferente das crianças afortunadas; o “pequeno favelado” destina toda a sua inteligência para a luta pela sobrevivência autônoma, comendo pouco e mal, cresce raquítico, sua fala é peculiar e atravessada, enquanto a criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos e chega à escola altamente estimulado para aprender rapidamente.

Maurício (2004) ressalta a influência de Anísio Teixeira no projeto dos CIEPS:

Na primeira versão das metas educacionais propostas pelo Programa Especial de Educação, que foram discutidas pelos professores públicos do Rio de Janeiro no chamado Encontro de Mendes, em 1983, até as expressões escola-parque e centro de demonstração foram utilizadas, com a perspectiva de funcionamento idêntico à proposta por Anísio Teixeira (MAURICIO, 2004, p. 42).

¹¹ I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994.

Portilho (2006, p. 13), apontando-se a Arantes, aponta que o PEE possuía metas muito específicas, que buscavam promover a “emancipação das classes populares” por meio de uma educação integral em tempo integral, compreendendo “a concepção de uma nova escola e de uma educação pública cujas características diferiam das escolas convencionais da rede pública de ensino”.

A proposta pedagógica dos CIEPs possui uma plataforma que rompe com o suposto isolamento da Escola Pública, para torná-la como um processo vivo, onde as classes mais pobres possam participar efetivamente da sociedade (RIBEIRO, 1986). Podemos identificar três pilares básicos que sustentam a proposta dos CIEPS:

a) uma escola democratizadora — comprometida com a realidade do aluno, que fornece subsídios para que este possa participar do processo educativo de forma igualitária em relação aos alunos mais favorecidos economicamente, sejam esses subsídios materiais relacionados à saúde ou à alimentação;

b) alfabetização — prioridades de atendimento estabelecidas para as classes de alfabetização e para a 5ª série, com material didático específico, elaborado para atender especificamente aos alunos dos CIEPs, e orientação pedagógica intensiva;

c) inovação pedagógica — postura contrária às escolas tradicionais que consideram que todos os alunos são iguais. A proposta pedagógica do CIEP visa proporcionar um tratamento diferenciado aos alunos, agrupando-os em três categorias distintas: alunos novos, repetentes e renitentes¹², com o objetivo de “erradicar o fenômeno indesejável da repetência e do baixo nível de aprendizagem”.

A educação oferecida pelos CIEPs propunha a contextualização do saber universal sistematizado e a cultura popular do aluno, com enfoque na educação democrática e cidadã. Nesta proposta, o papel da escola seria o de oferecer oportunidades e iguais condições a todas as crianças, sem reproduzir a estratificação da sociedade. Para tanto, os menos favorecidos deveriam ter prioridade.

De acordo com o artigo 2 do Regimento Interno dos CIEPs:

[...] as finalidades da Educação e os objetivos do processo educacional desenvolvido nos CIEPs estão em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional e com seus desdobramentos no nível da política educacional adotada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, que têm

¹² Alunos renitentes são aqueles que já freqüentam pela terceira vez uma classe de alfabetização. As turmas de alunos novos e repetentes teriam, no máximo, 25 alunos; já as formadas pelos renitentes não ultrapassam o limite de 20 alunos.

como prioridade a educação da população de baixa renda, como uma das estratégias para a redução das desigualdades sociais.

Lemme (2004a) nos alerta que educação e ensino são direitos e necessidades essenciais de todas as pessoas humanas. Para ele, significa que antes de serem questões de caráter meramente pedagógico, de didática ou de técnica de ensino, são problemas político-sociais, e Ribeiro (1986, p. 13) corrobora esta idéia, apontando que “a verdadeira razão causal do fracasso educacional não reside em nenhuma prática pedagógica, mas na atitude das classes dominantes com o nosso povo”.

Takashima (1994, p. 79), reportando-se a Amat et alii, menciona que a pobreza afeta diretamente as relações dos indivíduos, e esse quadro político-econômico-social reflete-se, necessariamente, na situação da educação e do ensino.

[...] a pobreza é fundamentalmente uma experiência humana frustrada, uma deteriorada qualidade de vida. Não seria somente uma determinada relação das pessoas com as coisas, mas uma relação destas consigo mesmas, com os outros e com o ambiente psicológico, social e ecológico [...].

Lemme (2004a) alega que de uma situação econômica desigual podem resultar índices alarmantes de mortalidade infantil, milhões de crianças desnutridas, vítimas de lesões cerebrais irreversíveis, abandonadas, carentes, elevando a níveis assustadores a delinquência juvenil e até mesmo a infantil. Neste contexto político-econômico-social desigual foi estruturado o projeto dos CIEPs, buscando minimizar as diferenças entre as classes sociais existentes através do acesso a uma educação de qualidade em tempo integral, pois, segundo Ribeiro (1986, p. 13), “um fator do nosso baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento que damos à criança”.

Segundo Ribeiro (1986), tanto o aluno favelado como o afortunado têm incapacidades específicas, pois suas condições exigem o desenvolvimento de habilidades diferentes. A criança criada em condições precárias desenvolve seu “instinto de sobrevivência”, enquanto a criança privilegiada financeiramente se prepara para a competição do mercado de trabalho. Assim, o favelado demonstra uma “incapacidade” para competir na escola, e o afortunado, para sobreviver solto na cidade. No entanto, Ribeiro (1986, p. 14) alega que todos vão à escola e ali competem.

O menino rico não tem, jamais, de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinquência. Nessas circunstâncias, um desempenho natural e inevitável é valorizado e premiado pela escola; o outro é severamente punido.

A importância da democratização do acesso e permanência da escola demonstra-se como um fator bastante contundente e determinante como contenção da violência e marginalidade urbanas.

Muitos especialistas já desconfiam desta associação imediata da pobreza com a criminalidade, embora haja uma realidade muito presente sobre esta relação. Cita informações do economista da Unicamp Marcio Porchmann, dando conta de que, quanto mais cresce a pobreza, há mais estímulo à violência, indicando que para combatê-la é necessária melhor distribuição de renda e também o combate à pobreza [...] (Caderno Temático — Jornal da Unicamp. Campinas, março/abril de 2002, p. 4).

Há uma grande estereotipação em relação aos CIEPs, vistos pela população em geral como escolas de pobres, menos capacitados, que não reprovam. Uma das razões que pode ter contribuído para esse estigma foi a forma como proposta de priorizar o atendimento à camada pobre e marginalizada da população foi executada. O discurso que exaltava a educação das camadas populares e sua relevância social reproduziu o estigma contra o pobre e reforçou sua marginalização. Cavalieri (2003, p. 153) observa, ainda, sobre a estigmatização dos CIEPs:

A falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo quando do lançamento do 1º PEE — relacionando essas escolas às crianças infratoras — fortaleceram a associação de idéias entre escola de horário integral e internato, reformatório e congêneres. Dessa forma, os CIEPs foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas.

Com o modo de viver inerente ao capitalismo, talvez a revitalização da função social da escola seja uma necessidade primordial: pais precisam trabalhar e não têm onde deixar seus filhos e, por isso, a escola cumpriria a função de formá-los. Entretanto, é imprescindível ressaltar que a escola não é um depósito de crianças, tampouco substitui o papel da família em sua formação. A família exerce uma função estruturadora, ou seja, os valores morais, éticos e sociais são formados no contexto familiar, se essa “organização” não desempenha seu papel como deveria, a formação da criança fica comprometida.

Neste sentido, Armando Correa Neto, no artigo intitulado *Importância do convívio familiar*¹³, aponta que:

13 Artigo disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/convfamli.htm>>

Vários aspectos são construídos neste rico período, tais como as relações afetivas e o processo de educação. Elementos fundamentais para o porvir, na vida adulta da criança. Sem eles, torna-se precária a formação. Aprende-se no contato diário, no relacionamento comum.

A Educação Integral, segundo a lei nº 9.394/96, é uma meta a ser alcançada. No entanto, é necessário explicitar que a concepção de educação integral traduz, em sua proposta, não somente a ampliação do tempo em que a criança permanece na escola. Pode haver uma dicotomia entre “tempo integral” e “educação integral”. Educação integral possui um sentido mais amplo, perpassando a formação dos alunos; envolve um projeto político-pedagógico apropriado e comprometido com a qualidade do tempo. Sobre este tema, Portilho (2006, p. 14) faz uma colocação bastante significativa:

A vertente do horário integral como elemento facilitador na construção de uma consciência cidadã e emancipada das classes populares, nos obriga a esclarecer que a associação imediata entre essa proposta de tempo escolar com uma concepção de educação integral e emancipação social dos indivíduos pode recair em erro, visto que é factível pensar que uma escola com tempo ampliado, ou seja, maior do que aquele que algumas escolas convencionalmente adotam, pode trazer, em sua proposta político-pedagógica, atividades complementares que não favoreçam uma formação integral dos alunos e, conseqüentemente, não contribuam para com a formação de uma consciência crítica e cidadã.

Cavalieri, citada por Portilho (2006, p. 12), assinala o valor da educação integral na realidade brasileira, colocando-se a favor desta concepção e considerando-a “como espaço de fortalecimento, junto às novas gerações, de algumas condições indispensáveis ao desenvolvimento de relações sociais democráticas.”

2.6 O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA ELIS REGINA

O CIEP Elis Regina está localizado no Complexo da Maré, o maior e um dos mais antigos complexos de favelas do Rio de Janeiro. Situado na Zona da Leopoldina, junto à Avenida Brasil e à Linha Vermelha, o complexo é integrado por 16 comunidades consideradas como as de mais baixa renda da cidade. Ficou conhecido, principalmente, pelas construções em palafitas¹⁴ e pela música Alagados, do grupo Paralamas do Sucesso, na

¹⁴ Habitações precárias suspensas sobre a lama e a água.

década de 1980. De acordo com o CEASM, “sua população é formada de negros e imigrantes, com pouca escolaridade e baixa renda”.

Sua formação teve início nos anos 40, com o desenvolvimento industrial do Rio de Janeiro. Houve um grande fluxo de imigrantes nordestinos em busca de trabalho, e estes ocuparam as áreas pantanosas no entorno da Baía da Guanabara. Ao final da década, as palafitas já se estendiam por toda a Maré.

Com a construção da "Variante Rio-Petrópolis", posteriormente chamada Avenida Brasil, concluída em 1946, a ocupação da área se consolidou, pois os trabalhadores envolvidos no projeto começaram a habitar as áreas vizinhas; esse processo se desenvolveu por toda a década de 1950.



Figura 1: Obra de construção da Av. Brasil, trecho Manguinhos. s/autor. c. 1940. Acervo do Arquivo Geral da Cidade.

Durante o governo estadual de Carlos Lacerda, que propôs obras de modernização na Zona Sul da cidade com erradicação das favelas e conseqüente remoção de sua população, um novo fluxo migratório para a Maré teve início, agravando ainda mais o problema da falta de uma política urbana e habitacional que favorecesse a população de baixa renda.

O governo, por meio de ações que visavam o controle e a repressão, criou dispositivos legais com o objetivo de proibir o crescimento das favelas. Fundou a a Guarda Municipal e Fundação Leão XIII, estabelecendo uma política baseada na remoção.

Desde sua formação, até os dias atuais, o que se pode observar é que, com o passar dos anos, a degradação dos serviços de água e esgoto se agravou e é possível constatar *in loco* que

o descaso governamental com a região é verídico. Durante o governo Lacerda¹⁵, com sua política de remoções, teve origem a comunidade “Nova Holanda”. Concebida como um Centro de Habitação Provisória (CHP), funcionaria como um local de triagem, para o qual seriam transferidos os moradores de favelas erradicadas na Zona Sul. No CHP, os moradores removidos passariam por um processo de preparação para morar em locais urbanizados, tendo noções de higiene e educação, além de cuidados com a nova moradia. O projeto não foi aplicado e ainda hoje muitas famílias, que aguardavam remoção, vivem na comunidade.

A definição e implementação de políticas públicas sociais nas áreas básicas destinadas ao atendimento de todos os cidadãos estão diretamente ligadas à problemática da violência. No Brasil, o que se tem assistido é, como coloca Benevides (1996, p. 76), que "inexiste vontade política". A formação do Complexo da Maré, especialmente Nova Holanda, exemplifica perfeitamente este fato.

Além da ausência de políticas nessa direção, existe a vivência de práticas sistemáticas de violência e de violação de direitos praticadas pelo próprio Estado, quando, por exemplo, não garante aos cidadãos os direitos que lhes são assegurados, constitucionalmente, há várias décadas.

2.6.1 Dinâmica e Organização do CIEP ELIS REGINA

De posse do **Regimento Interno dos CIEPs**¹⁶, como pilar para expor a organização básica da CIEP Elis Regina, propõe-se neste trabalho uma comparação entre o ideal e o real. Confrontando o que foi proposto com o que representa a realidade da maior parte das instituições de tempo integral, procuramos mapear a proposta inicial e a realidade vivenciada no CIEP em questão.

De acordo com o **Art. 5**, os CIEPs dispõem da seguinte organização básica: “I – Direção, II - Equipe interdisciplinar, III - Serviço de Secretaria, IV - Serviço de Pessoal, V –

¹⁵ Durante seus quatro anos de mandato, entre 1960 e 1964, o governador Carlos Lacerda defendeu uma reformulação completa da política habitacional no Estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo era levar os pobres para a periferia, nos mesmos moldes do que acontecia nas principais cidades da Europa e Estados Unidos. Ele publicou treze artigos no jornal Correio da Manhã expondo suas idéias para os morros cariocas. Seu objetivo, dizia, era “cooperar na solução do mais dramático, o mais complexo e delicado dos nossos problemas sociais”. Nos textos, Lacerda convocava a população para “uma guerra ao egoísmo e a inércia, pai e mãe das favelas”. A série de artigos, publicada entre maio e junho de 1948, na coluna *Na tribuna da imprensa*, foi batizada como Batalha do Rio. Disponível em: <<http://www.favelatemmemoria.com.br>>.

¹⁶ A partir deste momento, passaremos a nos referir ao **Regimento Interno dos CIEPs** como RI. O RI está disponível em: <http://www.pdt.org.br/diversos/cieps_reg.asp>. Acesso em 06 dez. 2006.

Serviços Gerais, VI - Corpo Docente, VII - Corpo Discente, VIII - Conselho Escola-Comunidade”.

Pelo regimento, a direção deve ser representada por um diretor geral, e receber a assessoria de um diretor adjunto, um coordenador de turno e uma equipe interdisciplinar¹⁷. No CIEP Elis Regina, a direção é representada por um diretor geral, dois diretores adjuntos e um coordenador pedagógico. O serviço de secretaria é realizado por um agente de pessoal, um secretário e um agente administrativo.

O setor de serviços gerais, segundo o regimento, em seu artigo 17, responsável pela “manutenção da ordem e da vigilância do prédio, a coordenação do pessoal de serviço e a conservação do equipamento e das instalações em condições de segurança e limpeza”, é composto por um inspetor e quatro funcionários da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), que atendem às escolas municipais do Rio de Janeiro com o programa denominado “Escola limpa”. Atualmente, o CIEP conta também com cinco merendeiras.

O corpo docente é formado, atualmente, por quinze professores denominados Professor II¹⁸ e quatro professores denominados Professor I¹⁹. O art. 20 do regimento determina que “os professores dos CIEPs receberão apoio específico, em programa de treinamento em serviço, em sua unidade ou junto a uma Equipe Central, por, pelo menos, 4h semanais, ao longo do período letivo”. Tal treinamento atende, eventualmente, professores regentes de apenas um ou outro segmento específico.

O Conselho Escola-Comunidade (CEC) é composto por um aluno, um responsável, dois professores, um funcionário e um representante da associação de moradores. Os representantes são eleitos por eleições diretas, conforme estabelece o artigo 28 do RI.

¹⁷ A Equipe Interdisciplinar mencionada no regimento é composta por “professores orientadores (alfabetização, língua portuguesa - 5ª série, educação física, educação juvenil), professores coordenadores (demais disciplinas), componente curricular e coordenador de animação cultural e especialistas de educação” (**Art. 8º, do Regimento Interno dos CIEPs**).

¹⁸ São designados Professor II, os professores admitidos, por concurso público, portadores de diploma de curso de magistério em Nível Médio, ou licenciados plenos em Pedagogia com habilitação em Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com diploma devidamente registrado. A carga horária de trabalho equivale a 22h30 por semana.

¹⁹ São designados Professor I, os professores admitidos, por concurso público, portadores de licenciatura plena em disciplina específica ou equivalente, com diploma devidamente registrado. A carga de horário semanal equivale a 16h semanais.

Tabela 1: Quadro organizacional do CIEP

Direção	diretor geral, 2 diretores adjuntos e 1 coordenador pedagógico.
Equipe interdisciplinar	
Serviço de Secretaria	1 secretário e 1 agente administrativo
Serviço de Pessoal	1 agente de pessoal
Serviços Gerais	1 inspetor e 4 funcionários da COMLURB
Corpo Docente	15 PII e 4 PI
Corpo Discente	720 alunos
Conselho Escola-Comunidade	1 aluno, 1 responsável, 2 professores, 1 funcionário e 1 representante da associação de moradores

Ainda segundo o RI, os CIEPs funcionam, diariamente, das 8 às 22 horas, atendendo o ensino fundamental das 8 às 17 horas, e o Programa de Educação Juvenil das 18 às 22 horas. Os CIEPs localizados no Complexo da Maré possuem um horário diferenciado; funcionam das 7h15 às 16h15, em consequência da violência na região. A pausa para o almoço dos professores foi subtraída para que o horário de atendimento ao aluno fosse cumprido.

A matrícula nos CIEPs é aberta às crianças de 6 a 14 anos, portadoras ou não de deficiências que requeiram atendimento ao plano de educação especial. As matrículas são realizadas nos pólos de matrícula. As turmas são formadas de acordo com o Sistema de Controle Acadêmico (SCA) e o quantitativo de alunos exigido — 30 — difere bastante da proposta original de 25 alunos para classes de alfabetização. No CIEP Elis Regina, as classes especiais funcionam em uma sala sem recursos específicos para atender os portadores de necessidades educacionais especiais (entre elas, deficiências auditiva e visual, retardo mental, condutas típicas de síndromes - autismo, altas habilidades e deficiência física). O Instituto Helena Antipoff é o responsável pela educação especial da Rede Municipal de Ensino e orienta o trabalho dos educadores que atuam com as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Atualmente, o CIEP Elis Regina possui cerca de **720** alunos, alcançando desde a Educação Infantil ao período intermediário do 2º ciclo de formação.

Tabela 2: Distribuição de alunos por série

Série	Quantidade de Alunos
Classe Especial	15
Ed. Infantil - Pré-Escola	189
1º Ciclo de Formação - Per. Final	85
1º Ciclo de Formação - Per. Inicial	90
1º Ciclo de Formação - Per. Intermediário	119
2º Ciclo de Formação - Per. Inicial	105
2º Ciclo de Formação - Per. Intermediário	117

Fonte: <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/detalheEscola.jsp>>. Acesso em 04 jun. 2007.

O Plano de Estudos para o currículo dos CIEPs prevê 35/40 horas/aula semanais de atividade, incluindo Educação Física, recreação, artes e sessões de estudos orientados, segundo as necessidades dos alunos. Atualmente, no CIEP Elis Regina, os alunos são atendidos basicamente por dois docentes, o professor regente e o professor de Educação Física. As atividades de recreação e artes são dirigidas pelo docente regente. As crianças também são atendidas na Vila Olímpica da Maré, em atividades como natação ou outro esporte físico; essas atividades estão incluídas na grade curricular.

O CIEP atende os alunos provenientes, principalmente, dos arredores da escola: Nova Holanda, Baixa do Sapateiro, Salsa e Merengue e Vila do João são comunidades representadas por alunos na unidade escolar. A escola tem turmas em período integral e em período parcial, entretanto, a associação imediatista entre o tempo escolar e educação integral, no sentido ampliado deste conceito, é equivocada. Pela falta de recursos, muitas vezes, tais escolas de horário integral acabam não realizando um trabalho que poderia ser qualificado de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. No entanto, alguns CIEPs, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original, estão muito próximos da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa aprender eficientemente.



Figura 2: Vista da comunidade de Nova Holanda a partir das salas de aula do CIEP Elis Regina. À direita, encontra-se a quadra de esportes. À esquerda, a horta e a sala de brinquedos gerenciada pelo Programa de Criança Petrobrás.

A verificação do rendimento escolar no ensino regular vem causando grandes questionamentos, especialmente no ano corrente, em que a Resolução 946, publicada em 25/04/07, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), retira os conceitos Insuficiente e Ótimo dos boletins. Na resolução da SME-RJ, não está claro se haverá ou não a retenção ao final de cada ciclo, como ocorria até então. Porém, se forem aplicados os critérios vigentes até 2006, como o único conceito que reprovava na rede era o de insuficiente, sua eliminação deixa dúvidas quanto ao sistema, se este será ou não de aprovação automática. Os estudantes só serão avaliados com Muito Bom (MB), Bom (B) e Regular (R), o que garante a aprovação. A proposta, que inicialmente era aplicada ao 1º ciclo de formação, foi estendida ao 2º ciclo de formação, implementado concomitantemente. Em relação à frequência, segundo a resolução, o aluno deve obter o mínimo de 75% de presença no total da carga horária prevista para cada ciclo. Caso contrário, ficará retido, ou seja, não poderá passar ao ciclo seguinte sem antes frequentar o número de aulas necessárias. A avaliação, segundo o documento, "deve considerar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, a auto-avaliação do gestor, do professor e do aluno, a prática pedagógica em sala de aula e a gestão escolar".

Estruturalmente, existe no andar térreo um espaço utilizado para atividades de recreação, o refeitório e um banheiro. No 1º andar, localiza-se a sala da direção e secretaria,

biblioteca, sala da classe especial, almoxarifado, dois banheiros de professores, copa, sala de informática, sala de vídeo/jogos²⁰, sala dos professores/grêmio²¹, além de cinco salas de aula. A biblioteca está franqueada à comunidade e funciona sob a responsabilidade de um bibliotecário, colocado à disposição da instituição pelo Programa Criança, financiado pela Petrobrás²². O segundo andar dispõe de onze salas de aula, uma sala de brinquedos (sala de aula adaptada), um banheiro para educação infantil e dois banheiros para os alunos do ciclo de formação.

As salas de aula, que originalmente possuíam meias-paredes, foram fechadas com divisórias para melhorar a acústica. Essa era uma queixa comum entre os professores que lecionavam na escola. A quadra da escola não é utilizada por falta de manutenção, substituindo-se este espaço pelo pátio da escola, que atualmente foi cercado por muros e gradeado para a segurança de alunos e funcionários. O CIEP Elis Regina divide o terreno onde está situado com o CIEP Samora Machel. A quadra, horta e parquinho servem às duas escolas. No entanto, a quadra e o parquinho não são utilizados pela instituição pesquisada. A área externa é utilizada pelos moradores até mesmo no horário escolar. A brinquedoteca, localizada no prédio anexo, também foi disponibilizada pelo Programa Criança. A horta, acima mencionada, é tratada por um integrante da comunidade; o plantio e colheita de alguns leguminosos são realizados por turmas atendidas por projetos de universidades isoladas.

A merenda escolar é oferecida em três momentos: desjejum, almoço e lanche/janta²³. O cardápio segue a determinação da Secretaria Municipal de Educação. O Programa de Alimentação Escolar (PAE) apresenta como principal objetivo “atender as necessidades nutricionais dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino”²⁴.

²⁰ A sala de vídeo é a mesma utilizada como sala de jogos. Há horários definidos pela direção da escola para a utilização, seja como sala de vídeo, seja como sala de jogos. Os jogos disponíveis incluem mesa de Totó, jogos de damas, entre outros.

²¹ Assim como na sala de vídeo, o espaço ocupado é o mesmo; como nesta sala, especificamente, há duas entradas, os ambientes foram divididos com os armários de metal utilizados pelos professores e para o armazenamento do material utilizado pelos professores de Educação Física.

²² O Programa Criança Petrobrás foi implantado em algumas escolas da Maré em 1999.

²³ A merenda escolar está extremamente reduzida. Pode-se considerar uma violência manter uma criança em horário integral na escola quando seu desjejum consiste em aproximadamente ¼ de xícara de leite com biscoito; no almoço a quantidade de comida também é racionada, e o jantar corresponde a mais ¼ de xícara de leite com biscoito. Reforçando a todos os que estudaram em escolas públicas, que o cardápio não lembra em nada os velhos tempos. O tão famoso macarrão com salsicha e o peixe ensopado foram substituídos por fígado e coração de boi moído. Este cardápio nada atrativo, mas que segundo o PAE é bastante nutritivo, geralmente termina no lixo, pois as crianças não apreciam o paladar. De acordo com o depoimento das merendeiras, é interessante mencionar também a escassez de temperos, açúcar e óleo, essenciais ao preparo das refeições.

²⁴ Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/sme>



Figura 3: A violência invade todos os espaços da comunidade de Nova Holanda; os muros da escola refletem essa realidade.



Figura 4: Alunos do CIEP Elis Regina em atividade na brinquedoteca mantida pelo CEASM.

Entretanto, o projeto que visa oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho diários, além do

estudo dirigido, não consolidou seu crescimento pedagógico nem estrutural destas escolas em tempo integral por consequência de uma descontinuidade partidária. Em visita a alguns CIEPs do Rio de Janeiro e observando o cotidiano do CIEP Elis Regina, o que se pode perceber é uma total falta de recursos materiais. As salas de aula construídas com meia-parede são consideradas pelos docentes como prejudiciais ao aprendizado, e a maior parte das escolas reservou verba para executar o fechamento por inteiro das paredes; nestas salas de aula, existem cartazes para alfabetização com as famílias silábicas, o que caracteriza uma proposta antagônica à inicial do projeto. O mobiliário geralmente é velho e o quantitativo de alunos é muito maior que o recomendado pela proposta pedagógica do CIEP. As oficinas que completariam o horário integral são, quando oferecidas, desenvolvidas pela professora que fica o dia todo com a mesma turma. A merenda escolar é reduzida, não há mais banho ou atendimento médico-odontológico. A indisciplina é uma queixa comum entre os educadores. Perpassando esse contexto, podemos afirmar, *a priori*, que com tais condições, a meta de formar um cidadão e afastá-lo da frustração com a escola não pode ser alcançada.

O CIEP Elis Regina completou 16 anos desde a sua criação. No período em que os jovens pesquisados passaram por seus bancos escolares, a instituição funcionava como escola integral; no entanto, tais jovens não eram atendidos nem mesmo em horário integral. Não é preciso fazer longas explicações sobre a decisão de manter tais alunos apenas em período parcial. Muitas outras crianças e jovens passaram e ainda passam por suas salas de aula. Os educadores deste local onde a educação **também** ocorre, assistem com alegria a muitos alunos que prosseguem em seus estudos e completam o ensino fundamental; muitos também decretam a saída desta escola como uma missão cumprida e estagnam seu aprendizado escolar no que hoje é considerado o 2º ano do segundo ciclo de formação. Infelizmente, também assistem a alguns, não muitos alunos, que desistem de seu direito garantido por lei em detrimento de uma vida mais “digna”, como os próprios meninos do tráfico, alvos da presente pesquisa, intitulam.

3 JUVENTUDE POBRE, VIOLÊNCIA E NARCOTRÁFICO

O aumento gradativo do número de jovens envolvidos com crimes direcionou o foco deste trabalho para a questão hologramática e recorrente, destacada por Morin, da relação existente entre sociedade com a educação. Elencamos como objetivo geral desta pesquisa a investigação de como os jovens envolvidos com a criminalidade compreendem o papel da escola em sua formação, como representam suas realidades e como recompõem suas identidades como *socius* marginalizados.

Para tanto, torna-se necessário um embasamento sobre o conceito de juventude, suas diversas formas de expressão social e sua analogia ao fenômeno da violência.

3.1 CONCEITO DE JUVENTUDE

A pesquisa em questão parte do pressuposto que o conceito de juventude, na sociedade contemporânea, é contraditório. Concomitante à valorização da juventude como vitrine do poder, com publicidade, moda, beleza, música e tantas outras representações socioculturais voltadas para este grupo social, nos deparamos com a desigualdade de oportunidades de ascensão social.

Guimarães (2003) aponta Edgar Morin como um dos primeiros teóricos a tratar de forma sistemática os novos processos que atingem os jovens nas sociedades contemporâneas. Segundo a autora:

[...] a juventude emerge como categoria organizada nas sociedades atuais como fenômeno que atinge de forma generalizada diferentes categorias de jovens, independente de origem social e geográfica e de pertencimento sexual” (MORIN *apud* GUIMARÃES, M.E, 2003, p. 20).

Abramovay (2002, p. 24) cita uma definição de juventude adotada pela Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), para a qual o conceito resume uma categoria “essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação dos indivíduos para assumir o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos”.

Madeira e Rodrigues, citados por Castro (2005, p. 31), definem juventude como:

[...] uma espécie de moratória entre a infância e a vida adulta, um espaço para o aperfeiçoamento individual e para o desfrute do prazer e do lazer, antes das responsabilidades da vida adulta. Hoje, ser jovem é mais do que pertencer a uma faixa etária específica, é viver um estilo de vida amplamente valorizado pela sociedade.

A década de 1960 foi um marco fundamental para o conceito atual de juventude; as manifestações juvenis questionadoras da estrutura e da ordem social, a revolução dos hábitos e costumes e os questionamentos políticos que emergiram sob forma de rebeldia, revoltas e situações consideradas de delinquência, existem até hoje.

No entanto, não existe apenas **uma** juventude, mas **várias**. O jovem que vive na favela, além de não compartilhar da mesma realidade de um jovem rico, obviamente não é visto pela mesma sociedade que valoriza a juventude que move em sua direção todo um mercado consumista. Diante de uma realidade onde a sobrevivência é o foco da vida, o jovem favelizado, de forma coercitiva, nega seus anseios e desejos.

3.2 O MOVIMENTO *FUNK* COMO PORTA-VOZ DA PERIFERIA

Ganhando visibilidade no cenário urbano, sobretudo por meio do Movimento *Funk*²⁵, os jovens da classe popular, atraíram a atenção da mídia por sua agressividade, imagem apelativa e rompimento de regras e costumes. Segundo Zaluar (2004, p. 193):

[...] o processo de globalização da cultura, pela rápida difusão na indústria cultural²⁶ dos novos estilos de cultura jovem, transformou parcialmente os jovens em consumidores de produtos fabricados para eles, sejam vestimentas, sejam estilos musicais, sejam drogas ilegais.

²⁵ A lei nº 4264, de 30 de dezembro de 2003, regulamenta os bailes *funk* como “atividade cultural de caráter popular”.

²⁶ Parece que a expressão “indústria cultural” foi empregada pela primeira vez na *Dialética do esclarecimento*, que Horkheimer e Adorno publicaram em 1947, em Amsterdam. O termo “cultura de massas” foi substituído pela expressão para desligá-la, desde o início, do sentido cômodo dado por seus defensores: o de que se trata de algo como uma cultura que brota espontaneamente das próprias massas, da forma que assumiria, atualmente, a arte popular. Na trilha dessa compreensão, percebe-se a anulação do indivíduo face à sociedade massificada, articulada à reificação das criações do espírito, concretizadas em bens culturais e distribuídas para fins de consumo. (BENJAMIN, 1983, p. XII).

Sobre o Movimento *Funk*, estilo musical muito popular entre os jovens moradores das favelas do Rio de Janeiro, pode-se perceber, analisando alguns *raps*²⁷ que, as letras retratam os preconceitos, estigmas e violência que permeiam o cotidiano de suas vidas.

As letras de músicas permitem constatar que essa manifestação popular está permeada de uma busca por respeito e reconhecimento social. O movimento *funk* aparece como um porta-voz da periferia, em uma possível busca pelo exercício da cidadania.

No tocante à cidadania, é válido remeter-se a Huxley (2000), que levanta a questão do que é ser um cidadão. Como resposta a esse questionamento, a cidadania poderia ser entendida como o oposto ao selvagem, àquele que segue e está inserido nas normas de uma sociedade instável.

Reconhecido como atividade cultural popular, o baile *funk* carrega o estigma de ser um local freqüentado diariamente pelos moradores das favelas. As letras das músicas são consideradas de cunho violento e apelativo, mas é preciso compreender em que âmbito foram escritas. Regulamentados por lei, os bailes *funk* devem cumprir algumas exigências para que possam ser realizados. De acordo com a lei nº 3410, de 29 de maio de 2000, em seu art. 3º, “só será permitida a realização de bailes *funk* em todo o território do Estado do Rio de Janeiro com a presença de policiais militares, do início ao encerramento do evento”. Essa resolução abre um precedente ao que podemos considerar de estigmatização de uma esfera que já está à margem da sociedade. Como, na maioria das situações, os bailes *funk* são realizados nas periferias e favelas do Rio de Janeiro, a presença da força policial incita a uma idéia de que há violência nesses ambientes e que ela precisa ser controlada. Em seu art. 6º, a lei estabelece: “ficam proibidos a execução de músicas e procedimentos de apologia ao crime nos locais em que se realizam eventos sociais e esportivos de qualquer natureza”. As músicas que fazem apologia ao crime são conhecidas como *funks proibidas*, um subgênero do *funk*, que trata a realidade das comunidades: violência, tráfico de drogas e facções criminosas são destaques nesse estilo, em que a composição geralmente é anônima, como forma de preservar a própria vida.

Mesmo nos *funks proibidas*, o dia-a-dia de guerras e confrontos com policiais dos jovens envolvidos com o narcotráfico é denunciado. Neste momento, é preciso convidar Maffesoli para discorrer sobre o que o autor nomeia como “socialidade”, isto é, “experiências compartilhadas pela multiplicidade das redes formadas por pequenos grupos” (GUIMARÃES, A.M 2004, p. 64). Os jovens envolvidos com o narcotráfico estão unidos pelo “estar-junto”,

²⁷ Do inglês *Rhythm and Poetry* (ritmo e poesia)

compartilhando um ideal, um modo de vida, partilhando de uma identidade coletiva que fortalece estes atores contra os poderes instituídos. Esse *movimento* caracteriza-se como uma forma de violência banal.

Na letra do *funk proibidão* abaixo exibida, além de se evidenciar uma denúncia à realidade presenciada por moradores de favelas, nos grifos podemos perceber a “socialidade”, citada por Maffesoli, e o reconhecimento dos grupos como *socius* pertencentes à mesma facção.

O veio o toque da cadeia
convocando os irmão
pra invadir de bonde a
favela dos alemão

Deu o papo q
quer geral reunido
mas só vai partir pra guerra
os braços que são bandidos

Na madrugada o bonde parti
cada um portando um kit
quando invadiram o Pinheiro
depararam com a D20

Meteram bala nos vermes
explodiram o caveirão
detonaram a cabine
mataram 5 alemão

o 1º tomou na cara
o 2º tomou no peito
o 3º ficou fudido
o 4º correu com medo
o 5º pediu perdão o bonde
não perdoou e tacou dentro do latão,
boladão, pesadão

Isso e comando vermelho
mas se bater de frente forma logo
tiroteio, boladão, pesadão (bis 2x)

O veio o toque da cadeia
convocando os irmão
pra invadir de bonde a
Vila do João

O patrão já deu o papo q
quer geral reunido
mas só vai partir pra guerra
os braços que são bandidos

Na madrugada o bonde parti
cada um portando um kit
quando invadiram o morro

depararam com a D20

Meteram bala nos vermes
explodiram o caveirão
detonaram a cabine
oi mataram 5 alemão

o 1° tomou na cara
o 2° tomou no peito
o 3° ficou fudido
o 4° correu com medo
o 5° pediu perdão o bonde
não perdoou e tacou dentro do latão,
boladão, pesadão

Isso e comando vermelho
mas se bater de frente forma logo
tiroteio, boladão, pesadão (bis 2x)

É o bonde da Nova Holanda
se os três ** bota a cara
vai pular no microondas,
boladão, pesadão (bis 2x)

O bonde é chapa quente não é
brincadeira não é o bonde da
Nova Holanda e o Parque União

Esse bonde é chapa quente não é
brincadeira não é o bonde da
Nova Holanda e o Parque União

Não, não
Não, não, não
Não, não
Não, não, NÃO !!! (bis 4x)

É que o bagulho aqui é sério mano
PQP no Peru, na Nova Holanda
são mais de 100 fuzil

O bagulho aqui é sério são os
comando vermelho vamo tomar a
Vila do João e parti P/ o Pinheiro
tá ligado sem neurose PQP
quero ver geral no baile
levantando o Fuzil

quem não tiver de peça escuta o que
eu vou te falar
pode levantar o dedo
porra e bota pra cantar..

Nosso bonde é chapa quente
escuta o que eu vou te dizer
se os três ** bota a cara
ohh a bala vai cumê

Eu vou te dar o papo reto
escuta o que eu vou te dizer

se os três ** bota a cara
ohh a bala vai cumê

É o bonde da Nova Holanda
ham ham ham haaaam !

É o bonde da Nova Holanda
tá ligado o bagulho é contenção

É o bonde tá ligado o Parque União
então se liga sem neurose, você sabe
como é forte abraço pro manguinho,
o bonde do jacaré, o nosso bonde
é chapa quente, aproveitar que eu tô aqui
forte abraço pra mangueira e o bonde do andarai

Se liga no meu papo aqui tem vários arsenal
oh saudade, oh que saudade
oh saudade, oh que saudade

(Música: Toque da cadeia. Composição: desconhecido)

Dubet, citado por Neto e Quiroga²⁸, em um artigo intitulado *Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais*, nomeia como “**galeras**” as organizações juvenis nascidas em um mundo não mais estruturado em torno de uma experiência operária²⁹. Segundo o autor, os sentimentos são de exclusão resultante das modificações no mundo do trabalho, onde o desemprego e a falta de oportunidades são as bases estruturadoras desses grupos, nos quais os jovens procuram sua incorporação através de “grupos protetores” e de “atividades ilegais”, buscando o acesso aos bens dos quais se sentem privados de forma injusta. No Brasil, a palavra “ganguê” é utilizada de forma genérica para denominar um grupo de jovens, “um conjunto de companheiros e também uma organização juvenil ligada à delinquência” (ABRAMOVAY, 2002, p. 95).

3.3 VIOLÊNCIA E A JUVENTUDE URBANA POBRE

Com o passar dos anos, a violência tem atingido cada vez mais a juventude brasileira, de modo que o principal grupo de risco para a mortalidade por homicídio “são adolescentes e

²⁸ Artigo disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/pdf/juventude%20urbana%20pobre-H3.5.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2007.

²⁹ Segundo a análise do autor, o mundo operário e do trabalho organizava a vida social das classes trabalhadoras, onde predominavam mecanismos de integração, sentimento de inclusão e acordos normativos comunitários.

adultos jovens, do sexo masculino [...] residentes em áreas pobres e às vezes periféricas das grandes metrópoles; de cor negra ou descendentes dessa etnia; com baixa escolaridade, e pouca ou nenhuma qualificação profissional” (MINAYO e SOUZA *apud* MILANI, 1999, não paginado).

Segundo o deputado Fernando Ferro, em uma audiência pública³⁰ da Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado³¹, “uma grande parcela da nossa juventude, em especial aquela com mais dificuldades financeiras, atraída pelos recursos e pela aparente vitória do crime organizado sobre a lei e a ordem, torna-se vítima desse processo”.

Para Abramovay (2002), os jovens atualmente são os que mais matam e morrem. A autora considera que a má distribuição de renda e a ausência de políticas públicas que garantam o acesso aos direitos básicos garantidos por lei arrastam o jovem para o mercado de trabalho, em detrimento de seus estudos.

A autora discute a diferença entre desigualdade e exclusão; a desigualdade está diretamente ligada a aspectos socioeconômicos, enquanto a exclusão é entendida como privação de uma parte da população à comunidade política e social, “que impede o acesso de grupos ou indivíduos ao conjunto ou parte dos direitos — econômicos, políticos, sociais, culturais — de que gozam os que desfrutam da plena cidadania” (ABRAMOVAY, 2002, p. 51).

Segundo o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007 (p. 9), do Banco Mundial, são cinco as transições que formam o desenvolvimento do capital humano dos jovens: estudar, trabalhar, manter a saúde, formar família e exercer a cidadania.

Sem as oportunidades de uma participação cívica produtiva, as frustrações dos jovens podem transformar-se em comportamento violento e levar à instabilidade econômica e social — centelhas capazes de acender contendas duradouras.

Neto e Quiroga (2000) mencionam que, para conseguir atender algumas de suas necessidades básicas, a população de baixa renda recorre ao trabalho como solução em curto prazo. Para as famílias de baixa renda, a escola é percebida como uma alternativa para o futuro, assim, as perspectivas em longo prazo são muito limitadas. Abramovay (2002) corrobora esta idéia ao afirmar que, nas sociedades modernas, o estudo é cada vez mais um

30 A 3ª Reunião Ordinária da Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado, Violência e Narcotráfico foi realizada em 19 mar. 2003.

31 O texto com a redação final está disponível em: <<http://www.camaradosdeputados.gov.br/>>. Acesso em 02 fev. 2007.

requisito básico para a inserção no mercado de trabalho; no entanto, este último é uma condição essencial para a sobrevivência humana.

Castro (2005) aponta o cenário no qual os jovens se desenvolvem, permeado pelo crescimento da pobreza, pela ineficácia de dispositivos de inclusão social, associados à cultura do consumo, da beleza e do prazer imediato. Neste cenário, os jovens são “[...] diretamente estimulados a possuir o que não podem comprar e indiretamente incitados a se apropriar de forma criminosa do que são levados a desejar” (CASTRO, 2005, p. 82).

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007 (p. 7), constata-se que aos 12 anos “mais de 85% de todas as crianças dos países em desenvolvimento freqüentam a escola”, mas que, no entanto, essa proporção cai à medida que os jovens ficam mais velhos; o ingresso dos jovens na força de trabalho aumenta com a idade. O relatório considera a faixa entre 12 e 24 anos como a mais relevante para a abordagem das transições desde a puberdade até a independência econômica, e revela que, hoje, 1,5 bilhão de pessoas em todo o mundo tem idade entre 12 e 24 anos, e 1,3 bilhão está nos países em desenvolvimento, considerado o maior número da história.



Gráfico 1: Permanência na escola e ingresso na força de trabalho
Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007.

Perpassando todo o contexto que envolve a juventude urbana pobre, abarcando os alarmantes índices de violência, a necessidade de inserção no mercado de trabalho e o conseqüente abandono da educação formal, nos deparamos com a realidade vivenciada por inúmeros jovens da comunidade de Nova Holanda. O dia-a-dia como educadores nos apresenta alguns jovens que deixam de freqüentar as aulas para aprender na escola do crime,

em busca de reconhecimento, status, e, principalmente, uma condição de vida melhor. Elencar a estrutura e funcionamento do CIEP Elis Regina, que serve como campo deste estudo, nos auxiliará na compreensão da aparente falha dessa instituição que, em sua concepção como democratizadora e proporcionadora de condições igualitárias de acesso e permanência, perde esses jovens para o narcotráfico, que prosseguem em suas trajetórias cada vez mais à margem da sociedade.

É pertinente refletir sobre o conceito de violência, antes de prosseguir. De uma forma geral, o conceito de violência tange sempre a ação, independente da área que tem por estudo este fenômeno social; o conceito de agressividade/agressão, geralmente aparece associado ao conceito da violência. Em geral, oscila entre dois extremos: a redução dos comportamentos violentos àqueles ligados à criminalidade ou à agressão física de maior ou menor gravidade, e a ampliação da abrangência do conceito, de tal modo que toda manifestação de agressividade, conflito ou indisciplina é considerada como violência.

A palavra “agressividade”, segundo Osório (2000), vem do latim: *ad+gradior*, em que *ad* significa “para a frente” e *gradior*, “movimento”. Entende-se, então, que a agressividade consiste em um movimento “em direção a”, pressupõe atividade, ação.

No entanto, Pereira (1975) aponta a diferença entre agressão e violência. Segundo o autor, a agressão seria inata ao ser humano, mas não somente a ele e, sim, a todo ser vivente. A agressividade estaria ligada ao ser vivo em seu instinto de sobrevivência. “A violência não é idêntica à agressão. Na verdade, a violência é a expressão manifesta, ‘viva’ e principalmente física da agressão” (PEREIRA, 1975).

A palavra “violência” tem sua origem no vocábulo latino *vis*, que significa “violência”, mas também ‘força’, ‘vigor’ e ‘potência’; *vis* designa mais precisamente o ‘emprego da força’, as ‘vias de fato’, assim como a ‘força das armas’” (DADOUN, 1998, p. 10).

A violência assume várias formas. A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) reconhece diferentes tipos de violência. Basicamente, a violência pode ser física, quando é resultante do “uso da força ou atos de omissão [...] com o objetivo claro ou não de ferir”³², ou simbólica, quando a força não é utilizada, mas agrega no indivíduo marcas profundas.

³² Disponível em: <http://www.abrapia.org.br/homepage/tipos_de_violencia/tipos_de_violencia.html>

Podemos observar que o ato violento pode ocorrer tanto em um nível micro, quando acontece no seio da família, da escola, quanto em um nível macro. Ao abordarmos o assunto do narcotráfico, estamos lidando com a violência que atinge um número elevado de pessoas.

Muitas pesquisas que abordam o tema da violência buscam responder qual seria sua verdadeira causa, quais seriam os fatores que desencadeiam tal fenômeno, e o que leva um indivíduo a se entranhar no mundo do crime. Uma das respostas que fazem parte do senso comum é apontar a violência como decorrente da pobreza. Certamente, a pobreza é um fator muito acentuado no que concerne a esse comportamento, mas tantos outros também devem ser considerados. Zaluar (2004) alerta sobre as explicações superficiais e simplistas que levam a ações imediatistas.

Dadoun (1998) aponta a violência como todo sinal extremo ou de alguma maneira excessivo que implica em uma pressão, coação ou força.

Geralmente só levamos em conta os aspectos externos da violência, as manifestações e expressões múltiplas que remetem a fatores — políticos, psicológicos ou outros — sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio, fatores que lhe seriam impostos, a contragosto, violentamente [...]. Privilegia-se, desta maneira, uma concepção eruptiva da violência [...] enquanto que são rechaçadas a “violência cega” e ‘as origens das violências de onde quer que elas venham (DADOUN, 1998, p.8).

O autor destaca ainda a existência de três elementos que conduzem a violência: Gênese, Extermínio e Terrorismo (Idem, p. 12). A respeito de **Gênese**, Dadoun aponta a violência com origem no próprio Deus, desde o “começo”, quando a maldição que violenta e atinge a humanidade decorre da transgressão do homem à proibição da árvore do conhecimento. Durante sua explicação, o autor aponta diversos exemplos violentos narrados na Sagrada Escritura e revela uma violência ontológica, que “fixa e encerra o homem no seu status de criatura submissa” (Idem, p. 19). Já sobre **Terrorismo**, Dadoun aponta a obsessão pelo quantitativo (matança desenfreada) e destaca nuances para especificar práticas como a guerra, o massacre e o genocídio. Ao Terrorismo, o autor assinala a pretensão do exercício de uma violência qualitativa, “utilizando métodos econômicos e quase ‘cirúrgicos’, [em que o ato violento] concentra-se em um ponto limitado no tempo e no espaço, visando um objeto cuidadosamente selecionado” (DADOUN, 1998, p. 34-35). O autor, na referida obra, faz um percurso da violência desde o nascimento até a morte, destacando suas características em cada etapa descrita.

Um aspecto muito relevante, destacado por Dadoun, faz referência a alteridade/identidade. A violência parece ser sempre responsabilidade do outro.

Talvez seja necessário, para dar consistência e coerência ao próprio eu, declarar o outro o detentor da violência [...] a identidade pessoal só é possível quando se evacua no outro o mal (Idem, p. 63).

Ainda neste sentido, Dushatzky e Skliard destacam que a diferença do “outro” funciona como:

[...] depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (Idem, p.124).

Vale destacar, neste momento, que a civilização ocidental apresenta uma postura de oposição aos intitulados “bárbaros”, considerados aqueles que desejam destruir “aquilo que é assumido como o pináculo da evolução social ou da liberdade humana” (FOSTER e CLARK, 2007, não paginado). Sendo o conceito de barbárie originado pela palavra grega *bárbaros*, que referia-se a todos os que não falassem grego, e a distinção entre povos civilizados superiores e bárbaros inferiores, apropriando-se do significado com que Marx se referiu a barbárie, “no sentido de estar do lado de fora da civilização da cultura, isolado da vida das cidades e do relacionamento social e político” (FOSTER e CLARK, 2007, não paginado), conseguimos nos reportar a nossa sociedade atual onde tal distinção ainda pode ser observada. Os moradores das favelas são designados como os bárbaros da sociedade contemporânea.

Hannah Arendt (1994), além de destacar a violência como fundamental às negociações humanas, diferencia poder e violência. Para a autora, a relação entre os dois fatores está, ao mesmo tempo, imbricada e em oposição. O poder não possui como cerne a violência, que somente emerge quando o primeiro está em risco, incluindo sua desaparecimento.

Maffesoli (1987) propõe que consideremos o termo violência como uma “maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social” (MAFFESOLI, 1987, p. 15). Segundo o filósofo, a violência é uma herança comum a qualquer civilização; uma estrutura constante do fenômeno humano. Dadoun corrobora Maffesoli, no que concerne à natureza violenta do homem, ao definir o *homo violens* como o ser humano definido, estruturado, intrínseca e fundamentalmente pela violência (DADOUN, 1998, p. 8).

Ainda sobre as idéias de Maffesoli, observa-se que o autor enxerga na violência modulações que agrupa em três modalidades: “violência dos poderes instituídos, violência anômica e violência banal” (MAFFESOLI, 1987, p. 2). A **violência dos poderes instituídos**

resulta do monopólio de uma estrutura dominante, seja ela o Estado ou uma organização criminosa. Essa modalidade submete determinado grupo a um controle coercitivo, planejado e generalizado pelo poder exercido.

Para Maffesoli, o poder e a potência estão constantemente em conflito já que aqueles que se submetem ao poder só o fazem quando não consideram o confronto possível. Em uma possibilidade de confronto, mesmo que mínima, a potência eclode, implicando em revoluções, greves e violência. Essa resposta à violência dos poderes instituídos é o que Maffesoli chama de **violência anômica**. A ilegalidade é uma forma manifesta dessa modalidade expressa da violência. O autor ainda destaca a **violência banal** como manifestação de oposição aos poderes instituídos, mas de forma “passiva-subversiva”; as pichações e grafites podem ser citadas como amostra dessa modalidade.

3.4 A REDE DO NARCOTRÁFICO

O narcotráfico é uma promessa de dinheiro rápido e relativamente fácil. As armas e o poder representam *status* para o jovem, nesse universo, que promete suprir todas as suas carências, todas as lacunas deixadas pelo poder público. Atua justamente nos pontos de fraqueza das instituições governamentais e não governamentais envolvidas em seu combate através de sua força corruptora ou intimidadora.

O narcotráfico encontra nas favelas o seu reduto. Atualmente, as favelas cariocas representam cerca de 20% do número de habitantes da cidade. Em nada se comparam às favelas no período de sua implantação³³, apesar de abrigarem ainda a parcela de renda econômica mais baixa da população.

³³ Em notas realizadas num seminário intitulado *Classes Populares e cidadania: uma abordagem sobre as políticas de remoção nas favelas do Rio de Janeiro*, realizado pela equipe do Observatório de Favelas, conta que em 1930 não havia registros oficiais sobre a existência de favelas. A primeira menção a elas é registrada no primeiro “Código de Obras”, datado de 1937.



Gráfico 2: Percentual de moradores de favelas no município do Rio de Janeiro
 Fonte: <www.favelatemmemoria.com.br>

Desde sua origem, quando o estigma de seus moradores remetia à sujeira e às doenças, as favelas sempre estiveram à margem da sociedade e cercadas de políticas públicas de caráter higienista; eram percebidas como “uma multidão de horríveis barracas”, em condições problemáticas de “salubridade e conforto”, que “cobrem as encostas e os cumes dos morros” e onde habita “uma população meio nômade, avessa a toda e qualquer regra de hygiene”. (Prefeitura do Distrito Federal, 1930, *apud* Abreu, 1997, p. 88). Analisando a história das favelas, observamos que essas sempre se caracterizaram por acolher pessoas de menor poder aquisitivo. Motta destaca a importância do aspecto de disposição geográfica da população segundo a classe social, no que condiz ao desenvolvimento urbano carioca.

Um aspecto interessante a ser ressaltado com relação ao desenvolvimento urbano da cidade do Rio de Janeiro diz respeito à disposição geográfica da população segundo a classe social. No início, não existia uma diferenciação clara entre as residências de ricos e pobres através da localização, já que todos moravam relativamente próximos uns dos outros, devido à falta de meios de transporte coletivo e às necessidades de defesa. Sendo assim, a diferenciação era feita principalmente através da aparência das moradias (MOTTA, 2000, p. 12).

Atualmente, o “mito da insalubridade” perde espaço para o mito da marginalidade (PERLMAN, 2002, p. 29). Segundo Eliade (2006, p. 11), “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”.

Há uma dicotomia entre favela e cidade. Em uma relação marcada pela tensão oriunda da proximidade entre riqueza e pobreza, os grupos sociais dominantes, a fim de estabelecer distinções, elaboram visões estereotipadas das favelas e seus moradores; a favela é associada

ao tráfico e violência, agrupando todos os seus moradores em um único bloco marginal. A visão impressionista sobre este grupo é constantemente reforçada; a mídia coloca a favela como alvo principal ao combate da violência urbana, inculcando e/ou reforçando o mito da marginalidade. Todos aqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade impostos pelos grupos sociais dominantes são suspeitos, e como consequência, sofrem o estigma da exclusão. É importante lembrar que são criadas instituições para controlar, domesticar e reeducar o diferente: escolas de todos os tipos, reformatórios, prisões, asilos, manicômios etc., medidas que não fazem mais que alimentar o imaginário do medo. Foucault (1977), na obra *Vigiar e punir*, quando trata das instituições penais, nos fornece subsídios para fazer uma alusão ao sistema educacional. Assim como em um sistema carcerário, a disciplina gera recompensa e a indisciplina, punição. Esse sistema de “gratificação-sanção” (FOUCAULT, 1977, p. 161) leva a uma tentativa de homogeneização dos indivíduos, onde aqueles que fogem à normalização vigente são vistos como “desviados” que precisam ser inseridos na normalidade.

Os atos violentos que ocorrem nas cidades, especialmente no Rio de Janeiro, são manchetes nas primeiras páginas de jornais e ganham grande destaque nos telejornais. As ações imediatistas contra o crime aparecem como solução a um problema que atinge toda uma população.

À guisa de esclarecimento, antes de prosseguir, torna-se necessário definir o termo “favela”. Para o IBGE, a favela é reconhecida como um “aglomerado subnormal”, constituída por:

[...] no mínimo 51 unidades habitacionais (barracos, casas...), ocupando ou tendo ocupado até período recente terreno de propriedade alheia (pública ou particular), dispostas, em geral, de forma desordenada e densa; e carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais (ARAÚJO, 2007).

Para o Instituto Pereira Passos, a favela é entendida como:

[...] área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação da terra por população de baixa renda, precariedade da infra-estrutura e de serviços públicos, vias estreitas e de alinhamento irregular, lotes de forma e tamanho irregular e construções não licenciadas, em desconformidade com os padrões legais (ARAÚJO, 2007).

A idéia existente sobre a relação entre favelas e adolescentes e jovens legitima determinadas realidades como anunciadas; parece que a criança que cresce nos espaços favelizados possui um futuro determinado por sua condição de pobre e favelado. Esse preconceito existente levanta uma

questão bastante delicada no condizente à formação e identidade desses jovens; o estigma pode, até mesmo, favorecer sua entrada e permanência no crime. É importante, neste momento, indicar o *habitus*³⁴, citado por Bourdieu (2005).

A problemática instaurada em uma sociedade degradada e permeada pela exclusão social, política e econômica, apesar de ser uma segregação muitas vezes inconsciente, interfere diretamente na sociedade em que estamos imersos, por meio da alteridade.

3.5 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NARCOTRÁFICO NO RIO DE JANEIRO

O narcotráfico, no Rio de Janeiro, está ligado a outras atividades ilícitas, como assaltos, seqüestros e homicídios. Atualmente considerada como “poder paralelo”, a criminalidade desafia as autoridades, corrompe a força policial e dirige a população de moradores das favelas (BISCAIA, 1997, p. 214). Não é um fenômeno nacional; o contrabando internacional de armas e drogas aponta a existência de dois subsistemas interligados na estruturação do narcotráfico no Brasil — um que Silva e Urani descrevem como de importação/exportação/atacado (I-E-A) — e um de varejo: “subsistema I-E-A é responsável pela entrada das drogas ilícitas [...] e pelo estabelecimento de contatos para a saída do produto [...]” (SILVA e URANI, 2002, p. 32).

Em relação à forma de implementação do varejo, destacam-se as gangues “que têm as favelas e outros espaços segregados como base para suporte logístico” (SILVA e URANI, 2002, p. 33).

No Rio de Janeiro, as gangues estão organizadas em “comandos” ou “facções”, que disputam os pontos de venda de drogas por todo o Estado.

Há uma grande organização entre os atores envolvidos no narcotráfico. De acordo com Silva e Urani (2002), o funcionamento de um ponto de venda de drogas funciona de forma similar a uma loja convencional e registrada. Hierarquicamente, os atores estão organizados da seguinte forma: proprietários, gerentes, seguranças, vendedores, vigias — que alertam

³⁴ Bourdieu aponta que através de esquemas de percepção dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante nos levam a considerar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é, e a prever, de certo modo, nosso próprio destino, recusando as posições de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-nos para as que são sistematicamente destinadas. Desta naturalidade, resulta o *habitus* (p. 114).

sobre a aproximação de gangues rivais ou da polícia — e os trabalhadores, que embalam e identificam a droga — com carimbos que apontam qual a facção que negociou e a quantidade de droga que contém no “papelote”. Há uma cultura organizacional.

Certamente, a pobreza não é o fator determinante para a inserção do jovem no tráfico de drogas, mas consiste em um ponto a ser destacado. Há uma grande circulação de dinheiro no mundo do narcotráfico. Diante de uma realidade bastante dura, que envolve questões político-econômicas, os jovens que ingressam nesse meio, certamente o fazem na busca por status e visibilidade social. Todos os atores envolvidos destacam-se, independente de conotação positiva ou negativa, no mundo do narcotráfico. Seja apenas na comunidade onde estão inseridos, seja com visibilidade social mais ampla.

Segundo o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, César Maia, em artigo publicado no jornal O Globo, edição de 10/04/2001, observou, a partir de uma pesquisa realizada na Universidade de Stanford (EUA) sobre a violência que: [...]“quatro indicadores apresentaram uma boa correlação com os altos ou crescentes índices de homicídio por cem mil habitantes [...]. O primeiro [...] é o índice Gini ou índice de desigualdade de renda. [...] Se os níveis de desigualdade de renda pioram, a taxa de homicídios também piora. O segundo indicador explicativo da taxa de homicídios é a taxa de desemprego, que explica até um pouco mais que o índice Gini. Finalmente, o terceiro e quarto indicadores são Crime Organizado e, principalmente, o Crime Organizado Setorizado” (*apud* EVANGELISTA, 2003: 19-20).

Ainda segundo Evangelista (2003), algumas especificidades do Rio de Janeiro possibilitam um amplo crescimento do narcotráfico na cidade. O autor cita a característica topográfica das favelas e morros combinada à pobreza como elemento facilitador para oportunidade de fugas, locais para esconderijos e dificuldade de acesso da força policial. Aponta também a geografia física da cidade, destacando o extenso litoral e a grande acessibilidade proporcionada por seus dois portos e rodovias que interligam a cidade a diferentes Estados, além do aeroporto internacional, o que torna a cidade vulnerável à entrada de “diferentes circuitos criminosos”.

Outro fator destacado é a riqueza da cidade, considerada uma das mais desenvolvidas do país; uma população urbana extremamente consumista é potencialmente uma forte consumidora de drogas. Como último elemento a ser observado, a “carência de recursos dos que estão diretamente envolvidos em coibir o tráfico” — os policiais — , agregando a deficiência de infra-estrutura de combate ao crime, aos baixos salários. Reunindo tantos fatores facilitadores da expansão do narcotráfico, Evangelista classifica, então, a cidade do Rio de Janeiro como “coluna vertebral do tráfico”.

Algumas observações de Evangelista sobre a rápida expansão do narcotráfico no Rio de Janeiro são bastante pertinentes. Ele ressalta que a atividade teve sua trajetória “sustentada por uma rede de aliados que capilarizava sua influência” e tal especificidade mostrou-se um aspecto primordial, pois como não existem acordos escritos — que poderiam se transformar em provas —, uma rede de relacionamentos fiel assegura a integridade física dos envolvidos. A justiça comum não permeia o mundo de negociações do narcotráfico; as eventuais intervenções ocorrem geralmente quando há a detenção de algum criminoso que adquire visibilidade por meio da mídia. Nessas situações, a população crê que uma restrição ao tráfico foi feita, pois esses elementos são vistos como a “encarnação” do narcotráfico, quando, na realidade, essas detenções não representam verdadeiramente qualquer desfalque na engrenagem. Na melhor das hipóteses, os presos são apenas substituídos. Infelizmente, mesmo detidos, continuam comandando seus legados, mesmo que à distância. Podemos citar vários nomes que foram destaques, tanto na mídia local, quanto nacional, como Fernandinho Beira-Mar, Uê, Elias Maluco e Marcinho VP.

Segundo Silva e Urani (2002), o narcotráfico possui uma tática semelhante à adotada por militares durante a guerra. Todos os recursos — armas, soldados, investimento — devem estar direcionados ao objetivo de eliminar o inimigo.

Os “chefes” e “gerentes” do “movimento”, após terem se estabelecido dentro das comunidades, adquirem armas, dinheiro e autonomia para conquistar o poder necessário para mobilizar as pessoas para o desempenho de funções hierárquicas e para expandir os negócios. Os primeiros e os últimos são geralmente jovens, residentes pobres de favelas, e tornam-se os componentes mais visíveis do tráfico. Formam também o setor da população mais afetado por mortes violentas. Com delinqüência e morte, cobrem os setores mais lucrativos do tráfico: importação, refino e transporte, lavagem de dinheiro e reinvestimento. Essas atividades são operadas por pessoas das camadas sociais e financeiras mais altas, que possuem influência política e contatos no setor público e no mercado de capitais (SILVA e URANI, 2002, p. 34).

Silva e Urani (2002) sugerem a interpretação do narcotráfico de uma forma não simplista, e aponta que o “alistamento” de jovens pobres, moradores de favelas, indica que a desigualdade de distribuição de renda é um dos pontos que devem ser observados com atenção pelo Estado.

Para entender a natureza desigual do narcotráfico, é essencial analisar o sistema dentro de parâmetros amplos [...]; olhando para toda a cidade, para o país na perspectiva de sua relação com o resto do mundo, abrangendo banqueiros e aqueles que, embora não vivendo em favelas nem sendo diretamente expostos às mesmas, são beneficiários principais do narcotráfico. Deste ponto de vista, o narcotráfico pode ser observado de forma mais integral, reconhecendo-se a pobreza como

funcional para seu funcionamento, que utiliza os jovens como uma força de trabalho barata, descartável (SILVA e URANI, 2002, p. 34).

Zaluar (2004) alerta sobre a correlação entre pobreza e criminalidade. Para a autora, essa relação precisa ser problematizada para não aumentar o preconceito e a discriminação entre os pobres. A pobreza sempre existiu no país, e atribuir somente a ela a causa de nossa realidade violenta seria equivocado e, possivelmente, tornaria ineficazes as políticas públicas adotadas com o sentido de minimizar a criminalidade baseada nesse indicador.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano Sustentável da Cidade do Rio de Janeiro,

[...] dois fatores impossibilitam avaliar, mais ainda quantificar, os resultados de políticas públicas voltadas para o controle da criminalidade e da violência no Rio de Janeiro. O primeiro é a falta de dados e parâmetros indispensáveis a qualquer avaliação. Salvo poucas exceções, o que se costuma chamar de política de segurança não tem correspondido, aqui ou no resto do país, a estratégias planejadas, com prioridades e metas definidas a partir de diagnósticos precisos dos problemas a enfrentar, restringido-se quase sempre a intervenções reativas, assistemáticas, guiadas pelos problemas imediatos e pelas pressões da chamada opinião pública. Em consequência, as avaliações de eficácia, quando existem, limitam-se à exibição do comportamento positivo deste ou daquele indicador criminal, do aumento do número de prisões e apreensões de drogas e de armas, da divulgação na mídia de ações policiais espetaculares (ou desastrosas), da apresentação de respostas de curto prazo para problemas conjunturais (p. 23).

3.5.1 O Tráfico em Nova Holanda

Observando o esquema de divisão dos morros e favelas cariocas entre as três principais facções que controlam o tráfico no Rio de Janeiro, verificamos que o Complexo da Maré é comandado pela facção do Terceiro Comando (TC). Nova Holanda é um caso específico neste enorme complexo de favelas, pois é uma das poucas comunidades onde o “governo paralelo” do TC ainda não adentrou. A favela de Nova Holanda é dominada pela facção Comando Vermelho (CV). Essa particularidade confere à comunidade características que justificam o apelido de “Faixa de Gaza” — local de constantes conflitos resultantes da guerra pelos pontos de venda de drogas. Nova Holanda recruta jovens cada vez mais novos para defender a ordem e garantir o ponto de venda para os traficantes da facção regente.



Figura 5: Controle do tráfico nos morros cariocas.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/traficonorio/divisao_do_trafico.shtml>. Acesso em: 22 out. 2006.

A propriedade sobre os moradores, postos de saúde, escolas e estabelecimentos se evidencia principalmente por meio de pichações, como podemos observar na figura abaixo:



Figura 6: Rampa de acesso ao interior do CIEP Elis Regina. A marcação do território pelo Comando Vermelho se expressa nas paredes.

O funcionamento do tráfico de drogas é semelhante ao de toda a rede do narcotráfico. A hierarquia que vai desde o “dono da boca” ao “vapor” obedece aos padrões estabelecidos. A traição, a falha e as dívidas são pagas com a própria vida; não há espaço para os “vacilões”. A morte dos traidores é exposta como exemplo tanto aos demais integrantes do tráfico, como aos moradores, que, intimidados com a manifestação de poder expressa pela crueldade e frieza, não ousam desafiar os mandantes.

O mais alarmante é que os moradores assumem a identidade dos traficantes como se pertencessem à facção, apesar de não estarem envolvidos com a ilegalidade, e rendem-se, mesmo que inconscientemente, às regras locais. No episódio narrado no início desta pesquisa, no qual partes do corpo de um ser humano estavam espalhadas por todo o pátio da escola, era comum ver mães levando seus filhos pequenos, com 2 ou 3 anos de idade, para ver o exemplo que **não** deveria ser seguido.

Muitas famílias estão privadas de visitar seus parentes por habitarem um local comandado por uma facção rival; muitas vezes, um quarteirão separa essas famílias. Crianças com até 12 anos possuem acesso liberado somente para frequentar a escola.

À noite, é comum ver os traficantes desfilando com armas pelas ruas da comunidade e, em caso de confrontos, se houver algum ferido, os moradores são obrigados a prestar socorro ao criminoso baleado. Caso haja a informação sobre invasões de grupos rivais ou investidas da polícia na comunidade, os traficantes enviam um informante à escola para que os alunos sejam dispensados.

A morte de um traficante resulta em luto para a comunidade. O comércio e as instituições escolares locais são impedidos de funcionar por tempo determinado pelos bandidos. As facções criminosas imprimem um caráter ditador a suas regras.

Como educadora em uma escola inserida na região, presenciei diversos acontecimentos, além do mencionado no início desta pesquisa, que marcaram minha trajetória, certamente de modo negativo. Considero relevante mencionar alguns, apesar de entender que a descrição pode causar certo desconforto. Um dos objetivos deste capítulo é oferecer ao leitor alguns parâmetros para a compreensão do cotidiano vivido por moradores da comunidade pesquisada, como subsídio para a formação de uma visão acerca do impacto e do significado da violência para estes que, imersos em um ambiente permeado pelo tráfico de drogas e armas, constroem uma relação bastante íntima com o tema.

Inicialmente, uma experiência bastante particular, com uma reação bastante inesperada, inspirou uma reflexão sobre o dia-a-dia dos que vivem nas favelas cariocas. Terminado o horário escolar, me dirigi ao local onde pegaria a condução de volta para casa.

Ao atravessar a rua principal, percebi uma grande agitação das crianças que também retornavam a suas residências. Crianças e pais de alunos corriam e procuravam locais para se abrigar. Descobri que o “Caveirão”³⁵ — carro blindado adaptado para ser um veículo militar — estava passando no local. Permaneci imóvel. Ao passar por mim, um policial que integrava o veículo gritou pelo megafone: “Ei, sai da rua... vai morrer!” Foi uma situação impactante para mim, apesar de saber que nas operações realizadas pelo “Caveirão”, a polícia faz ameaças psicológicas e físicas aos moradores, com o intuito de intimidar as comunidades como um todo. Muitas vezes ouvi relatos de alunos que reproduziam as músicas anunciadas por alto-falantes montados na parte externa do veículo. Minha única reação foi realizar um telefonema para casa relatando o fato. Se realmente houvesse um confronto naquele momento, provavelmente minha vida estaria em risco.

A vivência de tiroteios constantes no horário escolar nos leva a desenvolver verdadeiras táticas de guerra. Aliás, a forma de proceder em casos de tiroteios é combinada com os estudantes. As atividades realizadas fora da escola são acompanhadas por um medo constante de viver situações semelhantes à vivida logo no início de meu trabalho como professora no CIEP. Durante uma atividade na Vila Olímpica, enquanto os professores aguardavam o fim das atividades com os educadores do local, um grande tiroteio teve início. A reação dos alunos foi correr para perto daquela que convive diariamente com eles; houve um grande pânico entre as crianças e comigo não foi diferente. Minha principal dificuldade foi aparentar calma diante daquela situação, pois os alunos esperavam que eu provesse segurança. Qualquer demonstração de minha inquietude e a situação perderia o controle.

A forma como muitos moradores encaram fatos que ocorrem na comunidade desperta espanto e aflição. Percebo que a vida do outro não tem valor. Em muitos, a dura realidade induz a uma frieza de sentimentos incomensurável. No dia em que os funcionários chegaram para mais um dia de expediente e se depararam com a cabeça de um ser humano na entrada do portão da garagem, o episódio causou uma grande revolta em todos. Os professores se negaram a prosseguir o dia letivo como se nada houvesse acontecido. Para muitos pais, a questão resumia-se à falta de vontade dos professores em dar aulas. Para eles a questão poderia ser resolvida simplesmente com a retirada do “problema”. E assim, o pai de um aluno o fez: apanhou o “problema” pelos cabelos e o jogou no rio que passa ao lado da escola, vangloriando-se: — “Pronto, tudo resolvido! Agora pode ter aula!”

³⁵ A palavra “caveirão” refere-se ao emblema do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), que aparece com destaque na lateral do veículo. O emblema do BOPE é uma caveira empalada em uma espada, sobre duas pistolas.

Esses três fatos ilustram um pouco do que permeia o dia-a-dia de educadores e moradores da comunidade de Nova Holanda. Crianças que chegam à escola e dormem porque passaram a noite acordadas, escondidas embaixo de camas por causa de tiroteios; filhos de bandidos; a distorção de valores; a constante guerra interna entre o que é correto e a realidade. Crianças que observam seus pais trabalhando dignamente e passando fome, enquanto os envolvidos no tráfico, os “meninos”, possuem tênis, roupas de marca, geladeira cheia e prestígio (reconhecido apenas no submundo favelado). Portanto, é impossível ignorar a influência da violência no espaço escolar.

4 A TEMÁTICA DO IMAGINÁRIO

Segundo Eliade (1992), quando o Homem toma consciência de sua própria existência, toma consciência, também, de sua finitude. Por meio de atividades ritualizadas, o Homem primitivo busca fugir do tempo e de sua própria morte.

[...] as únicas atividades profanas são aquelas que não possuem qualquer significado mítico, isto é, carecem de modelos exemplares. Assim, podemos dizer que, para o mundo arcaico, qualquer atividade responsável, em busca de um propósito definido, era um ritual (ELIADE, 1992, pág.33).

Eliade (2006, p. 72) destaca a necessidade do *homo sapiens*³⁶ de conhecer a origem de cada coisa, no sentido de conferir “uma espécie de domínio mágico sobre ela”. Destaca ainda “a importância de se conhecer a origem e a história de uma coisa para poder dominá-la” (ELIADE, 2006, p. 83).

Desde a sociedade arcaica, há uma busca incessante por conhecimento. O mito cosmogônico — que faz referência à formação do mundo — vem sucedido pelo mito de origem, que conta e justifica uma nova situação: “[...] os mitos de origem prolongam e completam o mito cosmogônico: eles contam como o mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido” (Idem, p. 26).

Através do mito de origem, a sociedade arcaica transmitia seu conhecimento de geração a geração, uma vez que o conhecimento, como já referido anteriormente, aponta para um domínio sobre as coisas. A função dos mitos consistia em, segundo Eliade (2006, p. 128):

[...] revelar os modelos e fornecer assim uma significação ao Mundo e à existência humana. Na relação pai e filho, por exemplo, o pai não transmitia aos filhos seus feitos, mas os feitos dos mitos da sociedade em que estavam imersos. Os mitos, geralmente não pertenciam ao mundo cotidiano; eram “Deuses e Entes Sobrenaturais, [...] heróis ou animais” (Idem, p. 15).

Eliade (2006, p. 13) aponta que “a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria”.

³⁶ Thomás (in TEIXEIRA e PORTO, 2004, p. 76) faz referência ao *homo sapiens* como uma visão unilateral do homem, considerando-o apenas pelo viés da racionalidade.

Neste sentido, reportamo-nos novamente a Elíade (2006, p. 23, 98):

O mito, portanto, é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, ele é ao contrário uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente; não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática. [...] Eles nos revelam a origem da condição atual do homem [...] e das regras de conduta e comportamento humanos.

Durand (2002) ressalta que é por meio do imaginário que o Homem enfrenta ou tenta minimizar a angústia em relação ao tempo e à consciência da própria morte.

Suano enfatiza:

Quando o imaginário não se desenvolve, isto é, não se realiza na ação, na vida, permanece como ilusão, como fantasma, como irrealidade. O futuro não é pré-formado no presente e não está contido nele, mas é questão de vontade, embora seja necessário considerar a realidade dada como um limite, quando se ultrapassa o real para alcançar um outro real, significa que houve consideração da realidade e do imaginativo (SUANO, 1993, p. 24).

Ao longo da História, no entanto, o legado do imaginário é sistematicamente desprestigiado e desvalorizado. Com o surgimento da tendência positivista, a perspectiva imaginativa perde seu prestígio, dando lugar a um cientificismo que valoriza apenas o método científico, ímpar da razão, empenhado com a certeza da verdade. Foi com a epistemologia bachelardiana que a questão da imaginação voltou a ser abordada. Em sua obra intitulada *Psicanálise do fogo*, Bachelard apresenta a idéia de um inconsciente coletivo.

Retornando ao estudo de Suano, é válido destacar que:

A realidade é, pois, compreendida como um consenso intersubjetivo. É na vida cotidiana que se elabora o vínculo entre a conceptualização e a simbolização do mundo. Em outros termos, não existe realidade fora dos quadros da imaginação. [...] O real, como função simbólica, é a rede de leitura que se apresenta como realidade, pois só há real se houver linguagem que nomeia o real. [...] Todo conhecimento toma seu ponto de partida num mundo já formado pela linguagem. O naturalista, o historiador, o filósofo, não vivem com o objeto a não ser em função do modo como a linguagem conduz a ele. O problema essencial é descobrir como o grupo social pensa o mundo, o seu mundo (SUANO, 1993, p. 26-27).

Os setores dominantes, apoiando-se na construção de representações sociais sobre as favelas e seus moradores, imprimem no imaginário social coletivo a idéia de que na favela encontra-se a origem da violência. Pode-se concluir que o *demônio* da vez é o morador da favela; o *demônio* revela-se como desordem, perigo, ausência de leis, poder paralelo, marginalidade. A vida nos guetos cariocas é percebida como um território à margem do pacto

civilizatório, tanto que a favela é “vendida” como atração turística em *reality tours* em diversos países.

Sobre o imaginário social coletivo, Loureiro clarifica:

O ser humano, em sua individualidade, é um ser que deseja, aspira, sonha, pulsa e quer ser feliz (pólo latente) — o querer ser —, mas está submerso em uma sociedade, submetido a uma cultura, em um meio que o pressiona, que exige dele (pólo patente) — dever ser. Como ser social, o homem cumpre (ou descumpre) determinações, normas, nem sempre do seu agrado. Estas pressões/imposições, obrigações exteriores, alheias à sua vontade, fazem-no esquecer, esmagar ou protelar seus sonhos internos: o homem (espécie e, não, gênero), por necessidade, cumpre o predeterminado, nem sempre decidido por muitos, muito menos por ele próprio — apesar de saber que a democracia alardeada deveria caracterizar-se por serem suas leis e normas construídas por quem as vai cumprir. [...] É nesse trajeto simbiótico, do dentro e do fora, do eu com o nós, quer dizer, da vontade interior (da natureza) com a necessidade exterior (com a cultura), que se pode localizar o imaginário dos grupos (LOUREIRO, 2000, p 124-125).

Segundo Durand (2002), chamamos de imaginário o “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas pelo Homem. “[...] o imaginário [é] o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” (DURAND, 2002, p. 18). Para o autor, que considera o *homo sapiens* também, e fundamentalmente, como *homo symbolicus*, o estudo do imaginário “permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais” (PORTO, 2000, p. 20).

O Homem se estrutura em duas dimensões que se relacionam dialogicamente: uma dimensão racional e uma dimensão do imaginário, que envolve o indivíduo e o *socius*. A essa relação dialógica entre estas duas dimensões, Durand chamou de trajeto antropológico.

[...] o trajeto antropológico [consiste na] incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social (DURAND, 2002, p. 41).

Durand apresenta uma arquetipologia do imaginário que organiza a relação do Homem com sua angústia referente ao Tempo e à Morte. O autor adota a hipótese de que existe uma “estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (p. 51). Portanto, para apreender o trajeto antropológico, o autor sistematiza os “gestos dominantes” em três reflexos: dominante de “posição”, dominante “digestiva” e dominante “copulativa”. Neste momento, Freire (2007) é convidado para discursar sobre as três dominantes assumidas por G. Durand:

A dominante postural remete “ao imaginário de luta, combate, purificação, análise, despertando simbolismos representados pela luz, cume, asa, escada, espada, flecha, gládio, cetro”. A dominante digestiva remete “ao imaginário de repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio, envolvimento, despertando simbolismos representados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentais e recipientes”. A dominante copulativa remete ao imaginário de conciliação das intenções entre luta e aconchego, contendo imagens que expressam tal dualidade ao mesmo tempo, despertando símbolos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, a lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio (FREIRE, 2007, p. 41).

G. Durand agrupa as imagens provocadas pelas dominantes e seus *schèmes* em dois “regimes”: o diurno e o noturno. O regime diurno corresponde à dominante postural e seus *schèmes* e o regime noturno corresponde às dominantes da nutrição e copulativa e seus *schèmes*. Durand identifica estruturas antropológicas levando em consideração que cada cultura possui uma maneira própria de se organizar. As estruturas do regime diurno são do tipo heróica (esquizomorfo). A estrutura heróica do imaginário é aquela que se caracteriza, sobretudo, pelo combate, pela dissociação, pelo enfrentamento e se organiza em torno de três elementos principais: o personagem, a espada e o monstro. O conflito ou a separação aparece; é a estrutura da discriminação. As estruturas do regime noturno são de dois tipos: a estrutura mística e a estrutura sintética. A primeira caracteriza-se pela união, pela mistura, pelo envolvimento, pelo equilíbrio; a cena se organiza geralmente em torno da natureza ou do refúgio. A segunda é assinalada pela concomitância entre seqüências heróicas e místicas. Podem ser do tipo existenciais ou simbólica.

É pertinente definir os principais termos empregados, para um melhor entendimento da temática do imaginário tomada por G. Durand; os três reflexos dominantes — de “posição”, digestiva e copulativa — se prolongam em *schèmes*. Os *schèmes* são abstratos e ainda não representam imagens. Eles se substantificam em arquétipos. “O esquema é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário” (DURAND, 2002, p. 60). Podemos exemplificar citando que ao gesto de engolir (dominante digestiva) correspondem os *schèmes* da descida e do aconchego.

Os arquétipos “constituem as substantificações dos esquemas. [...] constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (Idem, p. 60-61). O *schème* do aconchego, por exemplo, é representado pelo arquétipo da mãe, do colo, do alimento.

Os símbolos consistem em uma “ilustração concreta do arquétipo do esquema” (Idem, p. 62) são especificações culturais dos arquétipos.

G. Durand diferencia o arquétipo do símbolo:

O que diferencia precisamente o arquétipo do simples símbolo é, geralmente, sua falta de ambivalência, sua universalidade constante e sua adequação ao schème: a roda, por exemplo, é o grande arquétipo do schème cíclico [...] enquanto a serpente é apenas o símbolo do ciclo (DURAND; 2002, p. 63).

O mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que aparecem na forma de histórias, sendo assim, “o mito é já um esboço de racionalização, dado que já utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas” (Idem, p. 63).

4.1 O AT-9

O Teste Arquético de Nove Elementos (AT-9) foi proposto por Yves Durand, discípulo de G. Durand. É composto pela realização de um desenho construído a partir de nove arquétipos: a *queda*, a *espada*, o *monstro devorador*, o *refúgio*, um *elemento cíclico*, um *personagem*, a *água*, um *animal* e o *fogo*. Um relato informando o que acontece no desenho, um questionário e um quadro-síntese constroem a mensagem simbólica que permite o conhecimento do imaginário individual e grupal. A junção do desenho e do relato permite obter fatos simbólicos relacionados ao enfrentamento da angústia e os meios de resolvê-la, e que se materializam por uma imagem (o desenho) e por um sentido (o relato).

Cada um dos elementos do teste possui um significado próprio. A *queda* e o *monstro* são os arquétipos que suscitam uma angústia universal: o tempo e a morte. O elemento arquetipal *espada* é o representante de uma resposta heróica diante da angústia universal.

O elemento *refúgio*, que ministra a idéia de aconchego, de acomodação, de união, representa o universo místico. O *elemento cíclico*, conciliando as intenções de luta e de aconchego, é o elemento representador do universo sintético.

Segundo Sabino (2004), “a água, o fogo e o animal são considerados estímulos complementares. O personagem é o ator central em torno do qual será articulada a mensagem.”

Tabela 3 - Elementos do teste AT-9

Elementos	Significado
Queda	Angústias universais: Tempo e Morte
Monstro	
Espada	Luta, enfrentamento
Refúgio	Aconchego, apaziguamento
Elemento cíclico	Conciliação
Água	Elementos complementares
Fogo	
Animal	
Personagem	Articulador da mensagem

Yves Durand, seguindo a tripartição das estruturas do imaginário segundo o regimes diurno e noturno, estrutura micro-universos míticos, a saber:

Universo Heróico:

- A. Heróico integrado – quando há uma perfeita integração entre os nove elementos, de forma funcional.
- B. Heróico impuro – apesar da temática heróica ser a base deste micro-universo, alguns elementos de outro regime de imagem são introduzidos.
- C. Heroico descontraído – quando os três elementos — personagem, monstro e espada — estão funcionalizados, mas o combate é adiado.
- D. Super-heróico – quando há uma hipervalorização do combate e os elementos que não estão ligados diretamente ao enfrentamento não são representados.

Universo Místico:

- A. Místico integrado – quando há uma perfeita integração entre os nove elementos, de forma funcional ao clima apaziguador. O monstro e a espada aparecem de forma eufemizada.

- B. Místico impuro – quando a espada e o monstro estão presentes, mas não estão ligados ao personagem. Os universos místico e heróico coexistem nesse micro-universo.
- C. Místico lúdico – neste micro-universo a espada e o monstro também estão presentes e integrados à estrutura básica pelo viés lúdico.
- D. Super-místico – quando a espada e o monstro não estão representados.

Universo Sintético:

A. Sintéticos existenciais:

- a. Sintético existencial diacrônico – quando o personagem vive dois episódios existenciais sucessivos, um místico e um heróico.
- b. Sintético existencial sincrônico – o personagem participa ao mesmo tempo de uma ação heróica e de uma sequência mística (pacífica).
 - Sintético existencial sincrônico dobrado – o mesmo personagem é sujeito das duas ações
 - Sintético existencial sincrônico desdobrado – quando há dois personagens unidos no mesmo projeto existencial e cada um realizando uma ação: um a ação heróica e o outro a mística

B. Sintéticos simbólicos:

- a. Sintético simbólico diacrônico:
 - Sintético simbólico diacrônico de evolução cíclica – quando a cena representa fases que se repetem ciclicamente e a existência humana é retratada
 - Sintético simbólico diacrônico de evolução progressiva – quando a ação se desenvolve de forma linear, seguindo etapas que levam a um objetivo
- b. Sintético simbólico sincrônico:
 - Sintético simbólico sincrônico dualista – quando aspectos opostos, duais e contraditórios estão significados

– Sintético simbólico sincrônico da mediação – quando o personagem é um articulador, mediador de duas possibilidades existenciais

5 OS JOVENS, A ESCOLA E O TESTE AT-9

A pesquisa foi realizada com jovens egressos que atuam — ou atuaram — no narcotráfico. Definir o panorama de onde esses jovens cresceram, estudaram e vivem é de fundamental importância para apreender o imaginário do grupo e compreender como uma escola em horário integral poderia ser uma oportunidade ímpar de transformar o cotidiano de muitos outros jovens que estudam e ainda estudarão em CIEPs localizados em favelas.

O dia-a-dia relatado pela professora que atendeu os jovens pesquisados foi importante nesta missão. Segundo a educadora, essa turma de jovens era praticamente formada por meninos com faixa etária entre 13 e 17 anos. Segundo ela, os alunos eram:

[...] meninos grandes, não vinham de uniforme, falavam muito palavrão [...] eles não aceitavam quadro, caderno, caneta, lápis, nada, só realmente o famoso blablá e de coisas que interessavam a faixa etária deles: drogas, sexo, violência, nada muito ligado à escola.

A educadora confidenciou que no início do trabalho com a referida turma, o medo e a insegurança estavam presentes durante todo o horário escolar, mas que com o passar dos meses e com a cumplicidade e amizade que foram surgindo, esses sentimentos foram descartados. Entre docente e discentes havia uma regra estabelecida pelo grupo que deveria ser acatada pela professora. “Eles fizeram um acordo comigo: o que tinha da porta da nossa sala pra dentro seria preservado e melhorado, o que tinha da porta da sala pra fora seria destruído”.

Corroborando as suposições de Abramovay (2002) citadas no Capítulo 3, os alunos percebiam a escola como uma alternativa para o futuro. É possível notar que há uma grande inquietude quanto à questão econômica quando um deles declara à professora que o trabalho “honesto” não aponta para uma vida digna.

A gente tá aqui porque você é maneira, mas que não dá pra gente estudar. A gente tá muito grande e enquanto eu ganho no máximo, se a gente trabalhar honestamente, pra ganhar o que, menos de um salário mínimo na vida? Eu ganho muito mais, eu sei que vou morrer rápido, mas eu ganho muito mais.

Apesar de a convivência ter resultado em uma cumplicidade entre educador e educandos, algumas atitudes dos alunos demonstravam que a professora estava sob o domínio da turma. Os alunos não gostavam de freqüentar as festas lançadas pela escola e, por esse

motivo, a professora também não podia comparecer às comemorações. Segundo a educadora, os alunos alegavam que o não comparecimento era uma forma de preservá-la.

A cumplicidade, no decorrer do convívio resultou na persuasão dos alunos pela professora a não portar armas durante o horário escolar. Somente um deles insistia em permanecer armado, no entanto, durante a aula, guardava o armamento na gaveta da professora, atendendo a seu pedido. Esse aluno poderia ser considerado como um dos mais envolvidos com o tráfico, chegando ao ponto de levar um cadáver amarrado a um cavalo para a quadra da escola e gritar pela professora para que ele notasse seu feito. O rapaz chegou a ficar preso por um ano no IPS, logo após a formatura, no final do ano.

Sobre a relação que os jovens estabelecem com a escola, a educadora relata:

Tiveram a oportunidade da escola, mas também naquele momento não aproveitaram por vários motivos. Também a questão da sobrevivência, a questão de ter que bancar a família, de ter que sustentar irmão menor, mãe doente, pai alcoólatra... tinha muito.

Atualmente, esses jovens consideram a escola como um fator que pode interferir na infiltração de jovens no tráfico de drogas, uma vez que “eles acham que os filhos deles têm que estar realmente dentro da escola, não tem que ter essa vida que eles tiveram. É uma coisa bem engraçada, eles estiveram nessa vida, mas não querem que os filhos estejam”.

Os jovens não possuíam uma estrutura familiar fornecedora de apoio e base para uma formação que valorizasse outra forma de sobrevivência. Uma vez que a família exerce uma função estruturadora, ou seja, os valores morais, éticos e sociais são formados no contexto familiar, se essa “organização” não desempenha seu papel como deveria, a formação do jovem fica comprometida. Segundo a educadora, “ninguém tinha uma estrutura familiar. A mãe matou, o pai matou, uma mãe matou a marteladas o pai porque pegou ele traindo com a vizinha”.

Segundo Freire (1987, p. 25), “esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral”

Essa afirmação de Freire pode ser corroborada pelo discurso da professora da turma, que relata que o aluno cuja mãe matou o pai a marteladas reproduziu a forma violenta de reagir ao lidar com uma experiência semelhante àquela que levou a mãe a agir de forma violenta:

Ele matou a esposa porque pegou com o irmão, agora há pouco tempo, ela foi aluna daqui, ele matou a pauladas no meio da rua, grávida, porque chegou em casa e pegou com o irmão.

A educadora que atuou com os “meninos” (como ela própria intitula), relata que ao final do ano, o sentimento já não era de medo ou apreensão, mas de amizade. Lidar com as ansiedades e questionamentos dos alunos sobre os assuntos que lhes causavam estímulo — drogas, gravidez, sexo etc. — e respeitar, mesmo que de forma induzida no início do trabalho, as especificidades desses jovens, resultou em muitas atividades extra-escolares que o CIEP não proporcionava, apesar da denominação de instituição de educação integral.

Assistíamos a vídeos, fazíamos passeios, fomos ao Centro Cultural Banco do Brasil, fomos ao museu, fomos ao sítio. Fora da escola eles não davam trabalho nenhum [...] Fomos à praia, fomos à pizzaria, que eles nunca tinham ido ao rodízio... tudo fora do horário escolar. [...] Eram os três piores de comportamento e os três mais... ditos perigosos.

Sobre o comportamento, tanto dos alunos da turma selecionada como objeto de estudo da presente pesquisa, como dos alunos que hoje estudam na instituição, os demais profissionais da escola articulam que o alunado do complexo da Maré é diferente do alunado que está “no asfalto³⁷”:

O aluno de maneira geral é carente afetivamente, agressivo, com um comportamento bastante conturbado, é difícil, são crianças que não aceitam regras, que têm dificuldade de socialização.

Olha, é uma criança extremamente carente, são crianças que na grande maioria não tem apoio familiar, de mãe, de irmãos. São crianças extremamente espertas, com uma grande capacidade de entender, porém a gente percebe que fica um complicador na questão de material pedagógico, de incentivo dos pais.

Os educadores que vêm atuando com diferentes faixas etárias no CIEP têm opiniões conformes sobre a proposta de uma escola integral:

[uma escola que] oferece além do horário ampliado atividades a mais, esporte, saúde, cursos complementares, não só conteudista.

[...] escolha integral é aquela que oferece tudo ao seu aluno que possa oferecer não só aprendizagem nas outras atividade que façam parte da vida dele.

Uma escola que oferece atendimento em todos os sentidos não só com relação ao ensino aprendizagem, mas em esportes, atividades extracurriculares, teatro, dança, que não atenda só a parte cognitiva, mas vai atender o todo.

³⁷ São considerados “do asfalto” todos aqueles que residem fora das comunidades.

Uma das educadoras destaca ainda que a *escola integral* funcionando somente como uma escola de *tempo integral* é altamente desinteressante. Questionadas sobre as possíveis causas da inserção de jovens no narcotráfico, as professoras apontaram a falta de oportunidades, a desestruturação das famílias e o desejo estimulado pela sociedade de consumo:

Uma mistura de família, oportunidade, desejo, porque o cara tem que ter desejo é uma junção de coisas, e aí é uma decisão muito difícil porque eles vêem o cara tendo carro, tênis, tudo o que eles vêem na televisão.

No entanto, outra educadora discorda quando o assunto refere-se à falta de oportunidades:

A maré hoje tem muitas oportunidades. É uma comunidade que tá na mídia com muitas ONGs funcionando aqui dentro. A sociedade seduz a gente hoje de uma forma muito complicada, uma sedução em consumo, no desejo de ter coisas.

É necessário destacar que os meninos egressos que estão ou estiveram envolvidos com o narcotráfico compreendem que a escola é a única alternativa para não adentrar para o submundo que envolve drogas e armas. Ao ser questionado sobre a importância de existir uma escola integral, o jovem destaca:

Eles ficam longe, né. É bom sim.[...] É bom porque tira a molecada da rua, eles não ficam por aí enchendo a cabeça de besteira. É melhor estudar do que cair na vida. Estudar pra ser trabalhador, pra num ficar aí na vida. As crianças têm comida, fica longe dos problema, vão nos passeios da escola.

O jovem atribui à escola o papel de afastar “da vida” as crianças que estudam de forma integral. É interessante destacar que mesmo não sendo conscientizado sobre as diferenças entre *escola integral* e *escola de horário integral*, o entrevistado percebe que atividades extracurriculares são importantes na formação dos alunos e reconhece as vantagens do que a sociedade adota como verdade:

Essa vida dá dinheiro fácil, fácil assim, né? Mas a gente não sabe se tá vivo daqui a pouco. É polícia, é os outros, tem que ser esperto senão sobe logo. Não quero isso pra minha filha não, ser mulher de bandido, ela estuda, ela vai ser alguém, não quero ela aí por aí, não.

Como educadora na referida instituição, posso legitimar a afirmação do jovem. Alguns alunos que apresentam problemas comportamentais na escola, de alguma forma, estão deslumbrados com a vida proporcionada pelo tráfico de drogas. Muitos responsáveis pelos alunos “problemáticos” revelam, quando convocados para conversar sobre seus filhos, que

não sabem como lidar com a situação. Já houve o caso de um aluno que praticamente implorou aos traficantes para ser “admitido”. Seus pais encontraram como solução uma viagem definitiva para sua cidade de origem.

Indagado sobre os aspectos positivos e negativos da escola, o jovem revela a convivência e a comida como aspectos positivos e destaca, como ponto negativo, a obrigatoriedade da frequência. Diz que o cansaço decorrente das noites em claro era um entrave para as aulas.

Eu gostava da comida, da professora e dos amigos. Até que depois foi bom, mas a gente tinha compromisso lá fora, não dava pra estudar, estudar... era ruim porque tinha que vim sempre e aí a gente tinha dia que tava cansado por causa das paradas do trabalho e queria descansar mas tinha que vim.

Lembranças? O ser humano é um todo formado por partes. Não podemos separar o imaginário do cognitivo. As vivências, as experiências e as relações estabelecidas dentro da unidade escolar certamente fazem parte do “museu” que habita no jovem egresso, e interferem em sua relação não só com a escola, mas com a sociedade.

Ah, eu lembro dos amigos, né? Era muito bom tê o parceiro por perto. Dá saudade dos que se foram. Era um tempo bom que a gente vivia na farrá, nos baile da vida, num tinha filho, num tinha obrigação, só da mãe e dos irmãos. A professora também era maneira, ela entendia a gente, ela sabia o que a gente gostava, ela respeitava a gente e a gente protegia ela, assim, a gente também dava uma moral.

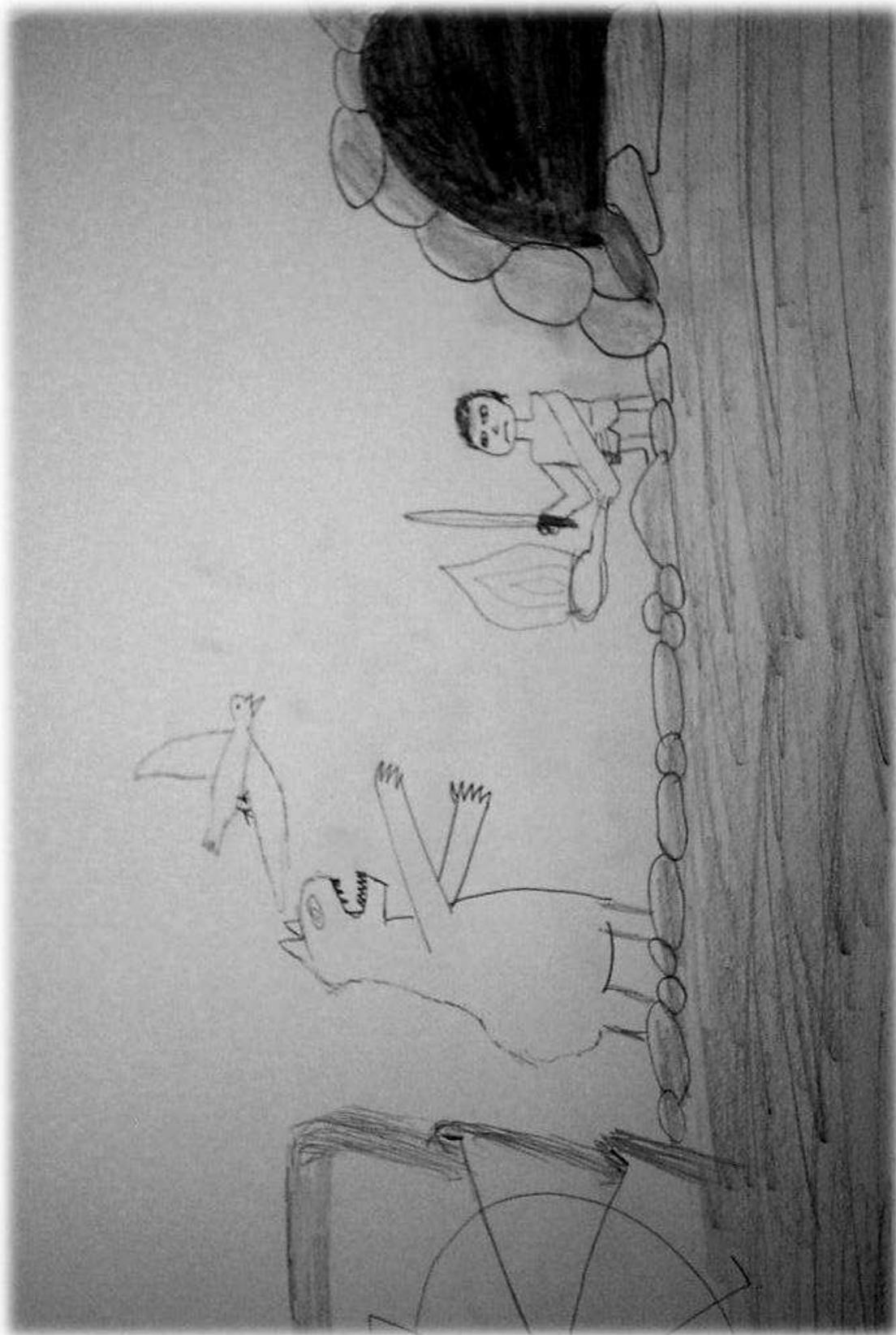
A cultura patente, que representa o visível, o explícito, o modo como a cultura quer ser vista, apresenta um segmento excluído da sociedade, generalizando um grupo como marginais ou marginais em potencial. Com o contato diário com esse grupo, é possível estabelecer a percepção de que apenas uma minoria desse segmento ingressa no tráfico como forma de garantir a sobrevivência. A cultura latente dessa minoria revela a incerteza, a conflituosidade, a insegurança e a busca pela sobrevivência que permeiam o cotidiano dos moradores dessa comunidade. Morin (2001) sustenta que o sistema não pode ser reduzido a unidades — grupo de favelados, grupo da classe média, grupo elitizado — assim como não podemos reduzir tudo a ele.

5.1 APREENDENDO O IMAGINÁRIO

A educação atua na fronteira entre o patente (lado racional, as normas, as leis) e o latente (a vida). Segundo Morin (2001), o ser humano se constrói na tensão entre essas duas instâncias interligadas, tornando impraticável uma educação que não as englobe a ambas. Não é possível oferecer um ensino apenas tecnicista, descartando o imaginário, assim como é impossível proporcionar a educação abarcando somente o imaginário. O imaginário ser constituído no trajeto entre o patente e o latente, o que Gilbert Durand (2002) denomina como “trajeto antropológico”.

Protocolo, como estabelece Yves Durand, será o conjunto formado pela imagem construída pelos jovens, pelo relato onde narram os acontecimentos que aparecem na imagem, pelo questionário e o quadro AT-9. Subseqüente será realizada a análise de cada protocolo.

PROTOCOLLO 1



RELATO (texto original)

O monstro e o pássaro tentaram atacar o homem, aí pegou uma espada e uma tocha de fogo e partiu pra cima deles, pra se defender e não deixar eles entrarem no esconderijo dele.

QUESTIONÁRIO AT-9

- a. Qual a idéia central da história? Você ficou em dúvida entre duas ou mais idéias?

Resp.: Se defender. Não.

- b. Quando você pensou na sua história, você se lembrou de algum filme ou de algum livro? Qual?

Resp.: Não, quer dizer, o refúgio eu lembrei do filme do BOPE (referência ao filme *Tropa de Elite*, dirigido por José Padilha – 2007).

- c. Indicar entre os 9 elementos da sua história:

- i. Os elementos mais importantes do seu desenho.

Resp.: O esconderijo e a espada.

- ii. Os elementos que você não gostaria de ter colocado no seu desenho.
Por quê?

Resp.: O fogo porque ele destrói.

- d. Como termina a cena que você imaginou?

Resp.: O homem mata o pássaro e o monstro.

- e. Se você tivesse que participar da história que você escreveu, quem você seria?
O que você faria?

Resp.: O homem. Mataria. Enfiaria a espada no monstro e queimava o pássaro.

QUADRO AT-9

	A	B	C
Elemento	Representado por	Papel	Simbolizando
Queda	Queda de água	Girar o moinho	A água cai, mas continua no seu caminho
Espada	Espada	Matar o monstro	Segurança
Refúgio	Caverna	Se proteger	Proteger
Monstro	Monstro	Pra atacar	Perigo
Cíclico	Moinho	Pra nada	Repete, não pára
Personagem	homem	Serve pra matar o monstro	Todo mundo que precisa lutar pra viver
Água	Rio	Pra beber, banho	Vida
Animal	Passarinho	Pra atacar	Alimento, comida
Fogo	Tocha	Cozinhar o pássaro, iluminar e acender o "beck" (cigarro de maconha)	Destruição

ANÁLISE SIMBÓLICA

Protocolo 1

Idade: 24 anos

Sexo: masculino

Micro universo **HERÓICO IMPURO**

Neste protocolo a cena dramática se desenvolve sob a forma diacrônica. Há uma luta entre o homem, o monstro e o pássaro. O personagem está de posse da espada e do fogo.

O personagem se defende, partindo para cima do monstro e não deixando que este invada o esconderijo.

A queda é representada por um moinho que gira.

O refúgio é uma caverna que protege o personagem.

O elemento cíclico é o moinho que, segundo o autor, não serve para nada.

A água é representada por um rio e serve para beber e tomar banho.

O animal está representado no pássaro, que ataca e serve de alimento.

No desenho, a luta não se estabelece. Personagem, monstro e pássaro são apresentados de modos separados.

A história termina com uma suposta briga, na medida em que o personagem ataca o monstro e o pássaro.

Todas as representações estão integradas.

Funcionalmente, os elementos se integram e produzem uma história cuja função é defesa do esconderijo.

A espada está na mão do personagem e tem a função de matar.

O fogo serve, ao mesmo tempo, para defesa, para cozinhar e acender o tóxico.

O personagem não busca refúgio. A queda é representada pelo cair da água, em um cíclico interminável próprio do moinho.

O animal lembrado é o pássaro, como mais um monstro que precisa ser abatido.

Este protocolo apresenta a espada e o refúgio como elementos principais da cena. Essa determinação pelo sujeito-autor exclui a possibilidade de enquadrar a cena nos universos heróicos mais extremos, já que o refúgio é o elemento da estrutura mística, que como afirma Durand (1997, p. 269), “tem o sentido de conjugar uma vontade de união e um certo gosto da intimidade secreta, uma recusa de sair das imagens familiares e aconchegantes”.

Observa-se uma coesão entre as representações, as funções e os simbolismos.

Os demais elementos estão, assim, simbolizados:

A **Queda** serve para girar o moinho, a água cai, mas continua seu caminho. Trata-se de uma queda alimentadora da vida. Para Durand (1997, p. 117): “os sistemas de imagens que reservam um grande lugar para o esquema de queda estão sempre a caminho da eufemização [...] o mal pela queda [...] torna-se sempre um auxiliar para o bem [...] em que a morte desempenha um papel positivo”. A queda como força geradora capaz de girar o moinho ganha a função de roda, símbolo do deslocamento, da mudança e do retorno das formas de existência. O simbolismo do rio é o da possibilidade da fertilidade, da morte, da renovação (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1993, p. 780). No caso deste protocolo, pode-se afirmar que nada mudará o leito do rio — o rio do tráfico de drogas — que, com sua dinâmica organizacional própria, apresenta o poder, a hierarquia — o que vem do alto, que desce na vertical chegando aos usuários, uma vez que suas águas se expandem horizontalmente, continuando no mesmo curso. O curso da vida, da morte, da violência, do vício.

O moinho, segundo o desenho, encontra-se por detrás do monstro e do pássaro, como mais um elemento que se deva temer. O personagem não se defende apenas do monstro e do pássaro, mas da roda da vida, do tráfico de drogas que não pára, que se mantém viva, embora tantas mortes ocorram a cada instante. Viver no tráfico é aceitar que a morte é inexorável, assim como o continuar do processo. Daí a figura da roda do moinho, um símbolo que possui ao mesmo tempo sua parte de treva e sua parte de luz e revela-se como o arquétipo fundamental da vitória cíclica e ordenada, da lei triunfante sobre a aparência aberrante e movimento do devir (DURAND, 1997, p. 328).

O **refúgio**, representado por uma caverna de pedra, próprio do Regime Noturno, é um símbolo de intimidade, a morte reduz-se ao retorno a casa. A caverna é a cavidade geográfica perfeita, mundo fechado, lugar mágico onde as trevas podem revalorizar-se em noite (DURAND, 1997, p. 242). Entrar na caverna é retornar à origem e, daí, subir ao céu, sair do cosmo e deixar na entrada o fogo que ilumina, que protege, que auxilia no alimento do corpo: o vício e a comida. Mas para isso, é preciso estar sempre em estado de alerta, à porta da caverna, munido de todas as armas necessárias para lutar contra a morte em favor da vida.

O **fogo**, representado pela tocha, é a luz que ilumina a travessia dos infernos e os caminhos de iniciação. É com a ajuda de flechas em fogo que Heracles³⁸ extermina a hidra de Lerna, queimando sua carne com tochas para impedir que as cabeças se reproduzam (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1993, p. 886). O fogo, neste protocolo, tem função de vida e de morte, embora tenha sido ressaltado, pelo sujeito-autor, como destruição. Faz parte dos símbolos diaréticos (DURAND, 1997) a ascensão é imaginada contra a queda, e a luz contra as trevas.

O **animal** representado pelo pássaro tem, também, como o fogo, uma função dupla, ao mesmo tempo em que é uma ameaça, serve de alimento. O vôo dos pássaros, segundo Chevalier & Gheerbrant (1993, p. 687) os predispõe a servir de alegoria às relações entre o céu e a terra. A própria palavra foi sinônimo de presságio, mensageiro do céu, imortalidade da alma, comunicadores com os deuses, etc. É um símbolo ascensional. Queimar o pássaro, como afirma o sujeito-autor do protocolo, pode significar a escalada para além das leis e do homem, a chegada à imortalidade, a viagem imaginária mais real de todas: o desejo de estar acima do bem e do mal, que, certamente, propicia o tráfico. Não se ascende no tráfico e na vida escolhida sem a coragem de passar da ascensão à queda, da vida à morte, é isso o que fornece o heroísmo necessário para manter-se vivo e atuante no mundo do tráfico.

Protocolo de forma heróico impuro. O desenho nos conduz ao universo heróico, sem dúvida: herói de espada na mão, enfrentando monstro antropomorfo, refúgio que serve ao herói, ação indicando luta (“defender”). Porém, o questionário contém argumentos que enfraquecem os micro-universos heróicos mais extremos (“super-heróico” e “heróico integrado”) — elementos mais importantes: esconderijo e espada. Além disso, outros elementos estão presentes, só que disfuncionais: água e ciclo.

A partir da análise efetuada, é possível realizar algumas ilações tais como: o tráfico de drogas exige sempre a pronta defesa, daí os elementos mais importantes serem o esconderijo e

³⁸ Hércules ou Hércules, filho de Zeus e Alcmena, é um dos heróis da mitologia grega, símbolo do homem em luta contra as forças da natureza.

a espada. Essa é a realidade dos morros e favelas cariocas, basta que olhemos para cima. As lajes das casas funcionam como torres de observação. Há, em diferentes espaços, os chamados “olheiros” e diferentes formas de alertas desde a chegada do tóxico à chegada da polícia. O aviso vem de cima, como vem o pássaro anunciador do medo e da morte. Não há a preocupação com o matar, mas com o defender, com o manter-se vivo. A morte, para os envolvidos, é considerada como a melhor consequência da escolha do tráfico como forma de vida. O medo de ser pego por grupos rivais, de ser julgado e torturado³⁹ pelo “tribunal do tráfico” é bastante presente na vida desses jovens.

O inconsciente do sujeito-autor, através dos elementos justapostos, fora de lugar, evoca o noturno místico. Disso se pode empreender que o autor do protocolo é considerado violento pela função que ocupa, mas ao apreender seu imaginário pode-se afirmar que se lhe fosse dada outra oportunidade de vida, uma educação formadora, ele conviveria de modo pacífico na sociedade. Lamentavelmente, a escola, como instituição social de base, e os demais segmentos educativos não favorecerem uma formação capaz de torná-lo um cidadão, um trabalhador que produzisse para si e para os outros uma vida mais digna e melhor.

Ao se posicionar em defesa do refúgio — “recusa a sair das imagens familiares e aconchegantes” – o sujeito-autor retrata sua escolha pelo mundo do tráfico como uma alternativa para sustentar e proteger sua família. Na entrevista concedida, o sujeito-autor expõe essa necessidade; o jovem alega que não pôde aproveitar a oportunidade de estudar porque, para ele, não houve escolha. Destaca, entretanto, que muitos realmente não se interessam pela vida escolar.

É a vida né, eu não tinha escolha. Tinha que ajudar em casa senão não dava não. Tem muito aí que tem escolha e não quer.

Mais uma vez ressaltamos a importância do educando receber instrumentos e subsídios para buscar uma alternativa à inserção no tráfico, deixando de perceber a escola como uma opção futura, uma opção para os que possuem uma “responsabilidade” menor.

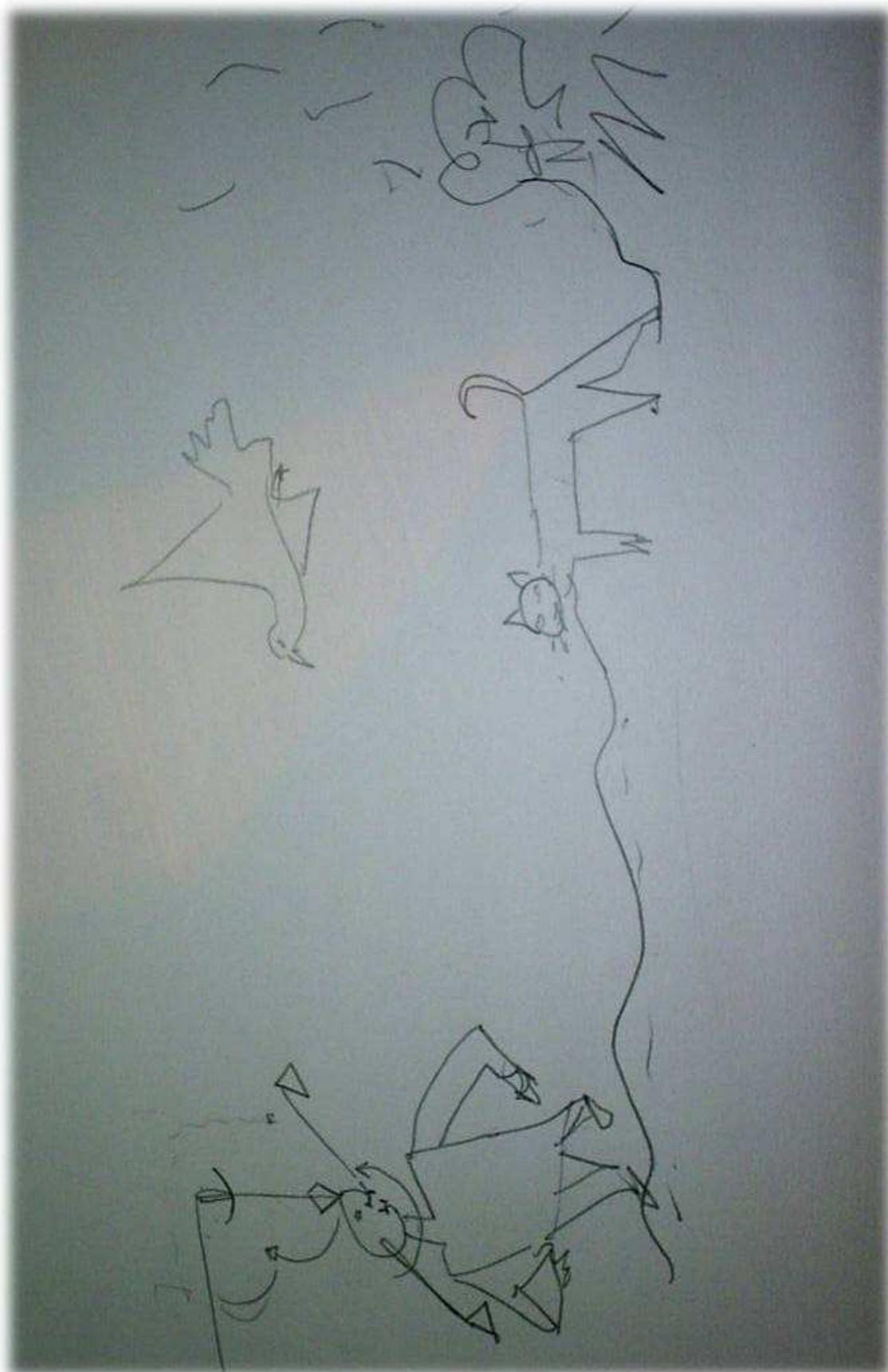
A história de vida deste sujeito-autor revela que violência está presente desde sua base familiar (o pai que matou a mãe). A violência se banaliza quando passa a ser encarada como algo natural, como resposta às frustrações, como forma de resolução de problemas.

³⁹ No tribunal do tráfico, o gerente faz o papel de “juiz”, algum comparsa serve como “promotor” e a figura mais temida é aquele que executa a sentença, esquartejando e se desfazendo do corpo. As torturas envolvem choque elétrico, agressão com garrafas e pedaços de madeira, sufocamento, facadas, mutilação etc.

É comprovado por muitos estudos que a violência permeia também os bancos escolares; há violência entre professores e alunos, professores e professores, alunos e alunos. Esse seria um assunto com potencial para ser amplamente desenvolvido, no entanto fugiríamos do foco deste trabalho. Para esta pesquisa basta afirmar que em muitas situações violentas ocorridas no interior da escola, pela falta de preparo dos diversos profissionais da educação, a intervenção é diminuta ou quase nula. Desta forma, tornamo-nos cúmplices na perpetuação de uma cultura ocidentalizada imposta onde “vence o mais forte”, já que a educação tem sido predominantemente o lócus da reprodução social.

É imperativo que o educador abandone a concepção de aluno ideal e aceite a forma individual e peculiar de expressão dos alunos de favelas como ponto de partida para intervir e discutir a sua própria manifestação cultural, sem, no entanto, limitar-se a esta. O aluno de comunidades precisa ser exposto a outras formas de manifestação cultural, não para minimizar a sua própria, mas para conhecê-las para, então, realizar uma leitura crítica da realidade. Aliás, essa é talvez a função mais importante da escola: auxiliar a construção do conhecimento escolar vinculado a uma leitura crítica da realidade (educação libertadora).

PROTOCOLLO 2



RELATO (texto original)

O pássaro fugiu do fogo saindo do vulcão que explodiu e o gato ficou observando pra pegar o pássaro. O monstro viu o gato e ficou esperando pra pegar ele, mas o gato percebeu e não foi até lá. No final ficou assim: o pássaro continuou voando, o gato ficou lá e o homem, aqui.

QUESTIONÁRIO AT-9

- a. Qual a idéia central da história? Você ficou em dúvida entre duas ou mais idéias?

Resp.: É a história da vida.

- b. Quando você pensou na sua história, você se lembrou de algum filme ou de algum livro? Qual?

Resp.: Não.

- c. Indicar entre os 9 elementos da sua história:

- i. Os elementos mais importantes do seu desenho.

Resp.: Água pra viver.

- ii. Os elementos que você não gostaria de ter colocado no seu desenho.
Por quê?

Resp.: O monstro porque ele é ruim.

- d. Como termina a cena que você imaginou?

Resp.: Cada um ficou na sua, por causa do instinto.

- e. Se você tivesse que participar da história que você escreveu, quem você seria?
O que você faria?

Resp.: O pássaro. Ficaria olhando tudo do alto, voando.

QUADRO AT-9

	A	B	C
Elemento	Representado por	Papel	Simbolizando
Queda	Fim do chão	Para o homem ver que tem perigos	Mudança
Espada	Na queda, no fim do chão	Se defender	Arma para sobreviver
Refúgio	No cantinho do chão	Para todos se esconderem	Abrigar/proteção
Monstro	Cabeça	Assustar	Perigos
Cíclico	Cabeça que gira	Olhar ao redor	Constante vigilância
Personagem	Homem	Habitante	Habitante
Água	Água	Vida	Vida: tomar banho, beber, sobreviver
Animal	Gato	Alertar o homem / precisa observar	Liberdade
Fogo	Saindo do vulcão (fogo)	Calor	Proteção

ANÁLISE SIMBÓLICA

Protocolo 2

Idade: 23 anos

Sexo: masculino

Micro universo **MÍSTICO-IMPURO**

Neste protocolo os elementos representados integram-se para constituir o cenário místico de que participa a personagem. Há uma diacronia da ação. Agrupam-se em torno de um pássaro perseguido pelo monstro e pelo gato. O fogo é representado pelo vulcão em erupção. Não há luta, pássaro e homem percebem a intenção do monstro. O pássaro consegue driblar o gato. O elemento espada, que não aparece no desenho e nem na história, é representado pelo sujeito-autor do personagem como estando no “fim do chão”. O homem apenas observa, é o habitante, não se deslocou do espaço onde se encontrava, não lutou. Não se percebe, na cena, a integração de todos os elementos. O pássaro, por exemplo, está presente na história, faz parte do desenho, mas não foi representado pelo sujeito-autor, embora na entrevista ele tenha colocado a possibilidade de ser o pássaro. O monstro é representado pela cabeça que assusta, que é perigo. O elemento cíclico é, também, a cabeça que gira, que olha ao redor, que vigia. O refúgio encontra-se no chão, é o esconderijo, a queda é o próprio “fim do chão”. A água, elemento cíclico, introduz um dinamismo e um ciclo que dá sentido à vida, capaz de manter o controle do destino humano. O animal é representado pelo gato, um elemento que auxilia o homem. Não há luta. Todos os elementos são positivos: mudança; sobrevivência; abrigo; proteção; vigília e liberdade.

Os demais elementos estão, assim, simbolizados:

A Queda é representada como o “fim do chão”. É o encontro com o nada, a presença da angústia humana. A queda, por si só, lembra Durand (1997) é a dinâmica das trevas, esquema catamórfico. Trata-se da presença do medo. Segundo Bachelard (*apud* DURAND, 1997, p. 112), “nós imaginamos o impulso para cima e conhecemos a queda para baixo”. Lembra, ainda esse autor que a queda resume e condensa os aspectos terríveis do tempo, mas que torna-se, sempre, por algum lado, um auxiliar do bem, em que a morte desempenha um papel positivo. A angústia do devir traz, no dizer do sujeito-autor do protocolo, o cuidado com o perigo iminente, que pode trazer mudanças.

O refúgio é representado pelo “cantinho do chão”, como abrigo, como proteção, uma tentativa de dominar o tempo e a morte devoradora.

O fogo emerge de um vulcão que tem a função de proteção. Encontra-se na montanha, que representa o encontro do céu com a terra, morada dos deuses, a busca pelo sonho de se manter vivo. A ascensão que ultrapassa o “fim do chão”, que mantém o fogo aceso, a vida, a representação da verticalidade e elevação, a escalada contra o tempo e a morte. O fogo que queima é o mesmo que purifica, que pode salvar.

O animal é representado pelo gato, que serve de alerta ao homem. Segundo Chevalier & Gheerbrant (1993, p. 461) o simbolismo do gato oscila entre as tendências maléficas e benéficas, explicado pela atitude, a um só tempo terna e dissimulada, do animal.

O monstro e o elemento cíclico são representados pela cabeça do monstro. Cabeça que assusta, que traz perigo, que gira, olha ao redor em constante vigilância. A cabeça simboliza o princípio ativo, a autoridade de governar, de ordenar, a força, o domínio etc. A cabeça é, também, um símbolo ascensional. Para Durand (1997, p. 141) “a cabeça é o centro da vida, de força física e psíquica, e também receptáculo do espírito. Cabeça, neste caso, como poder e como sabedoria para manter-se vivo.

A espada encontra-se no “fim do chão” e serve para defesa, não para o ataque. Não está na mão da personagem, nem do monstro, o que não denota a luta, própria da estrutura heróica.

Neste protocolo o homem não é representado no desenho e aparece na história sem uma função específica, embora bem marcante — a de habitante. Pássaro voando, gato e o homem permanecem ao final da história.

Pode-se perceber que, como afirma o sujeito-autor, trata-se da própria vida. Da vida vivida por ele em que o monstro é a droga e que é preciso estar atento, olhar sempre ao redor, em uma constante vigilância tanto no que se refere ao combate às drogas, quanto às leis

que regem o poder do narcotráfico. Qualquer vacilo traz a morte. O chão é o escudeiro, assim como é a vala da morte, daí o esconderijo estar localizado no “cantinho do chão”. A cabeça que gira é a que poderá ser decapitada. O pássaro é a eufemização daquele que entrega a droga, do chamado aviãozinho, que olha tudo do alto e que, em questão de segundos, desempenha sua função. Ele não pode e não deve ser pego. Ele precisa estar acima, sobrevoando e levando o alimento ao bico dos famintos. A figura do gato representa o que tem sete vidas, vida longa, que em silêncio e com astúcia, passeia pelos caminhos mais sombrios. Com os olhos que brilham à noite, o gato orienta o caminho, como um farol em defesa da morte e, assim, assegura a vida, a defesa do homem.

O sujeito-autor define a idéia central da história como história da vida, da vida vivida por ele e por seu grupo.

A visão metafórica utilizada é de grande perspicácia. O autor-sujeito permitiu, através do simbolismo da cena, fazer emergir seu imaginário de vida, onde o real e imaginário estão adentrados. O trajeto antropológico é (DURAND, 1997) claramente perceptível na medida em que os medos, anseios, temores e a esperança, que são as pulsões internas, se encontram com as questões do meio físico e social — a vida no narcotráfico.

Trata-se de um sujeito-autor inteligente, criativo, sensível ao mundo que o rodeia. Com alguns traços construiu um desenho que revela toda a sua angústia, seu medo, a defesa necessária para se manter no mundo do tráfico e no mundo dos vivos.

Neste caso, podemos afirmar que a escola poderia, se não se preocupasse apenas com a transmissão exclusiva de conteúdos, canalizar toda essa inteligência e criatividade para um mundo melhor para que este cidadão pudesse ser útil a si mesmo e à sociedade. A escola deveria ser um espaço para discutir a cultura dos grupos, da comunidade, de modo que o estudante pudesse fazer uma escolha consciente para sua vida. Isso requer o preparo de professores capazes de tirar o véu que encobre uma educação não libertadora. Como isso, a escola deseduca e os jovens passam a ser “educados” para a rota do crime, da exploração, tornando-se cidadãos covardes que usam o “fim do chão” para manterem-se vivos e alimentarem o vício de tantos jovens, em um ciclo vicioso.

As representações, os valores e as relações sociais são construídos gradativamente pelo sujeito até que este perceba que existem outras realidades e possibilidades culturais. A escola precisa interferir no processo “endocultural” para que o que parece natural, o que é pertinente ao mundo violento em que este sujeito está inserido seja percebido com estranheza.

É no cotidiano que se perpetuam as idéias dominantes, que aprendemos o racismo, os preconceitos e o sexismo. Segundo Luís Armando Gandin⁴⁰,

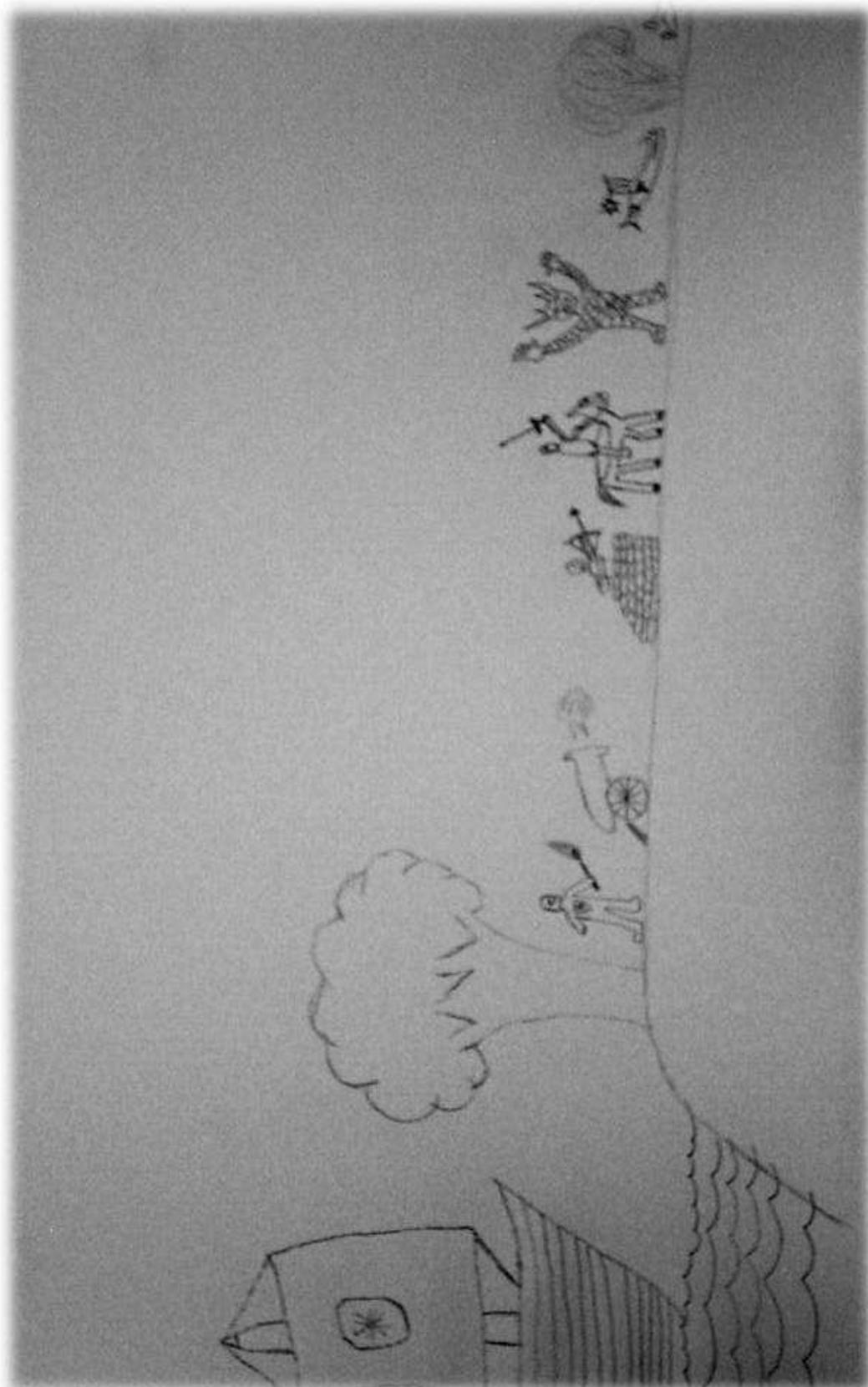
“O cotidiano é o terreno do senso comum e é o senso comum que orienta a maioria das práticas sociais que ocorrem. Se permitirmos que o senso comum seja colonizado por preconceitos, colaboramos com a perpetuação dos mesmos; o senso comum precisa ser problematizado para que não permaneça como está”

O pesquisador destaca ainda que o papel da escola é o de educar o senso comum.

A formação dos professores é um ponto que precisa ser destacado neste momento. Compreendendo que a escola pode contribuir para solucionar (algumas) situações de violência, intervindo positivamente e auxiliando na construção coletiva e contínua valores e atitudes, o educador pode e deve iniciar um processo de mudança.

40 Notas realizadas no XI Seminário de Planejamento e Avaliação à Luz da Multieducação, onde o pesquisador Luís Armando Gandin abordou o tema da mesa-redonda Uma escola para todos: o desafio de um currículo para o século XXI.

PROCOLO 3



RELATO (texto original)

É a história de dois povoados, um lado bom e um lado mau. O monstro de pedra ameaçava o reino do lado bom, então, saindo do seu povoado o lado bom atacou o reino mal antes que esse tentasse invadir.

QUESTIONÁRIO AT-9

- a. Qual a idéia central da história? Você ficou em dúvida entre duas ou mais idéias?

Resp.: O combate entre as duas nações.

- b. Quando você pensou na sua história, você se lembrou de algum filme ou de algum livro? Qual?

Resp.: Sim, o filme Senhor dos Anéis.

- c. Indicar entre os 9 elementos da sua história:

- i. Os elementos mais importantes do seu desenho.

Resp.: O cavaleiro, o monstro e o arqueiro.

- ii. Os elementos que você não gostaria de ter colocado no seu desenho.
Por quê?

Resp.: Não tem.

- d. Como termina a cena que você imaginou?

Resp.: O lado bom derrota o monstro e o inimigo.

- e. Se você tivesse que participar da história que você escreveu, quem você seria?
O que você faria?

Resp.: O arqueiro. Tentaria acertar a cabeça do monstro. Como ele é de pedra, a cabeça é o lugar mais desprotegido.

QUADRO AT-9

	A	B	C
Elemento	Representado por	Papel	Simbolizando
Queda	Bonecos	Inimigos	Desafio
Espada	Espada	Liderança	Coragem
Refúgio	Trincheira	Proteger	Segurança
Monstro	Monstro	Atacar	Difícil (obstáculo)
Cíclico	Roda do canhão	Andar com o canhão	Ir pra frente, seguir
Personagem	Cavaleiro	Herói	Líder, que manda
Água	Mar	Levar o barco	Vida
Animal	Cavalo	Carregar o líder	Força
Fogo	Tocha	Acender	“evolução” (citou quando o homem descobriu o fogo)

ANÁLISE SIMBÓLICA

Protocolo 3

Idade: 23 anos

Sexo: masculino

Micro universo **HERÓICO INTEGRADO**

Neste protocolo os elementos representados agrupam-se em torno de uma luta entre dois povoados. Um representa o lado bom e o outro o lado mau. O lado bom derrota o monstro e o inimigo, antes que esse pudesse atacar. O único elemento presente na história é o monstro, embora no desenho observe-se a presença dos demais elementos que compõem o teste AT-9.

O desenho apresenta o “lado bom” com a presença de mar, barco à vela e um símbolo que caracteriza o lado bom. O cenário é bucólico com a presença de árvore, cavalo, que perde a função com a presença de armas, e até de um canhão. O lado considerado “bom” apresenta-se em destaque, as figuras são maiores, enquanto no lado considerado “mau”, as figuras são menores e menos expressivas, mas em ambos há a presença da natureza, de animais e de pessoas.

O personagem é representado pelo cavaleiro, o herói, o líder que manda. A queda é do inimigo, representada por bonecos. A espada representa a liderança, a coragem. O monstro tem a função de atacar. O elemento cíclico é a roda do canhão. A água é o mar. O animal é o cavalo e o fogo é a tocha.

Em uma análise simbólica pode-se afirmar que:

A queda é representada por bonecos, por inimigos, considerados o grande desafio. O poder mais forte vê o inimigo como pequenas criaturas, joguetes, seres sem vida que são facilmente derrotados, embora sejam um desafio. Com isso, há uma tendência a agigantar o herói.

O refúgio surge na figura de uma trincheira, como algo que abriga da morte, muito mais do que um espaço acolhedor de descanso.

O fogo está representado como tocha na mão do personagem. Como na época pré-histórica, assinalado pelo sujeito-autor, serve para acender, embora, no desenho, esteja na mão de um dos personagens, servindo como proteção. Lembra Durand (1997, p. 174) que o fogo marca a etapa mais importante da intelectualização, do cosmo, e afasta cada vez mais o homem da condição animal. O fogo é, também, uma técnica da purificação, um esquema ascensional, daí a palavra “evolução” utilizada para designar o simbolismo do elemento pelo sujeito-autor.

O animal é representado pelo cavalo que carrega o líder, que simboliza a força. A idéia de cavalo está ligada ao mal e a morte. É, também, símbolo do tempo, da fuga do tempo. O corcel de Apolo⁴¹ não é mais do que trevas domadas. Seu simbolismo estende-se aos dois pólos (alto e baixo) do Cosmo. O cavalo passa com igual desenvoltura da noite ao dia, da morte à vida, da paixão à ação. Religa, portanto, os opostos em uma manifestação contínua (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1993).

O Monstro é considerado de pedra, é um obstáculo difícil. Como a cabeça não é de pedra, torna-se um alvo vulnerável. O sujeito-autor do protocolo afirmou que desejaria, na história, ser o arqueiro e que tentaria acertar a cabeça do monstro. A cabeça é o centro e princípio da vida, de força física e psíquica, e também receptáculo do espírito. É o alvo que pode trazer a morte em defesa da vida. Há a consciência de que os dois mundos são semelhantes e que lutam pelo mesmo objetivo: liderar o tráfico na região.

O elemento cíclico é representado pela roda de um canhão. A roda simboliza o devir cíclico, permite o domínio do tempo, a predição do futuro. A roda representa a combinação dos contrários: a vida e a morte. Os ciclos e seus reinícios e renovações estão atrelados ao fogo da destruição que o canhão emite, arma destruidora em potencial.

A espada está presente na mão do personagem que monta o cavalo, o arqueiro, com o papel de proteger e simbolizando segurança. São dois personagens desenvolvendo a mesma tarefa — proteger e defender o “lado bom”. Espada e flecha são usadas para combater

41 Apolo foi o deus mais venerado no panteão grego depois de Zeus, o pai dos céus. É o deus grego da beleza, da juventude e da luz. Filho de Leto e de Zeus, Apolo é associado ao sol e ao pastoreio.

o monstro de pedra. A flecha é símbolo ascensional, simboliza, neste caso, a coragem daquele que lança com rapidez e retidão, abatendo o inimigo.

A **água** apresenta-se sob a forma de mar, simbolizada por levar o barco, levar a vida. Trata-se de um símbolo diairético, a ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas, como técnica simbólica de purificação. É fonte de vida e centro de regeneração.

Pode-se concluir que, como nos demais protocolos, o medo da morte é assustador. Isso faz com que o sentido de proteção e de defesa se sobreponha, uma vez que a figura do mal, do perigo, da angústia é uma constante na vida de cada um. O monstro, como nas demais análises, não é abatido. Há a tendência a dominá-lo, mas nenhuma luta é travada.

Percebe-se que viver torna-se um desafio constante que requer astúcia — matar para não morrer, vigiar todo o tempo para manter-se vivo.

O autor-sujeito do protocolo fez uma analogia com o filme *Senhor dos Anéis*, que lhe possibilitou integrar todos os elementos propostos, em uma coerência significativa.

O posicionamento do sujeito-autor em seu refúgio fornece um resignificado que amplia a funcionalidade do elemento refúgio, sem, no entanto, minimizar o conflito gerado na cena, não interferindo, dessa forma, em uma estrutura heróica que se revela.

Associando o personagem à espada empunhada, enfrentando diretamente o monstro ao final da história narrada pelo sujeito-autor, pode-se afirmar que se trata do universo **HERÓICO INTEGRADO**.

Neste protocolo está retratada a briga existente entre facções rivais que dominam o tráfico de drogas. Para os integrantes da facção “A”, por exemplo, os pertencentes à facção “B” representam o lado mau, que precisa ser combatido. Os inimigos constituem-se basicamente na facção rival e na polícia.

Essa realidade é o resultado da cultura da exclusão que existe atualmente. A normalização — criação de uma identidade coletiva comum — produz o outro, o “anormal”. O outro, o diferente, sempre visto como ameaça, é passível de destruição moral ou física. O outro ideológico pode ser o negro, o menor de rua, o mendigo, o rico, o favelado ou qualquer um que seja diferente. Assim acontece com empregador e empregado, com moradores de favela e do asfalto, com o policial e o marginal, com os integrantes de facções rivais. A cultura do medo, resultante da lente de aumento empunhada pela mídia, que apresenta apenas a ponta do *iceberg*, reforça a exclusão e as manifestações da violência, que assume forma individual, grupal ou do Estado.

Analisando algumas letras de músicas, é possível verificar a valorização, por seus autores, do que representa a favela e a normalização que se estabelece também nas favelas:

“Favela, orgulho e lazer, estamos à vontade, somos mais lazer” (música “Favela — Mc Marcinho). Em situações presenciadas na comunidade pesquisada, também percebe-se a diminuição do outro através do poder aquisitivo, neste caso, os moradores da Zona Sul do Rio de Janeiro. Ao ser furtada de alguns objetos por um usuário de drogas de sua família, uma moradora da comunidade, bastante exaltada, foi para a rua, gritando que ele deveria assaltar na Zona Sul, pois “eles que merecem ser roubados”.

Nos três protocolos é possível observar que a defesa aparece como uma preocupação constante para os sujeitos-autores, seja simbolizada por um dos elementos do AT-9, seja como idéia principal da história. Os sujeitos-autores retratam em seus desenhos a realidade em que vivem e os sentimentos diários que perpassam suas vidas. O manter-se vivo é uma preocupação latente nestes sujeitos.

O tráfico de drogas recruta jovens que conhecem sua realidade, temem o futuro, mas estão dispostos a enfrentar a constante disputa do “bem contra o mal”. Esses jovens sabem que precisam da astúcia do gato para manterem-se vivos, que precisam de coragem para abater o inimigo, que matarão em defesa de suas vidas.

Todas as qualidades necessárias ao ingresso no tráfico de drogas certamente seriam muito melhor aproveitadas se esses rapazes tivessem a oportunidade de participar da sociedade que existe fora do que eles conhecem como alternativa de vida.

O sujeito-autor do Protocolo 3, ao significar o fogo como “evolução” reforça a idéia de intelectualização de Durand. A intelectualização seria uma alternativa para mudar o destino deste e de tantos outros que buscam apenas a subsistência, condição vital até mesmo para as espécies animais menos evoluídas. Não é preciso apontar como a escola poderia colaborar neste sentido. Sua principal tarefa é criar condições que assegurem os 4 pilares da educação citados no relatório *Delors*: “aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a conhecer e aprender a fazer”.

A escola não está cumprindo seu papel e isso é inegável. Funcionando apenas como um depositário de crianças e jovens, a escola não forma pessoas que, ao menos, questionem a própria realidade.

6 CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta investigação, encontramos jovens egressos de uma escola que deveria ser integral que, fortemente pressionados pelo instituído, deixaram a opção considerada de longo prazo — escola — e adentraram para um mundo que oferece um retorno financeiro rápido, suprimindo as necessidades básicas que qualquer cidadão deveria ter a oportunidade de satisfazer sob formas legais.

A imagem do infrator agressivo imprime em nós medo e institui o mito da marginalização não somente a um grupo, mas a todos os moradores de regiões menos favorecidas economicamente: as favelas. Essa estigmatização, que se estende a todo morador das regiões carentes, induz a uma interiorização do estereótipo e, como consequência, uma grande maioria assume os papéis que a população “do asfalto” imprime a essa parcela da sociedade.

A escola integral visa oferecer, além do conhecimento cognitivo, uma formação mais ampla do *socius* — visão monista de homem — no entanto, o projeto teve descontinuidade por mudanças políticas. Assim como a instituição investigada, que é classificada como escola integral, encontramos diversas outras escolas que apenas funcionam em tempo integral, muitas vezes sem recursos que possibilitem diversidade de atividades diárias. A escola se posiciona como reflexo do instituído totalizante, massificante e homogeneizador.

Convidando novamente Durand, concordamos com o antropólogo quando este afirma que o trajeto antropológico, base de sua teoria do imaginário, se constrói na tensão entre o latente e o patente (instituído). A rede simbólica de cada indivíduo/*socius* é formada pela reconstrução da rede simbólica instituída socialmente, onde cada indivíduo/*socius* ressignifica sua realidade, produzindo uma cultura própria que inclui a passagem pelo universo escolar. É por meio do imaginário que o *sapiens* encontra equilíbrio para enfrentar ou apaziguar a angústia em relação ao tempo e em relação à consciência de sua morte. Cada criança que passa pelos bancos da escola, por meio de seu modo de pensar, de sentir e agir manifesta seu relacionamento com suas angústias.

A violência, que permeia o universo dos jovens que participaram da investigação, forma também o universo simbólico individual e sócio-cultural do grupo que vive na comunidade de Nova Holanda

Pelo relato e pelo modo de agir dos jovens egressos, que colocaram seus filhos em escola de tempo integral, consideramos que a escola é vista como uma forma de ascensão

social que possibilitará, no mínimo, que essas crianças não entrem em um submundo que, apesar de oferecer vantagens — em uma visão deturpada do legal — não é considerado promissor.

Os relatos dos educadores no que se refere à organização da escola diante das diferentes formas que a violência assume, especialmente a ligada ao tráfico de drogas e seus desdobramentos, são unânimes: a escola não está preparada para enfrentá-la e não possui estratégias para, ao menos, contornar as conseqüências desse fenômeno que não só permeia o universo escolar, como também está no trajeto antropológico de todos os seus alunos.

Mesmo com a realização dos testes em um pequeno grupo, observamos que a maioria construiu, a partir das imagens, um micro universo heróico (impuro ou integrado, no entanto heróico), que reflete a influência da sociedade moderna, onde a competição, a separação e o conflito predominam; revelam que apesar dos jovens lidarem diretamente com a morte em seu cotidiano, ainda há um enfrentamento e uma não-aceitação diante do “cronos”. A finalização da maioria das histórias demonstra um aspecto positivo, pois os “monstros” são derrotados.

Coincidentemente, ou não, o jovem que construiu um micro-universo místico impuro (protocolo 2) é o mais velho do grupo pesquisado. Sua posição de eufemização demonstra certo conformismo com a cultura patente, uma vez que em seu imaginário a resistência parece inútil. Os AT-9 dos jovens nos revelam uma dimensão dicotômica entre dois pólos: de um lado, a organização política e econômica do social, e, de outro, os desejos, necessidades, ambições e coerções.

Segundo Maffesoli, a temática do imaginário mostra que a vida cotidiana é fruto de uma duplicidade entre o que chamamos de realidade e o que chamamos de irreal. Todos os elementos da vida social são formados em conjunto, integrando o imaginário às imposições dos poderes instituídos. Durand (2002) considera que o imaginário é o “fundamento fundante” sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade, que dão conta da relação indivíduo/sociedade e natureza/cultura.

O simbolismo atribuído pelos jovens pesquisados aos 9 elementos dos testes arquetípicos revela o que está oculto em seu cotidiano; a luta pela sobrevivência, a necessidade de seguir adiante com força e coragem, enfrentando os perigos que estão ao redor está latente em seus imaginários e ressignificam as relações entre os jovens e a realidade em que estão inseridos. Esta dura realidade retratada no simbolismo que os jovens conferiram aos elementos do teste nos leva a questionar a visão de futuro que estes aferem às vidas daqueles que estão marginalizados, em condições menos favorecidas diante do que é instituído como aceitável.

É importante ressaltar que lidar com uma temática tão complexa, onde vários fatores interferiram na obtenção dos dados, não nos possibilitou ir além tanto como pretendíamos, mas como foi possível acerca do imaginário dos jovens egressos da instituição escolhida. A observação do resultado dos testes nos conduziram a sugerir reflexões sobre a necessidade da implementação efetiva do projeto de educação integral com vistas a contribuir com uma sociedade que possibilite, ao menos, uma oportunidade de mudança para tantos outros indivíduos que vivem em situação semelhante aos jovens pesquisados, com expectativas, temores e necessidades análogos.

E o que a escola integral tem a ver com tudo isso? Ora, como já foi mencionado anteriormente, escola e sociedade devem estabelecer uma relação de “holograma e recorrência”. Não é mais possível ignorar uma realidade onde a violência está estabelecida em todos os espaços da sociedade, incluindo a instituição de ensino. É preciso, como educadores, atuar nas escolas procurando realmente estabelecer essa relação citada por Morin (2001). A escola, funcionando somente em tempo integral e, segundo as palavras de uma educadora, demonstrando ser altamente desinteressante, será sempre vista como um investimento a longo prazo. As escolas integrais, funcionando como apregoa o termo, são uma esperança de mudança de destinos para muitos jovens que vivem cerceados pelo tráfico de drogas, pois possibilitariam um menor abismo entre as realidades sociais que existem. Vale ressaltar também que o mito da marginalidade está interiorizado em muitas crianças que (sobre)vivem na comunidade pesquisada, e uma escola desmotivadora fortalece o instituído e nega uma alternativa a suas vidas.

A diferença entre as crianças faveladas e as crianças elitizadas é verídica; o projeto dos CIEPs reconheceu essa diferença e procurou atender as necessidades dessa parcela menos favorecida economicamente da população. Como destaca Gandin, as crianças expostas aos bens culturais possuem a chave da escola. As crianças privadas de tais oportunidades — majoritariamente as crianças moradoras de favelas — são aquelas para as quais os CIEPs foram projetados. O projeto não foi adiante, mas a necessidade e a importância da educação integral não podem ser engavetados também. Citando Guimarães, destaca-se:

[...] de fato, a escola pública destinada a atender as classes populares pouco fez no sentido de favorecer a incorporação destes grupos à sociedade mais ampla, o que exigiria que se proporcionasse aos conjuntos provenientes das periferias da cidade referenciais normativos de integração e instrumentos cognitivos capazes de promover, em alguma medida, sua inserção na vida social e cultural (GUIMARÃES, M. E, 2003).

Como instituição, os CIEPs estão subordinados ao Estado e vêm reforçando a cultura, o simbólico e o imaginário do instituído. É preciso que a cultura de expressão transmitida deixe de reforçar a cultura instrumental para que a outra faceta da educação, que envolve o emocional, o imaginário, seja também abordada no dia-a-dia educacional. As angústias, os medos, os mitos, precisam ser alcançados e trabalhados.

Como realça Porto, é preciso repensar a escola “no âmbito das práticas simbólicas e educativas, articuladas com o imaginário sócio-cultural e organizacional, e não apenas como uma instituição formal de ensino-aprendizagem” (PORTO, 2000, p. 26). Para construir a cidadania não basta repassar o conhecimento escolar.

Refletindo sobre as indagações que moveram esta pesquisa, concluímos que os jovens percebem a escola como uma ponte para uma vida melhor, que não inclui a passagem pelo narcotráfico. Observam que a vida transgressora pertence àqueles que não puderam (ou não quiseram) freqüentar a escola por motivos que envolvem principalmente a questão da sobrevivência. Essa questão é descrita nos AT-9 apresentados. A escola é vista como um degrau que permite uma vida diferente daquela que muitos acreditam ser a única alternativa para os moradores das favelas do Rio de Janeiro. Infelizmente para estes jovens, a escola não proporcionou uma transformação no destino “preestabelecido” para os moradores da favela de Nova Holanda, Complexo da Maré. Para estes jovens,

[...] o sol da manhã [que] vem e lhes desafia, [trazendo] do sonho pro mundo quem já não o queria, traz palafitas, trapiches, farrapos [para os] filhos da mesma agonia. E a cidade que tem braços abertos num cartão postal, com os punhos fechados na vida real lhe nega oportunidades, [mostrando] a face dura do mal (trechos da música Alagados, composta por Herbert Viana e Bi Ribeiro e gravada pelo grupo Paralamas do Sucesso).

Os jovens envolvidos com o narcotráfico acreditam que suas vidas são desprovidas de certezas; nem mesmo as próprias vidas são uma certeza. Percebe-se que os planos de futuro, de uma vida melhor, provavelmente ficaram esquecidos em algum lugar de sua cultura latente e só se apresentam quando, como pais, refletem a vontade de que seus filhos tenham uma vida diferente daquela que tiveram ou têm.

Com o olhar direcionado a minha formação como educadora, passando pelos bancos escolares da Escola Normal Heitor Lira, incluindo o que chamamos de “adicional”, que nos permite lecionar para turmas de Educação Infantil, seguindo pela sonhada Universidade Federal do Rio de Janeiro e prosseguindo pela pós-graduação *strictu sensu* da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, recordo com facilidade de todo o estudo teórico que me

foi apresentado. Conhecer os grandes mestres que fizeram e fazem parte do legado que possuímos hoje na educação brasileira realmente é essencial à formação de um educador. No entanto, não encontro lembranças que me orientassem no trabalho com as classes populares, não no que condiz aos poucos recursos e material didático disponibilizados pelas instituições ou à carência de acesso a livros e atividades culturais diversas. Dentro do possível, essa é uma questão que pode ser superada com criatividade e empenho.

Tampouco me refiro ao trabalho desenvolvido com os alunos, pois é claro que cada escola possui particularidades que precisam ser levadas em consideração. A falta de orientação em questão está ligada à realidade dessas classes populares, mais diretamente à realidade da violência que está inculcada nas vidas dos alunos e, conseqüentemente, na vida escolar, e que não é abordada na formação de professores.

As escolas acabam se tornando um laboratório, onde educadores têm que aprender a lidar, somente na prática, sem apoio teórico ou de qualquer outro tipo, com as manifestações da violência no cotidiano. Não me recordo de ser advertida que ficaria deitada no chão, em meio a um tiroteio, com 30 crianças sob minha responsabilidade. Também não aprendi em nenhum dos cursos de formação pelos quais passei a lidar com filhos de bandidos que pretendem ser como seus pais, apesar da exigência dos mesmos de que estudem.

O que falta aos cursos de formação de professores? Conhecer a realidade? Saber que ela existe? Preparar para o inesperado? Certamente não existe uma cortina encobrendo a realidade de milhares de pessoas que (sobre)vivem com a violência nas milhares de favelas espalhadas pelo país. Os meios de comunicação em geral expõem uma parte dessa difícil realidade, que inclui tiroteios, comércio e escolas fechados, medo, balas perdidas e mortes. A mídia apresenta a violência como um fenômeno exclusivo das favelas que invade as cidades, agindo como se a origem do problema estivesse nas comunidades carentes. A prisão de qualquer traficante é exaltada como se naquele *homo violens* estivesse o cerne da violência. As manifestações do temor dos cidadãos em relação à falta de segurança são aparentes, mas como já ponderava Morin, não é possível conhecer o todo olhando apenas as partes. O fato é que só sabe realmente o que é viver com a violência quem de fato convive com a violência. Via de regra, os modelos e as propostas de formação de professores pouco têm levado em conta a vida, a experiência profissional e os saberes da própria docência.

Como, então, proporcionar uma educação no sentido mais amplo da palavra se não há uma formação completa do educador? Certamente não existe uma receita para preparar o futuro educador, mas ignorar a existência da violência no contexto das escolas não é

plausível. É imperativo que os futuros professores conheçam a realidade de gestão de uma sala de aula, as relações com os pais, a psicologia de uma criança ou jovem violento etc.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro oferece programas de capacitação profissional, no entanto, tais programas de formação continuada se propõem apenas a “reciclar” o repertório dos discursos dos professores com temáticas e metodologias inovadoras. Em nada colaboram com as angústias dos educadores no que concerne às conseqüências da violência para a prática pedagógica, tampouco as conseqüências para a construção da subjetividade dos alunos.

Existe a necessidade de substituir a forma tradicional de educar por um modo mais cooperativo, em conjunto com os alunos; é preciso uma busca concertada de novas formas de agir por parte dos educadores, que requerem competência de diagnóstico das situações e dos problemas, de suas causas e conseqüências e capacidade para se situar no equilíbrio entre a amizade e a autoridade, entre a flexibilidade e a firmeza, de acordo com as exigências de cada situação e cada contexto. Se não há uma estratégia que oriente os novos (e antigos) educadores sobre a questão da violência, tornam-se necessárias ações que visem a qualidade da educação e assegurem sua excelência, como a discussão, o debate. O retrato da situação atual comprova que ainda nos falta habilidade para atuar na educação. Conhecer outras experiências pode nos ajudar a entender o “como fazer”.

Segundo Santos (2004):

[...] no campo da formação docente se torna necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos docentes, condição necessária para a superação de alguns dos entraves crônicos e dos mais recentes que vão se infiltrando e cristalizando nessa área (SANTOS, 2004, p. 1154).

A autora destaca ainda que é preciso despertar:

[...] uma nova visão da profissão docente, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intra-escolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares (SANTOS, 2004, p. 1148).

As escolas não estão preparadas, ainda, para lidar com a realidade em que estão inseridas. A realidade vivida pela comunidade também deve ser a realidade trabalhada, vivida, compartilhada e discutida pela escola, que também deve possibilitar o acesso a manifestações culturais diferentes. Não deve existir uma barreira isolando o ambiente escolar de sua

comunidade. Nenhum dos profissionais da educação — docentes, diretores e pessoal técnico-administrativo — está preparado para lidar com as conseqüências desse fenômeno social.

A naturalidade com que algumas situações são encaradas pela escola e pela sociedade denota a perda da representatividade do significado de solidariedade e do respeito ao outro. As cenas de violência em uma comunidade como a de Nova Holanda são aterrorizantes para aqueles que chegam, mas acabam banais para aqueles que permanecem. Inseridos na comunidade, passamos a reconhecer e compartilhar alguns sentimentos, como o medo da presença policial. Aqueles que são pagos pela sociedade para defendê-la representam temor.

Como enfatiza Candau (1995), é preciso que a escola seja um espaço de formação para que crianças e jovens sejam “construtores ativos” da sociedade em que vivem e que exerçam sua cidadania. A autora reflete ainda que a educação deve possuir como eixo central a vida cotidiana, embasada por uma “pedagogia de indignação e não de resignação”. Quando apenas reproduz os padrões e as relações sociais, sem crítica ou questionamentos, quando não promove a cidadania, o respeito ao outro, a solidariedade e a autonomia, a escola não cumpre seu papel. A escola, neste sentido, deseduca.

Este estudo não pretende conferir a responsabilidade dessa dura realidade somente às instituições escolares. O Estado também não cumpre seu papel quando não atende às necessidades básicas da população, como saúde, emprego, segurança, habitação, entre outras. E sem cumprir seu papel, torna-se conivente e até promotor da violência. O Estado também deseduca.

A necessidade de realizar uma conclusão desencadeia a sensação de algo resolvido e estático, o que é um despropósito frente ao que Morin (2001) nomeia como paradigma da complexidade. Ao final deste estudo parece que a culpa do quadro de violência que está pintado recai sobre as instituições escolares e seus educadores, portanto, é preciso explicitar que a tarefa de educar não pertence somente aos que atuam nesses espaços. A educação pertence a todos. Todavia, se existe a possibilidade de minimizar a cultura da violência e essa iniciativa pode começar na escola, não podemos subtrair esta oportunidade de mudança.

Esta pesquisa é um ponto de partida para muitas outras que envolverão o papel da educação no imaginário de tantos jovens que gritam por uma oportunidade de mudança em seus futuros e uma oportunidade de visibilidade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et. al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ABREU, Maurício de Almeida. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ARAÚJO, Faber Paganoto. *Favela: um conflito metodológico*. Disponível em: <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatorio/acervos/mapas/favela.asp>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BENEVIDES, Maria Victória. A Violência é Coisa Nossa. In: *A Violência no Esporte*. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. São Paulo, 1996.

BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Os pensadores*. Tradução de José Lino Grunnewacol. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BERNSTEIN, B. ELVIN, H.L & PETER, R.S. *Les Rites Dans L'éducation*. Paris: Gallimard, 1971

BISCAIA, Antônio Carlos. Entorpecentes: Aspectos Legais. In: BAPTISTA, Marcos; INEN, Clara (Org.) *Toxicomania: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: NEPADIUERJ, 1997.

BONOMA, Thomas V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, v. 22, May, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. *Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 31 jul. 2007.

CANDAU, Vera. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

CASTRO, Lúcia Rabello de. *Mostrando a real: um relato da juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: NAU Editora/ FAPERJ, 2005.

CAVALIERI, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993

COELHO, Lígia Martha. *Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral*. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=textos>>. Acesso em: 31 jul. 2007.

DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do “homo violens”*. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho e Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

ELIADE, Mircea. *Mito do Eterno Retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.

_____. *Mito e Realidade*. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. *Rio de Janeiro: violência, jogo do bicho e narcotráfico segundo uma interpretação*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

Resenha de: FAVERO, Maria de Lurdes de A. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 176-179, maio/ago. 2000. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_RESENHAS/RBDE14_RESENHAS_07_EDUCACAO_NAO_E_PRIVILEGIO.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2007.

FOSTER, John Bellamy; CLARK, Brett. *Barbárie ou socialismo?*. Disponível em:
<<http://resistir.info>>. Acesso em: 26 out. 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Fábio Facchinetti. *O silêncio das palmeiras imperiais: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Walter Esteves. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GUIMARÃES, Maria Eloisa. *Escolas, galeras e narcotráfico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

GUIMARÃES, Áurea Maria. O imaginário da violência e a escola. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Org.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Globo, 2000.

LEMME, Paschoal. Estudos de Educação, Participação em Conferências e Congressos. Documentos. In: _____. *Memórias de um educador/ Paschoal Lemme*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004a. v. 4.

_____. Estudos de Educação e Destaques da Correspondência. In: _____. *Memórias de um educador/ Paschoal Lemme*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004b. v. 5.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. Imaginário, Violência e organização escolar: expressões mítico-simbólicas. In: PORTO, Maria do Rosário Silveira; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; SANTOS, Marcos Ferrerira; BANDEIRA, Maria de Lourdes (Org). *Tessituras do Imaginário*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. Organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 2. ed. Brasília: INEP/MEC, 2002. (Coleção Lourenço Filho. v. 6)

MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da violência*. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Biblioteca Vértice, 1987.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 40-56. set./out./nov./dez. 2004. Disponível em:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE27/RBDE27_05_LUCIA_VELLOSO_MAURICIO.pdf.

_____. *Em tempo: a escola de horário integral*. Disponível em:
<<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2007.

MILANI, Feizi M. Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. *Educar em Revista*. n. 15. UFPR, 1999. Disponível em:
<http://www.educarevista.ufpr.br/numero_15.htm>. Acesso em: 18 mar.2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA, Gabriella Oliveira da. *Pobreza, desigualdade e heterogeneidade nas favelas do Rio de Janeiro*. Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, Ana M. Q. F.; QUIROGA, Consuelo. *Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais*. In: PEREIRA, Carlos A. M.; RONDELLI, Elizabeth;

SCHLHAMMER, Karl E.; HERSCHMANN, Micael (Org.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

OSÓRIO, L.C. Violência na Contemporaneidade: Uma Abordagem Bio-psico-social. In ARRIETA, G.A et al. *A Violência na Escola*. Canoas: Ulbra, 2000.

PEREIRA, J. *Violência: uma análise do homem brutalis*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975

PERLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Tradução de Waldívia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação a teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

PORTILHO, Danielle Barbosa. *Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2006.

PORTO, Maria do Rosário Silveira; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; SANTOS, Marcos Ferrerira; BANDEIRA, Maria de Lourdes (Org.). *Tessituras do Imaginário*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000

RECHIA, Tânia Maria. Violência e identidade: a imposição de papéis sociais. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Org.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. *Combater as alterações climáticas: Solidariedade humana num mundo dividido*. New York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2007

Relatório de Desenvolvimento Humano Sustentável da Cidade do Rio de Janeiro. *Violência, Criminalidade e Segurança*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC), 2001.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Liliane de M. *Subsídios para um pensar ético frente ao estudo e implantação de políticas públicas educacionais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1995.

SABINO, Fábio Alauri Jacob. *Imaginário de um grupo convivendo em “Medida Sócio-Educativa de Semiliberdade”*: (Im) Possibilidades para o processo Sócio-Educativo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 jan. 2008.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Jaílson de Souza; URANI, André (Coords.). *Crianças no narcotráfico: um diagnóstico rápido*. Brasília: OIT, 2002.

SUANO, Helenir. *Cultura e imaginário sócio-organizacional: um estudo sócio-antropológico no universo de uma organização educativa*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

TAKASHIMA, G.K. *O desafio da política de atendimento à família: dar vida às leis – uma questão de postura*. In: *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 47, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2007.

THOMAZ, Sueli Barbosa. Dimensões esquecidas na organização do trabalho da escola. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora UNIJUÍ, v.1, n. 1, p. 123-137, 1997.

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANEXO A – TESTE ARQUETÍPICO DE NOVE ELEMENTOS (AT-9)

Fazer um desenho com os seguintes elementos:

Uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, algo cíclico (que gira, que reproduz ou que progride), um personagem, água, um animal (pássaro, réptil ou mamífero), fogo.

2. No quadro abaixo, explique:

- a) Na coluna A, que desenho você fez para representar cada elemento.
- b) Na coluna B, qual o papel de cada elemento (para que ele serve na história).
- c) Na coluna C, o que cada elemento significa pra você (qual o sentido que ele tem).

	A	B	C
Elemento	Representado por	Papel	Simbolizando
Queda			
Espada			
Refúgio			
Monstro			
Cíclico			
Personagem			
Água			
Animal			
Fogo			