

A escola carioca: uma experiência democrática?

Vanilda Paiva*

Resumo

Trata-se de uma análise sobre a chamada crise da escola, especificamente da escola carioca, a partir de uma pesquisa densa em escolas do Município do Rio de Janeiro nos anos 90, e sua atualização no final de 2008. O tema da violência (física ou verbal) no interior da escola é a questão central e o artigo lança algumas hipóteses para a dificuldade de sustentação das antigas “cultura escolar” e “estrutura escolar”.

Palavras-chave: crise da escola; violência; escola democrática

Schools in Rio: A Democratic Experience?

Abstract

The article deals with the so called school crisis in the context of the city of Rio de Janeiro, diagnosed on the basis of a thorough research conducted in the school system of the municipality of Rio de Janeiro during the Nineties and partially reconducted at the end of 2008. The matter of violence (physical as well as verbal) within the school is the central issue here. The article proposes a few possible explanations for the difficulty of upholding the old ‘school culture’ and ‘school structure’.

Key words: school crisis; violence; democratic school

* Vanilda Paiva é professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade de Frankfurt/M. e Pesquisadora Senior do CNPq. E-mail: vanilda.paiva@gmail.com

A questão da violência (física ou verbal) no interior das escolas tornou-se um dos mais discutidos temas dos nossos dias, refletindo o crescimento da violência na sociedade em geral e – em alguns países – o nível de exigência e competição. Reflete, também, a necessidade de definições muito precoces (e vê-se, hoje, claramente, incertas) em relação ao futuro, que colocam crianças diante de escolhas para as quais eles não dispõem nem de maturidade, nem de compreensão suficientes sobre as informações disponíveis, especialmente nos países desenvolvidos. A escola, por sua vez, tornou-se – como a maioria das instituições modernas – uma instituição mais lável do que no passado, insegura de seu papel, amplamente penetrada pelos fenômenos que têm lugar no seu entorno, sem clareza sobre seus conteúdos na medida em que, a partir dos anos 60, os currículos foram questionados e que a “cultura popular” foi ganhando terreno em relação à norma culta.

A democratização da escola, por outro lado, significou não apenas forte mudança nos contingentes escolares, mas também na extração social dos professores, muitos dos quais não lograram assimilar uma nova socialização, bem como o vocabulário e os padrões de comportamento que tradicionalmente têm correspondido aos docentes. Isto gerou uma importante modificação na estabilidade interna das escolas e na relação dos professores com outros personagens, como mães, pais, funcionários, pessoal da limpeza, alunos do curso noturno, comerciantes de atuam ao redor da escola e outros.

O que ocorre no Brasil difere profundamente de ações-surpresa com utilização de arma de fogo contra a coletividade, como se tem visto na Europa e nos Estados Unidos. É uma violência que, mesmo individual e deitando profundas raízes na vivência e no estímulo coletivo, na vida do dia a dia, na externalização de pulsões, de raivas, de vinganças, parece mais ligada a fenômenos impostos por grupos e à dinâmica corpo-a-corpo com os outros personagens escolares. Em suma, parece menos pensada, planejada; mais espontânea e súbita. Além disso, tem se assistido a explosões de violência e cólera por razões objetivas insuficientes para explicar a intensidade das ações dirigidas contra os equipamentos escolares – como no caso de depredações e ataques contra professores em situações de conflito generalizado.

Violência individual na escola

O desenvolvimento da violência individual a longo prazo mostra que seus níveis se reduziram de forma notável no mundo ocidental ao longo dos últimos séculos¹. Eles foram medidos pelo número de homicídios, utilizado como indicador da violência social porque sobre ele existem dados mais antigos e em maior volume; mas ele se faz acompanhar de outras formas de agressão². No entanto, em meio ao declínio secular do uso da violência individual podem ser identificados momentos de reversão da tendência, como a que observamos a partir dos anos de 1960. Seu ápice foi atingido por volta de 1993 (pela difusão da droga e das armas de fogo) nos países desenvolvidos, decrescendo ligeiramente em alguns deles, sem, no entanto, retornar aos patamares anteriores (Eisner, 2003).

A expansão da escola ao longo dos séculos tem sido contabilizada entre os fatores que contribuíram para maior disciplina social e para impor novas formas de lidar com a violência – em especial para uma forte redução do envolvimento de membros das classes mais abastadas em episódios violentos. No entanto, sua grande expansão a partir do final da Segunda Guerra Mundial e especialmente dos anos 60, coincide com o período no qual se observa igualmente uma presença mais acentuada da violência nas escolas, que cresce proporcionalmente à violência social e que se mantém ainda muito alta. Ou seja, a escola foi capaz de realizar com êxito a socialização secundária das classes dominantes e de parte dos segmentos médios – contribuindo para reduzir crimes contra estrangeiros, violência em lugares públicos como ruas e bares, bem como a quantidade de querelas mortíferas e combates individuais, como duelos, lutas, brigas de rua, e a difundir uma maneira negativa de ver o comportamento violento na interação das pessoas (Swaan, 2009, p. 8). Após sua imensa e rápida expansão, a escola não parece conseguir o mesmo resultado agindo massivamente (e, necessariamente, de outra maneira) junto a outras camadas sociais. Sem dúvida que o fator quantitativo conta nesta evolução. Mas há que considerar também a questão do tempo: a escola atuou sobre as camadas superiores da sociedade ao longo de muitas décadas com firmeza e objetivos claros, sem se deixar penetrar pelos valores dos escolares. Hoje, a situação é inversa: a escola difunde-se rapidamente, incorpora milhões de alunos por um período de tempo menor e sem tempo para preparar seus quadros, que também passaram a ter outra extração social. Mais que isso: a ideologia dominante é formada pela leitura de autores e tratamento de temas de uma maneira que reduz consideravelmente sua firmeza de atuação e seus objetivos, que foram se transformando desde a segunda metade do século XX.

Diferentes formas de violência espelham-se hoje no dia a dia da instituição escolar e assumem formas compatíveis com seus novos atores e suas vidas fora da escola. Heitmeyer (2003, p. 181) indica para certas regiões que as queixas por delitos com violência nos últimos 50 anos cresceram, em geral, em porcentagem que se contam por centenas, e o fenômeno teria dimensões quase que universais (Eisner, 2003, p. 55). Entre jovens em idade escolar, o tipo de delito também mudou nas últimas décadas. No caso específico do Rio de Janeiro, passamos da predominância do pequeno furto, tradicionalmente tolerado pela sociedade brasileira, e da “vadiagem” da “infância abandonada” (Misse, 2007, p. 194) na primeira metade do século XX, ao enfrentamento, nas últimas décadas, dos professores pelos alunos em meados do século (especialmente os do sexo masculino), ao comércio de drogas e à utilização de armas de fogo por muitos daqueles que frequentam as escolas. Na primeira metade do século XX, crianças das camadas populares abandonavam a escola, trocando-a pela vida das ruas, morando teoricamente em casa de parentes que deles não se ocupavam, sem necessariamente cometerem mais que o delito da “vadiagem”. Não é mais o caso nos dias de hoje, até porque a evasão escolar tornou-se mais rara devido ao fornecimento,

pela escola, de alimentação, livros e transporte, além de maior consciência social da necessidade de tê-la frequentado – fatores que aumentam a pressão social sobre os alunos. Se, por um lado, existem mais razões para manter-se na escola, por outro, aprende-se menos e mais vagarosamente, além de serem trazidas as “práticas da rua” para dentro da instituição escolar.

Nos anos 90, em pesquisa realizada em três escolas do sistema municipal do Rio de Janeiro³, após a saída de uma sessão na qual alunos indicados por professores contaram histórias a partir de estímulo de psicólogos, alguns deles foram vistos organizando as armas nas mochilas na proximidade da escola pesquisada, situada na Zona Norte. Naquela pesquisa, uma professora relatou o caso de um aluno que se sentou à mesa para discutir sua aprovação ou não, colocando em cima dela uma pistola 765. “O aluno me apontou a arma e disse: Se eu apontar isso aqui para a senhora eu não passaria, não?” A professora teve o sangue frio de lhe dizer:

Vamos fazer o seguinte: eu sei que se eu bater de frente com você agora eu vou me dar mal, mas você vai se dar mal também. Eu sei que não te convém arrumar confusão dentro da escola, você sabe muito bem que quem te deu isso aí não quer que você use dentro da escola [...].

Esta aparente calma fez com que o aluno recolhesse o armamento (Professora Escola A, 1996). A verdade é que o sangue não foi tão frio, conforme se pode ver na continuação do argumento:

[...] porque não é negócio; então guarda, por favor, e vamos tratar do nosso assunto aprovação/reprovação dentro dos nossos limites. Aí ele guardou a arma, me elogiou por não ter perdido a linha (“pensei que a senhora fosse tremer na base”). Mal sabia ele que eu estava apavorada! Até agora estou viva; vamos ver o que vai acontecer nos próximos anos. Por enquanto eu consegui sobreviver.

Ou seja, apesar do medo, de maneira indireta a professora lhe disse que ele estava no tráfico de drogas e que seu ato infringia as normas do tipo de grupo ao qual estava ligado; o argumento de que infringia as normas escolares deixara, evidentemente, de ser válido e ela previa que a situação iria piorar, pondo em risco a vida dos docentes. No seu discurso ela confessa ter medo de agir desta maneira e que teme pela sua vida. Em 2008, nos grupos de professores que entrevistamos⁴, vários deles disseram já ter visto, em alguma ocasião, alunos armados – com arma branca ou com arma de fogo. Um professor relatou ter visto um aluno tirar a arma e passá-la na grade da escola para

fazer barulho e ser visto, numa espécie de intimidação genérica. Mas, não é raro, hoje, as professoras apreenderem facas e balas de revólver dos alunos (entrevistas realizadas na Zona Oeste, 2008). Em tais casos, dependendo da reação dos alunos, a escola pode virar “um verdadeiro pandemônio”, segundo um dos professores.

Ora, a presença de arma, e em particular de arma de fogo, em qualquer situação, modifica não apenas a natureza do conflito, especialmente entre os jovens (Blumstein, 2003, p. 658-667)⁵, mas pode, também, incidir no nível de permissividade na linguagem, de provocação e nas formas de tratamento em geral. A combinação entre armas de fogo, tráfico de drogas e envolvimento de jovens fez crescer a violência em muitos países – como ocorreu nos Estados Unidos, e também no Brasil – nas últimas décadas (*ibidem*, p. 668-676), com reflexos na vida social e também nas escolas. Quando um jovem maior de 18 anos obtém uma arma de fogo, não raro ele procura seduzir estudantes menores de idade no entorno da escola para que o acompanhe em alguma ação violenta; a arma, nestes casos, é colocada na mão do menor que, se preso pela polícia, assumirá a responsabilidade por todos e pegará pena mais branda. E jovens portadores de armas nem sempre têm uma noção precisa nem daquilo que podem provocar como dano, nem das penalidades a que estão sujeitos; para muitos, trata-se apenas de uma aventura, cujas consequências penais são pouco claras (Paiva, E., 2007, p. 15). Mas, mesmo em tais casos, estes menores têm consciência das duras punições que deverão enfrentar caso não assumam a responsabilidade pelos atos no lugar dos maiores de idade.

Para além de tais aventuras, assassinatos relatados em São Paulo por pesquisa da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)⁶ também podem ser detectados assistematicamente no Rio de Janeiro: alunos que desaparecem; professor (considerado rigoroso) morto a tiros em Duque de Caxias, em 2004; professor de educação física, de 38 anos, morto em março de 2007, em Rio das Pedras; professor espancado em escola estadual, morto e desfigurado, na Zona Oeste. São crimes contra professores do sexo masculino, relatados com pedido de não identificação. Casos de alunos que aparecem com a mão queimada, ou que foram assassinados nas “corridas de carroças” na periferia do Rio de Janeiro foram relatados pelos professores em 2008, como formas típicas de punição pelo tráfico, ou pelo não pagamento de dívidas. Pode-se dizer que tais dados confirmam que a violência física é principalmente masculina (agressores e vítimas), embora, em formas mais atenuadas que as acima relatadas, também ocorram com frequência envolvendo alunas e professoras.

Violência física na escola

A punição física metódica está, há muito, teoricamente banida, salvo em situações excepcionais que nada têm a ver com a idade dos alunos. Os tapas nas mãos em aulas de piano, por exemplo, continuam em plena vigência. É verdade que em meados dos anos 90 ainda encontramos castigos como ajoelhar sobre o milho (Escola C), ou

casos de professoras que puniam os alunos colocando pimenta em sua boca (Escola B), mas, apesar de existirem, tornaram-se raros. Já episódios em que o professor perde completamente o controle não desapareceram, mesmo que sejam mais raros e não se possa falar de punição. Em 2008 há relato de professor que segura e sacode o aluno, ou que joga nele o que estiver na sua frente (apagador, livro, cadeira etc.), brigas entre professor e aluno devido a um celular ligado, diretora que bate em aluno. Entre os alunos, há professores que já assistiram a um enfiar o lápis no braço do outro até sangrar, virar o prato de macarrão na cabeça do outro, três casos de alunos com o olho perfurado no bebedouro (a agressão é aparentemente casual: enquanto o aluno bebe água, outro vem por trás e empurra sua cabeça contra o cano de metal por onde sai a água).

A regra entre os alunos é a pancadaria, a agressão física gratuita, a demonstração de poder. Alunas não cortam as unhas para usá-las como arma; quando as professoras tentam desapartar as brigas, são elas que terminam apanhando - há casos de professoras com hematomas, professora grávida agredida na barriga... As ameaças físicas a docentes tem aumentado na mesma medida em que se reduz sua autoridade pedagógica; os jovens são, em sua maioria, mais fortes que os mestres.

Já em 1996, chutes, pontapés, tapas e palavrões entre os alunos no interior das salas, no corredor, no recreio, e nas escadas, faziam parte da realidade cotidiana. Um caso referido na pesquisa anteriormente indicada foi o de um aluno colocado de castigo atrás da porta com o aviso de que se não sossegasse a professora iria “esmigalhá-lo”. Um aluno grande e forte levantou-se da carteira, aproximou-se da porta e passou à ação: *“A sra. não disse que era para esmigalhar?”*. A professora ficou horrorizada e aprendeu que a interpretação do que se diz é literal (Escola A).

Mas, nos últimos 10 anos as relações entre os alunos têm se tornado mais duras, com o crescimento da agressão física gratuita. Ameaças de punição por atos reais ou imaginários (um olhar, uma expressão, um gesto, uma palavra) terminam sendo as mesmas acionadas pelas gangues ligadas ao tráfico de drogas. Na Zona Oeste uma punição corrente para quem não paga a droga é obrigar a vítima a jogar-se da ponte no rio; recentemente, passaram a criar um jacaré para tornar a punição mais temível. Esta mesma punição passou a ser utilizada no interior da escola, ou seja, disputas internas à instituição escolar entre os alunos passaram a ser executadas no ambiente externo, “com ou sem jacaré”, de acordo com a gravidade atribuída por eles mesmos ao comportamento do punido. Estamos, pois, frente ao empoderamento de grupos marginais que submetem a escola às suas regras, gerando insegurança para todos. A coerção física mudou de lado.

Contestação na escola é antiga. No entanto, na medida em que ela teve seu lado coercitivo implícito colocado em questão pela literatura – e, na verdade, isto passou a ocorrer com toda a educação, como se fora possível educar sem coagir –, toda figura de autoridade passou a ser passível de contestações das mais diversas ordens e os alunos assumiram o papel coercitivo. Os ataques físicos fizeram-se presentes. Nos anos 90,

no Rio de Janeiro, ficou famoso o caso de um aluno que jogou um mimeógrafo na professora e sua reclamação não foi aceita pelas autoridades. Também nos anos 90, a agressão verbal das professoras recebia resposta imediata:

[...] eu perguntei se ele tinha comido titica. Ele me jogou um pedaço de giz que quase bateu na minha cara e disse que era porque eu estava escrevendo com um pedaço muito pequeno. (Escola A)

Mas a quantidade de casos de ameaças e de agressões físicas por alunos tem aumentado com o passar do tempo, especialmente por parte de aqueles maiores de 14 anos. Abolição dos ritos escolares, nivelamento da linguagem no tratamento pessoal expressam as profundas mudanças pelas quais passou tal sistema social, constituído por segmentos antes dele excluídos e que trazem para dentro do sistema novas questões, novas formas de comportamento e de relacionamento, novas expectativas, novos valores. O exagero na palavra parece atingir a todos os segmentos, como no caso de alunos que viram uma professora acender um cigarro que eles sabiam ser comum e comentaram: “*lá vai a professora fumar um baseado*” (Entrevista, 2009). Trata-se de uma nova escola.

São os professores que temem os alunos. De fato, a professora de hoje tem “os nervos mais abalados”, não consegue controlar os alunos do ponto de vista disciplinar nem atender, arguir e acompanhar o trabalho dos mesmos individualmente. Eles estão igualmente submetidos à dinâmica das facções criminosas, já que a cidade foi segmentada por bairros ou regiões dominados por elas: morar na área significa identificação com a facção dominante. Já havíamos constatado que, no caso dos jovens em conflito com a lei, ser internado numa unidade em área de outra facção podia levar à sua morte (Paiva e Sento-Sé, 2007)⁷. O sistema escolar passou a fazer parte da mesma dinâmica. Se nos anos 90 as diretoras eram obrigadas a fazer acordo com o tráfico e concessões as mais diversas; hoje, professoras e diretoras não têm escolha - elas são obrigadas a declarar identificação com a facção dominante na área da escola e isto significa que, se ela possui mais de uma matrícula, ou atua no segundo segmento, ela só pode circular e trabalhar em áreas da mesma facção.

Violência e privatização do ensino

Num sistema que se tornou altamente privatizado como o do Rio de Janeiro, as classes alta e média dirigiram-se massivamente para as boas escolas privadas; as escolas particulares, mesmo que em outro nível, também se multiplicaram para atender a famílias mais pobres cujas mães trabalham. Na pesquisa já citada, nos anos 90 encontramos alunos que se consideravam negativamente diferenciados por estudarem em escola pública (sinônimo de ser pobre), mas que não enfrentavam a situação que se desenha hoje. “*muita gente até discrimina a gente porque estuda numa escola pública*” (Aluno repetente da Escola A, Zona Norte, 2ª Série, 1996).

Entre tais alunos ficava claro não apenas o ressentimento contra aqueles que podiam frequentar uma escola privada, mas a percepção de que o espaço da escola pública permitia – por sua desvalorização social – ser permeado pela violência:

[...] por isso [a violência] eu não gosto daqui, agora tem pessoas de escolas particulares que entra aqui para arrumar confusão, porque antes esnobava, acham que ninguém vai fazer nada porque aqui é escola municipal e acabam conseguindo. (Aluno repetente da Escola A, Zona Norte, 4ª Série, 1996)

Observava-se, nos anos 90, uma espécie de “fuga à discriminação”: ninguém queria ser aluno de um CIEP, chamado de “brizolão”, considerado como uma “escola para pobres”; mas isto ocorreu antes da ampla penetração da “cultura das favelas” nas escolas. A tese que defendemos na pesquisa dos anos 90 indica que havia ainda uma escola tradicional, rural (Escola C), mais ou menos como no passado; uma escola de transição, como em Copacabana, em que um nível de mistura de classes com predominância do “asfalto” e quadros docentes antigos, mantinha muitos elementos da escola tradicional – embora sem impedir a penetração de muitos aspectos da cultura das camadas mais pobres que ainda tinham expectativas de mobilidade social via escolarização (Escola B). Já a Escola A, na Zona Norte, que abrigava uma parcela da classe média, havia sido literalmente tomada por uma das favelas próximas devido ao fechamento de um “brizolão” e à transferência de seus alunos para esta escola, tornando-se – para nós – um exemplo de escola de massa. Ela nos oferece indicações de para onde pode caminhar o sistema. Mas é na Zona Oeste, hoje, no final da primeira década do século XXI, que podemos ver com mais clareza os sinais desta evolução que gerou entre mães, e mesmo entre a população em geral, o estereótipo contra a escola pública e a ideia de que os professores não se esforçam.

A associação entre escola pública e pobreza termina sendo feita também porque as famílias pobres em que a mulher trabalha possuem renda maior e, para tanto, elas não podem inscrever seus filhos na escola pública:

A escola pública é só para quem não trabalha, devido aos horários. Quem trabalha não pode levar os filhos às 8 horas e apanhá-los às 16, mesmo quando tem a sorte de conseguir um tempo integral. Quem vai ficar com eles entre a hora da saída e a hora em que a mãe chega? As escolas privadas organizaram os horários e as refeições para as mães poderem trabalhar. (Mãe de aluno, Rio das Pedras, 2008)

Por certo que estão presentes, em tais manifestações, ideias como a de que os alunos da escola privada não são violentos nas suas próprias escolas (o que não é

absolutamente verdadeiro), mas que vão promover a violência na escola pública como forma de preconceito. Episódios isolados podem ocorrer em áreas pobres, mas nelas predominam as escolas públicas, bastante diferenciadas de acordo com a orientação da direção. Hoje, pais de alunos que estudam em escolas privadas porque a mãe trabalha sonham com uma solução pública que lhes desonere o orçamento, mas veem como distante a possibilidade de influir para que as escolas se adequem às suas necessidades. No entanto, as mudanças ocorridas no que concerne à transmissão de conteúdo nas escolas públicas geram muitas dúvidas a respeito da passagem para tal sistema.

Por outro lado, os preconceitos existentes contra os “brizolões” foram se dissipando, na medida em que eles foram integrados ao sistema regular e que o conjunto do sistema passou por um processo de redução dos conteúdos. No que concerne à violência também não se pode, hoje, fazer qualquer distinção. A revisão da ampla e diversificada literatura que associa violência e pobreza (Crutchfield e Wadsworth, 2003, p. 71-78), mostra que não se pode fazer uma correlação estrita da violência, seja com a situação econômica, seja com uma “cultura da pobreza”. No entanto, mesmo que todas as classes sociais tenham as mesmas possibilidades de controle do comportamento, o contingente de alunos, professores e escolas situados na Zona Oeste do Rio de Janeiro é, hoje, muito mais numeroso que o localizado em áreas habitadas pelas classes médias, tornando tais fenômenos mais visíveis nessas áreas.

Por outro lado, enquanto as camadas mais bem situadas – e que frequentam escolas privadas tradicionais em seus métodos, com currículos adaptados à nossa época e visíveis figuras de autoridade – são cada vez mais socializadas numa linguagem erudita e para o controle dos impulsos que levam à agressão física, para a regulação do comportamento e para o acionamento de formas alusivas de agressão verbal ou gestual, para a contenção sexual, os segmentos sociais pobres não têm acesso a estes mecanismos e utilizam uma “linguagem pública” (Bernstein, 1971), direta, plena de expressões que – ao menos em sua origem – eram agressivas e com referências explícitas à sexualidade. Na socialização secundária oferecida às elites aprende-se a evitar tais expressões e referências. A escola, afinal, se impõe como instituição de ensino e controle num momento em que o corpo ainda constitui um tabu e a moral sexual é estrita, com repressão à forma mais privada de sua prática: o onanismo. Nos dias de hoje as elites aprendem a relacionar-se com o outro sexo e mesmo a liberdade sexual passa por regras de respeito e recato.

A banalização do sexo

Na escola democraticamente ampliada vem ocorrendo uma imensa banalização da sexualidade entre *coortes* cada vez mais jovens. Neste sentido, a escola foi virada do avesso. Nos anos 90 constatamos que alunas da Escola B vendiam beijinhos por R\$ 5,00 aos idosos sentados na praça ao lado da escola e compareciam à escola vestidas com saias muito curtas, dobrando a blusa e ficando com a barriga de fora. Nesta escola, então frequentada por segmentos das classes médias e de uma favela próxima,

observava-se um grande fascínio pelo mundo do outro. A permissividade das camadas mais pobres era objeto, ao mesmo tempo, de desprezo e de admiração da classe média. As meninas passavam “de nariz empinado”, vestidas para ir à aula de balé da qual estavam excluídas aquelas que não possuíam o tipo físico adequado e os recursos para a indumentária; por outro lado, elas não faziam parte do segmento que podia trocar beijinhos do lado de fora. Os alunos pobres – coincidentemente com notas mais baixas – estavam excluídos das festas por um cordão, mas tinham mais acesso às meninas.

Naquela década a questão sexual já aparecia cedo, no início da adolescência. Dizia uma professora da Escola A:

A nossa 6ª série de hoje já tem alunas ninfomaníacas, essas garotas chegam aqui sem uniforme, parecem umas misses, shorts curtíssimos, blusa de machão – aparecendo o sutiã – jaquetas cheias de bottons, mãos cheias de anéis, cheias de penduricalhos [...]; os meninos vêm de chinelos... No outro dia encontrei um com uma bermuda rosa-choque, perguntei se ele não tinha uma bermuda mais discreta e ele ficou me olhando e rindo da minha cara [...]; essa escola é como uma central de turismo, tem alunos fumando maconha perto do muro. As meninas são abusadíssimas, dão de dez a zero nos meninos.

Hoje as relações sexuais se iniciam ainda mais cedo e de forma mais crua. Quando os alunos dizem que “tal aluna recebeu de mim um real” significa que fez sexo com ele (Entrevistas, 2008). Esta é uma questão delicada, complexa e de grande importância, até porque assédio sexual e estupro são extremamente comuns no seio das famílias que, não raro, exploram sexualmente as meninas e geram situações que a escola não tem condições de enfrentar.

A questão sexual tornou-se um item da maior importância nas escolas. Muitos alunos permanecem fora de sala de aula, circulando, e assistem a aulas em outras salas para namorar. Suspendem as aulas para festas no entorno da escola em que dominam o álcool e o sexo. Alunos bolinam colegas em sala de aula. Palavrões dirigidos às professoras já não têm mais limites “*Vá se f...; vá tomar no ...; você é uma professora bunduda*”, são alguns exemplos relatados nas entrevistas que fizemos em 2008. Alunos de oito anos, por meio da Gatonet⁸, assistem a filmes pornográficos enquanto a mãe está dormindo; meninas de 10 anos usam *top*, passam bilhetinhos, ficam de pernas abertas na sala, mostram malícia nos gestos e trejeitos com a maior naturalidade, assediam os alunos e simulam sexo oral com uma banana. Há muitos casos de gravidez, sem que se saiba quem é o pai, porque resultam dos “bondes”⁹, casos de estupro, insinuação junto aos professores homens, sexo no último andar da escola ou na calçada, com uniforme. Foi também relatado o caso de um aluno de 12 anos, colocado numa turma de crianças

de 8 anos, que baixava as calças e se masturbava no fundo da sala (Entrevistas, 2008).

Nos lugares mais afastados e mais pobres da Zona Oeste, quando ainda se chamava “Zona Rural”, existia o costume de os pais construírem, no fundo do quintal, uma “casinha de boneca”, uma pequena casa para as meninas brincarem. Professoras participantes dos grupos de 2008 relataram diversos casos de continuidade da tradição nos quais a casinha de boneca não mais visa a brincadeiras inocentes. Tornaram-se locais em que famílias ou responsáveis impõem às meninas atividades de prostituição. Tal informação, ao ser conhecida na escola, gera assédio, desrespeito e provoca considerável transformação de valores nas relações entre os alunos, e também destes em relação a todos os personagens predominantemente femininos da escola.

A escola democrática: vítima de seu sucesso quantitativo?¹⁰

A reconfiguração do espaço urbano carioca nas últimas décadas, com o avanço das favelas sobre bairros tradicionais das Zonas Norte e Rural (hoje Oeste) gerou uma nova e indissolúvel imbricação no seu cerne e em suas imediações. As escolas públicas já existentes, ou ali instaladas, enfrentam, hoje, problemas compatíveis com o meio no qual se inserem. Uma grande parte da Zona Norte transformou-se em Zona Oeste e deve-se perguntar se existe uma política específica para este segmento (a maior parte) do sistema escolar, penetrado pela linguagem e comportamentos públicos, pela cultura da rua, da favela, com a decisão das autoridades educacionais de não se contraporem a tal realidade, ou se se trata de um caminho considerado inevitável para esta parte majoritária da cidade e – quem sabe – para todo o sistema de ensino do Rio de Janeiro. A mesma questão pode ser colocada no caso de São Paulo e de outras grandes cidades, embora as orientações burocráticas possam ser diferentes.

Em qualquer dos casos assistimos a uma poderosa destruição da ordem institucional e à sua reconstrução, de acordo com o poder relativo dos atores em ação dentro e fora de uma escola cuja labilidade é cada vez mais visível. Estamos frente a um processo de desintegração – como aspecto importante na explicação da violência – que, segundo Heitmeyer, supõe a dissolução de três processos combinados ou cumulativos:

1. de relações com outras pessoas e instituições (com professores, pais etc.);
2. da participação efetiva em instituições sociais (na escola tal como ela se estruturava);
3. do entendimento relativo a normas e valores comuns (Heitmeyer, 1994). Trata-se, pois, de um processo social de desintegração, esperando-se que dele nasça uma nova reconstrução social.

A escola está em crise em toda parte, mas no caso carioca (e também em outras partes do Brasil) a radicalidade com que ela se tornou uma extensão da rua, do bairro, da favela e a crescente dificuldade de manter as antigas “cultura escolar” e “estrutura escolar”, parece ter se devido a muitos fatores, entre os quais dois deles se têm feito presentes em todo o país com intensidades diferentes e integrando misturas diversas:

A. a coincidência, por longos anos, entre a radicalização de uma “pedagogia da

liberdade”, que se estendeu da educação dos adultos à das crianças, exprimindo o espírito do tempo, amalgamando rejeição à autoridade e contestação das estruturas, normas, currículos, conteúdos, de um lado, e certo “anarquismo” brasileiro (pré-político, distante do anarquismo como ideologia política) que se recusa a cumprir as leis mais comezinhas de convivência no dia a dia e que começa, hoje, a ser internacionalmente conhecido.

B. a penetração de tal espírito na administração das escolas e do sistema escolar como manifestação da incapacidade de seus quadros de enfrentar as grandes transformações que começaram a se observar na sociedade. Convencidos de que esta sociedade não consegue se democratizar em termos econômicos, a antiga “escola única” (igual para todos, como finalidade longínqua) foi substituída por uma escola multicultural-multiclases que não propõe, mas “induz”, deixa-se permear pelo existente nos grupos a que se destina. Daí à ideia de que a democratização da sociedade por uma escola que torna dominante a cultura do povo é um passo pequeno; todo o resto seria restrição à liberdade.

Ora, induz-se aquilo que já está lá, quando o problema das camadas que, até o momento, tiveram pequenas oportunidades de se escolarizar é o de ter acesso ao que se produz no mundo moderno; é aprender aquilo que não está na cultura do povo. O anarquismo político sempre soube disso! A questão da “indução” no mundo educacional é uma questão dos professores e pesquisadores que, vindos da classe média, descubram que também existe uma “cultura popular” – eles se enriquecem culturalmente ao contatá-la e querem introduzir seus elementos para aprimorar seus métodos pedagógicos e o conteúdo escolar. Daí a retirarem das camadas populares a possibilidade de fazer a experiência de aceder à cultura letrada e erudita há um equívoco político e cultural imenso.

O enfraquecimento dos currículos, a lentidão de sua adaptação aos novos tempos e a notável elevação do tempo necessário para aprender conteúdos e técnicas, que eram – no passado – calculados de maneira mais ou menos realista, são problemas que se somam àqueles que chegaram à escola democrática com sua clientela de massa. Se há 60 anos era possível alfabetizar uma classe em um ano, é preciso poder explicar por que encontramos tantos alunos analfabetos no segundo segmento escolar (a partir da 5ª série). Eles não são, certamente, “analfabetos funcionais”, simplesmente porque jamais foram alfabetizados. É analfabeto funcional o adulto que regressou ao analfabetismo por desuso. O erro no conceito está a serviço da demonização de funcionários e professores e da glorificação de um setor privado que quer seu “*potin*”: trabalhar para o Estado com o dinheiro do contribuinte. Não se trata apenas de favorecer a escola privada; hoje, trata-se de favorecer grupos privados que trabalham para o estado. Um capitalismo fácil e sem risco; uma terceirização do público em favor do privado, uma transferência de recursos que termina sendo mesmo de um estado da Federação para outro. É mais uma experiência; nos anos 80 vivemos a criação do sistema paralelo dos CIEPs para

não ter que enfrentar a trabalhadeira de reformar o sistema existente. Hoje entregamos a orientação educacional a “organizações sociais” de outros estados que apresentam problemas similares e estão longe de tê-los resolvido; com isso fragmentamos problemas, soluções, debates.

Abra-se aqui um parêntese para lembrar que o Rio de Janeiro possui particularidades que estão ligadas à sua história de 150 anos como capital federal e isto se reflete na maneira de pensar a cidade e o Estado. Não creio que outras cidades aceitariam facilmente chamar de outras partes do país pessoas ou organizações para resolver seus problemas; a tradição é de incorporar pessoas de outras partes por meio de uma socialização local ou de alçá-las de seus locais de origem aos planos estadual ou federal. Por que o Rio de Janeiro entrega tarefas de extrema importância a pessoas ou instituições que desconhecem a realidade local, passando um atestado de incompetência àqueles que colocaram as autoridades em posições de poder? Só a história do Rio pode explicar. Como capital federal ela congregou, em seu espaço e em sua vida social, as elites de todo o país. A população da cidade, em si mesma, e com ela uma parte importante de suas elites, se expandiu do Centro, de Irajá, Santa Teresa, Gamboa, São Cristóvão, para – além de Botafogo e Cosme Velho – Tijuca, Muda, Grajaú, Andaraí, enfim, para a entrada da Zona Norte, e foi acompanhando a linha do trem. A expansão em direção ao Flamengo e, posteriormente, para os demais bairros da Zona Sul é, em grande medida, de uma elite que vem de outros estados, de outros países – mas que se integra, se sente carioca, ocupando postos de responsabilidade administrativa na capital do país. Mas, a situação de capital federal colocou o Rio numa situação especial: como sede do governo e *melting pot* da elite nacional, seu grande competidor sempre foi o Estado de São Paulo. Tensões nascidas da Revolução de 1930, feridas ainda não inteiramente fechadas da revolta paulista de 1932 e sua repressão por um governo federal que se situava no Rio de Janeiro, são alguns dos fatores recentes que em parte as explicam. Fazer tábula rasa de tais querelas fez com que pessoas lúcidas ligadas ao setor educacional e professores da rede de ensino sentissem um gosto amargo de “conquista”.

Se esta é uma questão incômoda, ligá-la à questão da privatização da administração do sistema gera um duplo problema. Embora o Rio de Janeiro tenha um dos sistemas educacionais mais privatizados do país, tem também a mais ampla e mais tradicional rede municipal de ensino – como consequência de ter sido capital federal e por ter sido um estado-cidade, ao tempo do Estado da Guanabara. Não pretendo, de modo algum, atribuir o descalabro do sistema de ensino local apenas aos experimentos e à gerência externa; a mudança da capital para Brasília (Vidal, 2009) empurrou a cidade para uma decadência visível em muitos planos. Boa parte das elites estaduais e da burocracia do estado transferiu-se para Brasília; a *jeunesse dorée* nunca foi um primor de responsabilidade social e os cariocas “da gema” não apenas apresentam características nem sempre bem vistas em outras partes, como herdaram do passado formas idiossincrásicas de lidar com a coisa pública, formando também enormes contingentes pobres. Tornou-se, em

parte, uma metrópole na qual peregrinamos dos entendimentos “antropológicos”, com os primórdios do tráfico, à base de que “no morro polícia não entra e malandro não sai” (Darcy Ribeiro), à redução da importância do ensino de conteúdos e técnicas em favor da arte de ser feliz na pobreza por meio da autoajuda (Constant, 2009). Mas, tais vicissitudes, evidentemente, não explicam tudo e precisam de muita pesquisa e muita discussão para que cheguemos a hipóteses coerentes e correspondentes (certamente complicadas) políticas.

A situação a que chegou a escola carioca, portanto, não é responsabilidade apenas das elites locais. São muitos os responsáveis e os erros envolvidos. Mas, a recente busca de soluções sem a participação local, a entrega de tal processo a quadros trazidos de outros estados está, porém, longe de ser algo simples e eficaz. A Fundação Ayrton Senna acionou, nos últimos meses, dezenas de projetos, utilizando metodologia tradicional e bem sucedidos em pequenas cidades. Mas a própria Fundação – que os vende em muitas partes – preocupa-se com os resultados deles no Rio de Janeiro e uma possível desqualificação dos mesmos, visto que os níveis de aprendizagem no município não tem se modificado rapidamente. Por isso, está tratando de mudar seus nomes – o Projeto “Se Liga” rapidamente foi rebatizado de “Re-alfabetização” e nele devem ser recuperados, em um ano, aqueles que não se alfabetizaram nos quatro primeiros anos de escolarização por meio de cartilhas cujo conteúdo os professores consideram “surrealistas” (por exemplo, “fada que vira bule com bico”) e piores que as cartilhas dos anos 60. Misturam-se nas classes alunos provenientes de diferentes séries e diversos graus de conhecimento e de idade, provocando, segundo professores por nós entrevistados em 2010 na Zona Oeste, uma situação “caótica”. A ele conecta-se o Projeto “Acelera”. Ora, como os professores são amedrontados caso não atestem o “bom desempenho” de seus alunos, eles os passam para a próxima etapa de um ano: o “Acelera”. Neste, mestres de diferentes disciplinas tratam de proteger-se apelando para professores e estagiários com formação em “educação especial”. Baixo desempenho é uma questão de deficiência física ou mental, porque a meta – em última instância – é aquela de Sérgio Costa Ribeiro, nos anos 90: corrigir o fluxo a qualquer preço, política pela qual estamos pagando no momento e cujos defensores são chamados a corrigir! Se não funcionar, o problema é dos professores e dos alunos cariocas – que, ou não sabem ensinar, ou não aprendem. Em última instância, bateremos os recordes de deficiência, ultrapassando as médias nacionais.

Um novo problema parece ter se somado aos anteriores, ligado igualmente a entidades privadas de diversas origens, e diz respeito ao conteúdo das cartilhas, reintroduzidos e “adaptados” às camadas populares, como já indicado no parágrafo anterior. O material proposto pelo também paulista “Alfa e Beto”, além dos “deliciosos” textos denunciados pelo SEPE, ensina, na grande cidade, mediante textos próprios para o meio rural: “O boi baba” ou “O sapo pula na saia da Sueli”. A denúncia do Sindicato dos professores fez com que as cartilhas fossem todas trancafiadas pela

direção das escolas por ordem da SME, mas sabemos que histórias como “Minha chinela amarela”, vulgo “chaninha” que cheira a chulé e é usada por um personagem que se chama Charles é tão surrealista como o “Zé e Zuza”, ela que gosta de noz com sal e ele que é “miolo mole”. Diante de tanta bobagem, conclui-se que os professores e a burocracia da Secretaria de Educação é feita de sábios (se bem dirigida) mal pagos, detratados como inúteis pelos políticos que pretendem privatizar o cerne das políticas públicas de bem estar.

Mas, retornando ao tema mais geral que os exemplos acima ressaltam, o paradoxal da precária aprendizagem de conteúdos nos últimos anos em todo o país não está apenas na solidificação das desigualdades e da maior segmentação do sistema escolar – mas na decisão, implícita ou não, do poder público de ignorar a quantidade de conhecimentos disponíveis hoje, do qual só percebemos a ponta do *iceberg*. Coloca, com isso, à margem cultural partes substantivas da população que vai necessitar – no futuro – de conhecimentos que a escola precisa oferecer hoje. Esta política joga o país não apenas entre os últimos colocados nas provas internacionais, mas numa situação de grande precariedade formativa, seja para o emprego ou para novas formas de trabalho alheias ao assalariamento, para as quais muitas vezes são demandados conhecimentos mais amplos e mais profundos. Já no ano 2000 os alemães consideravam que nenhum sistema escolar poderia se desenvolver sem considerar a comparação internacional (Zedler, 2000, p. 28), procurando as melhores práticas em função de um *Beschmarking*. Estamos fazendo exatamente o contrário e não se pode dizer que muitos dos problemas tratados neste texto não estejam – dentro dos padrões culturais locais – presentes em países como a Alemanha ou como a França (van Zanten, 2001). Demanda-se mais eficiência apesar do reconhecimento de que as culturas escolares são cada vez mais diversificadas. Mas está cada vez mais claro que aquele que se tornou o mais eficiente sistema de educação no mundo (Finlândia), mesmo mantendo boa parte da liberdade adquirida no último meio século, retornou de forma muito bem pensada e trabalhada a diversas práticas pedagógicas tradicionais, além da adaptação de outras tantas.

As críticas à escola hoje existente no Rio de Janeiro, em especial por parte dos professores, indicam alternativas – embora o temor a apresentá-las ao nível administrativo onde, não raro, se sentem hostilizados, as tornem invisíveis, inaudíveis. Que os jovens queiram se expressar, desejem transgredir, mostrar seu poder, pode-se entender. Que a escola pública tenha invadido e tenha sido invadida pelo social periférico é algo, diante de sua expansão, até certo ponto inevitável. Mas que a cultura escolar tenha como alternativa a própria cultura na qual está imersa sua clientela – que termina impondo a tirania da intimidade que reina nesta sociedade – já não é tão evidente. A escola – em sua versão democratizada e atingindo toda a população, mas não necessariamente republicana – está em declínio não apenas em países como a França (Dubet, 2002), mas no Ocidente – como vítima do seu próprio sucesso. Pela mesma razão, continua em ascensão no Oriente. Nos países periféricos como o Brasil,

sem os recursos e a determinação política em promover mudanças sociais de monta, ela termina entrando num dramático declínio não pelo seu sucesso efetivo, mas pela ideia de que ela deve chegar a todos de qualquer maneira. Se ela deveria abrigar a todas as crianças e adolescentes para contê-los, seu fracasso é grande. Para socializá-los e oferecer-lhes técnicas e conteúdos esta escola não é um êxito. Voltar no tempo e fazer as novas gerações acreditarem na importância da escola para construir uma vida profissional é impossível. A segmentação do sistema foi levada às últimas consequências. Resta esperar que a administração do sistema escolar tome consciência de que esta escola-rua-lar, penetrada pela insubordinação em nome de uma liberdade que não define seus limites, tenha coragem de estabelecer padrões a partir da consciência de que a escola trabalha não para hoje, mas para amanhã – e lá, os que gozaram da rebelião escolar, da violência juvenil, da vida escolar espelho da rua-lar, se perguntarão se acaso os adultos de hoje não tinham mesmo ideia do que fazer e por que se encontravam em posição de decidir. Ou se não lhes reservaram conscientemente um destino que não terá sido desejado.

Recebido em 31/05/2010; aprovado em 10/06/2010.

Notas

¹ Entre 1300 e 1800 os homicídios reduziram-se de 20 para 1 por 100 mil habitantes. As razões, e quem são os envolvidos, variam de acordo com padrões culturais e valores dominantes no período, embora deva-se considerar também os avanços da medicina e a sua capacidade de salvar os agredidos. Assim, se a confrontação fatal entre homens no espaço público e o crime contra estrangeiros foi diminuindo (caiu de 47 para 15% entre o fim do século XVII e o fim do século XVIII), aumentou o número de vítimas dentro da família (de 11 para 28% do século XVI ao início do século XX) e do sexo feminino.

² A violência contra o sexo feminino teria começado a aumentar a partir dos séculos XVII e XVIII, até chegar entre 30 e 50% nos dias de hoje, embora tenha sempre existido a tendência a ocultar a violência física ocorrida nas famílias e tais taxas possam sempre ter sido bem mais elevadas. A violência ocorre predominantemente onde há relações pessoais próximas entre os envolvidos e um número elevado de infanticídios.

³ Foram pesquisadas, durante dois anos, três escolas municipais do Rio de Janeiro: uma, na Zona Rural, numa área então ainda bastante isolada; outra escola muito bem conceituada em Copacabana, que começava a receber alunos de uma favela próxima; e uma na Zona Norte. Esta última era a maior de todas, e foi a mais intensivamente pesquisada, mostrando características muito mais próximas daquelas que encontramos hoje nas escolas da Zona Oeste que as demais. Era, ao contrário das outras, um “escolão”,

construído nos anos 70, para mais de mil alunos e inicialmente recebia alunos da classe média do entorno. A partir do governo Brizola, foram transferidos para ela todos os alunos de uma escola que foi fechada numa favela próxima, tratada como “invasão dinamarquesa” (nome fantasia). Por este motivo, um número elevado de referências dizem respeito à Escola A, Zona Norte. Alguns resultados desta pesquisa podem ser encontrados no nº 3 da revista *Contemporaneidade e Educação*, IEC, Rio de Janeiro. O material básico desta pesquisa foi emprestado sem direito a ser passado adiante a Nancy Cardia e, mais tarde, a Jucirema Quinteiro, para utilização de exemplos em sua tese. São os dados mais “íntimos” da vida escolar carioca que conhecemos. São também dados copiosos: foram feitas entrevistas com 105 alunos, 40 professores, e 40 familiares ou responsáveis pelos alunos. Dispõe-se, ainda, de abundante material empírico, com muitas horas de observação do funcionamento das escolas e dos Conselhos de Classe.

⁴ No final de 2008 foram organizados dois grupos de discussão. O primeiro deles, com sete professores, possuía maior formação acadêmica e, embora todos trabalhassem em escolas da Zona Oeste e alguns mesmo em municípios fronteiriços da Baixada Fluminense, estavam espalhados por toda a região. O segundo era um grupo mais homogêneo, de oito professores que trabalhavam no mesmo bairro da Zona Oeste, com longa vivência e sofrida compreensão do que ocorria nas escolas nas quais trabalhavam. Paralelamente, foram feitas, na mesma ocasião, duas entrevistas com mães de alunos da Zona Oeste que trabalhavam como empregadas domésticas na Zona Sul do Rio de Janeiro.

⁵ Mais fortemente entre 16 e 20 anos.

⁶ 7% dos casos de violência identificados pela pesquisa da Associação de Professores do Estado de São Paulo (**Folha de S. Paulo**, 13/11/2008). No dia anterior, os alunos de uma escola da capital haviam destruído inteiramente os equipamentos da mesma. Durante nosso projeto nos Centros de Recuperação e Integração de Menores – CRIAMs, as alunas de Ricardo de Albuquerque quebraram completamente a oficina de cerâmica, inclusive os objetos que elas mesmas haviam feito.

⁷ Este livro resulta de um trabalho de dois anos realizado em quatro CRIAMs em Nova Iguaçu, Nilópolis, Bangu e Ricardo de Albuquerque. Ao longo desses anos, houve três crimes entre alunos.

⁸ Forma de acesso gratuito à TV a cabo ou por satélite.

⁹ Filas em bailes de adolescentes com dança e sexo simultâneo, com rodízio de parceiros.

¹⁰ Expressão utilizada muitas vezes por Hirschman em relação ao Estado de Bem-Estar.

Bibliografia

- BERNFELD, Siegfried. **Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse**. März Verlag, Frankfurt/M. 3 Bände, 1969.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, code and control**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- CONSTANT, Elaine. Vendedoras de sonhos. Tese de doutoramento, UERJ, 2009.
- BLUMSTEIN, Alfred. Youth violence and guns. *In* Heitmeyer, W. e Hagan, J. (eds.). **International handbook of violence research**. Dordrecht: Kluwer Academic Publ., 2003, vol. II, p. 657-678.
- CRUTSCHFIELD, Robert e WADSWORTH, Tim. Poverty and violence. *In* Heitmeyer, W. e Hagan, J. (eds.). **International handbook of violence research**. Dordrecht: Kluwer Academic Publ., 2003, vol. I, p. 67-81.
- DUBET, François. **Le déclin de l’Institution**. Paris: Ed. du Seuil, 2002.
- EISNER, Manuel. The long-term development of violence: empirical findings and theoretical approaches to interpretation. *In* Heitmeyer, W. e Hagan, J. (eds.). **International handbook of violence research**. Dordrecht. Kluwer Academic Publ., 2003, vol. I, p. 41-51.
- INBUSCH, Peter. The concept of violence. *In* Heitmeyer, W. e Hagan, J. (eds.). **International handbook of violence research**. Dordrecht: Kluwer Academic Publ., 2003, vol. I, p. 13-40.
- HEITMEYER, Wilhelm. Entsiclerung. Desintegrationsprozesse u. Gewalt. *In* Beck, U. e Beck-Gernsheim, E. (eds.). **Riskante Freiheit – Individualisierung in modernen Gesellschaften**. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1994, p. 376-401.
- MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. *In* Paiva, V. e Sento-Sé, J. T. (orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 191-200.
- PAIVA, Elizabeth. Em busca de identidade: ações desafiadoras e pedido de socorro. *In* Paiva, V. e Sento-Sé, J. T. (orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 262-273.
- PAIVA, Vanilda e SENTO-SÉ, João T. (orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- SWAAN, Abram de. **La régression au service de l’Etat : réflexions sur la violence de masse**. 2009, doc. fotocopiado.
- V. ZANTEN, Agnès. **L’école de la périphérie**. Paris: PUF, 2001.
- VIDAL, Laurent. **Les larmes de Rio**. Paris: Aubier, 2009.
- ZEDLER, Peter. Wandlungen des Reformdiskurses: Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. *In* Krüger, H.-H. e Wenzel, H. (eds.). **Schule zw. Effektivität und sozialer Verantwortung**. Opladen: Leske u. Budrich, 2000, p. 15-44.