

# Juventude e violência: novas demandas para a educação e a segurança públicas

## Robson Sávio Reis Souza

*Robson Sávio Reis Souza é filósofo (PUC-Minas), especialista em estudos de criminalidade e segurança pública (UFMG), especialista em teoria e prática da comunicação social (USF/SP), mestre em Administração Pública – Gestão de Políticas Sociais (EG/FJP), pesquisador do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (UFMG), professor da PUC-Minas, coordenador do Núcleo de Estudos Sociopolíticos (Nesp/PUC-Minas) e coordenador do Núcleo de Direitos Humanos (Proex/PUC-Minas).*

 [robson@crisp.ufmg.br](mailto:robson@crisp.ufmg.br)

## Ângela Maria Dias Nogueira Souza

*Ângela Maria Dias Nogueira Souza é pedagoga (UFMG), especialista em políticas públicas para a juventude (PUC-Minas) e supervisora metodológica do Programa Fica Vivo da Superintendência de Prevenção à Criminalidade, da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais.*

 [angelamdns@yahoo.com.br](mailto:angelamdns@yahoo.com.br)

### Resumo

*O artigo faz uma breve análise sobre as novas demandas que passam a configurar o papel da escola, notadamente em comunidades violentas, discutindo a questão por meio de um estudo de caso e apontando que não se deve ratificar um preconceito do senso comum que afirma serem os jovens um problema. Os jovens das periferias violentas das grandes cidades brasileiras enfrentam muitos desafios que os impedem de exercer sua cidadania. Portanto, a função das políticas públicas, incluindo a escola pública, é auxiliá-los para que eles possam vencer os obstáculos e usufruir plenamente seus direitos de cidadãos.*

### Palavras-Chave

*Violência e criminalidade. Escola e violência. Políticas públicas de prevenção à criminalidade. Delinquência juvenil.*

A violência no Brasil, em especial a criminalidade violenta,<sup>1</sup> cresceu muito nos últimos anos. Vários estudos têm comprovado, sistematicamente, que os jovens são as maiores vítimas deste tipo de violência. A escassez de políticas públicas destinadas a esse segmento populacional, um grande número de armas disponíveis (e sem controle do Estado) e o adensamento do tráfico de drogas, principalmente nas periferias das grandes cidades, são fatores que contribuem para a vitimização juvenil. Esses ingredientes articulados respondem por altas taxas de letalidade desta população.<sup>2</sup>

Fernandes (2004) corrobora o argumento de que os jovens estão entre as principais vítimas da violência no Brasil e as taxas de vitimização desse grupo, nas grandes cidades brasileiras, estão entre as mais altas do mundo. O autor ainda acrescenta outro dado: a baixa escolaridade desses jovens.<sup>3</sup>

A violência atinge todas as camadas sociais. Foi o que demonstrou, por exemplo, uma pesquisa de vitimização feita pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (Crisp/UFG), em Belo Horizonte, em 2002. A pesquisa apontou que a cidade era a capital brasileira onde as pessoas se sentiam mais inseguras. “A população de BH sofre com a violência objetiva, que chamamos de violência real, e com a violência subjetiva, que chamamos de violência sentida”.<sup>4</sup>

Segundo Soares (2004, p. 131), para compreender a questão da violência, é necessário contextualizá-la, de acordo com o tempo, a história, a política e a cultura local da sociedade.

Várias são as matizes da criminalidade e suas manifestações variam conforme as regiões do país e dos estados. O Brasil é tão diverso que nenhuma generalização se sustenta. Sua multiplicidade também o torna refratário a soluções uniformes.

Silva (2004, p. 292) aponta outro elemento para a discussão da violência urbana, o que denomina de “sociabilidade violenta”. Ele acredita que a violência urbana não é simples sinônimo de crime comum e nem de violência em geral.

Trata-se, portanto, de uma construção simbólica que destaca e recorta aspectos das relações sociais que os agentes consideram relevantes, em função dos quais constroem o sentido e orientam suas ações.

Na compreensão deste autor, a sociabilidade violenta afeta mais especificamente os moradores das favelas, em virtude da forma urbana típica desses locais,

em geral muito densos e com traçados viários precários, dificultando, o acesso das pessoas que não estão familiarizadas com eles e, portanto, favorecendo o controle pelos agentes que lograrem estabelecer-se neles (SILVA, 2004, p. 24).

Observa-se que Silva (2004) chama a atenção para processos simbólicos subjacentes às relações intersubjetivas violentas. Porém, Misse (1999) apresenta alguns contrapontos acerca desse enfoque. Especificamente sobre o tema da “sociabilidade violenta”, o autor afirma que a criminalidade urbana não seria o melhor lugar para definir essa sociabilidade:

como é melhor não se deixar enganar pela ponta do iceberg, seria melhor investir nas fraturas da sociabilidade anteriormente alcançada (anos 30 – 70), principalmente na relação dos ‘ricos’ com a sociedade abrangente. O crescente fechamento da sociabilidade cotidiana entre ricos e classe média e entre estes e a massa de pobres (indicada pela ausência de áreas comuns de encontros sociais interclasses ou pela segregação cada vez maior) parece mais promissora. Afinal a sociabilidade violenta depende da objetualização do outro (MISSE, 1999, p. 12).

Acrescentem-se a essas pontuações dados de uma pesquisa divulgada em agosto de 2009 pelo Laboratório de Análise da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (em parceria com o Unicef, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e a organização não-governamental Observatório de Favelas).<sup>5</sup> Este levantamento projeta que o número de mortos na faixa etária entre 14 e 19 anos chegará a 33.504 entre 2006 e 2012, sendo que metade desses crimes acontecerá nas capitais. A chance de um jovem morrer por arma de fogo é três vezes maior na comparação com outras armas.

Ainda de acordo com a pesquisa, a média de adolescentes assassinados no Brasil antes de completarem 19 anos é de 2,03 para cada

grupo de mil. O número é preocupante, dado que, numa sociedade pouco violenta, essa taxa deveria apresentar valores próximos de zero.

O estudo feito em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes revela, também, a disparidade entre as condições de segurança nas diferentes regiões do país. Em 34% dos municípios pesquisados, o IHA – Índice de Homicídios na Adolescência foi inferior a um adolescente assassinado para cada grupo de mil. Cerca de 20% das cidades obtiveram valores superiores a três jovens mortos por mil habitantes. Significa que, em tese, um em cada 500 adolescentes brasileiros será assassinado antes de completar 19 anos.

Tendo como referência o ano de 2006, o município com o pior resultado foi Foz do Iguaçu (PR), onde o IHA era de 9,7. Minas Gerais ocupava o segundo lugar no *ranking*, com Governador Valadares registrando um índice de 8,5 adolescentes mortos para cada grupo de mil. Betim, Ibirité, Contagem e Ribeirão das Neves, cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, também figuraram entre os 20 municípios com maiores indicadores de mortalidade de adolescentes.

Entre as capitais, Maceió e Recife lideravam o *ranking* de homicídios entre adolescentes, ambas com uma média de 6,0 jovens mortos por mil, mas as taxas de homicídios de adolescentes nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e Belo Horizonte foram consideradas, pelos pesquisadores, muito altas.

Por fim, o estudo mostra que a probabilidade de ser vítima de homicídio é quase 12 vezes

maior para homens, que a população negra é a que mais sofre com a violência e que o risco de um jovem negro morrer assassinado é 2,6 vezes maior em relação a um branco.<sup>6</sup>

Levando em conta outros indicadores que apresentam concentração de mortes na faixa etária de 14 a 29 anos, como, por exemplo, as mortes de jovens no trânsito, pode-se concluir que o Brasil tem uma dívida social enorme para com os adolescentes e jovens. Somente 26% das mortes dos adolescentes são por causas naturais, enquanto os outros 74% derivam de múltiplos fatores – acidentes, brigas banais, ação policial inadequada, envolvimento com o tráfico de drogas, exclusão social (SOUZA, 2009).

Alguns pesquisadores, como Soares (2004), Fernandes (2004) e Beato Filho e Souza (2003), defendem que as políticas públicas de enfrentamento à violência devem ser dirigidas à população jovem dos bairros mais pobres. Apesar de argumentarem que não há relação direta entre pobreza e criminalidade, estudiosos afirmam que alguns fatores existentes nestes locais contribuem para o aumento da violência, tais como desemprego, tráfico de armas e drogas e falta de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, lazer e serviços de apoio às famílias.

Os bairros pobres, por sua vez, cheios de recursos humanos e culturais, ativos no trabalho e no consumo, cada vez mais cientes de seus direitos, são, contudo, carentes de bens públicos e de capital social. Tornam-se consequentemente mais vulneráveis ao crescimento de domínios armados paralelos (FERNANDES, 2004, p. 262).

Porém, Arroyo (2004) faz um alerta: antes de condenar os jovens é necessário compreender a sociedade na qual esses jovens vivem. As violências praticadas por crianças, adolescentes e jovens assustam a sociedade porque incomodam o imaginário pessoal e social.

Não é o lócus onde se dá a violência que nos assusta, mas os sujeitos. Esses sujeitos infantis. Ver e conviver com adultos violentos é normal. Pais violentos, companheiros violentos, chefes de governo e de Pentágonos usando a violência preventiva, matando inocentes ou pré-culpados sem julgamento... Tudo de acordo com 'a moral' dos adultos. Porém, crianças violentas onde estiverem, em casa, na rua, nas escolas é assustador e ameaçador. Não porque ameacem mais do que os adultos, mas porque ameaçam os imaginários sociais, coletivos, pedagógicos e docentes sobre a infância-adolescência (ARROYO, 2004, p. 4).

Este autor considera importante vencer a concepção dualista de anjos e capetas que se tem sobre as crianças, adolescentes e jovens, pois este paradoxo impede de enxergá-los como sujeitos reais, com complexas trajetórias existenciais.

### Juventudes: breves considerações

Para compreender o conceito de juventude é importante analisá-lo em um contexto histórico e sociocultural, considerando os aspectos econômicos, as transformações sociodemográficas, a classe social e as características daqueles que não são jovens no campo das interações sociais, ou seja, os fenômenos característicos da sociedade em geral (ARCE, 1999).

Segundo Ariès (apud PERALVA, 1997), a cristalização social das idades foi propiciada pelas transformações no âmbito da família, da escola e do trabalho. Com a separação entre o espaço familiar e o mundo exterior, a criança torna-se objeto de um projeto educativo de socialização que requer também a exclusão no mundo do trabalho. Apesar do termo “infância” ter sido reconhecido em outros tempos e sociedades como objeto da ação educativa, o vínculo social entre as idades é uma configuração própria da experiência moderna.

Para Eisenstadt (apud ABRAMO, 1997), o conceito ternário do ciclo de vida (infância, juventude e fase adulta) é universal. Porém, cada sociedade tem um modo específico de definir essas etapas e lhes conferir significados próprios, que nem sempre resultam na constituição de grupos etários homogêneos. Isto ocorre nas sociedades modernas que são regidas por valores universalistas, nas quais a socialização da família não é suficiente para a integração do indivíduo na sociedade. Nestas sociedades, a transição para a vida adulta é dificultada por vários fatores: divisão do trabalho, especialização econômica, segregação da família e aprofundamento dos valores universalistas.

A condição juvenil foi representada primeiramente pelas classes altas. As expressões juvenis das classes populares não eram reconhecidas enquanto movimentos juvenis. Jovens das classes populares eram denominados de delinquentes desocupados e trabalhadores. Foram as transformações do século XX, tais como crescimento populacional, urbanização, crescimento econômico do pós-guerra, expansão e decadência da classe média, desenvolvimento dos meios de

comunicação e segregação socioespacial, que fizeram emergir a juventude da classe média e, posteriormente, a juventude das classes populares dos bairros pobres e das favelas.

A ideia de classe desviante, identificada com os (jovens) pobres, ganhou um novo contorno, passando a ser um problema de toda uma geração (dos jovens pobres e ricos). Aos poucos, a sociedade passa a aceitar com certa normalidade os dilemas de uma juventude crítica, portadora de transformações, capaz de transformar idealismo em realismo e romper com as estruturas sociais vigentes.

Para compreender a juventude do século XXI, é necessário desconstruir este modelo de juventude idealizado pelo mundo adulto burguês, forjado a partir do projeto iluminista, servindo-se do discurso evolucionista. Contemporaneamente, as transformações geradas pela experiência com o tempo e o espaço contribuíram para que novas formas da juventude se fizessem visíveis e presentes, principalmente no campo da cultura.

Herschmann (1997) aponta que a juventude contemporânea é fruto de uma sociedade que convive com a fragmentação e a pluralidade, reflexo do processo de modernização causado pelo capitalismo globalizado. O autor afirma que no Brasil, nestes últimos tempos, aconteceram várias mudanças culturais, fruto da insatisfação da sociedade com a socialdemocracia que não conseguiu cumprir com dois de seus objetivos fundamentais: a efetivação da cidadania e a melhoria das condições de vida da população. A falta de projetos nacionais com propostas capazes de responder

aos anseios dos jovens das classes populares levou-os a se limitarem nos seus espaços de invisibilidade, tornando-os, do ponto de vista da sociedade, sujeitos de identificação este-reotipada e condenatória.

Porém, esse contexto social possibilitou o surgimento de um tipo de estrutura que aproxima cidadania, comunicação de massa e consumo. Este processo de homogeneização/fragmentação é resultado da dinâmica cultural contemporânea, desencadeada pelo capitalismo transnacional e pela impossibilidade de realização das utopias modernas. Isto não significa o fim do social e do político, mas a construção de algo novo em um contexto no qual as diferenças e os processos de homogeneização se encontram em negociação permanente.

O *funk* e o *hip-hop* são exemplos dessa fragmentação/pluralidade. Os integrantes destes movimentos ocupam uma posição marginal e, ao mesmo tempo, central na cultura brasileira e, embora estigmatizados e excluídos, estão em sintonia com a era da globalização. Eles conseguem visibilidade e representação num terreno demarcado, paradoxalmente, pela exclusão e integração, sendo, portanto, espaços de ressignificação dos jovens das periferias e das favelas.

Finalmente, há que se considerar a complexidade de se construir um conceito de juventude que seja capaz de abranger toda a sua heterogeneidade. Neste sentido, Sposito e Carrano (2003) e Dayrell (2005) preferem trabalhar com uma noção de juventude na ótica da diversidade, utilizando o termo no plural, ou seja, juventudes – terminologia

também contestada por alguns estudiosos, pela imprecisão do termo e simplificação da heterogeneidade juvenil.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesmo. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2005, p. 34).

As questões da juventude entraram para a agenda social no Brasil enquanto política pública nos últimos anos (CAMARANO; MELLO, 2006), devido, principalmente, ao temor da explosão demográfica. Nota-se que quase 30% da população brasileira encontra-se na faixa etária entre 14 e 20 anos. E neste contexto,

novas questões foram sendo adicionadas ao debate sobre juventude, tais como: instabilidade e precariedade na inserção para o mercado de trabalho, instabilidade das relações afetivas, violência nas grandes cidades, taxas crescentes prevalentes sobre a mortalidade por doenças sexualmente transmissíveis, em especial a AIDS (CAMARANO; MELLO, 2006, p. 13).

Para estes autores, a discussão em torno da juventude ainda é caracterizada por temas negativos, o que levou a uma centralização da crise social nos jovens. Esta concentração de alguma forma se refletiu no final da década de 1990 e início dos anos 2000, quando começaram a surgir os programas voltados para a população jovem, envolvendo várias entidades da sociedade civil em parceria com o poder Executivo nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), numa tentativa de se

criarem políticas públicas para esta população (SPOSITO; CARRANO, 2003).

### **Programa Fica Vivo: um trabalho articulado em rede**

Em 2002, a partir de uma análise detalhada da criminalidade em Belo Horizonte, iniciou-se, sob a coordenação do Crisp, uma discussão para a construção de uma metodologia de trabalho, visando reduzir os homicídios entre os jovens de 14 a 24 anos de idade, das regiões mais violentas de Belo Horizonte. Foi elaborado, então, o projeto de “Controle de Homicídios”, denominado posteriormente de “Fica Vivo”, com ações de prevenção focalizada e repressão qualificada, por meio do método de soluções de problemas.

Este projeto iniciou-se, como experiência-piloto, no Aglomerado do Morro das Pedras, na região oeste de Belo Horizonte, e foi institucionalizado pelo governo de Minas Gerais, em 2003, que o elevou à condição de política pública, pelo Decreto nº 43.334/03.

O programa atua com dois níveis de ação: intervenção estratégica e proteção social. Esta última prioriza sua atuação na mobilização comunitária, na articulação dos serviços locais e no atendimento aos jovens.<sup>7</sup>

São priorizadas as ações de mobilização e articulação dos grupos de diversas áreas – educação, saúde, esportes, cultura, assistência social, associações e moradores da comunidade –, para que eles contribuam com ações de prevenção à criminalidade de forma mais organizada e sistemática. A proposta é que estas frentes de trabalho possam criar possibilidades para que os jovens construam

uma alternativa de vida que não seja pelas vias da violência. O trabalho de mobilização comunitária tem como diretriz a busca de soluções coletivas para os problemas da criminalidade local. A partir da interação entre agentes diversos, cria-se uma estrutura de rede que possibilita a potencialização de recursos, equipamentos e iniciativas sociais.

O principal objetivo do programa é dialogar com os jovens envolvidos com a criminalidade e, dessa forma, construir ações possíveis de inclusão nas instituições responsáveis pela execução de políticas públicas que lhes são de direito: educação, saúde, inclusão produtiva, lazer, esporte, etc.

O trabalho com os jovens é realizado pelos oficinairos e técnicos (do programa) por meio da execução de oficinas, projetos locais, atendimentos psicossociais, encaminhamentos e acompanhamentos diversos.

Além do trabalho com os jovens, são propostas a articulação comunitária e a criação de redes locais de proteção social (com escolas, postos de saúde e demais projetos). Para alcançar os resultados, o programa realiza reuniões e debates com a comunidade local para discutir sobre os problemas enfrentados pelos jovens na conquista de seus direitos e divulgar as ações positivas, principalmente ligadas à produção cultural (geralmente vista pelas as comunidades locais e a sociedade em geral como algo sem valor – uma cultura subalterna que não merece reconhecimento).

### **Breve estudo de caso: como a escola lida com a violência?**

Durante a implantação do programa, os profissionais dos Núcleos de Prevenção à Cri-



minalidade (do Fica Vivo) procuram conhecer e dialogar com os jovens, com a comunidade e com as instituições, construindo um diagnóstico sobre a dinâmica da violência local. Verificam, também, como essas instituições lidam com a questão da violência e com os jovens infratores.

Após este diagnóstico inicial, as instituições e líderes comunitários são convidados para participarem do curso de “Gestores Locais de Segurança”, que é um importante instrumento de diálogo entre as instituições e a comunidade. Esta capacitação tem como objetivo a discussão sobre a nova concepção de segurança pública, visando reconhecer a segurança como um direito de todos, ou seja, como responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e não somente “caso de polícia”. Objetiva-se, também, entender as questões de violência na sua amplitude e complexidade, para que se possa problematizar a criminalidade local e, a partir dessas discussões, sensibilizar a comunidade e os representantes das instituições locais para participarem das ações do programa. No final do curso é construído o “Plano Local de Segurança”, contendo as ações conjuntas construídas coletivamente pela comunidade, instituições parceiras e profissionais dos núcleos de prevenção.

Um dos objetivos do programa Fica Vivo é incluir os jovens envolvidos com a criminalidade nas políticas públicas locais. Especificamente com as escolas, a proposta é de sensibilização para que estas instituições públicas acolham os jovens que se encontram excluídos do sistema de ensino, na sua maioria porque se envolveram com algum problema de indisciplina e/ou violência.

Apresenta-se, a seguir, uma análise sintética do trabalho de intervenção em uma escola localizada numa área onde funciona o Núcleo de Prevenção à Criminalidade, da região do bairro Ribeiro de Abreu, em Belo Horizonte.

Para trabalhar em parceria com as escolas, os profissionais do programa lançam mão das teorias de Bernard Charlot sobre a violência na escola, porque, além de trabalhar conceitos fundamentais, o autor delinea como o problema pode ser enfrentado.

Charlot (2005) distingue as várias formas de manifestação da violência no ambiente escolar.<sup>8</sup> Assim, o termo “violência na escola” refere-se às violências que acontecem dentro da instituição escolar, mas não estão ligadas às suas atividades, tais como roubos, invasões e acertos de contas por grupos rivais. Neste caso, a escola é apenas um local onde a violência ocorre. Já a “violência à escola” é aquela ligada à natureza e às atividades da instituição educacional. Ela acontece quando os alunos provocam incêndios e agredem os professores, por exemplo, ou seja, a violência contra a instituição ou o que ela representa. Deve-se, ainda, considerar a “violência da escola”, ou seja, a violência institucional simbólica: como a instituição escolar define, por exemplo, os modos de composição das classes, as formas discricionárias de atribuição de notas, etc.

Para este autor, a escola possui grande margem de ação em relação às violências da e à escola. Porém, se a instituição tem poucos recursos para solucionar os problemas de violência que não estão ligados às atividades da instituição, ou seja, se a violência vem de fora, ela deve buscar auxílio de outras agências públicas.



Tendo como fulcro essas distinções, retomemos o caso em análise. Apesar do convite a todas as instituições escolares para participarem do curso de gestores, representantes de uma escola da região não participaram de nenhum dos encontros. Coincidentemente, esta instituição foi muito citada pela comunidade e pelos jovens por apresentar vários relatos de violência. Isto exigiu da equipe do Núcleo de Prevenção à Criminalidade local uma estratégia para incluir a escola nas discussões e ações de prevenção (da violência local).

Foram feitas várias reuniões com os jovens, professores, comunidade e direção da instituição, com o objetivo de entender o problema da violência na escola e elaborar estratégias de ações conjuntas, que pudessem ser executadas pelos profissionais da educação, comunidade, parceiros e pelos técnicos responsáveis pelas ações do programa na região.

Os pais e alunos relataram que a escola “era um caos”. Citaram alguns casos de desordem, tais como falta de luz, de merenda, de água, de professores, de material didático, além de constantes atos de desrespeito entre alunos e professores, alunos portando armas e drogas, roubos, assaltos e até a explosão de uma bomba no interior da instituição.

Os alunos comentaram que os professores davam aulas somente “no dia que eles deixavam”.

Os professores não têm autoridade, porque quem manda na escola são alguns alunos que manipulam os colegas e os professores. O professor faz de conta que está tudo bem e toca o barco. Os professores sabem que eles são tra-

ficantes e preferem não criar nenhum tipo de atrito com eles (Depoimento de alunos).

De posse das opiniões dos pais e dos alunos, os técnicos do programa Fica Vivo promoveram reuniões com os profissionais da escola para ouvir a versão de todos os envolvidos e elaborar um plano de ação.

Os profissionais de educação (da escola) relataram que a instituição era “boa”, mas depois de algumas invasões<sup>9</sup> que aconteceram na região próxima à escola, os professores “perderam o controle”.

Os professores relataram muitos casos de violência dentro e fora da escola, principalmente nos períodos da manhã e à tarde, quando funciona o ensino fundamental, tais como alunos que usam e traficam drogas e também usam armas de fogo (dentro da escola). Falaram de alunos que estão “marcados” para morrer, que roubam e matam e continuam indo para a escola sem sofrer nenhuma punição. Esses comentários são “divulgados” dentro da escola com certo receio e envoltos de mistérios, pois as informações precisas ninguém as têm. Isso aumenta a sensação de insegurança, cada vez maior para os profissionais da educação, que se sentem impotentes diante dos problemas a serem enfrentados.

Ainda segundo o relato dos profissionais da educação, os alunos dos programas sociais<sup>10</sup> “só vão à escola porque são obrigados”.

Alguns são usuários de drogas e estão envolvidos com o tráfico; também alguns pais espancam seus filhos e os jogam dentro da escola, porque precisam da frequência dos filhos à es-

cola para continuar recebendo auxílio dos programas sociais (Depoimento de professores).

Em alguns casos a escola chama os pais, a polícia ou o Conselho Tutelar. Mas, segundo os educadores, essas agências “não sabem o que fazer com os adolescentes violentos, principalmente os usuários de drogas e os que são violentados pela família”.

Para os professores, as causas dos problemas na escola eram: carência (material) das famílias; “desestruturação familiar”; e violência local. No turno da manhã, segundo o relato dos educadores, havia alguns alunos que usavam *tinner* e, na maioria das vezes, tornavam-se muito agressivos e sem condições de frequentar as aulas.

A escola não contava com o apoio e a participação das famílias. As providências que a escola tomava, quando havia casos de violência, era chamar a mãe que, muitas vezes, também estava alcoolizada ou drogada. A polícia era acionada, mas também não “resolvia o problema” e o Conselho Tutelar, quando comunicado, não comparecia.

Os educadores citaram a escola como ponto de encontro dos jovens, “que fazem o que querem lá dentro, mas a escola não pode fazer nada porque os alunos têm direitos e não podem ser expulsos”.

### Analizando a violência escolar

Considerando o resultado de pesquisas sobre violência nas escolas, como a realizada pelo Crisp entre 2003 e 2004, pode-se perceber,

pelas características dos locais onde as mais diferentes escolas – públicas ou privadas – se encontram, que sinais físicos ou sociais de desordem, bem como a presença de agentes que produzem desordem estão associados à frequência de depredação e outros eventos de vitimização. Portanto, a violência está muito mais relacionada à desorganização social do que às desvantagens econômicas.

[a violência nos estabelecimentos escolares] refere-se às características dos locais onde as escolas se encontram. Observou-se que as regiões que apresentam sinais de desordem, bem como a presença de agentes que a produzem estão associadas à percepção que os alunos constroem acerca dos níveis de segurança, do mesmo modo como ocorre na sociedade como um todo. Neste sentido, se a escola pouco pode fazer no que se refere às características de sua vizinhança é possível sua aproximação com as comunidades, o que irá preservá-las de eventos violentos. Sabe-se que o sentimento de pertencimento a instituições, assim como o sentimento de que determinada instituição participa da composição de uma comunidade leva a um maior vínculo entre elas. Disponibilizar as escolas para que membros da comunidade externa possam se associar politicamente, ou usar seu espaço para eventos de lazer pode trazer bons resultados, mesmo nas áreas com presença mais intensa de sinais de desordem. Outro ponto positivo é a participação efetiva de pais e alunos em atividades extracurriculares, assunto exaustivamente levantado pelos diretores de instituições de ensino (CRISP, 2004).

Outro ponto de destaque na referida pesquisa é sobre as considerações acerca da pertinência de relações de parceria entre escolas e comuni-

dades, independente de se tratar de escolas públicas ou privadas. Neste contexto, disponibilizar as escolas para que membros da comunidade (externa) possam se associar politicamente, ou usar seu espaço para eventos de lazer, pode trazer bons resultados, mesmo nas áreas com presença mais intensa de sinais de desordem.

Não são exclusivamente os eventos violentos que afetam a percepção da violência pelos alunos. As percepções da violência prejudicam o comportamento de todas as pessoas. Nesse sentido, essa percepção pode ser afetada quando o cidadão toma conhecimento de um evento de criminalidade ou quando é vítima dele; ou seja, não é apenas o crime, mas também o medo que influencia os comportamentos, atitudes e tomadas de decisões. Desse modo, quando a pesquisa aponta que quase 90% dos alunos (de instituições públicas e/ou privadas) viram ou ouviram falar de desentendimentos ou xingamentos nas escolas e quase 70% viram ou ouviram falar de arruaças nos estabelecimentos, não foram contabilizados os eventos em si, mas sim o percentual de indivíduos que tomaram conhecimento desses eventos.

No caso da escola em análise, os professores relataram que a deteriorização do ensino começou após os atos de violência dentro da instituição. Eles relacionam este fenômeno à entrada de alguns alunos de famílias que passaram a residir em uma área invadida, próxima à escola. Percebe-se, nestas colocações, uma dificuldade dos profissionais da instituição em considerar os novos alunos (que passaram a residir naquele espaço) sujeitos de direitos; portanto, um público a ser atendido pelas políticas sociais locais, inclusive a educação.

Uma análise mais apurada leva-nos a crer que não foram os alunos pobres que passaram a morar na comunidade os responsáveis pelo aumento da violência escolar, como acreditavam os professores. Na época, como indicam as pesquisas anteriormente citadas, havia um adensamento da criminalidade violenta em várias áreas, incluindo o local onde se encontra essa escola. Referindo-se a Schilling (2004), “a violência quebra os discursos que estavam prontos, arranjados, arrumados”, ou seja, a violência instaura um questionamento sobre as nossas certezas e introduz o caos onde tudo parecia regido pela “normalidade”, exigindo a criação de uma nova ordem capaz de lidar com estas novas linguagens.

Quando se analisam as escolas com altos índices de violência, verifica-se uma situação de forte tensão. Os incidentes são produzidos neste fundo de tensão social e escolar, em que um pequeno conflito pode provocar uma explosão. As fontes de tensão podem estar ligadas ao estado da sociedade e do bairro, mas dependem também da articulação da escola com este público e suas práticas de ensino (CHARLOT, 2005).

Segundo Velho e Alvito (2000), as mudanças ocorridas com a globalização afetaram os códigos de valores, principalmente as expectativas de reciprocidade com a difusão dos valores ligados ao individualismo e à impessoalidade. Esses “novos” valores convivem hoje com os velhos códigos, baseados na hierarquia e clientelismo que a sociedade moderna não conseguiu extinguir. Mas com um agravante: em relação às crianças, adolescentes e jovens brasileiros pobres, não temos as garantias de vários direitos sociais – fator primordial numa

sociedade democrática. Em qualquer cultura e/ou sistema social, é necessário que haja uma noção compartilhada de justiça, entendida como um conjunto de crenças e valores que dizem respeito ao bem-estar individual e social. Sem o estabelecimento mínimo desses valores, corre-se o risco da anomização da vida social.

Chamou atenção o fato de o ensino fundamental ser citado como o período que apresenta os maiores problemas de violência. Segundo pesquisa do Observatório de Favelas,<sup>11</sup> a maioria dos adolescentes (57,4%) ingressou na atividade do tráfico entre os 13 e os 15 anos e, em alguns casos (7,8%), a entrada ocorre antes dos 12 anos, ou seja, em plena infância. Portanto, é justamente nesta faixa de idade que os alunos apresentam mais dificuldades para se incluírem no ambiente escolar. Época de conflito entre conciliar as atividades do tráfico com as atividades da escola. É bem provável que após este período muitos deles optam pelo trabalho no tráfico e deixam a escola.

Observa-se, nos relatos dos profissionais da educação, que não existe uma interlocução da escola com outros órgãos que trabalham com crianças e adolescentes. Os professores falam também que não se qualificaram para trabalhar com “esses adolescentes” que dão muito trabalho na escola. Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que o conhecimento para lidar com problemas de convivência com os jovens não é adquirido nas faculdades, mas sim aprendido no dia-a-dia, com a infância e a adolescência que trabalhamos. Os educadores das escolas têm muito a aprender com a pluralidade de ações pedagógicas dos projetos sociais:

Esses profissionais aprenderam no convívio com a infância negada e roubada... Foram

reeducados pela infância com que convivem. Não por compaixão para a sua barbárie e miséria, mas porque vão descobrindo as outras imagens de resistências múltiplas, de valores e de tentativas. Resistências feitas de brotos de humanismo onde o olhar atento vê processos formadores. Resistências dos excluídos que podem fazer retomar brotos de humanismo nos seus educadores (ARROYO, 2000, p. 251).

A forma como os professores (da escola em análise) apresentam as dificuldades parece ser reflexo de uma relação burocratizada e hierarquizada, na qual os profissionais constroem um círculo vicioso autojustificado, colocando-se como vítimas desse sistema que não funciona, ficando difícil a redefinição de responsabilidades – que é um trabalho de ação coletiva, de espírito de equipe.

Muitas vezes, uma relação cômoda que se manifesta nas queixas de vitimização. Vale lembrar Paulo Freire, para quem o ato de educar exige do educador, além do comprometimento, a convicção de que a mudança é possível e a compreensão de que a educação em si já é uma forma de intervenção no mundo.

Não se trata aqui de minimizar ou negar os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Eles são graves e precisam ser trabalhados. Porém, é possível encontrar alternativas para a solução dos eventuais problemas quando os profissionais da educação se colocam como sujeitos responsáveis pelos processos educativos dos alunos.

Trabalhando de forma isolada, a escola não encontrará soluções possíveis e ainda correrá o ris-

co de entrar num círculo vicioso de perpetuação da lógica criminológica instaurada, que poderá transformá-la em vítima desta criminalidade violenta. Os problemas da violência são complexos e nenhuma instituição sozinha poderá resolvê-los, sendo necessário um trabalho em rede, em que cada instituição dará a sua contribuição.

Os profissionais da educação, ao entenderem que a família e a escola são as instituições mais importantes, senão as únicas capazes de educar as crianças e os adolescentes, acreditam que, quando a família não “cumpre sua função” – que é de formação de caráter e normas disciplinares –, a escola, possivelmente, não conseguirá também exercer seu papel, porque a educação oferecida pela instituição de ensino e pela família são complementares.

Sentindo-se impotentes adiante da violência no âmbito escolar, a única instituição que os professores reconhecem como capaz de ajudá-los nesta tarefa é a polícia, que é chamada na escola cotidianamente para “resolver” desde problemas de tráfico de drogas, até os mais banais, como desaparecimento de objetos ou brigas entre alunos. E mesmo reconhecendo que a intervenção da polícia é, rotineiramente, repressiva e pontual e que algumas vezes pode piorar a situação, criando constrangimentos (como os casos envolvendo crianças que são detidas, à revelia da lei), a escola continua utilizando as mesmas estratégias, para solução dos casos, culpando inclusive as leis que são feitas “para protegerem esses jovens violentos”.

Percebe-se que o trabalho da escola em análise é centrado, em boa medida, na repressão, faltando aos profissionais da educação uma

visão ampliada dos problemas e a capacidade de entendimento da função e dos limites de cada instituição e, principalmente, a compreensão da socialização do sujeito na sociedade contemporânea.

Não obstante, ressalte-se que as transformações recentes que implicam repensar a juventude também afetam o sistema escolar e seus profissionais, que carecem de formação adequada para tratar o fenômeno da violência.

Segundo Setton (2005), as instituições que, de acordo com a sociologia clássica, seriam as responsáveis primárias pela socialização do sujeito (que era feita por meio da reprodução da ordem) não têm hoje os mecanismos de controle, pois o indivíduo contemporâneo possui grande capacidade de reflexividade e maior possibilidade de transformação das normas.

O fracasso escolar, na visão de muitos educadores, está na origem social da família do aluno, na posição social que esta família ocupa na sociedade e da sua privação sociocultural. Dessa forma, os profissionais da educação transferem para as famílias a responsabilidade pelo fracasso dos alunos na escola.

Os professores também citam várias deficiências geradas pela própria instituição escolar: “falta de investimento (em infraestrutura), de material, de profissionais, de condições dignas de trabalho”. A conclusão sob esta ótica é que os alunos e os professores são vítimas de um sistema que reproduz a desigualdade social e, sendo assim, não podem fazer nada.

Os professores ponderam, ainda, com certa desilusão e descrença, em propostas de mudança. Eles se referem, geralmente, à instituição escolar e ao sistema de ensino como se não fizessem parte dos mesmos. Não se veem na escola, que não é democrática, muito menos como pertencente ao Estado, que julgam como sendo autoritário.

Segundo Charlot (2000, p. 29),

os docentes aderem a uma teoria da reprodução que põe em causa a instituição escolar, denunciada como não-igualitária e reprodutora. Para eles, o que é questionado é a má instituição, cujas vítimas são as crianças, suas famílias e os próprios docentes; a instituição de uma má sociedade. Os docentes se dessolidarizam de semelhante instituição, em nome de uma imagem da boa instituição: a escola libertadora ou a escola do povo.

Finalmente, Arroyo (2000) aponta que a escola não dará conta de reverter sozinha o processo de desumanização dos jovens; porém, ela não poderá continuar a ser um espaço que legitima e reforça esta desumanização. É necessário um reordenamento escolar que considere os tempos e as vivências dos educandos. As formas de organização das escolas, com uma estrutura seriada e rigidez dos conteúdos, reforçam mais a desumanização a que são submetidos os adolescentes e jovens, principalmente das periferias. As condições de vida de muitos jovens, tais como a rua, a moradia, o trabalho forçado, a violência, a fome, são questões muito pesadas para sujeitos ainda em desenvolvimento.

## Buscando saídas: interações possíveis entre os profissionais da educação e da segurança pública

Diante dos desafios apresentados pela comunidade escolar nos vários núcleos onde se articula o Fica Vivo, os técnicos do programa procuraram desenvolver um trabalho coletivo, centrado na responsabilidade da instituição (escolar) e da comunidade local. A ideia é que o trabalho em rede possibilita a implicação dos sujeitos que residem nestes espaços.

Num cenário de corresponsabilidade, envolvendo a comunidade, os profissionais do Programa Fica Vivo e outros atores sociais, os educadores devem assumir a educação como um direito de todos, acolhendo os alunos e suas famílias e incentivando-os a participarem ativamente dos trabalhos desenvolvidos pela escola. Devem também trabalhar com outras questões que extrapolam o ensinar e o aprender. Uma dessas questões é com relação à violência, que necessita com urgência entrar na pauta de discussões dos educadores para a construção de um outro olhar sobre esse fenômeno, que não seja simplesmente da criminalização de seus agentes. Deve-se analisar a violência como algo complexo e não apenas como um ato isolado, procurando descriminalizar os conflitos e trabalhá-los pedagogicamente.

Pode-se verificar (com o desenvolvimento deste trabalho nas escolas) que a instituição de ensino é um ponto importante de encontro dos jovens, onde eles conversam, namoram, disputam espaços, traficam e usam



drogas, porque este é o único espaço público disponível para os jovens de muitas comunidades. Portanto, afastar os jovens da escola agrava ainda mais o quadro de violência.

As atividades desenvolvidas pelos técnicos do Fica Vivo com as escolas, ainda que incipientes, têm possibilitado aos profissionais da educação vencerem o pessimismo e o imobilismo. É possível perceber que esses profissionais estão mais abertos para (re)conheceram melhor seus alunos e os trabalhos das outras instituições, o que permite uma conscientização sobre os outros espaços importantes de socialização dos alunos e de apoio às suas famílias. Há mais integração das ações da escola com outros projetos e programas, tais como o Bolsa-Família, o programa Liberdade Assistida, o de Prestação de Serviços à Comunidade<sup>12</sup> e Conselho Tutelar.

## Conclusão

O caso da escola analisada neste artigo mostra que existem muitas dificuldades a serem enfrentadas pelos educadores em relação ao aumento da violência urbana, especificamente no que se refere à violência juvenil. Não obstante, soluções possíveis e factíveis têm sido apresentadas para o enfrentamento do problema.

Tanto a política educacional como as ações de segurança pública, principalmente voltadas para a prevenção à criminalidade juvenil, não devem ratificar o preconceito que rotula os jovens como sendo um problema, pois se eles são os principais autores da violência, também são as principais vítimas.

Os jovens das periferias violentas das grandes cidades brasileiras enfrentam muitos desafios que os impedem de exercer sua cidadania; portanto, a função das políticas públicas, incluindo a escola pública, é auxiliá-los para que possam vencer os obstáculos e usufruírem plenamente seus direitos de cidadãos.

Os bons resultados de programas de prevenção à criminalidade, como o Fica Vivo, devem-se à aposta na construção de projetos nos quais os jovens são sujeitos capazes de repensar sua trajetória de vida e refazê-la. Para tanto, é preciso que os profissionais envolvidos nas políticas públicas (de educação, saúde ou de segurança) acreditem no potencial de transformação dos jovens, tenham capacidade criativa para a reinvenção e muita coragem para ouvi-los, compreendê-los e auxiliá-los na sua caminhada, para que eles construam seu próprio caminho.

É necessário vencer os obstáculos impostos pelas diferenças de geração, articular os programas e políticas públicas focados para os adolescentes e jovens, com o objetivo de ouvir esses sujeitos, entender suas angústias e transformar suas reivindicações em demandas legítimas. Deve-se entender a juventude dentro de um contexto mundial globalizado, numa sociedade de massa (ABAD, 2003), e dar conta de que esta nova ordenação de mundo supõe novos contratos sociais mais flexíveis e baseados na negociação e não mais na imposição de normas ditadas pelos adultos.

Esse reconhecimento dos jovens deve empurrar a resistência de um autoritarismo



patriarcal, de gerações e de classe, que, mediante o uso da violência repressiva, pretendeu negar e eliminar os conflitos produzidos pelas desigualdades e diferença, em lugar de seu reconhecimento e negociação racional (ABAD, 2003, p. 21).

A reflexão de que é possível construir outro olhar sobre os jovens e o reconhecimento da importância de dialogar com outras instituições para dividir as angústias e as responsabilidades, tendo a consciência das funções e dos limites das instituições, possibilitam a construção de um trabalho conjunto para garantir maior proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens.

Por fim, um estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, em 2007, deixa claro que a educação formal parece ter um efeito redutor muito forte sobre a taxa de homicídio e que isto, possivelmente, se deva ao papel socializador da escola.

[Há] uma evidência substantiva a favor de manter as crianças na escola, mesmo se a aprendizagem de conteúdos ficar abaixo das expectativas, já reduzidas, da sociedade. Há um discurso recorrente contra políticas educacionais que visam à permanência, tais

como ciclos educacionais, e até a sua versão mais radical: a progressão continuada. (...) há evidências de que, mesmo que uma criança de baixo status socioeconômico frequentando uma escola com professores mal pagos e mal formados não esteja aprendendo português ou matemática a contento, ela está aprendendo um modo de socialização que eventualmente poderá salvar-lhe a vida. E mais: é possível que, ao ensinar esta criança a como lidar com o conflito de modo não letal, a escola esteja também salvando a vida de terceiros. A conclusão inexorável é que a política educacional deve fazer tudo ao seu alcance para manter a criança na escola, mesmo que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos seja aquém do desejado. Nesse sentido, políticas de progressão continuada devem ser incentivadas ao máximo, uma vez que há uma relação conhecida entre ser reprovado e evadir do processo educacional (SOARES, 2007, p. 28-29).

Nesse sentido, é possível e desejável a articulação de políticas públicas em prol da cidadania e de uma cultura da paz e da não-violência envolvendo, entre outros, profissionais da educação e da segurança pública.

1. *Estamos nos referindo aos crimes violentos, de acordo com a seguinte classificação: homicídio, homicídio tentado, estupro, roubo, roubo a mão armada, roubo de veículos, roubo de veículos a mão armada e sequestro. Especificamente, estamos preocupados com o impacto do aumento dos homicídios, principalmente na faixa etária entre 14 e 29 anos.*
2. *Há que se destacar, também, como apresenta Soares (2004), que o Brasil tem taxas significativas de outras formas de violências: a violência doméstica e de gênero; os crimes de racismo; e a homofobia. Estes tipos de violência são pouco denunciadas, portanto, menos registrados pelos órgãos oficiais e, por isso, menos conhecidos.*
3. *Nos últimos anos, as taxas de escolaridade têm aumentado nessa faixa etária. Segundo o IBGE, a situação da educação no Brasil apresentou melhorias significativas na última década do século XX: houve aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização). A taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 20,1% para 13,6 % (<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>).*
4. *Pesquisa disponível em <[www.crisp.ufmg/vitimizacao](http://www.crisp.ufmg/vitimizacao)>. Acessado em: 07/08/2009.*
5. *Os dados completos encontram-se em: <[www.mj.gov.br/sedh/documentos/idha.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/idha.pdf)>. Acessado em 20/08/2009.*
6. *Estudos mais recentes têm apontado uma diminuição dos indicadores de homicídios, a partir de 2005, nas principais cidades brasileiras. Não obstante, as taxas de assassinatos ainda são muito elevadas. Em Belo Horizonte, por exemplo, em 2009, essa taxa estava em torno de 30 homicídios por 100 mil habitantes.*
7. *As atividades de proteção social são coordenadas por profissionais que trabalham nos Núcleos de Prevenção à Criminalidade – equipamentos de base local das comunidades onde há intervenção do programa.*
8. *O autor considera importante distinguir violência, transgressão e incivilidade no ambiente escolar. Assim, o termo violência é utilizado para ações contra a lei, como o uso da força ou ameaça à sua utilização. Por exemplo, tráfico de drogas, lesões, vandalismo, extorsão e insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno da instituição escolar, como o absenteísmo, a não realização de trabalhos escolares, falta de respeito. As incivildades são ações contrárias às regras de boa convivência, desordens, grosserias, empurrões, ofensas (CHARLOT, 2005).*
9. *As invasões a que se referem os professores aconteceram em uma área bem próxima à escola, por famílias pobres.*
10. *Trata-se do programa Bolsa-família.*
11. *Pesquisa “Trajetória de Crianças, Adolescentes e Jovens na Rede do Tráfico de Drogas no Varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006”. Disponível em: <[www.observatoriodefavelas.org.br](http://www.observatoriodefavelas.org.br)>. Acesso em: 20/08/2009.*
12. *São programas de medidas socioeducativas em meio aberto, que atendem adolescentes autores de atos infracionais “leves”. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, estas medidas são aplicadas pelo Juizado da Infância e Juventude e devem ser executadas pelos governos municipais.*

## Referências bibliográficas

- ABAD, M. Crítica política das políticas públicas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. **Políticas públicas juventude em pauta**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5-6, p.25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Unids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARCE, J. M. V. **Vida de Barro Duro** – cultura popular juvenil e grafite. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- ARROYO, M. G. **Violência nas escolas**: uma disputa entre imaginários de infância e de docência. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas, promovido pela Unesco. Brasília, 2004. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- BEATO FILHO, C. C.; SOUZA, R. S. R. Controle de homicídios: a experiência de Belo Horizonte. **Cadernos Adenauer**, Ano IV, n. 3, p. 51-74, 2003.
- CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L. **Transições negadas para a vida adulta**. 2006. Disponível em: <[www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/nadya\\_01.pdf](http://www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/nadya_01.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização** – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública. Violência, medo e desempenho escolar. **Boletim Informativo**, ano 3, n. 6, setembro 2004. Disponível em: <http://www.crisp.ufmg.br/informativo-06.pdf>. Acesso em 29 jun. 2007.
- DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 2005. Mimeografado.
- EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ERSCHMANN, M. **Abalando os anos 90**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8069/90.
- FERNANDES, C. R. Segurança para viver: propostas para uma política de redução da violência entre os adolescentes e jovens. In: NOVAIS, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LARA, I. **Considerações sobre o tempo em que vivemos**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, s.d. Disponível em <[www.unb.br](http://www.unb.br)>.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI 9394/96. MISSE, M. **Crime urbano, sociabilidade violenta e ordem legítima**. Comentários sobre as hipóteses de Machado da Silva. 1999. Disponível em: <<http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/arquivos/Sobre%20a%20sociabilidade%20violenta%20de%20Machado.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 5-6, 1997.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SETTON, M. das G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v.17, n.2, 2005.

SILVA, L. A. M. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea. In: RIBEIRO, L. C. Q. **Metrópolis**: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Fase, 2004.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAIS, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOARES, S. S. D. **Educação**: um escudo contra o homicídio. Ipea, 2007. Disponível em <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2009.

SOUZA, A. M. D. N. **O papel dos oficinairos do Programa Fica Vivo**. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Juventude, do Instituto de Educação Continuada da PUC Minas, 2007.

SOUZA, R. S. R. (2009), Uma pandemia mortal. **O Tempo**, Belo Horizonte, 1º caderno, página 19, 29/08/2009.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 16-39, 2003.

VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). **Cidadania e violência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

# Juventude e violência: novas demandas para a educação e a segurança públicas

Robson Sávio Reis Souza e Ângela Maria Dias Nogueira Souza

## Resumen

**Juventud y violencia: nuevas exigencias a la educación y la seguridad públicas**

*El artículo hace un breve análisis de las nuevas exigencias que configuran el papel de la escuela, particularmente en sectores sociales violentos, tratando esta cuestión por medio de un estudio de caso y apuntando que no debe ratificarse un prejuicio del sentido común que afirma que los jóvenes son un problema. Los jóvenes de las periferias con altos índices de violencia de las grandes ciudades brasileñas enfrentan multitud de desafíos que les impiden ejercer su ciudadanía. Por lo tanto, la función de las políticas públicas, incluyendo la escuela pública, es la de ayudarlos para que puedan vencer los obstáculos y disfrutar plenamente de sus derechos de ciudadanos.*

**Palabras clave:** Violencia y criminalidad. Escuela y violencia. Políticas públicas de prevención de la criminalidad. Delincuencia juvenil.

## Abstract

**Youth and violence: new educational and public security demands**

*This paper presents a brief analysis of the new role that is currently demanded of schools, especially in violent communities. To this end, a case study is discussed. This article also suggests that the commonsensical view that young people are a problem should not be taken for granted. The youth in the violent outskirts of large Brazilian cities are faced with many challenges that prevent them from exercising full citizenship. As a result, public policies, including public schools, should have a role in helping these youngsters overcome these hurdles and fully enjoy their rights as citizens.*

**Keywords:** Violence and criminality. School and violence. Crime prevention public policies. Juvenile delinquency.

**Data de recebimento:** 17/12/09

**Data de aprovação:** 09/02/10