



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Câmpus de Marília

**SAYONARA DE ANDRADE LEME**

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA E SUA  
RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA JUVENIL SOBRE VIOLÊNCIA,  
VIOLÊNCIA POLICIAL, GÊNERO E RACISMO NUMA ESCOLA PERIFÉRICA**



MARÍLIA - SP  
2020

SAYONARA DE ANDRADE  
LEME

**A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA E SUA  
RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA JUVENIL SOBRE VIOLÊNCIA,  
VIOLÊNCIA POLICIAL, GÊNERO E RACISMO NUMA ESCOLA PERIFÉRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio pela UAB-UFC e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

**Orientador:** Prof. Dr. Luís Antônio Francisco de Souza

MARÍLIA - SP  
2020

L551f Leme, Sayonara de Andrade  
A formação e atuação do docente de sociologia e sua relação com a experiência juvenil sobre violência, violência policial, gênero e racismo numa escola periférica / Sayonara de Andrade Leme. -- Marília, 2020  
121 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientador: Luís Antônio Francisco de Souza

1. Educação. 2. Ciências sociais. 3. Jovens e violência. 4. Violência policial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SAYONARA DE ANDRADE LEME

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA E SUA RELAÇÃO  
COM A EXPERIÊNCIA JUVENIL SOBRE VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA POLICIAL,  
GÊNERO E RACISMO NUMA ESCOLA PERIFÉRICA

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Sociologia, do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio pela UAB-UFC e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, na área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Luís Antônio Francisco de Souza – UNESP – campus Marília.

2ª Examinadora: \_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Maria Valéria Barbosa Veríssimo – UNESP – campus Marília.

3ª Examinadora: \_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Joana D’Arc Teixeira - UFSCAR

Marília, 02 de abril de 2020.

Dedico:

Ao meu esposo Luiz Leme Filho, por me incentivar nos momentos mais difíceis e me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso. Muito obrigado, meu amor!

Aos meus filhos Larissa, Guilherme e Giovanna que me incentivaram e que compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava a este trabalho.

À minha mãe Fátima que me ensinou a ter determinação e não desanimar nos momentos em que pensei que não conseguiria. Se hoje sou forte é por que você me fez forte.

À minha irmã Samira, por todo o apoio e pela ajuda, que muito contribuiu para a realização deste trabalho. Se hoje cheguei até aqui é porque você esteve sempre ao meu lado.

Às minhas irmãs Soraya e Sara, pela tolerância nos dias amargos e tristes que dividiram comigo. São apenas uma das provas da nossa grande união.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Antônio de Souza, que conduziu o trabalho com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento e por abrir as portas do pensamento foucaultiano. Pelo olhar da minha família, eles também agradecem.

À todos os meus familiares que me acompanharam ao longo dessa jornada, deixo aqui a minha gratidão por acreditaram em mim. Meu abraço em cada um de vocês.

Aos meus alunos e alunas que contribuíram para a minha pesquisa. Vocês foram minha inspiração e, portanto, fundamentais para a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha história pessoal, profissional e acadêmica e que, portanto, estão presentes neste trabalho direta ou indiretamente, enriquecendo o meu processo de aprendizado. Mencionei algumas delas, ainda que fique aqui a minha gratidão a todos aqueles que contribuíram com a minha trajetória. Diante disso, deixo o meu agradecimento:

**À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

**Aos professores** : Luis Antônio Francisco de Souza, Maria Valeria Barbosa e Joana D` Arc Teixeira, pela dedicação e respeito que demonstraram no exame de qualificação em relação a mim e ao meu trabalho. Suas contribuições foram preciosas.

**Em especial à professora:** Maria Valeria Barbosa, por quem sinto grande apreço e muita gratidão. Nunca terei palavras ou gestos suficientes para lhe agradecer a incrível oportunidade que me deu, por sempre ter me tratado com respeito e igualdade e por acreditar em mim quando tudo sugeria que eu não estava preparada para aquele desafio. Eu sei que essa nova pessoa que sou hoje aprendi com você e graças a você recebo meu título de mestra. Para mim você é uma inspiração e um grande exemplo de vida.

**A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional:** Fabio Kazuo Ocada, Jefferson Rodrigues Barbosa, Luis Antônio Francisco de Souza, Maria Valeria Barbosa, Marcelo Augusto Totti, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, pela dedicação, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

**A todos os colegas de turma que ingressaram comigo no mestrado** e que fizeram parte de um momento extremamente divertido da minha vida. Em especial aos amigos Álvaro, Maria Cecília, Hainra, Jaqueline, Felipe, Elaine Botter e Revelino. Quantas

risadas, quantas aprendizagens me proporcionaram nestes dois anos. Sempre lembrarei com alegria das nossas experiências e de nossas conversas durante os nossos trajetos de São Paulo a Marília. Obrigado pela amizade de vocês.

**Ao minha sogra** Maria Alexandrina Leme, que, cuidou dos meus filhos, para que eu pudesse viajar para Marília para participar dos meus compromissos, como aulas, participação em eventos e realização da pesquisa.

**Ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional.** Espero ter contribuído com a construção de conhecimento no campo do ensino de Sociologia.

*Queria um emprego, só conseguiu um subemprego.  
Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram  
subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só  
entrando em fila. E a ajuda não ajudava.  
Estavam lhe provocando.*

*[...]*

*Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as  
pessoas dizerem, horrorizadas com ele:  
– Violência, não!*

Luis Fernando Veríssimo

## RESUMO

Esta dissertação está inserida na área de Sociologia, subárea de Práticas de ensino e conteúdos curriculares, e tem como objetivo analisar a criticidade da abordagem do conceito de violência nos livros didáticos de sociologia e as práticas violentas na escola, confrontando as perspectivas curriculares, as vivências geradoras e fomentadoras de violências no espaço escolar e as representações de autoridade e violência policial pelos alunos. Com intuito de fundamentar teoricamente a análise, a pesquisa parte dos conceitos de biopoder e de governamentalidade para analisar as reformas na educação que foram implementadas por força da vigência da Lei 13.415 de 2017 e conceitua o papel da escola, a juventude, a violência da escola, a violência policial e as relações de poder a partir das leituras de Bourdieu e Passeron (2008); Chauí (2007), Sposito (2008), Charlot (2002) e Foucault (1987), para então proceder a análise descritiva e comparada dos livros didáticos de sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Escolar no triênio de 2018 a 2020. Compara as propostas de abordagem temática com os resultados da pesquisa com grupo focal formado por alunos da periferia da cidade de Itanhaém, em São Paulo, discutindo as representações dos estudantes sobre violência policial e violência escolar. Constatou-se então que, com frequência, os livros naturalizam as violências, não possibilitando ao aluno refletir sobre sua realidade na sociedade em que vive, impedindo-os de se posicionarem contra a argumentação naturalizante das relações sociais de poder, da subjetivação e da violência policial. Sobre os resultados do grupo focal, demonstrou-se que os alunos afirmam que a gestão e o corpo docente da escola pesquisada seguem uma dinâmica normatizadora e punitiva que não contempla estratégias conciliatórias que acolham e busquem na escuta dos jovens e adolescentes uma resolução pacífica, transformando as situações de conflitos escolares em ocorrências policiais.

Palavra-chave: Violência curricular. Violência escolar. Violência policial. Violência de gênero. Racismo.

## ABSTRACT

This dissertation belongs to the teaching practices and curriculum studies area, within sociology, and it aims to analyse the critical quality of the approach towards violence in sociology schoolbooks, and violent actions in school, comparing curriculum perspectives, experiences that are generators and supportive of violence in the school space, and the representations of authority and police violence presented by the students. In order to theoretically base the analysis, the research will go through concepts of biopower and governmentality to analyse the reforms in education that were implemented under the law 13.415 de 2017, and conceptualizes youth, the role of the school, violence in school, police violence, and the relations of power based on Bourdieu and Passeron (2008), Chauí (2007), Sposito (2008), Charlot (2002), and Foucault (1987), to then proceed to a descriptive and comparative analysis of the sociology schoolbooks selected by the Programa Nacional do Livro Didático ("Schoolbooks National Program") for the 2018-2020 three-year-term. The analysis compares the proposals of thematic approach with the results of the research made with a focused group of students from the suburbs of Itanhaém city, in São Paulo state, discussing the students' representations of both police and school violence. The conclusions are that, very often, the books make these forms of violence natural, not allowing for the student to reflect on their own reality and society, which forbids them from taking a stand against the naturalizing argumentation of the social power relations, against subservience, and against police violence. Considering the results of the focused group, it became clear that the students perceive that teachers and the school administration follow naturalizing and punitive dynamics, which do not comply with a conciliatory strategy, that would embrace the young and search for a pacific solution considering the students' voices, and transform these conflictual situations in police reports.

Keywords: Curriculum violence. School violence. Police violence. Gender violence. Racism.

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

### Figuras

Figura 1 - Capa do livro Sociologia .....	53
Figura 2: capa do livro Tempos modernos, tempos de sociologia .....	58
Figura 3: capa do livro Sociologia para jovens do século XXI .....	67
Figura 4: capa do livro Sociologia em movimento.....	74
Figura 5: capa do livro Sociologia Hoje.....	81

### Gráfico

Gráfico 1 – Temas mais aprofundados entre os citados .....	92
--	----

### Quadros

Quadro 1 - Conhecendo os autores sua formação acadêmica - Sociologia .....	54
Quadro 2 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Sociologia.....	57
Quadro 3 - Conhecendo os autores e sua formação acadêmica – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia.....	59
Quadro 4 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia .....	65
Quadro 5 - Conhecendo os autores e sua formação acadêmica – Sociologia para jovens do século XXI.....	68
Quadro 6 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Sociologia para jovens do século XXI .....	72
Quadro 7 - Conhecendo seus autores e formação acadêmica – Sociologia em Movimento .....	75
Quadro 8 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Sociologia em Movimento .....	79
Quadro 9 - Conhecendo seus autores e formação acadêmica – Sociologia Hoje .....	82
Quadro 10 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM.- Sociologia Hoje	87

### Tabelas

Tabela 1 – Violência contra os jovens.....	88
Tabela 2 – Representação dos jovens como sujeitos violentos .....	89
Tabela 3 – Violência policial.....	89
Tabela 4 – Racismo e preconceito.....	90
Tabela 5 – Desnaturalização da violência .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABA:** Associação Brasileira de Antropologia  
**ABCP:** Associação Brasileira de Ciência Política  
**ABECS:** Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais  
**AIE:** Aparelhos Ideológicos do Estado  
**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular  
**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
**COGEAM:** Coordenação Geral de Materiais Didáticos  
**CONSEG:** Conselho de Segurança Pública  
**DOE:** Diário Oficial do Estado  
**ENESEB:** Ensino de Sociologia na Educação Básica  
**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio  
**FUNAI:** Fundação Nacional do Índio  
**GCMSP:** Guarda Civil Metropolitana São Paulo  
**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDHM:** Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC:** Ministério da Educação  
**MC:** Mestre de Cerimônias  
**OCNEM:** Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**ONG:** Organização Não Governamental  
**PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático  
**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PROFSOCIO:** Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional  
**PRONASCI:** Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania  
**PROTEJO:** Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável  
**SAEB:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
**SARESP:** Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
**SEE/SP:** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
**SEDUC:** Secretaria da Educação  
**UAB-UFC:** Universidade Aberta – Universidade Federal do Ceará  
**UNESP:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GOVERNO. 19	
2.1 O ordenamento didático curricular.....	21
2.2 Michel Foucault e os estudos sobre neoliberalismo .....	21
2.3 Problematizações acerca da lei 13.415 de 2017 .....	22
2.4 Incursão inicial sobre o tema juventudes.....	25
3 VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR, VIOLÊNCIA POLICIAL, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E VIOLÊNCIA CURRICULAR .....	32
3.1 Considerações sobre conceito de violência .....	32
3.2 Uma concepção ampliada da violência .....	33
3.3 A aproximação ao tema das relações de violência na escola.....	36
3.4 Teoria do sistema de ensino proposto por Bourdieu e Passeron .....	39
3.5 Violência policial e discurso pedagógico .....	41
3.6 As relações de poder no ambiente escolar a luz de Foucault.....	42
4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O LIVRO DIDÁTICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES ....	48
4.1 Breves apontamentos.....	48
4.2 Considerações gerais sobre as obras .....	49
4.3 Apresentação dos livros.....	50
4.4 Primeira obra: Sociologia.....	53
4.4.1 Reflexão acerca do conceito de violência.....	55
4.4.2 Desnaturalização da violência .....	57
4.5 Segunda obra: Tempos modernos, tempos de sociologia.....	58
4.5.1 Reflexões acerca do conceito de violência .....	60
4.5.2 A desnaturalização da violência .....	66
4.6 Terceira obra: Sociologia para jovens do século XXI.....	67
4.6.1 Reflexões acerca do conceito de violência .....	68
4.6.2 A questão da desnaturalização .....	73
4.7 Quarta obra: Sociologia em movimento.....	74
4.7.1 Reflexões acerca do conceito de violência .....	77
4.7.2 A desnaturalização da violência .....	80
4.8 Quinta obra: Sociologia hoje.....	81
4.8.1 Reflexões acerca do conceito de violência .....	82
4.8.2 A desnaturalização da violência .....	87
4.9 Síntese geral dos livros.....	88
4.10 A fragmentação da violência nos livros didáticos de sociologia - Descrição geral.....	93

5 CAMINHOS DA PESQUISA - SER JOVEM, NEGRO E PERIFÉRICO FRENTE À POLÍCIA .....	96
5.1 Conversas com os adolescentes no grupo focal .....	97
5.2 Discriminação racial e preconceito na abordagem policial na escola na voz do alunos e das alunas.....	99
5.3 A ocorrência policial na escola .....	103
5.4 Construindo resultados .....	107
5.5 A pesquisa como espaço de reflexão sobre a prática.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
7 REFERÊNCIAS .....	114

## 1 INTRODUÇÃO

Quando ingressei na Guarda Civil Metropolitana do município de São Paulo, tinha como foco principal futuramente custear os meus estudos para o ensino superior. Negra, nordestina, mãe solteira e periférica, já havia passado por diversos subempregos, tendo em vista a minha escolarização básica em escolas públicas, já deficitária devido à entrada precoce no mercado de trabalho. Assim, sem ter outra saída, o funcionalismo público, a polícia, escolhera-me.

Após 15 anos de corporação, havia vivenciado diversas ocorrências policiais envolvendo jovens e adolescentes nas escolas periféricas do município de São Paulo. Nesta mesma ocasião, já havia me graduado no curso superior de Direito, o que me proporcionou o meu pedido de exoneração daquela corporação. E, naquele mesmo ano, ingressei como professora contratada da rede pública estadual de São Paulo. Isso ocorreu em fevereiro de 2013.

Sabemos que muitos professores que cursaram o ensino na rede pública retornam às suas origens e lecionam por vezes no mesmo local em que estudaram. Comigo não foi diferente, também oriunda da escola pública, havia me formado no ensino básico no ano de 1990 e, após 25 anos, retornaria para lecionar a disciplina de sociologia na mesma unidade escolar da periferia de Diadema. Enquanto lecionava, observava os comportamentos de discentes e docentes para entender a realidade daquele espaço e, com o tempo, percebi que aquela instituição não diferia muito da outra que eu havia exonerado. A escola era mais um espaço de regime e de normas que tornavam os corpos úteis e sujeitáveis<sup>1</sup>, como bem descreve Michael Foucault (1987) em suas análises da genealogia do poder.

A formação diversa daquela que atuaria, a falta de qualificação profissional, aliada à falta de experiência na docência e a visão ainda policialesca estereotipada sobre os jovens e adolescentes foram fatores que causaram inúmeros conflitos em sala de aula e, certamente, foram estes determinantes que ocasionaram a minha procura por um aperfeiçoamento profissional. Desse modo, procurei aprofundar meus conhecimentos na educação e, no ano de 2017, concluí a Licenciatura em Pedagogia. Em 2018 especializei-me em Ensino de

---

<sup>1</sup> Este diagnóstico, cabe aqui ressaltar, foi constituído através das práticas vivenciadas por esta professora nas escolas em que atuou em sala de aula desde 2013 até os dias atuais. Porém, não é possível generalizar, pois não há homogeneidade dentre os espaços escolares e ações dos indivíduos, havendo estruturas de poder diversas em algumas instituições de educação.

Filosofia para o Ensino Médio. No mesmo período, após aprovação no processo seletivo do Profsócio, ingressei no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. As aulas que se sucederam ao longo de todo o mestrado e as experiências formativas promovidas pelo programa auxiliaram a formação do pensamento crítico que necessitava para atuar na disciplina de sociologia nestes anos tão complexos.

A escolha por aprofundar na categoria crítica da violência escolar e violência policial do currículo do Estado de São Paulo advém dos questionamentos gerados a partir da análise crítica sobre as vivências de minha formação inicial, como guarda civil, e seguinte, como professora, impulsionando-me a elaborar o projeto de mestrado que resultou na dissertação ora apresentada.

Junto a isso, foram determinantes para a formulação de minha pesquisa a compreensão de que as reflexões sobre a prática em sala de aula e a violência policial necessitam de uma discussão expressiva no contexto social e político que estamos vivendo, no qual a militarização do governo e das escolas tem ganhado ênfase no discurso brasileiro como controlador social, em nome da ordem e respeito à autoridade.

E ainda que a militarização das escolas seja um percurso longo e que não atingirá a todas, os preceitos neoliberais que vêm ganhando força desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 encontram na educação sua expressão macro através das estratégias de privatização do ensino, visando metas de produtividade próprias das lógicas de mercado, esvaziando a educação das subjetividades da formação humana e cidadã e concentrando seus esforços na qualificação da mão de obra. E qualquer obstáculo às ações disciplinadoras do mercado, inclusive a formação da identidade, da autonomia, da participação democrática, tornam-se manifestações indesejáveis. Um dos impactos mais imediatos é a retirada de disciplinas como Sociologia e Filosofia do currículo obrigatório.

Em contraposição à violência de resistir e superar um currículo homogeneizador, recorro à importância da formação e a atuação do docente de sociologia na sua categoria teórico-prática de desnaturalização da violência a partir da relação histórico social das experiências juvenis. Desse modo, este trabalho teve como pergunta geradora a seguinte questão: *Qual é o potencial do currículo analítico/reflexivo como forma de resistência e de superação da violência nas escolas periféricas?*

As hipóteses formuladas em um primeiro esforço investigativo sugeriram três questões implicadas:

1º) Quais as dimensões da naturalização/desnaturalização da violência no livro didático da disciplina de sociologia e como ela impacta na dinâmica escolar e o cotidiano

jovens e adolescentes?

2º) Qual o potencial de trabalhar elementos analíticos-reflexivos como forma de desnaturalização da violência escolar? Ou seja, como estes elementos podem ser compreendidos como um caminho para o processo de ensino e aprendizagem de sociologia, tendo como norteadores a observação da realidade destes sujeitos?

3º) Como a polícia percebe os jovens e adolescentes no ambiente escolar? E como é percebida por estes? Qual é a lógica dos agentes ao adentrar esse espaço? E quais as representações dos jovens sobre as relações entre violência policial e autoridade?

Para que todas essas questões fossem discutidas de forma apropriada, este trabalho precisou responder subsidiariamente a seguinte questão: como vêm sendo tratadas as questões de violência nos livros didáticos adotados pelo Estado de São Paulo?

Diante disso, é possível afirmar que o objetivo central desta investigação foi analisar a criticidade da abordagem do conceito de violência nos livros didáticos de sociologia e as práticas violentas na escola, confrontando as perspectivas curriculares, as vivências geradoras e fomentadoras de violências no espaço escolar e as representações de autoridade e violência policial pelos alunos.

A partir destes, emergiram objetivos específicos:

1) Compreender as relações entre educação, juventude e o conceito e discurso sobre violência policial, problematizando-as no currículo escolar explícito e no currículo oculto.

2) Analisar a importância da formação de professores do ensino de sociologia e de seu papel na formação do jovem, usando como *corpora* os relatos de experiência, com base nas observações e vivências desta pesquisadora como ex-policial e atual professora da rede estadual de São Paulo.

3) Explicitar as diferentes formas de violência materializadas e legitimadas no currículo escolar, a partir das percepções dos estudantes sobre as violências contra jovens e adolescentes que vêm se manifestando nas escolas da rede pública de São Paulo.

4) Contribuir com o descortinamento das práticas de violência curricular nos livros didáticos de sociologia e que são perpetuadas no e pelo sistema público de ensino do Estado de São Paulo, legitimando a ação truculenta das polícias no espaço escolar.

5) Indicar um caminho possível, através da abordagem crítico-histórica do tema, para a desnaturalização das violências, especialmente a violência policial nas escolas periféricas do Estado de São Paulo.

Os percursos metodológicos passaram pelo levantamento documental, que consiste na pesquisa de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2006, 45), e pesquisas de cunho qualitativo, em duas etapas: Na 1ª etapa, foram lidos os cinco livros aprovados pelo PNDL 2018 e em uso no estado de São Paulo, com o objetivo de encontrar assuntos ligados à violência, violência policial, violência de gênero, violência e juventude, de formas implícitas e explícita, observando se as violências eram ou não naturalizadas nas obras. Na 2ª etapa, na busca de analisar as formas como a naturalização da violência se manifesta dentro e fora dos muros escolares, optou-se pelo estudo qualitativo na perspectiva fenomenológica, usando como *corpora* os relatos de experiência de grupos focais. O grupo focal recolheu dados sobre a discriminação fundada em fatores socioeconômicos, de preconceito racial e de gênero por parte da gestão, dos discentes e da polícia em âmbito escolar, de acordo com os alunos.

Para apresentação da pesquisa, este trabalho foi estruturado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, *A reforma do ensino Médio: uma estratégia biopolítica de governo*, discutiram-se as mudanças no Ensino Médio brasileiro implementadas pela Lei 13.415 de 2017 como estratégia biopolítica de governo que, alinhado aos interesses neoliberais do capital financeiro internacional, pulveriza o discurso de liberdade de escolha dos estudantes à medida que ele direciona diferentes grupos sociais para o ensino superior ou para a inserção direta no mercado de trabalho. Para tanto, foi analisada a forma com que esta estratégia se apresentava e se articulava a educação brasileira. Em seguida, recorreu-se a Foucault (2010) para discutir as relações de poder no ambiente escolar do ensino médio e as implicações para o ensino de sociologia de um modo geral.

No segundo capítulo, *Violência, violência escolar, violência policial, violência simbólica e violência curricular*, buscou-se definir violência de uma forma ampliada a partir das contribuições de Chauí (2007), Sposito (2008), Charlot (2002), Bourdieu e Passeron (2008) e das análises de Foucault (1987), para demonstrar as especificidades do conceito de violência escolar, violência da escola, violência na escola, violência simbólica, violência curricular e relações de poder no ambiente escolar através da formação de panorama de teorias presentes na literatura sociológica brasileira e internacional que sustentaram as análises seguintes.

No terceiro capítulo, *O ensino de sociologia e os livros didáticos: limites e contradições*, buscou-se definir de forma aprofundada como são discutidas as violências

nos livros didáticos da disciplina de sociologia do Estado de São Paulo. Para esta investigação, foram analisados os cinco livros aprovados para o triênio de 2018 a 2020, com o intuito de descrever, comparar e tecer considerações sobre suas abordagens do tema violência de acordo com o aporte crítico apresentado na pesquisa.

Finalmente, no quarto capítulo, *Ser jovem, negro e periférico frente a polícia*, procuramos fundamentar teoricamente a opção metodológica do Grupo Focal, os fatos que ocorreram que foram objeto de pesquisa e, posteriormente apresento os relatos dos jovens, propondo uma leitura de seus discursos de acordo com as teorias sociológicas em pesquisa.

Nas considerações finais, retomamos o percurso desta pesquisa para relacionar as dimensões de revisão literária, análise curricular e práxis escolar, buscando demonstrar a possibilidade de resistir à naturalização da violência curricular a partir da formação de professores de sociologia que permita avançar nas questões profundas sobre a relação entre currículo oculto e suas práticas violentas, que colocam as instituições escolares como colaboradoras da manutenção do autoritarismo policial em relação ao jovem, afastando-se da compreensão de que a juventude é parte da identidade de nossa sociedade, a qual as corporações devem estar a serviço.

Propomo-nos a contribuir com a reflexão sobre como a naturalização da violência e da violência policial se mostra pertinente e relevante para as formas de dominação, de controle e de subjetividade do jovem na sociedade ocidental moderna. Além disto, esperamos que esta pesquisa colabore com a compreensão e a importância da desnaturalização da violência, servindo como caminho possível no processo formativo dos jovens e adolescentes, através de uma abordagem mais crítica sobre o tema da violência no ensino da disciplina de sociologia.

## 2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GOVERNO

*Governar consiste em conduzir condutas*

CASTRO, 2016

As mudanças sociais propulsionadas entre o fim do século XVIII e início do século XIX impõem uma mudança no exercício do poder. Neste período a Europa experimentou profundas mudanças que produziram uma série de problemas sociais como o desemprego, a miséria, a criminalidade, e um alto índice de mortalidade alavancado por doenças pela falta de saneamento básico. Esses foram alguns fatores que fizeram com que a vida humana passasse a ser vista como uma preocupação política, como algo que necessariamente deveria ser regulado, administrado, governado. E aos poucos os indivíduos foram conduzidos, repensados e esquadrihados em sociedade. Diante disto, instituições foram sendo inventadas para conduzir as condutas dos indivíduos em sociedade.

Percebe-se, neste momento, que o exercício do poder exclusivamente soberano era demasiadamente dispendioso e produzia poucos resultados, e este passa a ser exercido diretamente sobre a vida. Era necessário adestrar os corpos, pois isso seria uma forma mais vantajosa, mais produtiva.

Uma das principais mudanças operadas pela biopolítica é a forma como o poder é exercido. Constatou-se que o exercício do poder soberano era demasiadamente dispendioso e produzia poucos resultados. Era preciso repensar a forma de seu exercício de modo que ele fosse não repressivo, mas produtivo. O poder então deixou de ser exercido diretamente sobre os indivíduos para ser exercido sobre o conjunto *de seres viventes, a população*. [...] O surgimento da ideia de população foi uma das condições históricas que possibilitaram o nascimento da biopolítica. (CERVI e SANTOS, 2019, p. 183).

Com o surgimento da ideia de população, passam a produzir efeitos de poder e constituem estatutos da verdade que foram condições históricas que possibilitaram o nascimento da biopolítica, termo utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974. (DUARTE, 2014)

Essa nova tática do exercício de poder, que pôde emergir com a consolidação da trajetória intelectual e investigativa de Foucault, é chamada de sociedade disciplinar. No entanto, a biopolítica se diferencia do poder disciplinar, pois esta será uma tática dirigida a uma população, enquanto o poder disciplinar é uma tática individualizante que se dirige aos

corpos dos indivíduos. Se diferencia também das táticas de soberania, já que o direito de soberania era o direito de tirar a vida ou de deixar viver, enquanto o biopoder é o de fazer viver e deixar morrer.

Com o surgimento da biopolítica, a disciplina não desaparece, o que muda é a forma como o poder é exercido, o poder disciplinar funciona principalmente através de instituições, enquanto o biopoder funciona principalmente através do Estado, embora este segundo esteja envolvido em muitas instituições. Foucault os define como polos de organização do poder sobre a vida. Esses dois níveis se entrecruzam, se entrelaçam, uma vez que os corpos compõem a população e as populações são compostas por corpos individuais (TAYLOR, 2018).

Serão nestas instituições: presídios, hospitais, manicômios, que os indivíduos serão adestrados, disciplinados, meticolosa, exaustiva e continuamente. Essas instituições assegurarão que os indivíduos cujos corpos não forem adestrados, disciplinados, sejam retirados do convívio social para punição e correção. Arelados aos mesmos instrumentos de aparelhamento dos indivíduos, a instituição escolar cumpri um papel importante na manutenção deste poder, conservando uma oportuna e salutar submissão.

Na contemporaneidade, a educação é inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana, cuja finalidade é a formação do cidadão para convivência em sociedade. Em consequência, os alunos devem seguir estritamente o que está previsto nos planejamentos, normas de condutas e diretrizes curriculares, sob pena de serem punidos ou até mesmo serem expulsos sob a esfera disciplinar. Desse modo, os corpos dos alunos são conduzidos tanto no seu plano consciente quanto no seu plano inconsciente, por meio dos diferentes saberes, exercícios de poder e relações consigo mesmo.

Com o tempo, o sentido de organização e manutenção de ordem a escola produz subjetividades dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p.118) em através da disciplina. Este poder exercido sobre os corpos produzirá aptidões, capacidades, necessidades, desejos, atribuindo-lhes uma subjetividade dócil. Dessa forma, observamos a clara conexão entre os termos educação, escola, disciplina e, especificamente, a intenção das ações disciplinares.

## 2.1 O ordenamento didático curricular

As propostas curriculares selecionam os saberes, facilitando a condução da população em consonância com a ordem social vigente e assegurando a docilização dos corpos, a fim de adquirir as devidas proporções, isto é, torneando os sujeitos que comporão a massa biopolítica a ser governada, a constituição de sujeitos produtivos aos processos econômicos capitalista.

Cervi e Santos (2018) afirmam que a escola continua produzindo homens utilizáveis apesar das novas estratégias e tecnologias, tornando a escola uma “maquinária biopolítica de produção de sujeitos” (2018, p. 6), enquanto o ensino equivale à condução da sociedade.

Este modelo teórico político moldado pelo de discursos de poder esta permeado por “relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente.” (MACEDO, 2006, p. 106), de modo que alguns serão escolhidos e outros rechaçados pelos procedimentos de controle

A luz da teoria permite estabelecer que a relação entre a escola e a ordem discursiva é percebida em vários elementos, já que “o currículo é um artefato que foi engendrado tanto ‘a serviço’ da ordem e da representação quanto ‘a serviço’ das novas lógicas espaciais e temporais que se estabelecem nos limites da Modernidade.” (VEIGA-NETO, 2002). Trata-se de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, num processo que envolve um repertório de saberes que são selecionados e organizados de uma concepção linear de poder. Concepção esta que dificulta que sejam vislumbradas alternativas a não ser as relacionadas a modificações na estrutura econômica e política. Macedo (2006), ao discutir a teoria de Goodson da ideologia do currículo como prescrição, afirma que “esse modelo mantém o controle e o poder nas mãos das burocracias estatais, concebendo a prática tanto como totalmente controlada quanto como o espaço da libertação, desde que essa libertação não desafie a retórica da prescrição” (MACEDO, 2006, p. 104).

Para pensar a reforma do ensino médio, as noções foucaultianas alcançam as camadas mais profundas do sentido, que produzem esse novo sujeito para responder às demandas do mercado atual.

## 2.2 Michel Foucault e os estudos sobre neoliberalismo

Nas aulas proferidas por ocasião do curso Nascimento da Biopolítica, Foucault tomou como tema de suas conferências a relação entre Estado e o governo dos vivos. Neste interim, Foucault apresenta uma nova nuance analítica ao referir-se ao neoliberalismo como

defensor de uma intervenção estatal mínima, mas o que se faz, na prática, é aparelhar o Estado aos interesses do mercado neoliberal como que, mais que um sistema econômico, fabrica um tipo de sujeito que realiza investimentos permanentes em si mesmo. Neste sentido, os documentos curriculares atuais passam a ter por excelência uma forte tendência na direção de formar personalidades produtivas.

Tais aspectos tornam visíveis a partir dos “dispositivos de customização curricular” (SILVA, 2014), que regulam e orientam as pautas curriculares através de um conjunto de racionalidades governamentais nos quais conhecimentos, atitudes ou performances devem ser privilegiados na composição dos currículos escolares. Sob as condições do capitalismo contemporâneo, os estudos foucaultianos sobre a biopolítica permitem com que possamos compreender porque estes conhecimentos serão engendrados nos livros didáticos:

utilizar a economia de mercado e as análises características da economia de mercado para decifrar as relações não mercantis, para decifrar fenômenos que não são fenômenos estrita e propriamente econômicos, mas o que se chama, se vocês quiserem, de fenômenos sociais. (FOUCAULT, 2008, p. 329).

Sob este prisma, a compreensão de que o neoliberalismo dirige as condutas da população por meio da governamentalidade e da biopolítica a partir de um ângulo propositalmente privilegiado: a escola. Nas tramas produtivas do neoliberalismo, aparelham o Estado de conhecimentos escolares conforme os seus interesses mercadológicos.

### 2.3 Problematizações acerca da lei 13.415 de 2017

Assentada nos interesses neoliberais, a Lei nº 13.415/2017 abrange uma proposta que foi reintroduzida no Brasil em 2016, após um golpe de Estado jurídico-parlamentar que afastou a coalisão do PT do poder através do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Assume o governo o vice-presidente Michel Temer (PMDB), que consegue a aprovação no Legislativo da Proposta de Emenda à Constituição nº 241/55, PEC do teto de gastos públicos, e congela por 20 anos investimentos em setores sociais.

No campo da educação, retornaram ao governo membros da equipe do PSDB envolvidos no final dos anos de 1990 com as discussões sobre as referências nacionais curriculares. Assim é restabelecida a coalização de centro-direita PSDB/DEM no Ministério da Educação (FREITAS, 2018).

Com um discurso oportunista e com ampla base no Congresso Nacional, o então governo federal de Temer implementa uma Reforma do Ensino Médio iniciada com a

Medida Provisória Medida (MP 746/2016), um mecanismo jurídico previsto no artigo 62 da Carta Magna de 1988, que consiste em um ato unipessoal do Presidente da República, com força imediata de lei em casos de relevância e urgência, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional (BRASIL, 1988). Nesse cenário, de costas para os interesses da maioria da população mas de braços abertos às elites, é regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, alterando pontos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fazendo retroceder em décadas o direito à educação de qualidade.

Considerando a já precária situação econômica das escolas públicas e a intervenção estatal mínima ser uma premissa do neoliberalismo, a presente reforma produz a precarização da formação de muitos jovens, enfraquece a força de resistência e excita a concorrência. O que se pretende não é uma melhoria na qualidade do ensino, como veiculado nas campanhas publicitárias e mídias sociais, o que acontece, de fato, é um aparelhamento do Estado aos interesses do mercado.

De acordo com Foucault (2010), esse discurso de liberdade, presente nas campanhas publicitárias, remonta ao liberalismo clássico. E essa prática governamental consumidora de liberdade, reprodutora de desigualdade e de exclusão e que acena de forma falsa e enganadora à liberdade de expressão, ao livre exercício do direito, à liberdade de discussão, e assim por diante, Foucault conclui que é uma regra estruturante – exclui para depois incluir, segundo sua própria lógica. A nova razão governamental precisa então de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Por consumir liberdade, é obrigada a produzi-la. Se é obrigada a produzi-la, é obrigada a organizá-la. Em uma perspectiva neoliberal, “a liberdade não vai ser concebida como exercício de um certo número de direitos fundamentais, a liberdade vai ser vista simplesmente como a independência dos governados relativamente aos governantes” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

Uma das primeiras características desta prática governamental consumidora de liberdade, no que se refere propriamente à reforma do ensino médio, esta medida impacta consideravelmente sobre a carga horária que foi ampliada de 800 para 1.400 horas e na organização das disciplinas em diferentes itinerários. Ao fazer essa ampliação, sustentada nos frágeis e enganosos pilares o texto legal, certamente não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos. Não levar em conta as condições objetivas desta implementação do horário integral, vinculando-se às desigualdades já existentes, reforçará a já preocupante exclusão.

Resgatando a organização das disciplinas, é importante salientar que o texto de lei excluiu temas essenciais para a discussão nas diversas áreas de conhecimento e

desconsidera as disciplinas filosofia e sociologia como campos de saberes, abrindo a possibilidade para que seus conteúdos sejam até mesmo tratados como temas transversais, diluídos em outras disciplinas da BNCC, em uma tentativa de abolir da escola debates sobre violências, política, desigualdade, gênero, raça, etnia, diversidade, entre outros.

Ainda sobre os frágeis e enganosos pilares, as propagandas veiculadas pelo Governo Federal em suas campanhas publicitárias milionárias, postas em circulação nas redes de televisão abertas e trazendo como argumento a melhoria da qualidade da educação, faziam crêr que os jovens estudantes poderiam optar pelos itinerários formativos que mais lhe interessassem, segundo sua vocação, difundindo uma ideia de liberdade de escolha. Contudo, compreende-se que a reforma é uma tentativa de formar especialistas e técnicos, direcionando jovens para áreas específicas nas quais o mercado tem demanda por mão de obra especializada e possibilita a retomada do crescimento econômico uma vez que “o investimento em capital humano potencializa a produtividade (...), fato capaz de elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Diante desse discurso de liberdade, estão ocultos os verdadeiros interesses do capital financeiro “A economia de mercado nada retira ao governo. Pelo contrário, indica, constitui o índice geral sob o qual se deve estabelecer a regra que vai definir todas as ações governamentais. Deve-se governar para o mercado e não governar por causa do mercado” (FOUCAULT, 2010). Dito de outro modo, o governo passa a ser orientado por estes interesses, daí a necessidade de alinhar o currículo escolar aos interesses em causa.

A concepção de políticas educacionais baseadas no capital humano como motor de desenvolvimento econômico restringe-se ao desenvolvimento de competências e habilidades para criar condições de empregabilidade. A formação humana é entendida estritamente como preparação da força de trabalho e tem como justificativa a necessidade de potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho.

Esta noção da educação como bem público é substituída por estratégias de privatização. Numa perspectiva lógica da gestão empresarial, a educação adota uma forma de funcionamento meritocrática e de controle através da fixação de metas, estabelecimento de um sistema tecnológico de monitoramento, avaliação em larga escala. A visão empresarial é marcada pela responsabilização e pela lógica da eficiência.

Nesta estratégia biopolítica de discurso sedutor, visa-se produzir, reproduzir e acirrar as desigualdades sociais, gerando fatores que vão permitir que apenas alguns indivíduos ingressem no ensino superior e os demais sigam para as fábricas. Prontamente,

tal como está sendo feito o currículo do Novo Ensino Médio, as decisões sobre a formação escolar dos estudantes visa produzir o “homo economicus”, e a escola, cabe produzir estes sujeitos.

Em uma certa visão fatalística, as identidades juvenis, já fragmentadas por áreas de interesses políticos territoriais, demandariam para a segurança pública mais controle e repressão. Diante disto, na intenção de fundamentar as posições adotadas nesta pesquisa, acreditamos ser necessário fazer algumas considerações prévias a respeito do conceito de juventudes, assim como discutir as raízes da repressão policial como efeito perverso que tenta justificar a violência como resolução das causas sociais.

## 2.4 Incursão inicial sobre o tema juventudes

Esse trabalho se posiciona em favor da formação e da atuação docente de sociologia e sua relação com a experiência juvenil sobre violência; violência policial; violência escolar; gênero e racismo numa escola periférica. Diante disto, acreditamos ser necessário fazer algumas considerações prévias a respeito do conceito de juventudes e algumas posições teóricas sobre juventude e polícia como condição indispensável para que fiquem nítidas algumas posições adotadas na pesquisa.

No pensamento social contemporâneo, a noção de adolescência é um fenômeno universal e abstrato. A antropologia já ampliou esta concepção de adolescência enfatizando que os povos primitivos não passam por esta teoria geracional, pois a conexão entre o mundo adulto e da adolescência provém tão somente da divisão de um “rito de passagem”. Ritos estes que introduzem o indivíduo em um mundo adulto que será transmitido com todo o seu caráter de rigor e de normatização como uma concepção natural de incorporação ao estado adulto, que o acarreta.

Para Bourdieu (1983) “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”. Acreditava que as divisões entre as idades eram arbitrárias e objetos de manipulação. Para este autor, estas configurações só faziam sentido para diferenciar os sujeitos mais novos dos sujeitos mais velhos, ou seja, “somos sempre jovem ou o velho de alguém. Portanto juventudes e velhices não seriam dados, apenas construções sociais ” (1983, p. 113).

Para Groppo (2000, p.13), a juventude era uma categoria social que não podia ser definida como cortes específicos de classe de idade ou de classe social. Pois, para este autor, a compreensão de juventude como categoria social teriam dois eixos norteadores: a primeira como a juventude como uma representação sociocultural e a segunda delas teria uma

configuração a partir da situação social do sujeito. Ou seja, Groppo compreende a categoria juventude dentro de um critério de categoria social e que, segundo ele, não faz sentido pensa-lo de outra forma

Segundo Airès (1986), o conceito de adolescência aparece no final do XVIII, permitindo assim examinar uma memória crítica desta relação. Nesse sentido, é interessante observar que por muito tempo, as crianças eram inseridas no mercado de trabalho a partir dos sete anos de idade. Uma parte significativa não estudava ou permanecia muito tempo no sistema educativo, e não eram separados por faixa de idade. Nestes exemplos, pode-se ver que não existia uma atenção especial ou um período particular que diferenciasses estes indivíduos, ou seja, ainda não existia uma cultura adolescente. Em consequência da complexidade social moderna e industrializada no Ocidente, foi-se criando um período de transição entre a infância, a adolescência e a idade adulta, segmentados entre idade biológica, idade fisiológica e a idade e psicossocial, respondendo às necessidades e os padrões de mudança da sociedade. Como nos esclarece Palácios (1995, p. 264): “A revolução industrial muda muitas coisas e o faz de maneira bastante notável. Começou, com a industrialização, a se tornar importante a capacitação, a formação, o estudo”.

Um fator importante que retardou o *estado de* adulto para o jovem é a permanência na escola como objetivo de se justificar uma nova fase de desenvolvimento com características próprias, como um período quase semi-patológico, no qual não se é mais criança, mas ainda não se é adulto. Nestas construções, esta é uma fase complexa, entendida como um período de mudanças, de imaturidade e, portanto, carregada de “conflitos naturais” divulgados pela mídia sensacionalista da nossa sociedade.

Estas mesmas representações da adolescência como uma fase natural é que sugerem também a imposição da fase moratória ao adolescente, exercendo assim, uma pressão da sociedade em estigmatizar aqueles que demoram para ingressar no mundo do trabalho.

Outro aspecto relevante nestas construções está no fato que acreditar que o homem é um ser dotado por sua natureza, isto é, o caráter é dado a ele pela espécie e, conforme cresce, ao se relacionar com o meio em que vive, atualiza as características que já estão ali. A influência desta construção adquire força nos bairros periféricos, onde a percepção da vida adulta é comparada à vida de seus pais e marcada centralmente pela noção de sacrifício e ausência de gratificações. Para Zaluar (1985), isto leva à tentativa de estabelecer ao jovem que é “natural” que ele não consiga ocupar determinado espaço no campo do trabalho ou da escola dado a sua “natureza” étnica e periférica.

Diante disto, tem crescido cada vez mais a atenção sobre o conceito de “Juventudes”

nos últimos anos no Brasil, inúmeros estudos científicos têm sido realizados com o intuito de contrapor esta concepção estereotipada e naturalizante do jovem como classe social, sem valores e regras pré-definidas. Neste sentido, cabe ressaltar que esta mesma noção de juventude decide quais práticas educativas que serão disponibilizadas para as juventudes dos setores populares.

A maior parte destes programas estão centrados nas regiões periféricas de São Paulo, programas voltados “conter as marginalidades” ou “conter a ociosidade” ou reintegrá-los à ordem social. A escola faz parte neste projeto de concepção reducionista e estereotipada da adolescência, pois é lá que o indivíduo “atravessa” para a vida “adulta” e esta instituição é incumbida formar o jovem para ser um “cidadão”.

Dito isto, faz-se necessário que a escola perceba a diversidade que estes alunos chegam a esta instituição. Como bem assevera Dayrell:

Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexos dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da qualidade de suas experiências e relações sociais prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. ( DAYRELL, 1996, p.140)

Segundo o mesmo autor, como conciliar uma escola que “prepara para a vida” com jovens que já estão vivendo em sociedade? Para pensarmos o papel da escola na socialização da juventude, é necessário entender que a sociabilidade para os jovens é fundamental e atende “às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Mas qual seria o papel da escola nesta socialização?

Para o autor, a atribuição natural do conceito de aluno ao jovem deixa explícita uma conformidade inexistente. O jovem da periferia esteve ausente do mundo escolar durante um longo período de tempo e suas relações com este mundo eram marcadas pela exclusão e o fracasso.

O recente acesso das camadas populares à escola e o desmantelamento das fronteiras entre a instituição e a realidade social do entorno faz com que as relações econômicas, sociais, culturais que marcam a localidade tenham que ser representadas inclusive no currículo e nas políticas pedagógicas escolares, implicando em uma gestão democrática em que a comunidade escolar passa a ser consultada e tem até mesmo algum poder deliberativo.

Estas mudanças, no entanto, não estão consolidadas. Têm alterado profundamente o papel da escola, dos professores e da educação no Brasil, mas é a concepção de aluno que nos interessa a discutir neste momento.

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento, havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a primeira sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre (Dubet, 1994). Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Esta percepção negativa do aluno e a sua condição de jovem incide em relações pouco propícias à sociabilidade, mesmo quando a escola é o espaço viável e privilegiado para que isto ocorra. Dayrell afirma que apesar de, principalmente nas periferias, a escola ter a dimensão de lugar privilegiado de sociabilidade aumentada para os jovens frente à ausência de espaços públicos de lazer, como praças, quadras e parques, possibilitando as relações entre pares, a tensão entre ser jovem e ser aluno marca a relação entre a juventude e a escola.

Portanto, a contribuição da escola será parcial com a sociabilização dos jovens. Em parte por uma compreensão ultrapassada do estatuto de aluno e em parte por não ser o único lugar de socialização. Esta também ocorre em diversos espaços e através de outras práticas sociais, nos esportes, atividades culturais e de lazer externos à escola.

As novas concepções de aluno que buscam inserir o mundo juvenil na escola creditam ao próprio jovem a função de atribuir sentido às vivências escolares e à utilidade social de seus estudos. Para Dayrell (2007), este processo é marcado por tensões entre os fatores externos e internos à escola e a necessidade de ele conciliar ser jovem e ser aluno ao mesmo tempo. Além das tensões surgidas do esgotamento de mobilidade social e das formas de dominação que sujeitam os jovens. Estes, em suas socializações fora do espaço escolar, com o mundo do trabalho, com o espaço urbano, já têm percepção da desigualdade social e não tem na escola um espaço de acesso para a subjetivação de sua condição juvenil. Se por um lado a escola impõe que o jovem aprenda a ser mestre de si mesmo, de sua identidade e de sua experiência social, por outro o põe em uma situação que torna inviável este projeto.

Se retomarmos o processo de construção de identidade do indivíduo apresentado por Hall (2000) e os processos de socialização da juventude por Dayrell (2007), podemos afirmar que entre o contexto histórico-social e a identidade há uma relação de dependência. Como dependência entendemos que a identidade e a diferença são definidas através da linguagem e esta é uma instituição cultural e social, marcada pela localidade e o tempo. Hall (2000) afirma que a identificação é uma articulação e um jogo de diferença, que se confirma pelo que exclui. Por ser a identidade construída dentro do discurso, não pode ser concebida

fora do contexto histórico-social. De acordo com o autor “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos” (HALL, 2000, p. 109).

E a confluência entre a identidade e o contexto histórico-social se dá por a identidade ser um espaço propício para intervir socialmente e esta intervenção alterar as próprias políticas de identidade. É através da desestabilização das identidades tidas como “estabelecidas” que o processo de representação de quem somos e quem podemos ser pode ser questionado e alterado, visto que a identidade é mutável.

A socialização, por sua vez, depende da identificação com o grupo e da diferenciação deste grupo perante *o outro*. Dayrell (2007), ao falar dos jovens da periferia, afirma que a condição juvenil tanto refere-se “à maneira de ser [...] Mas, também, às circunstâncias necessárias para que se verifique esta maneira” (DAYRELL, 2007, p. 1108). Ou seja, identificar-se como jovem parte da demarcação de uma identidade juvenil, mas também do contexto histórico-social em que este grupo está inserido. O jovem estudante da periferia analisado por Dayrell (2007) terá sua identidade de grupo marcado pela imposição de uma identidade subalterna não apenas geracional, mas econômica, étnica e de gênero diferente dos jovens de classe média ou alta, por exemplo. O significado que a sociedade atribuirá à sua identidade também será diferente.

Dayrell (2007) nos mostra que o contexto histórico-social agirá com efeito modalizador nas relações entre os sujeitos e as instituições sociais. As teorias pós-coloniais já têm alterado a tendência homogeneizadora da escola, que como rota busca atender às identidades plurais. No entanto, na prática, as instituições de ensino ainda não conseguiram modificar lógicas disciplinadoras e moralizantes herdadas de um modelo que já não responde às necessidades de uma sociedade em reconfiguração.

Frente a esta ampla discussão, observamos que os conflitos e a naturalização da violência contra o corpo jovem é outro ponto que merece toda nossa atenção, inclusive na atual conjuntura de nosso país. Estes conflitos não se restringem apenas às ruas, mas nas salas de aula, entre alunos e policiais, que tentam responsabilizar os próprios adolescentes pelas ações arbitrárias e truculentas dos policiais.

Abordagens dentro visão policial de “sujeito potencialmente perigoso” são costumeiras e estão associadas àqueles que trazem determinadas marcas sociais de grupos da juventude periférica, negra e pobre, identificadas em sua vestimenta, nas formas de andar, de falar, de gesticular e, assim, classificando e hierarquizando quem será ou não

abordado e a forma de abordagem.

Bretas, (1995 apud OLIVEIRA, 2015) em sua análise sobre a polícia no início do século passado, já havia notado que a atuação policial variava dentro de um repertório de opções dentro e fora da legalidade:

O policial tem como expectativa, sempre, o comportamento legal, que aprendeu a valorizar, embora reserve para si um repertório de opções fora da legalidade, das quais lança mão de acordo com sua visão dos “fatos”. Numa forma simplificada, podemos dizer que o leque de opções abrange da decisão de não intervir, não ver o que se passa, até o emprego da violência. A seleção do procedimento se faz através de um conhecimento organizacional – não ensinado nas escolas – que, em última instância, qualifica a cidadania dos envolvidos, através de valores atribuídos a cor, idade, sexo, nível socioeconômico, etc. (BRETAS apud OLIVEIRA, 2015, p. 173).

Comparando os apontamentos entre o estudo histórico e polícia atual, podemos perceber que a violência destes agentes contra estes indivíduos e grupos, também chamada de violência oficial, é uma constante nas sociedades contemporâneas. Assim, é possível afirmar que a posição do grupo dentro da sociedade define o tratamento diferenciado dos policiais para os grupos juvenis, dependendo do espaço em que se encontram, favorecendo desta forma os jovens de classe média e impondo uma dura perspectiva aos jovens das classes populares.

O preconceito e o estereótipo são os fatores cruciais para a abordagem policial dentro e fora dos muros escolares, que é pautada pela ideia de pobreza, miséria, família desagregada e criminalidade. Os jovens que se encontram em alguma dessas posições são percebidos como potenciais delinquentes que trazem perigo à sociedade, portanto devem ser combatidos.

As ações truculentas da polícia em relação ao jovem da periferia não devem ser naturalizadas, principalmente neste período que as ocorrências parecem ter tomado fôlego e mídia, através das denúncias nas redes sociais, indignando parte da população e satisfazendo outra, que vê na truculência o combate à delinquência tão própria da juventude periférica.

Na atualidade, que inclusive, conforme o Portal do Ministério da Educação (2019) serão destinados recursos para ampliar a quantidade de escolas cívico-militares, com intenção de que 10% das escolas brasileiras sejam cívico-militares até o final da gestão do atual governo, o professor ocupa um lugar determinante para o processo de “sensibilização e desnaturalização” da violência, do poder e dos limites da atuação policial.

A questão principal é que se desenvolvam projetos no interior da esfera educacional

que possam reverter este quadro enraizado, através da promoção do respeito às pluralidades étnicas, sociais, culturais, religiosas, identitárias, bem como dos valores de solidariedade e do respeito aos direitos humanos. Ou seja, resistir ao retorno da pedagogia tecnicista através da reafirmação das pedagogias histórico-críticas e culturais ou a fundação de novos caminhos pedagógicos que não aceitem a reprodução, o conteúdismo e os valores neoliberais como parâmetros de qualidade.

Para que isso ocorra, compreender o conceito de violência, a consequência de seu uso, as relações de poder que se fundamentam nela e os nuances possíveis em nossa sociedade, pode ser fundamental a todos os docentes, e conteúdo privilegiado na disciplina de sociologia.

### **3 VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR, VIOLÊNCIA POLICIAL, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E VIOLÊNCIA CURRICULAR**

*Nada é impossível de mudar*

*Desconfiai do mais trivial, na  
aparência singelo. E examinai,  
sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como  
coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão  
organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade  
desumanizada, nada deve parecer  
natural nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar o conceito de violência de acordo com os teóricos ocidentais e discutir como ela perpassa as diversas estruturas escolares: a violência na escola, violência da escola, violência policial e violência simbólica. Ao abordar a violência, busca-se colaborar na construção de conhecimentos compreendida em diversos conceitos a respeito das formas e das práticas violentas, a fim de especificar as categorias em análises proposta nesta dissertação.

#### **3.1 Considerações sobre conceito de violência**

A análise da palavra violência nos induz a acreditar que a violência é sinônimo de criminalidade. Parte substantiva acredita que a violência tenha tomado proporções alarmantes no passar dos anos. Essa concepção restrita é demonstrada pelos meios de comunicação em geral.

Basta ligarmos a televisão e certamente os telejornais darão ênfase às ocorrências desta natureza, induzindo a opinião pública de que existem dois tipos de pessoas, “os bons” e “os maus”. Esta distinção patológica que transforma o sujeito em coisa, comporta não poucos problemas. Certamente, quando enfocamos a violência como transgressões de normas e leis, os sujeitos que transgridam são sujeitos violentos e os demais são suas vítimas.

A professora Chauí (2007) sustenta que esta crença que domina o imaginário popular é retratada pelo mito da não violência do povo brasileiro. A utilização de fonte impressa e midiática corroboram com o retrato do Brasil a partir de um povo pacífico,

cordial, em tese, um povo avesso às condutas violentas. Estes dados reforçam que os comportamentos violentos fazem parte de uma minoria na sociedade brasileira. E esta interrupção com as normas e as leis por alguns poucos brasileiros coloca em risco a vida em sociedade, logo, deve ser banida para que se retome a ordem.

Nesta perspectiva maniqueísta muito disseminada pelo senso comum, “autorizam” a ação policial encarregada de repressão ao crime. Tudo concorre para tornar a sociedade limpa, mesmo que, para conter a marginalidade, tenha que se recorrer às ações igualmente violentas.

Espectáculo violento que é assistido pelo “cidadão de bem” contra o “cidadão do mal”, vem se associar ao sentimento de ódio, de vingança e de justiça social. Neste horizonte, ao eliminar os maus, acredita-se estar eliminando a ferida da sociedade. E o processo de exclusão social e histórico é visto meramente como um acontecimento excepcional, de prerrogativas particulares e não a natureza de uma sociedade entendida como ideal.

Enfim, a concepção restrita da violência, parece revelar dois grupos distintos cujos juízos valorativos não se assemelham “os bons” e os “maus”. Daí porque, as autoridades devem romper esta concubinação e promover a reforma moral da sociedade (CHAUI, 2007).

### 3.2 Uma concepção ampliada da violência

Nas palavras de Chauí (2007), a história da sociedade brasileira contada a partir do “mito da não violência do povo brasileiro” conseguiu se manter com força no imaginário social. Essa visão reducionista da violência, criado pelo discurso midiático, contribuiu, certamente, para a construção de uma sociedade ideal.

E, referindo-se ao caráter essencialmente deste mito, Giovedi (2012, p 32-33), lendo Chauí, sintetiza que este é uma representação que possui 5 características.

1ª. É uma narrativa sobre a origem das coisas e que dá margem a outras narrativas. Podemos compreender aí porque há tantas formas de se expressar a suposta cordialidade do brasileiro: “é o povo que nunca desiste”; “é o povo mais feliz do mundo”; “é o país do carnaval”; “é o povo abençoado por Deus” etc. Invariavelmente ouvimos esses chavões propalados aos quatro ventos. Ou seja, há muitas narrativas para simbolizar a mesma ideia: a de que o povo brasileiro é avesso à violência.

2ª. Opera com antinomias dando origem a soluções imaginárias. Esse mito comporta o discurso de que o país mais feliz do mundo seja ao mesmo tempo um país no qual haja pessoas que vivem em condições subumana, ou que, periodicamente, seja surpreendido pela notícia de algum assassinato a sangue

frio. A solução está sempre nas mãos de algum (ou alguns) “salvadores(es) da pátria” ou nas mãos de algum “messias”, seja ele um líder carismático, seja ele um líder “linha-dura” (por exemplo: o Capitão Nascimento).

Aí temos uma contradição que é tranquilamente aceita: “a violência se resolve com violência”.

3ª. Transforma-se em uma crença que torna invisível a realidade existente. O mito se torna tão presente no modo de compreensão da realidade que não permite desvelarmos a lógica de funcionamento da realidade existente.

4ª. Resulta em ações. O mito da não-violência do brasileiro produz a própria identidade do brasileiro que se comporta do mofo pelo qual se espera que ele se comporte: um povo cordial, que recebe bem a todos, que está sempre alegre, que não se indis põe, que está sempre dançando, enfim, levando alegria para todos. Ao mesmo tempo, esse mito nos induz a encontramos sempre soluções punitivas para os problemas de violência da sociedade.

5ª. Tem função apaziguadora. O mito é recurso do qual se lança mão para se produzir a harmonia entre as classes e os grupos antagonicos. Ele sustenta que existe uma identidade pacífica do povo brasileiro que o impede de assumir conflitos. Abafam-se os conflitos em favor de uma determinada convivência pacífica.

A teoria do “mito da não violência do brasileiro” é uma fonte de conforto emocional e conformação social que torna sustentável as condições de sua realidade. Trata-se de discursos ideológicos, de comportamentos e de práticas que o reiteram na e pela ação dos membros da sociedade (CHAUI, 2007). De acordo com esta hipótese, há uma consistência teórica que busca justificar a violência: Dispositivo da exclusão (o agente tem outra nacionalidade); ou dispositivo de distinção (violência como algo temporal, passageira); dispositivo jurídico (para referir-se aquelas que compõem o ordenamento jurídico como o roubo, o furto, o latrocínio); dispositivo sociológico: atribui-se a "epidemia" a violência é atribuída aos pobres e desadaptados; e por último, o dispositivo da inversão do real (de forma deturpada, acreditam que o uso da violência é proteção natural para a sociedade de bem).

Para Chaui, são nestes moldes de interpretação da violência que o mito encontra meios de conservar-se. Graças a ele, pode-se admitir a existência empírica da violência e pode-se, ao mesmo tempo, fabricar explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida.

A autora sustenta que a sociedade é “estruturalmente violenta”, violência esta que não é percebida e que está presente no nosso cotidiano nas relações sociais de desigualdades econômicas, sociais e culturais. No entanto, não são consideradas violência e sim fatos esporádicos. Em outras palavras, a mitologia e a ideologia fazem com que a violência estrutural seja naturalizada, dessa forma alimentam e repetem a mitologia da não violência.

Assim, para Chaui (2006), a sociedade brasileira é autoritária e violenta, e esses traços se repetem nas esferas da vida social, da família, da escola, da cultura, da polícia. Ou

seja, relações tidas como habituais e ordeiras podem ocultar diversas formas de violência.

Primeiramente como cristianismo, depois com o liberalismo e, por fim, com o socialismo, fomos habituados a considerar os seres humanos como aqueles que, por natureza (cristãos e liberais) ou por ação historicamente determinada (socialista), são seres racionais, livres, dotados de corpo e de consciência, de linguagem e de vontade própria. Nessa perspectiva, a violência é o ato desmedido que trata um humano como um irracional, escravo, instrumento, mudo e passivo. A humanidade dos humanos se manifesta no fato de que sentem, falam, pensam, imaginam, lembram, desejam, preveem, agem, relacionam-se com o espaço (diferenciam o alto e o baixo, o próximo e o distante, o centro e a periferia etc.) e com o tempo (diferenciam passado, presente e futuro). [...] Se assim for, podemos dizer que, na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral, ou político pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto. A violência é a brutalidade que transgride o humano dos humanos e que, usando a força, viola a subjetividade (pessoal, individual, social), reduzindo-a a condição de coisa. (CHAUI, 2006, p.122-123).

Nesse contexto, considerando o seu universo relacional, o homem é reduzido pela violência à condição de objeto. Submetido a fins e valores externo a ele, embora acredite, não tem comando sobre sua própria vida. Súditos do tempo, do sistema, do governo e do outro, a violência estrutural se espalha silenciosamente operando sobre a família, o trabalho, a classe social e direitos fundamentais, disciplinando e direcionando corpos, pensamentos, estilos de vida, hierarquias sociais e pessoais onde o corpo humano, impossibilitado de suas próprias reflexões, torna-se uma máquina sobre o controle do governo.

A principal ideia por traz desta concepção reducionista é que este controle é natural, essencial e necessária para a vida em sociedade e que os indivíduos devem viver de acordo com estas construções. No meio, estão a arbitragem e a mediação da igreja, da família, da escola para uma adaptação mútua. Na outra ponta, a agência reguladora dotada de poder de Polícia para garantir a continuidade da estrutura alienante.

Em suma, mais do que fatos, a violência envolvem atos de percepção e de apreciação, ela atravessa relações interpessoais, provoca separações, estabelece distâncias, exclui, multiplica regras e hierarquiza em termos de valor e capacidade os indivíduos, nem sempre de forma evidente, como é o caso das instituições públicas. A escola é o primeiro marco desta violência, nessa instituição de educação reduz o sujeito de direito a condição de indivíduo sujeitado ao diferenciar a lei da norma no seu interior.

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade

nem como alteridade. As relações, entre os que se julgam iguais, são de "parentesco", isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos com o desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão. Em suma: micropoderes capilarizam em toda a sociedade de sorte que o autoritarismo da e na família se espalha para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os mass media, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela a burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (coração da ideologia capitalista) e na naturalidade da violência policial. (CHAUI, 2012, p. 158)

Essa fragmentação, destacada por Chauí, nos possibilita entender de uma forma crítica e ampliação da violência que também se materializa no ambiente escolar, e que muitas vezes não é percebida pelos educadores.

Nesta perspectiva, compreender e identificar as diferentes formas de violência que afligem docentes e discentes no contexto escolar é um caminho valioso para o ensino de sociologia e o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

### 3.3 A aproximação ao tema das relações de violência na escola

A violência nas escolas vem sendo noticiadas pelos meios de comunicação. Tensão, conflitos e oposições são elementos presentes no cotidiano escolar predominantemente nas periferias e nos bairros populares. Mas que tipo de violência estamos falando? Da violência que acontece na escola entre suas tribos, conflitos, vandalismo, pichações, furtos, depredações, entre outros? Da violência das instituições: discriminatória, preconceituosa, subjetiva, hierárquica, sexista? Ou do silêncio tácito dos gestores e docentes frente à repressão policial, vistas a grosso modo, como necessárias para a depuração do âmbito escolar?

Há um grande acervo de violências, com sujeitos diversos, acontecendo das mais diferentes formas, pelos mais diferentes atores. Porém, antes de entender a violência escolar, é preciso entender o que é a escola. A escola é uma instituição formal que tem como função socializar o indivíduo, ou seja, promover a instrumentalização do sujeito, moldando-o para viver e reproduzir relações sociais. Desta maneira, o sujeito é formado a partir da base das relações de uma sociedade capitalista plurissubsistente repressiva e coercitiva, portanto, violenta.

É nesta tradição repressiva e coercitiva dos indivíduos que buscarei fundamentar a violência oculta do currículo escolar, porém, isso ficará mais claro adiante com as

contribuições teóricas de pensadores e seu legado consistente.

Sposito (2001) assevera que no Brasil há um significativo conjunto de questões que afetam os processos educativos e, em especial, a escola na sociedade contemporânea. Dentre estas questões, certamente a violência escolar é um dos pontos complexos.

Através da leitura de Foucault (1987), Bourdieu e Passeron (2008), Sposito (2001), Charlot (2002), é possível compreender, que de modo geral, a violência se faz presente na maioria das cidades. Os elevados índices de miséria, de desigualdade, de apelo ao consumismo, da falência do poder público e da ineficiência de políticas de segurança são as principais razões que podem explicar a violência encontrada dentro e fora do ambiente escolar.

Atualmente, nota-se a existência para um conjunto de práticas violentas que chegam às escolas e que se tornam cotidianas, como o porte de armas brancas e de fogo, o tráfico de drogas, a violência cotidiana que acontece por meio de incivildades, da violência verbal, da violência simbólica, e assim por diante. A não consideração de alguns fatos como violentos, como o autoritarismo, a falta de sentido de conteúdo, os processos de exclusão, a rotulação, a avaliação classificatória, o impedimento de locomoção e a deterioração dos imóveis, institui uma violência cotidiana e, nesta esfera, cria condições de processo de agressividade, ou de sujeitos da violência em relação a si e a outros. O paradoxo é que quando esta agressividade vem à tona, é percebida com espanto e com indignação, levando a defenderem-se com mais violência, traduza muitas vezes na violência policial.

Nesse sentido, é preciso romper a relação de dominação estrutural arbitrária e da imposição de normas disciplinares brutais marcadas pela regulação e controle dos alunos, por meio de câmeras instaladas nos corredores e pátios das escolas por exemplo. Acresça-se a isso a otimização do tempo, a provação de liberdade do corpo, a revista pessoal, a lei do silêncio, e outras normas que considera “civilizatórias”. Por sua vez, é necessário que a escola seja um lugar de proteção, que lide com os temas de violência, institua uma cultura de resolução pacífica de seus conflitos, quebrando a lei do silêncio, estimulando jovens e adolescentes a se mobilizarem buscando alternativas não violentas, permitindo que esses atores sintam-se mais participantes da dinâmica escolar, uma dinâmica mais democrática, ouvindo alunos e professores, criando possibilidades de diálogo para lidar com toda a problemática das violências que convivem nas escolas.

*A priori*, acredito ser preciso diferenciar violência, transgressão e incivildade no contexto escolar. Defini-los não é algo simples, trata-se de um objeto de estudo que está

sempre em construção e gera uma série de divergências entre os pesquisadores que trabalham o tema violência nas escolas. Destaco aqui justamente o uso da palavra “violência”, que para alguns parece ser um termo exagerado para se referir as formas de contendas escolar. Contudo, ela é facilmente identificável nas pesquisas, na medida em que o problema assumiu novas formas de manifestação.

Charlot (2002) é um autor que aborda a dificuldade de distingui-la nas escolas, devido à sutileza com que este fenômeno é tratado. Na distinção de Charlot, podemos observar as suas particularidades sem delimitá-las a uma única categoria.

Para o autor, a violência diz respeito ao uso da força ou da ameaça na prática de delitos (casos de lesão, extorsão e etc.). Já a transgressão compreende os comportamentos contrários ao regulamento interno estabelecido pela escola (absenteísmo, não participação em atividades, uso de celulares durante as aulas, faltar com respeito ao professor, se ausentar da sala de aula sem permissão, não cooperar com o silêncio exigido pelo professor, conversas paralelas durante as aulas e etc.) atos que não lesam qualquer lei emanada em nossa carta magna.

Por fim, a incivildade diz respeito aos casos que não contrariam nem a lei nem as regras internas necessariamente, mas que prejudicam as regras de boa convivência por representarem falta de respeito, como empurrões, grosserias, desordens, ofensas verbais entre outros. Charlot (2002) pondera que a identificação das origens de cada um dos problemas possibilita definir quais as medidas mais adequadas de prevenção numa determinada escola.

Mas é o segundo grupo de distinções sobre violência escolar sistematizadas por Charlot (2002) que convém discutir, dada as suas implicações para o entendimento da violência curricular, que é um dos objetivos desta dissertação. Na prática, pode-se dizer que existem três definições diferentes: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola.

Para o pesquisador, a violência na escola ocorre dentro do espaço escolar, mas não tem ligação com as atividades da instituição, podendo inclusive ter ocorrido em outro lugar, tais como acerto de contas pelo tráfico e disputas de namoradas entre os alunos.

Já violência à escola corresponde as violências que visam à instituição escolar realizadas contra seu espaço físico (pichações, depredações e furtos) ou contra os agentes que nela trabalham (professores, direção, merendeira, inspetor de alunos, funcionários da manutenção e administração). Entre as formas desta violência, podemos destacar a violência física e moral.

Por fim, a violência da escola, esse fenômeno ocorre de forma simbólica e institucional, ocasionadas pelos modos e mecanismos da instituição escolar, pelos seus agentes e gestores, tais como humilhações, discriminação e subestimação dirigidas contra os alunos. Essa violência arbitrária e coercitiva é composta de forma sutil e naturalizada pela grande maioria de seus atores.

Parece não deixar dúvidas que estas formas de violência estão contidas no currículo escolar que impõe sua cultura dominante aos dominados, sem que estes percebam. E o professor parece contribuir para este quadro, respondendo às ordens e as reproduzindo e cobrando nas relações com seus alunos. E o que é mais grave: fazendo-os crer que este sistema é natural e inevitável.

Para ampliação e aprofundamento da discussão sobre a violência da escola, apresentamos a seguir algumas considerações sobre a obra de Bourdieu e Passeron.

### 3.4 Teoria do sistema de ensino proposto por Bourdieu e Passeron

De acordo com a Teoria do Ensino, o sistema escolar, através de ações pedagógicas, reproduz as desigualdades sociais. Na obra *A reprodução: Elementos para a teoria do ensino*, Bourdieu e Passeron (2008) criticam a posição idealista da escola neutra ou democrática, presente no discurso da maioria das pessoas e que é difundida sistematicamente para que assim permaneça. Esta posição idealista, assevera os autores, mantém uma relação íntima com as relações de força entre grupos e entre as preposições de classes que encontram seus principais fundamentos na visão liberal do mundo.

Diante dessa situação, a escola tem um papel fundamental nesta reprodução de desigualdades, inculcando o ideário cultural da classe dominante, legitimando-o. O caminho desta inculcação é organizado sutilmente no sistema de ensino, pelo exercício do que os autores denominam de “violência” simbólica. Para Bourdieu e Passeron (2008) “toda ação pedagógica é obviamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.

Há uma compreensão aqui sobre este funcionamento do sistema de ensino como motor fundamental para a oficialização desta cultura dominante. Ou seja, seus discursos, seus gostos e costumes, enfim, sua existência enquanto “correta”. O requisito indispensável para este processo resulte no efeito desejado é a forma quase sutil como ele ocorre. Sua eficiência está justamente no poder de impedir que a classe explorada perceba sua

exploração e coopere para tal opressão. Assim, a atividade pedagógica legitima esse ideário cultural dominante na forma como o trabalho escolar é organizado, justificando-os nas formas mais absurdas que sejam capaz de obscurecer sua real objetividade: a opressão e a dominação.

Alcançamos o uso “legítimo” da autoridade ao atingir o nível da violência simbólica e branda. Noutras palavras, a violência simbólica é a versão “eufêmica”, sutil, da violência material e econômica. Em contraste com a violência febril da exploração material, a violência sutil funciona camuflada por artifícios e ardis. O objeto da violência cai vítima de maquinações, não tanto através da coerção, mas através da cumplicidade e por incorporar as estruturas objetivas da violência em relação ao *habitus* (McLaren, 1999, p.155).

A impressão deste *habitus* inicia-se no seio familiar e mais adiante é fortalecido e legitimado pela escola. O sistema escolar é, para estes autores, um espaço homogêneo de interiorização de esquemas de pensamentos, da inculcação de determinada cultura. Nessa funcionamento, a escola trata da mesma forma os que a ela têm acesso. Na presença deste arbitrário cultural, a escola funda um outro mito, o da inferioridade desses alunos que, de um modo geral, pertencem às classes trabalhadora. Ou seja, a escola credita aos alunos de classes populares e suas famílias o seu despreparo, a falta de conteúdos anteriores e a dificuldade de aprendizagem, passa a ser natural os filhos da classe trabalhadora não aprenderem, pois são inferiores aos alunos pertencentes às classes mais abastadas. Por esta prática, vemos a escola surgindo com claras funções: discriminatória, repressiva e, neste processo de exclusão perversa, favorecedora dos já socialmente privilegiados.

Com isso, Bourdieu e Passeron (2008) negam veemente que a escola é uma instituição neutra, equalizadora, retentora e compromissada com a diminuição da disparidade social. A aceitação deste discurso ilusório cria teorias de um novo mundo a partir da educação. E os professores que “desconhecem a verdade objetiva de sua tarefa” (Bourdieu e Passeron, 2008) agem e corroboram para a perpetuação deste *status quo*, ou seja, inculcam a ideologia burguesa e, com isso, demonstram o lugar que os jovens devem ocupar na sociedade, segundo o ideário cultural dominante.

E os jovens que se veem a margem deste lugar, ou que são empurrados para a margem, encontrarão entre o discurso pedagógico e a violência policial pontos de convergência, como veremos a seguir.

### 3.5 Violência policial e discurso pedagógico

Como vimos, a escola é uma instituição escolar formal, que tem como função socializar o indivíduo, ou seja, promover a instrumentalização, moldando-o para viver e reproduzir relações sociais. Após definir o lugar que a instituição ocupa na configuração social da atualidade, por ora, o que nos interessa é a problemática cada vez mais presente em toda mídia, nos discursos de ódio, de controle, de ordem e de obediência que se tornaram cada vez mais comuns e têm como expressão as ocorrências que envolvem policiais e adolescentes dentro e no entorno escolar.

As situações de violência policial no ambiente escolar atingem principalmente as escolas em bairros periféricos, que em sua maioria representam as mais variadas formas de exclusão, desigualdades de renda e de falta de acesso a todo tipo de serviços públicos. Essa desqualificação social condena a massa juvenil e a impede qualquer sentimento de pertencimento a uma classe social.

A chamada ocorrência de “desinteligência”, atribuída aos diversos conflitos dentro e fora dos ambientes educacionais, representa uma “ruptura da norma”, norma esta de que a polícia é depositária. Desta feita, surge, então, um novo conceito de juventude: o de “sujeito potencial perigoso” no atendimento às demandas escolares.

Essa desvinculação do jovem educando para o jovem a “ser” educado percorre diversos estereótipos nestas ocorrências, na qual o corpo alcança a posição de protagonista nos processos pedagógicos-disciplinares e, ao mesmo tempo, de controle, que acabam impondo a estes jovens diversas sujeições, desconsiderando os Direitos Humanos e prerrogativas do ECA.

Esses processos que delimitam a constituição de sujeitos operam e se organizam no interior da instituição, de uma forma sutil e dialética. Ao mesmo tempo, vemos a gestão e um corpo docente inertes a estas violências e tomados pela miopia ou pelo sentimento de vingança, legitimando as ações truculentas dos policiais em uma inequívoca e perversa percepção de punição como forma educadora. Destaque também é dado à contrariedade que se esta educação constitui, a escola exclui para incluir, atrela a ideia de adaptação e normatização para estas operações truculentas, muitas vezes responsabilizando o próprio sujeito pelo mecanismo de coação a que é submetido.

Desta forma, os jovens vivenciam a naturalização da violência destas duas instituições: Polícia e Escola, que em tese seriam sinônimos de segurança e educação, e são submetidos a processos de exclusão, situações diversas de violência físicas e simbólicas,

concentrando, assim, obstáculos para sua formação como sujeitos de direitos. Ao conviverem no dia a dia com a violência policial da qual eles mesmos são os maiores alvos, naturalizam esta violência como se elas fossem necessárias para a manutenção da ordem pública. Numa tentativa de livrar a juventude da “inabilidade”, “do ócio”, da “marginalidade” e, assim, “civilizar” para que possam dar sentidos a sua própria vida. Desta forma, a violência policial e a violência da escola são retratadas como práticas justificadas pelo discurso pedagógico, como um remédio amargo que promoverá a cura da juventude. Modelada em uma educação autoritária e marcada pelo peso da relação de poder, pune aqueles que vão contra o convencionalismo justificado pela crença que os jovens constituem uma ameaça aos valores societários a que estamos ligados.

Nesta direção, a automatização destas situações de violência nas escolas, especialmente a violência policial, propõem falsas “soluções” para as questões de conflitos nas escolas. Seria papel da escola esclarecer que a violência tem raízes sociais, culturais e políticas, no entanto, há um silêncio tácito sobre esta violência. No entanto, as hierarquias sociais são rigidamente mantidas, sua adesão irrefletida, culpabiliza os jovens que são rotulados como carentes, favelados, delinquentes, viciados e negligenciados pela família. A escola, ao assim fazer, aprofunda o preconceito e reforça estereótipos, com o pretexto de “salvação” de uma geração, visão deturpada e que maximiza a diferença entre o endogrupo e o exogrupo.

### 3.6 As relações de poder no ambiente escolar a luz de Foucault

A partir da contribuição de sociedade disciplinar de Michel Foucault (1987) é possível articular as relações de poder que circulam na escola, sistematizando algumas distinções importantes que ele identificou e que repousa no cerne de suas obras filosóficas. Para Foucault, os efeitos do poder, o controle dos gestos e atitudes, são produzidos não somente pela violência e pela força, mas sobretudo pela sensação de estar sendo vigiado, a vigilância panóptica.

Através desta vigilância panóptica, que encontramos na escola com seus espaços arquiteturais organizados, permite-se uma observação permanente e sem rosto, múltipla, detalhada e minuciosa de cada indivíduo que compõe seus interiores. No interior desta instituição o sujeito pode ser moldado, treinado e submetido. O poder ligado através da vigilância fabrica sujeitos que se curvam tornam-se, portanto, úteis, obedientes e sujeitados. A tese de Foucault é de que este mecanismo arquitetural utilizado para a

distribuição e repartição de corpos são capazes de adestrá-los e torná-los úteis sem que possamos saber se estamos realmente sendo observados. Mas é preciso estar atento à análise do poder, de modo sublinhado por Foucault, na qual o poder funciona em uma rede circular. Para o autor, mais importante do que quem detém o poder é como se engedram e se produzem seus efeitos, fazendo com que qualquer um possa ser submetido ao poder ou possa exercê-lo (FOUCAULT, 1999).

No que se refere ao poder, o espaço institucional é portador desta legitimidade por direito. Este direito designado por lei, segundo Foucault, determina os que operam e determina aqueles que devem obedecer. Neste sentido, a escola encontra legitimação para instituir e deliberar normas e punições que, por sua vez, produzem sujeitos que obedecem a ordens segundo o objetivo desta instituição. Este dispositivo é capaz de interiorizar a culpa e causar no indivíduo remorso pelos atos que sequer tiveram a oportunidade de cometer.

Essa noção vem sempre percebida na engrenagem da escola ao construir subjetividades marginalizantes, tanto nas suas narrativas homogeneizadoras quanto no relativismo que elimina qualquer traço distintivo do sujeito. A partir desta perspectiva, a escola define o conceito de violência, seja nas relações de poder e hierarquia entre professores, gestores e alunos, seja pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Com a aprendizagem normatizada, de grosso modo a escola pode ser descrita em um modelo clássico do panoptismo. A arquitetura da sala as cadeiras enfileiradas e o mapeamento da sala de aula criam espaços complexos, funcionais e hierárquicos que permitem que o professor possa olhar os alunos de uma forma superior e hierárquica do centro da sala, o que induz o sujeito a um estado permanente de vigilância, que assegura o funcionamento deste poder. Essa organização impositiva, marcam lugares, definem sujeitos, atribuem-lhes valores e permitem uma circulação livre do hierárquico, otimizando o tempo e garantindo a obediência dos indivíduos. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1987).

Avançando mais ainda nessa questão, esse poder direcionado especificamente para a escola é um mecanismo de poder que se exerce continuamente, com sua composição arquitetônica de sala de aula lado a lado, porém sem comunicação, distribuídas em um longo corredor que só comporta apenas uma saída direcionada a sala de inspetores (sala do vigia) ou da direção da escola, muros altos, janelas com grades, refeitórios

comunitários, utensílios de plástico para que não se firam e não vitimem outros, portões sem nenhuma visibilidade com o lado externo à escola, ronda nos seus arredores para se certificam que não haja nenhum fugitivo da sala de aula. Em suma, a construção das escolas obedece todas essas disposições com uma única objetividade: permitir uma visão global de todo o estabelecimento e sua funcionalidade “(...) funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 134).

Esse controle normalizante, exercida no panoptismo de forma contundente, exige o cumprimento do horário de aula, da produção de tarefas, da manutenção da ordem e do controle de entrada e saída da sala de aula, esses condicionantes garantem que as individualidades se integrem a uma funcionalidade “orgânica”, ou seja, que funcionem como um organismo com atividades controladas e codificadas.

De acordo com Foucault (1987, p. 141), “o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’”

No espaço Institucional delimitado, que direciona a qualidade das escolas, existem hierarquias a serem respeitadas, utilizam a vigilância e outros meios coercitivos de punição. Um exemplo muito claro disto acontece a partir da sua entrada no estabelecimento, as regras impostas vão desde o uso obrigatório de uniforme, fiscalização de roupas, uso de carteirinhas de controle interno (permissão para saída da sala de aula), chamada de comparecimento, entre outras normas que circulam no interior do estabelecimento escolar.

Esse controle rigoroso, detectado nas escolas, nas relações do dia a dia, aliado a outras regulamentações definidas por estatutos e regimentos internos, formam um sistema punitivo. Este, aparentemente impessoal, é composto, conforme assevera Foucault, por dispositivos disciplinares que permitem a mediação de desvios de normas. E a redução desses se daria pela aplicação de pequenas penalidades:

Micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p. 159)

Poderíamos enumerar outras diversas formas de micropenalidades que permeiam as

relações e o cotidiano escolar. A desobediência à norma terá como consequência lógica a punição:

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Entretanto, este modelo é particularmente problemático para a prática pedagógica autoritária e eugênica, que insiste em gerenciar seus corpos e sua aprendizagem, implicando no aprisionamento em suas carteiras. Não obstante, a restrição do movimento e o silêncio no espaço escolar geralmente são significados como disciplina e encorajados para combater as vicitudes da juventude, este período geralmente caracterizado de maneira negativa em nossa sociedade. Assim, é urgente aos professores e aos outros agentes sociais um olhar mais específico para esta fase da vida, deixando de considerá-la o inimigo a ser combatido.

O receio das punições e a ameaça de prontuário “manchado”, principalmente para os meninos e meninas que pretendem ingressar nas forças armadas (durante a fase da investigação social, reputação e idoneidade são atributos indispensáveis para o ingresso nas corporações, e a escola é um dos principais locais a coleta de dados), demonstra por si só a eficácia das penalidades e o funcionamento da engrenagem do sistema punitivo em larga escala. As punições como práticas permanentes são expressas através de advertências, reuniões com pais e mestres, redução de notas, trabalhos escolares excessivos e não fundamentados, mudança de sala de aula, transferência compulsórias e segregação, integram a engrenagem produtiva do controle e da ordem no cenário escolar.

Essas formas de punição fazem parte de um sistema duplo que Foucault chama de “gratificação-sanção”. Este sistema que produz falsas “soluções” para a ordenamento escolar, tem como função principal tornar operante a correção dos alunos no tocante às relações em sala de aula. Os professores, verdadeiros pontos nodais, devem desencorajar qualquer forma de transgressão dentro da estrutura escolar, e nesta constituição de indivíduos úteis, utiliza mais de gratificações do que de sanções, para garantir que este e sua coletividade sejam incitados a aderir às regras estabelecidas com a promessa de recompensas, gratificações e reconhecimento. E esta modalidade de poder pode ser de pronto observada nas premiações e certificados baseados em comportamentos disciplinares exemplares para os “melhores” alunos do ano.

Sobre o poder disciplinar, Foucault escreve: “A disciplina “faz” indivíduos; é uma

técnica específica de um poder que considera os indivíduos como objeto e instrumentos dos seus exercícios”. Esta forma de poder, insiste Foucault, cria uma forma celular de individualidade ao ordenar o indivíduo ao espaço “a arte das distribuições” como bem denomina. Desta forma, a individualidade dedica-se a separação das células delimitando espaços diferentes em suas unidades, construindo essencialmente uma relação hierárquica de qualidades. Essa hierarquização particiona e classifica as “salas boas” e as “salas más”, que terão tratamento diferenciados a fim de encerrar atividades individuais ou coletivas que detenham o objetivo de utilidades dos corpos naquela instituição escolar.

Outro mecanismo indicador do poder disciplinar nas escolas é o exame ou a prova. Através dele, o professor conhece seus alunos, descritos, mensurados, comparados a outros, treinados, classificados, normalizados. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Nas escolas, a prática da avaliação envolve todo um ritual desde a padronização estética até a conduta disciplinar e temporal. Essa prática escolar é um meio e não um fim em si mesma, realizada dentro de um modelo que se pressupõe a serviço da educação, sendo o autoritarismo o elemento necessário para a garantia desse modelo social. Com esse ritual, mantém as atividades do corpo controladas e, ao mesmo tempo, permite a renovação constantemente do poder. Esse método seletivo e excludente permite analisá-los e se necessário, sancioná-los.

Através das avaliações, obtém-se o conhecimento sobre o aluno, sobre suas aptidões e deficiências, sobre sua evolução ou desvio. Esse método pressupõe “(...) um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 166). O ato de avaliar constitui-se uma das peças fundamentais para a edificação do mecanismo disciplinador de condutas sociais.

Finalmente, distribuindo indivíduos, controlando suas atividades, organizando-os, classificando-os e compondo forças, a instituição escolar utiliza de ações e projetos pedagógicos que perpetuam de geração em geração o controle e a exclusão. E nessa engrenagem reprodutiva e cotidiana, o poder disciplinar torna-se natural e legítimo.

Ainda a este respeito, Foucault menciona a extensão destes mecanismos disciplinares para além da instituição escolar a fim de produzir efeitos laterais, para sustentar sua hipótese lança mão de uma de um dado fascinante: a coleta de informações para monitorar também o comportamento dos pais. Por fim, o poder disciplinar começou a influenciar a sociedade como um todo, mediante a organização de um aparelho policial

preocupado com as complexidades do comportamento individual (Foucault, 1987).

Dessa forma, concluímos que a escola está a serviço do controle social, usando a arquitetura, a avaliação, a legitimação social e o discurso pedagógico para fabricar corpos dóceis e obedientes ao sistema já consolidado de poder, independentemente de quem detém este poder. E através das punições, a escola usa do poder disciplinar para perpetuar a exclusão de grupos que não se encaixam nas engrenagens, não se adaptam ao organismo.

A violência policial na escola, neste contexto, não é mais do que uma manifestação extrema da própria violência da escola, em uma demonstração de força punitiva para demonstrar aos jovens que não se sujeitam as micropenalidades na escola que também serão punidos fora dela.

E na busca por compreender como este tema tão pungente da violência é proposto aos docentes e discentes na disciplina de sociologia, proponho uma análise sobre as violências no material didático vigente do Estado de São Paulo, observando sua potência na (des)legitimação e (des)naturalização das práticas violentas.

Em contraposição a esta violência, no sentido de resistir e superar um currículo homogeneizador, recorreremos à importância da desnaturalização da violência a partir da problematização da forma reducionista e acrítica com que é tratada a violência no material didático, que trataremos no capítulo seguinte.

## **4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O LIVRO DIDÁTICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES**

A discussão aqui pretendida busca analisar as formas pelo quais o currículo do Estado de São Paulo tem articulado o ensino de sociologia em relação à violência e à violência policial, sejam tematizadas de forma direta ou sejam tematizadas de forma indireta, como nas discussões sobre gênero e racismo no contexto escolar brasileiro.

Para tanto, explana sobre a estrutura do livros didático, seu edital de escolha no triênio 2018-2020, a relação entre a produção científica nacional e estas obras, a exigência de demandas como a preparação para o ENEM, para então nos deter em uma análise mais aprofundada sobre as propostas de abordagem temática da violência, com intenção de enfatizar algumas articulações que são produzidas e naturalizadas nas propostas de relações e ações pedagógicas que a literatura dos livros adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDE).

### **4.1 Breves apontamentos**

Dentre as relações propostas no edital, no que se refere aos critérios eliminatórios da área das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), cabe aos membros da comissão técnica da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM/MEC) supervisionar todo o processo de avaliação, buscando sintetizar os princípios e critérios didático-pedagógicos e, sobretudo, respeitar as experiências didáticas acumuladas por professoras e professores no cotidiano das salas de aula. Nesse sentido, é responsabilidade do COGEAM/MEC assegurar a qualidade dos livros, condensar em suas páginas o repertório de saberes presentes na escola, assim como os conteúdos e a mediação didática consagrados por cada componente curricular.

Dessa forma, considerando os parâmetros e diretrizes da educação brasileira, é de responsabilidade desta comissão técnica definir os critérios específicos referentes a cada componente curricular. No que diz respeito à Sociologia, podemos destacar os seguintes princípios que pautaram a definição dos critérios específicos no último edital:

1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política.
2. Respeitar o rigor teórico e conceitual.
3. Realizar a mediação didática.
4. Contribuir para a apreensão do conhecimento

sociológico pelo estudante. 5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor.

Preliminarmente, faz-se necessário o esclarecimento que não consta neste edital mapeamentos regionais, ficando a encargo dos docentes a parte diversificada e o olhar para a cultura e realidade local. No que toca a área do Estado de São Paulo, a concentração populacional e as especificidades culturais são regionalmente diferenciadas, contando com 645 municípios com realidades diversas.

Quando nos propomos a analisar a implementação desta política educacional hegemônica, percebemos que os reflexos desta hegemonia têm como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres, indígenas e alunos das zonas rurais. Deste modo, a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para mudanças, torna-se mais um instrumento de estigmas e exclusão.

Obstante a isso, contrapor o discurso do livro didático à realidade concreta da educação nos municípios brasileiros, especialmente nos municípios periféricos, e investigar a relação entre seus discursos otimista e a realidade destes alunos e alunas, significa compreender que a escola não é só um lugar de informação, ela é multicultural, repleta de identidades, mas que estas são relativamente diluídas nas concepções generalizantes da educação.

## 4.2 Considerações gerais sobre as obras

É necessário destacar que embora tenha havido doze livros inscritos para o processo de avaliação, apenas cinco foram aprovados para a edição de 2018. Houve uma pequena diminuição na quantidade de livros aprovados anteriormente em 2015, que foram de seis obras para cinco. O aspecto chave e as discussões propostas basilares do pensar e praticar o ensino de Sociologia têm se consolidado cada vez mais. É digno de nota que algumas obras que foram reprovadas para esta edição depositaram diversos esforços em favor do ensino de sociologia.

Neste cenário, é inescapável afirmar que a vitalidade dessa área de estudos é atestada pelo fortalecimento de espaços acadêmicos, sobretudo aqui no Brasil, com a produção e divulgação científica de artigos e trabalhos em revistas da área de Educação e Ciências Sociais, reunindo um repertório considerável de experiências e reflexões sobre o tema. Este produto decorre de diversos esforços em favor do aperfeiçoamento do profissional da educação e do ensino de sociologia, que estariam por detrás da sua sobrevalorização deste

modelo de ensino, os mais importantes organismos de cooperação nacional e internacional no campo das ciências e da educação. O Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Sociologia, realizou sua sexta edição em julho de 2019. Somando-se a este, a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). É marcante ainda, o número expressivo de cursos de especialização do Ensino de Sociologia, exemplo marcante é o Profsocio que teve sua primeira edição em 2018 e que muito têm contribuído para a troca de saberes e experiências entre a universidade e a escola básica.

Entretanto, para fornecer uma formação completa e eficaz, é preciso que o livro didático integre-se aos marcos mais amplos do ensino de sociologia, que seja descentralizada para que respeite e permita o compartilhamento de saberes e experiências, fundamentais para o processo de sociohistórico (constituição do sujeito), que não podem ser ditas no jogo político/ideológico que se inscreve a aprendizagem brasileira através dos censores do Ministério da Educação. A recente ameaça à disciplina de sociologia e a retirada da obrigatoriedade é um desses jogos antigos.

Na pesquisa atual, de intenção menos ambiciosa do que uma panorama sobre as inconsistências dos livros aprovados com a pesquisa, a extensão e o ensino que considerem as particularidades locais, nos detivemos nos caminhos do Livro Didático no que tange ao ensino de sociologia não estar ligado com as demandas que permeiam os alunos e alunas das escolas periféricas do Estado de São Paulo na temática da violência.

### 4.3 Apresentação dos livros

Os livros têm aspecto gráfico interessante e atrativo, são ricos em imagens, usam cores bem definidas e caixas de texto, fazendo referência aos hiperlinks comuns na internet.

Cada página inicial de capítulo apresenta uma imagem e um texto curto que auxiliam a compreender o posicionamento das autoras e dos autores e o que será estudado no capítulo.

No entanto, as obras apresentam uma grande quantidade de textos escritos, mesmo que estes variem entre explicativos e outros gêneros, como entrevistas e notícias, e textos não verbais, como charges, gráficos, mapas e imagens diversas. Enquanto os momentos de sugestão de debate estão dispersos durante os capítulos, as atividades de sistematização ficam concentradas e a maior parte dos livros apresentam questões objetivas, como estrutura

parecida com as que comumente aparecem no ENEM.

Uma avaliação geral dos livros aprovados demonstra que embora essa área do teria como objetivo o conhecimento sociológico e suas relações existentes na sociedade, ele não possibilita enxergar as “contradições, singularidades e universalidades constitutivas da realidade social” (JINKINGS, 2007, p. 116) aos estudantes do Ensino Médio, no sentido de oferecer uma relação com a sua história, algo que possibilite ao aluno refletir sobre sua realidade, a realidade da sociedade em que vive e não aquela que é contada nos livros; que se adeque ao dia a dia que seja capaz interpretá-los e explicá-los, ou seja, instrumentalizando-os para que sejam capazes de se posicionarem contra a argumentação imutável e naturalizante das relações sociais de poder e subjetivação.

Muito embora livro didático não deva ser considerado apenas como o único instrumento de saber, é um agente determinante que tem o poder de aprofundar as discussões ou limitar a aquisição e contextualização do conhecimento. Retornamos à afirmação de Silva (2007, p. 422) sobre as responsabilidades das universidades e dos cientistas na produção dos livros didáticos, manuais e materiais didáticos para consolidar o currículo de sociologia.

É preciso ter em mente de que as juventudes estão providas de diversos conhecimentos e das mais diversas histórias de experiência de vida próprias e pessoais e que, portanto, também são transmissores de conhecimento. Quando este aluno não encontra sentido, relação, com o seu dia a dia nos livros de sociologia, questionam o saber científico e passam a ser meros receptores das temáticas sociológicas.

Portando, para que se alcance o desafio de ensinar e aprender sociologia, é necessário trazer o mundo jovem para dentro dos livros didáticos. Nesse sentido, os seus autores devem enxergar os alunos como mais do que meros receptores passivos de informação, revendo estratégias didáticas que permitam aos estudantes terem contato com o conhecimento sociológico ao mesmo tempo que permita ao estudante dar significado aos conteúdos e temas sociológicos dentro de sua realidade, sobretudo, nas escolas periféricas.

Assim, destacamos aqui, algumas possíveis lacunas no livro didático. Um dos fatores de comparação referiu-se às questões objetivas semelhantes aquelas adotadas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por esta prova ser considerada uma das principais portas de entrada para instituições universitárias, sejam elas de redes públicas ou privadas, e buscar avaliar as competências e habilidades do alunado que está concluindo o Ensino Médio ou que havia concluído em anos anteriores, torna-se um critério interessante

de avaliação de quais conteúdos são privilegiados nos livros, pois se considerarmos o poder normatizador e punitivo da avaliação (FOUCAULT, 1987), o que se deve aprender, os temas que se devem privilegiar são cobrados no ENEM e reforçados pelos livros didáticos.

Assim, seções como esta passaram a ser um dos materiais mais importantes e instrumento indispensável no livro didático, considerado uma ferramenta decisiva para o ingresso no ensino superior (LAJOLO, 1996). Podemos sugerir desta forma o quanto é urgente e necessária a soma destes materiais para a trajetória escolar dos jovens e adolescentes. Desta maneira, seguimos averiguando quais livros introduzem esta ferramenta para o aprofundamento dos conceitos a serem investigados.

Por fim, consideramos ser relevante apontar a formação dos autores e autoras dos livros didáticos, sob a perspectiva que a formação está intimamente ligada às escolhas das questões aprofundadas, conforme nos assevera Alain Choppin (2004) ao estudar o livro didático. De acordo com o pesquisador, “na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras” e “nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações” (CHOPPIN, 2004, p. 549).

A partir desta posição, o autor esclarece que isso acontece em razão da “multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve. Além disso, podemos observar que muitos destes autores tem vínculo com a mesma instituição, o que em certas obras diminui a pluralidade do discurso. Como poderemos observar numa breve síntese da formação destes autores de modo a entender a sua amplitude na discussão e desnaturalização das violências. Essa investigação foi baseada a partir da escolha dos cinco livros didáticos de Sociologia aplicada ao Ensino Médio do triênio de 2018 a 2020. Os conteúdos analisados foram: Os estudos sobre a violência, poder, subjetivação, gênero, racismo e violência policial.

#### 4.4 Primeira obra: Sociologia

Figura 1 - Capa do livro Sociologia



**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

**Referência:** ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2016.

Quadro 1 - Conhecendo os autores sua formação acadêmica - Sociologia

AUTORES	FORMAÇÃO ACADEMICA
Maria Aparecida Bridi	<p>Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1988),  Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2005) e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2008).  Coordenadora do Grupo Trabalho e Sociedade.  Professora (Associada) do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós- Graduação em Sociologia.  É membro da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET) e atuou nesta sociedade científica como primeira Tesoureira no biênio 2012-2013; primeira Secretária no biênio 2016-2017.  Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (2015-2016) e atual coordenadora (2017-2018 e 2019/2020).  Membro do Conselho Fiscal da Sociedade Brasileira de Sociologia (2017-2019).  Representante do Brasil na Associação Latino Americana de Estudos do Trabalho (2017-2019).  Co-editora da Revista da ABET,  conhecimento em Sociologia na educação básica.</p>
Silvia Maria de Araújo	<p>Graduada em Ciências Sociais  Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP)  Pós-doutora em Sociologia do Trabalho pela Universidade de Milão,  Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).  Autora de livros em Sociologia do Trabalho e Sindicalismo</p>
Benilde Lenzi Motim	<p>Graduada em Ciências Sociais pela UFPR  Doutora em História pela UFPR  Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Departamento de Ciências Sociais da UFPR  Coordenadora do Projeto Licenciar de Ciências Sociais e do Gets - Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade.  Avaliadora do Sinaes/Inep-MEC</p>

O livro apresenta um certo desequilíbrio no tratamento das temáticas, provavelmente devido às autoras pertencerem à mesma área de pesquisa. Observa-se que a formação das pesquisadoras está filiada à mesma instituição, diminuindo a possibilidade de pluralidade

de olhares sobre os temas. É o único livro que parte da região Sul do país, enquanto todos os outros têm a autoria no eixo Rio-São Paulo.

#### 4.4.1 Reflexão acerca do conceito de violência

A primeira questão violenta que se deve elencar na obra é o processo de reafirmação de estereótipos que é evidente no livro. Está na exclusão de informações e imagens de países do Oriente e de África em situações cotidianas. Quando aparecem informações destes países, estão relacionadas à pobreza e ao fundamentalismo religioso, mantendo uma imagem pouco diversificada e ampliando os estigmas sociais.

O livro apresenta uma proposta de pesquisa a cada capítulo, no entanto, a maior parte das propostas se resumem à pesquisa bibliográfica, com acesso principalmente a sites da internet. Este recurso, além de não levar em consideração a realidade da grande parte das escolas brasileiras, principalmente as distantes dos grandes centros, traz pouca inovação nas estratégias didático-pedagógicas, tornando o momento da pesquisa somente mais um momento de leitura. Há poucas atividades práticas, resumindo as estratégias em leitura, comparação e produção de texto oral ou escrito. Outra observação é a predominância do discurso brasileiro, eurocêntrico e norte-americano na bibliografia.

No capítulo *Sobre cultura e suas raízes*, as autoras apresentam os conceitos-chave de maneira bem pontual, sendo estes: tecnologia da informação e comunicação (TICs), cultura na definição dos principais antropólogos, sociólogos e historiadores, compreendendo as metodologias funcionalistas, estruturalistas, estrutural-funcionalista, relativista, entre outras. Apresentam os conceitos de civilização, etnocentrismo, relativismo cultural, diversidade, interação e identidade cultural. Então discutem as bases teóricas para o racismo no século

XIX. Definem ideologia e cultura, para então se voltar apenas a realidade brasileira, falando sobre desigualdade cultural, resistência, minorias sociais, massa e indústria cultural, globalização, desenraizamento e transculturação. Observa-se o aspecto circular da apresentação dos temas, que vai do geral histórico para a realidade particular brasileira e retorna para o global. A pesquisa, neste capítulo, versa sobre análise comparada entre duas culturas, uma delas a brasileira.

Em *Educação, escola e transformação social*, apresentam a escola como uma instituição de ampla abrangência social, detendo-se no processo histórico da Educação e da Escola. Discorrem sobre as relações entre as Ciências Sociais e a Escola, para então apresentarem a ideia de sistemas escolares e reprodução social, versando sobre os principais

modelos e teorias educacionais. Exploram principalmente as teorias de Bourdieu, apesar de apresentar também as ideias de Illich e Lahire sobre o tema. Tratam das concepções de educação no Brasil e os principais problemas, dificuldades e desafios da educação brasileira. Neste capítulo, apesar da proximidade do tema, dos sujeitos e do campo, não há proposta de pesquisa, apenas temas para discussão e reflexão.

O penúltimo capítulo, *Juventude: uma invenção da sociedade*, as autoras iniciam a discussão usando um poema que reflete as diversas juventudes e o protagonismo do jovem. Exploram a importância dos fatores histórico-culturais para a definição do termo juventude. Apresentam os ritos de passagem e de iniciação. Apresentam as ideias de Mannheim, para então falar de juventude e sociedade, contracultura e o conceito de geração. Novamente apresentam com textos curtos diversas temáticas, como jovem e identidade nos grupos sociais, movimentos sociais, discriminação, resistência, consumismo, genocídio da juventude negra, juventude e autonomia, desafios para os jovens de hoje e vulnerabilidade social. As pesquisas deste capítulo são bibliografias e consistem em pesquisar na internet textos e autores que falem sobre os ritos de passagem nas diversas culturas brasileiras e realizar uma análise sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda no capítulo 11, no subtítulo *Juventude: movimentos e discriminação*, em suas páginas iniciais imagens que centram a discussão na chamada “passeata dos cem mil” que reflete sobre os movimentos estudantis e a pressão social que ela exerceu e exerce nas políticas públicas nacionais e internacionais. As autoras introduzem o debate sobre as diferentes manifestações culturais nas periferias de São Paulo, dos estigmas que as envolve dada a não adesão das culturas musicais dominantes. Para exemplificar este quadro, utiliza exemplos como o hip-hop e os bailes Funk como culturas de determinados grupos minoritários constituídos nas favelas e que são predominantemente constituídos por negros e pardos. Muito embora toda esta questão seja levantada, cabe destaque que as autoras esclarecem que a violência não é terreno exclusivo dos favelados, nem seus habitantes podem ser confundidos com marginais. No entanto a unidade é contemplada com charge irônica do artista Junião que mostra um policial justificando a morte de mais um jovem negro para que seja empilhado no montante de papel já existente. No entanto, a charge publicada no dia 25/04/2014 no blog original do cartonista<sup>2</sup>, traz um questionamento sobre a atitude do policial indagando “até quando?” que não foi explorado no livro didático, o que tende, portanto, a corroer a confiança nas leis e a naturalizar as ações destas autoridades.

---

<sup>2</sup> <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>

As relações entre a polícia e os jovens, sobretudo os jovens periféricos, são demonstradas nesta obra sempre de forma conflituosas associada à cultura e à arte de rua. No entanto, elas estão dissociada dos estereótipos de violência e de discriminação, como podemos perceber na ilustração que traduz um cenário de rua entre a Praça da Sé e o Pátio do Colégio, no centro de São Paulo, após conflitos de policiais militares e espectadores que assistiam a apresentação do grupo de rap Racionais MCs, em 2007. A premissa colocada antes desta ilustração vem com a seguinte frase: “A desigualdade social marca também as condições de vida da juventude”. O que se percebe é que no evento narrado, a culpabilidade pela violência policial recai sobre o papel do jovem na sociedade, seu de seus antecedentes geográficos e culturais.

Quadro 2 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Sociologia

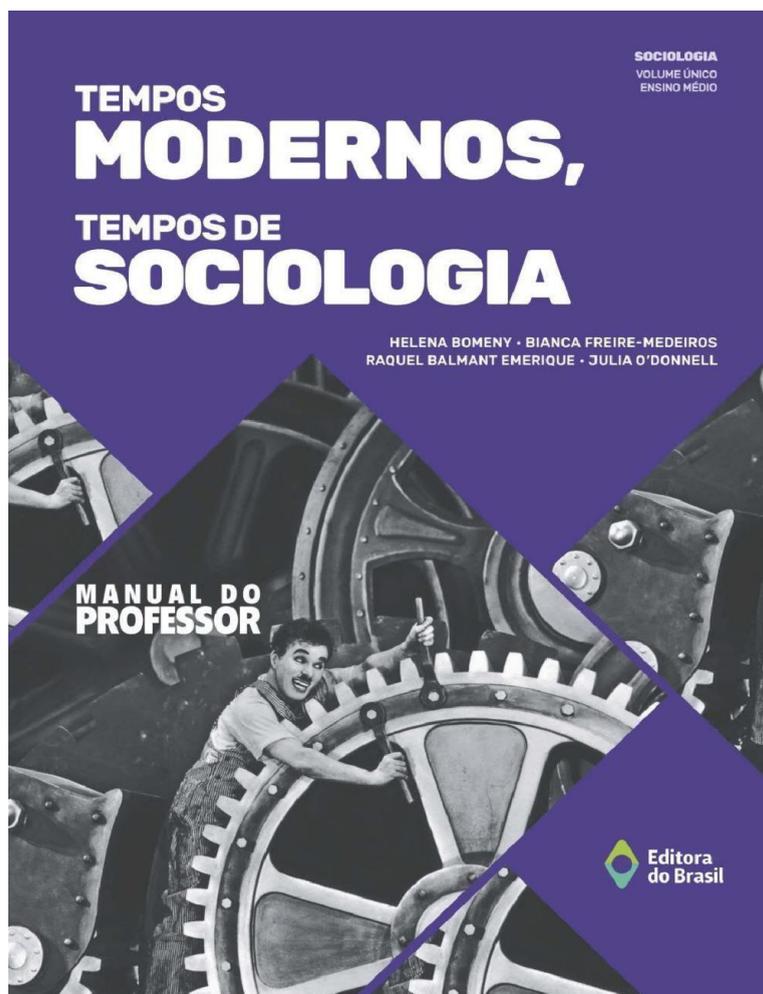
APONTAMENTOS	SUGESTÕES
<p>Possui apenas quatro páginas totalizando 29 questões que abordam todo o conteúdo do livro de forma dispersa e deficiente.</p>	<p>As questões abordam principalmente os teóricos clássicos e algumas temáticas de forma dispersa de todo o conteúdo do livro. A escolha por colocar todas as questões do ENEM e do Vestibular no final do livro incide no processo de memorização e simplificação de temas fundamentais, bem como não possibilita ao professor um trabalho sistematizado com as questões durante o ano, servindo ao treinamento no período próximo às avaliações.</p>

#### 4.4.2 *Desnaturalização da violência*

De acordo com a análise realizada, a obra apresenta pouca viabilidade no tratamento crítico da violência da escola e violência policial, apesar de timidamente tratar do assunto. Ao optar por discutir as relações da juventude com a cidade e incluindo a violência policial como um aspecto desta interrelação, o livro didático sustenta e legitima as ações violentas e, ao fazê-lo, contribui para condicionar os atos dos jovens e reprimir futuras participações coletiva da população jovem.

## 4.5 Segunda obra: Tempos modernos, tempos de sociologia

Figura 2: capa do livro Tempos modernos, tempos de sociologia



**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

**Referência:** FREIRE, Medeiros BOMENY, Helena; O'DONNELL, JÚLIA ; BALMANTE, Raquel. **Tempos modernos, Tempos de Sociologia**. 3ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

Quadro 3 - Conhecendo os autores e sua formação acadêmica – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia

AUTORES	FORMAÇÃO ACADEMICA
Bianca Freire-Medeiros	<p>Graduação em Ciências Sociais pela UERJ;  Pós-graduação em Sociologia Urbana UERJ  Mestrado em Sociologia pelo IUPERJ;  Doutora em História e Teoria da Arte e da Arquitetura  Professora do Dept. e do Programa de Pós-graduação -- Sociologia da Universidade de São Paulo (USP)</p>
Helena Bomeny	<p>Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1973),  Mestre em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1980)  Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1991).  Professora titular de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).  Pesquisadora do CPDOC/FGV entre janeiro de 1976 a dezembro de 2012.  Professora titular de sociologia da Escola Superior de Ciências Sociais/CPDOC entre março de 2006 a dezembro de 2012.  Coordenou a Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas da concepção, implantação e formação da primeira turma de Ciências Sociais entre 2006-2010.  Chefe do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de janeiro de 2016 a agosto de 2017.  Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para no período junho de 2017 a maio de 2019.</p>
Júlia O'Donnell	<p>Graduada em História pela Universidade de São Paulo  Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ  Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ  Professora adjunta do Departamento de Antropologia Cultural do IFCS/UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição (PPGSA/UFRJ).  Pesquisadora sobretudo processos de transformação urbana na cidade do Rio de Janeiro, atentando para diferentes períodos e espaços. Atualmente, pesquisa também a relação das crianças com o espaço urbano.</p>

Raquel Balmant Emerique	<p>Doutora em Ciências Sociais pelo PPCIS/UERJ, Rio de Janeiro. Atuou como pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas, no Programa FGV Ensino Médio coordenando as atividades de produção de conteúdo didático para o Portal FGV Ensino Médio Digital.</p> <p>Professora adjunta do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da UERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação (GPCSE) e Grupo de Pesquisas Imagens, Narrativas e Práticas Culturais (INARRA).</p> <p>Coordenadora de área do Núcleo PIBID-Sociologia UERJ (2018-2020). Coordena projetos de Iniciação à Docência e de Extensão. Possui experiência na área de Sociologia da Educação, Formação de Professores e Ensino de Sociologia</p>
-------------------------	--

Observa-se que as quatro professoras que respondem pela autoria do livro têm pesquisas com ênfases diferentes, um fator positivo para garantir a pluralidade da pesquisa, no entanto as quatro autoras estão geograficamente vinculadas ao Sudeste do país. Outra observação pertinente é que as experiências de trabalho são localizadas principalmente no ensino superior, ainda que se dediquem a formar professores, enquanto o livro didático apresenta material para o Ensino Médio, sendo passível um olhar crítico sobre o lugar do discurso, pois conforme dito anteriormente, a responsabilidade da universidade em produzir conteúdo e material para o ensino básico por vezes pode desvincular o conteúdo da realidade escolar.

#### *4.5.1 Reflexões acerca do conceito de violência*

A reflexão sobre a violência de gênero toma as primeiras páginas do capítulo 20 do livro em questão. Faz uma importante conceptualização da lei Maria da Penha de forma clara e objetiva. A construção do masculino e do feminino é discutida, para logo após debater sobre os papéis atribuídos a homens e mulheres nas relações sociais e trabalhistas a partir de diversas formas de conscientização, tomando como exemplo a disparidade da remuneração independente da escolaridade e a disparidade nos salários, o que ajuda os alunos a compreender as mudanças do papel da mulher na sociedade.

Dentro da proposta de aprendizagem sobre “Violência, crime e justiça no Brasil - violência contra o jovem”, os debates giram em torno das análises de Michel Foucault e estão simultaneamente articulados para prescrever as formas de poder (normatização,

sanções, uso da violência, legitimidade, transgressão, justiça e ordem), e o texto faz um breve histórico sobre a violência a partir do século XVIII, mas também formas anteriores a ela.

A “Humanização dos processos penais” de Michel Foucault é outro tipo de controle discursivo a ser abordado, no qual as autoras enfatizam a necessidade da participação ativa de outros saberes, isto é, saberes desenvolvidos em campos distintos do conhecimento, como a Criminologia, a Psiquiatria e a Sociologia na perspectiva de que todas desempenham um papel essencial e que podem nos ajudar a compreender como o poder funciona para criar certos tipos de indivíduos. Desta feita, propicia ao aluno o processo de estranhamento, dando ênfase aos mecanismos de culpabilização e, por meio delas, oferece subsídios para a discussão sobre exclusão, violência e criminalidade, tão caros à disciplina de sociologia.

Na mesma busca, oferecem-nos reflexões acerca da racionalização dos procedimentos penais, ou seja, como explicar que atitudes antes considerados naturais (torturas corporais, humilhações e assassinatos em praça pública) configuram agora atos de repúdio, bem como em entender como aos poucos as penas corporais foram substituídas pela “punição humanizada”, como propostas de resgate do indivíduo criminoso, ainda que a ela possa conduzir.

Ainda dentro deste universo conceitual, como algo que merece a devida atenção, aborda a questão do número crescente de prisões de advogados, de juízes e de policiais do que jamais tivemos em nossa história. Um outro ponto de interesse nesta reflexão parte de como o livro propicia a participação efetiva dos alunos, para que estes possam reconhecer na teoria social caminhos para problematizar sua própria realidade. A partir das sugestões de atividades apresentadas ao final do capítulo, podemos visualizar alguns caminhos:

Nota-se que as questões sugeridas são sobre “*sentido da violência na atualidade*”

- 1- *A explicação para o aumento no número de delitos violentos entre nós?*
- 2 - *Por que será que a polícia brasileira está entre as mais sanguinárias do mundo?*
- 3 - *Devemos buscar as causas da violência na pobreza, no desemprego e nos baixos índices de educação? Ou será que a culpa é de nosso sistema judiciário, tido por muitos como ineficiente e guardião de leis inadequadas?*

Desta feita, com essas perguntas extremamente polêmicas e complexas, oferece aos alunos explorar várias questões sobre a violência e os processos sociais excludentes que delas derivam.

Em outra problemática apresentada no quadro: “Pobreza gera violência?”, as autoras preocupam-se em situar um debate envolvendo grandes nomes de cientistas sociais

brasileiros. Em síntese, demonstram como estes cientistas enfrentando o desafio de responder, explicar a progressão da exclusão, do crime, da corrupção, enfim, das mazelas das grandes metrópoles, em especial, as periféricas.

Com numerosos textos sobre as favelas, a antropóloga Alba Zaluar é referência marcante. Nesse sentido, chama a atenção para alguns dos seus trabalhos como o conjunto habitacional Cidade de Deus, na Zona Oeste do Rio de Janeiro e a teoria da população “perigosa”, “bandida” e “sem escrúpulos” difundida pela mídia e pelo senso comum. A publicação *A máquina e a revolta*, segundo as autoras, é um dos livros mais influentes no campo dos estudos sobre violência urbana. Pesquisa essa que asseveram ter sido feita na mesma época e na mesma localidade dos fatos, foi decisiva para a reconceitualização de marginalidade. O livro apresenta os resultados da pesquisa da antropóloga que desenhou um esquema de oposições e complementaridades entre duas categorias-chave: trabalhadores e bandidos, e faz uma breve síntese sobre o mesmo.

Neste sentido, chama a atenção para as formas de exclusão, com as populações espoliadas dos benefícios e de direitos urbanos, e acrescenta novos debates que desvinculam duas noções que, no discurso do senso comum, aparecem quase sempre associadas: pobreza e violência.

Discute-se ainda o círculo vicioso no qual a criminalidade aparece como uma consequência automática e praticamente inevitável, quando da associação da violência com a pobreza, com a falta de acesso à educação de qualidade, pela carência de conhecimentos e etc. Na defesa desta tese, o texto de Alba Zaluar afirma que é preciso interromper esse encadeamento de ideias e apresenta uma síntese para discutir pobreza e criminalidade, a partir da sugestão do envolvimento dos jovens pobres em redes criminosas a procura de prestígio e poder, pelos bens associados ao alto prestígio e ao status, entre outros.

A morte precoce e violenta também é lembrada por Alba Zaluar, que explicita que o fato de morrer precocemente não é exclusivo dos jovens que aderem à rede criminosa e assevera que todos os que moram em zonas “dominadas” pela lógica da guerra estão igualmente expostos ao risco de morrer de forma violenta e arbitrária, e que estas situações violentas vitimam, em sua grande maioria, rapazes negros e pardos. Também prossegue na produção do conhecimento da classificação de crime por moradores como crime é roubar os iguais (negros, pobres e marginalizados) e a atuação da polícia na comunidade (todos eram alvos, bandidos ou não) ou a mídia que trata seus moradores como marginais.

Enfim, faz um comparativo entre os 30 anos que nos separam da publicação da

pesquisa de Alba Zaluar, com o problema atual da segurança pública e traz como diagnóstico o aumento do número de crimes contra o patrimônio (roubo, extorsão mediante sequestro), homicídios conectados com o “crime organizado”, violações de direitos humanos.

O livro traz ainda a manifestação com manequins cobertos de tecido branco, na Praia de Copacabana, contra o desaparecimento de Amarildo de Souza, que virou um símbolo da luta contra a violência e abuso de poder por parte da polícia militar.

No mesmo intuito, segue com a colaboração de um dos maiores especialistas na questão da violência urbana, o sociólogo Sérgio Adorno, que apresenta dados relevantes para a discussão sobre o tema. A abordagem da problemática parte do exame da “Desorganização das formas tradicionais de socialidade entre as classes populares urbanas” fundada na emergência do narcotráfico e na promoção da desorganização das formas de sociabilidade entre as classes populares.

A compreensão mais detalhada o pode ser verificada adiante, apresentando em quadro gráfico o Mapa da violência no Brasil 2015 e fazendo uma síntese pormenorizada das causas de mortalidade juvenil por sob as perspectivas geográfica, faixa etária, gênero e etnia que apresenta um caminho frutífero para a correta compreensão e aprofundamento da temática.

Posteriormente, traz as contribuições de Michel Misse, por sua vez, em reação a crítica do estigma que associa a pobreza e a “juventude não branca” à criminalidade partindo da ótica que a polícia segue um “roteiro típico” para a abordagem de pobres, negros, jovens e desempregados, validando ainda um tema polêmico contestado pelo sociólogo mineiro Edmundo Campos Coelho (1939-2001) e a lógica dominante de que em períodos de crise econômica, quando aumentam as taxas de desemprego, na mesma proporção aumentavam a taxa de crimes violentos ou que ainda a este fosse propícia.

Em uma outra perspectiva, surge o cenário a associação entre crime e impunidade penal, ou seja, demonstrando que a confiança de que não haverá consequência para determinados atos de infração e de crime são os maiores fatores do aumento destas ocorrências. Diante disto, apresenta um sistema de ideias, entre elas, a de que a falta de punição do criminoso gera mais crime do que situações de carência ou de desemprego.

A repressão e as altíssimas taxas de impunidade de homicídios praticados pela polícia, por grupos de segurança privada, pelos chamados grupos de extermínio e por criminosos políticos contribuem igualmente para a descrença dos cidadãos. Evidenciando que todos estes fatores conduzem os indivíduos a acreditarem na impunidade, ou seja, que

o crime vale a pena, que o crime compensa.

Para demonstrar a origem de tais conceitos, baseia-se no resultado de uma pesquisa denominada “Cidadania, justiça e violência”, que indica que 97,5% das pessoas entrevistadas pensavam que, diante de um mesmo crime cometido, um rico seria tratado com mais complacência pela Justiça do que um pobre.

A dimensão da lógica que associa pobreza e criminalidade que segue prevalecendo no imaginário social é enfatizada, o que promove uma discussão das relações e ações violentas que é atribuído ao conjunto na sociedade.

No título *Sociabilidade violenta* traz a definição de Estado Max Weber, como o monopólio do uso legítimo da força física e o fato desta ser reconhecida como legítima porque se apoia em um conjunto de normas e leis. Aborda sobre o monopólio da força pelo Estado e os aparelhos estatais de controle social, como a polícia e a Justiça, e a sua capacidade de manter a ordem em cidades quando nesta são mal remuneradas, mal preparadas e corruptas.

Nesta mesma abordagem, traz um arcabouço intelectuais para discutir esta questão como o sociólogo Luiz Antônio Machado da Silva, e seu conceito de “Estado dentro do Estado” e “ausência do Estado”, e seu princípio norteador de violência, abordando dentro desta ótica a diferença da sociabilidade que rege a gangue e a máfia, desde pessoas que não pertencem aos grupos e os criminosos de grupos rivais e como são as relações no interior do próprio grupo.

Traz um exemplo hipotético sobre a sociabilidade violenta e seus vários desfechos possíveis da situação, bem como sublinha que no âmbito da sociabilidade violenta há uma enorme “zona de incerteza”. Foca nas suas contradições – e, nesse sentido, afastando de privilegiar enfoques como a “criminalidade organizada” ou “Estado paralelo” para explicar o problema da violência no Brasil, quando de fato, assevera que ninguém sabe exatamente como agir, nem mesmo os criminosos, o que acaba gerando na sociedade em geral uma profunda insegurança.

Por fim, chama a atenção para a desnaturalização que concebe que o indivíduo já nasça violento, que ninguém nasce “portador” da sociabilidade violenta, que não se trata de caráter ou índole finalizando que mesmo que no presente o indivíduo seja criminoso no futuro pode deixar de sê-lo o que é de extrema significativa para o ensino de sociologia

São abordadas e esclarecidas as diferenças de maioridade penal, o Código Penal Brasileiro e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inclusive sobre a análise de

duas opiniões divergentes sobre esse assunto: Uma primeira vertente de Julita Lemgruber, socióloga, e a segunda de Fábio José Bueno, promotor de Justiça do Departamento da Infância e Juventude de São Paulo.

Cumpra aqui ressaltar, fato de grande importância, que o livro didático em análise é o único que discute a violência contra os velhos, sublinhando, ainda, uma estatísticas sobre violência que aponta seus principais agressores, tipos de maus-tratos físicos e psicológicos, coabitação intergeracional, dependência financeira, a apropriação ilegal de pensões e dos bens da pessoa de idade, a imposição de regras aos idosos desde o uso dos espaços em comuns a ritmos da coabitação (horários) e a omissão do Estado na promoção de políticas públicas que os apoiem são os fatores que geram tensões, conflitos e altas taxas de violência contra este seguimento.

A violência familiar, dos asilos, o confinamento, a expulsão da própria moradia também fazem parte destas discursão. Negligência (deixar de medicar e cuidar) e abandono (não atender as necessidades básicas) colaboram para enriquecer a investigação sobre as formas de maus-tratos empregadas por familiares contra seus velhos.

Por fim, em uma visão de poder negativa, traz alguns exercícios de reflexão e de assimilação de conceitos que abordam as práticas cotidianas e a educação promovida pela igreja, pelos pais e pelo Estado e o que se espera da polícia quando estas instâncias falham. Neste mesmo sentido, sugere aos alunos um exercício de redação argumentativa de título-tema, causa da violência e como o Estado e as instâncias socializadoras se relacionam entre si.

O que pode ser visto nesta abordagem é que ela oferece uma visão geral do poder em seus vários estágios. A longa sombra elaborada por estas instituições se tornam absolutamente crucial na discussão, permite-nos reconhecê-la para que, quem sabe, nos libertemos dela.

Quadro 4 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia

APONTAMENTOS	SUGESTÕES
No campo denominado: “Construindo seus conhecimentos” Possui diversas questões do Enem e de vestibulares de instituições particulares e de âmbito Estadual e Federal	A exposição é equilibrada, apropriada ao estudante do Ensino Médio e de fácil compreensão nas quais os estudantes são estimulados a analisar letras de música, trechos de livros de literatura, textos de

relacionadas ao conteúdo do livro. O livro contempla diversos exercícios que abordam os conceitos relacionados aos temas propostos.	jornal relacionados ao tema estudado no capítulo. A linguagem é clara e funcional favorecendo a análise do mundo social em que vivem. O tema violência está presente em várias questões.
---	--

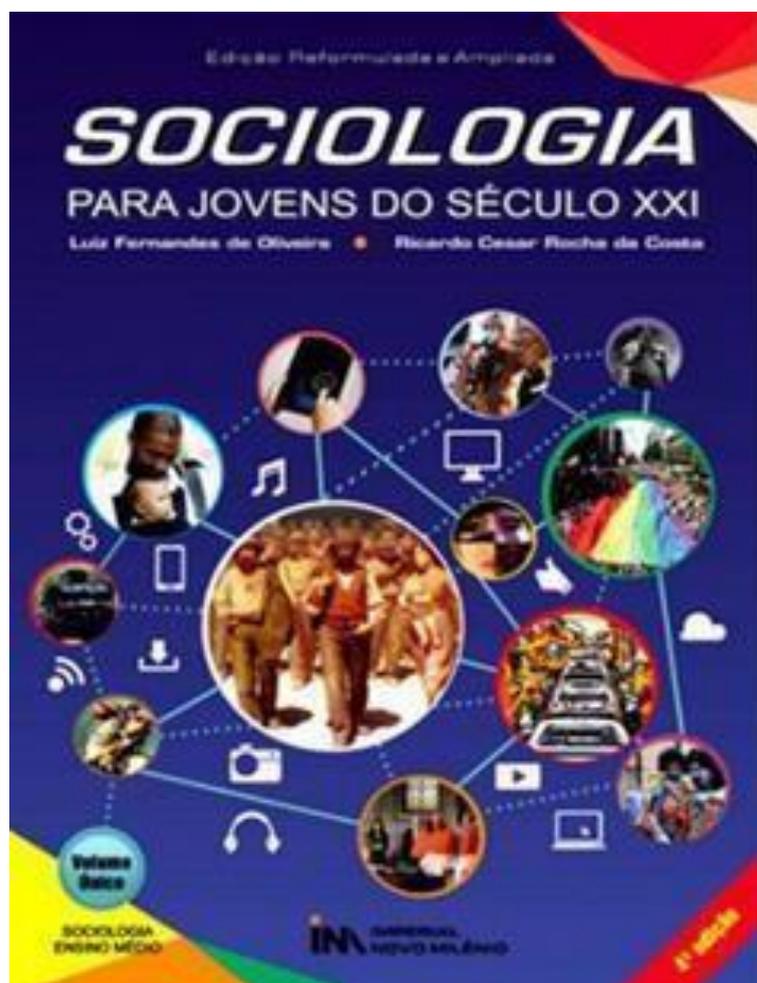
#### 4.5.2 A desnaturalização da violência

Embora aborde a desigualdade de gênero enquanto categoria de análise, podemos perceber uma grande carência ao abordar o tema violência contra a mulher, uma vez que em nenhum momento a desnaturalização destes conceitos são constituídos.

A conceituação dos temas como: poder, subjetividade, liberdade, violência, violência contra os jovens, violência policial, violência na escola, violência da escola e violência contra o velho são profundamente abordados e fornecem exemplos de novas maneiras de contrapor as relações de opressão que podem ser revertidas ao longo da história.

#### 4.6 Terceira obra: Sociologia para jovens do século XXI

Figura 3: capa do livro Sociologia para jovens do século XXI



**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

**Referência:** COSTA, Ricardo César Rocha da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

Quadro 5 - Conhecendo os autores e sua formação acadêmica – Sociologia para jovens do século XXI

AUTORES	FORMAÇÃO ACADEMICA
Luiz Fernandes Oliveira	Graduado em Sociologia na Università degli studi di Roma Tre (1998) Especialização em História da África e dos Negros no Brasil pela UCAM (2004) Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) Doutorado em Educação Brasileira pela PUC - Rio (2010). Professor Associado I do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e professor do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da UFRRJ. Pesquisador na área de Formação docente, com ênfase em Relações Raciais, Educação e Pedagogia Decolonial.
Ricardo Cesar Rocha da Costa	Graduação em Bacharelado e em Licenciatura em Ciências Sociais Mestre em Ciência Política pela UFF - Universidade Federal Fluminense Doutorado em Serviço Social (Área: Política Social e Trabalho) pela UERJ Pós-Graduado e Especialização em História da África e dos Negros do Brasil da UCAM Professor de Sociologia e coordenador e de Pós-Graduação Lato Sensu Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira do IFRJ onde ocupa atualmente a coordenação do curso. É membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, do IFRJ. Membro fundador da ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.

Pode-se observar que a formação dos dois autores é bem plural, ainda que encontre na História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras um ponto de contato. Outra observação relevante é que as pesquisas novamente estão concentradas no eixo Sudeste do país e na formação de professores, produzindo conhecimento a partir da universidade para a escola.

#### 4.6.1 Reflexões acerca do conceito de violência

No capítulo denominado *Poder e política: exercício da cidadania* tem uma pequena apresentação do governo autocrático que surgiu no século XX e seu regime controlador e repressivo da sociedade, para depois discutir a importância do jovem e sua atuação na

política.

Na unidade *Identidades sociais e culturais* é debatido o tema através de referenciais teóricos como George Herbert Mead, Erving Goffman e Stuart Hall para então, baseada na noção de um sujeito sociológico, problematizar o capitalismo e as estruturas de poder.

Mas adiante, nesta mesma unidade, o conceito poder é fortalecido segundo as análises de Max Weber e Foucault, numa concepção mais alargada de legitimidade da dominação na divisão do trabalho, nas hierarquias e das especificidades, buscando caminhos de apreendê-lo como acontecimento na sociedade.

No subtítulo *Estado e sociedade* afirma que o exercício do poder legítimo é aplicado desde a idade moderna e considerado em nossa sociedade uma atividade própria do Estado e cita Maquiavel como um dos precursores deste conceito. Assinalam também as interpretações sobre a natureza do Estado em diferentes autores como: Friederich Engels, Nicos Poulantz, Louis Althusser, Otávio Ianni e Max Weber. Além da garantia de uma vasta concepção dos autores, é utilizada ao lado do texto uma foto que mostra o confronto entre o Batalhão de choque da polícia militar durante um protesto, em 2012, contra o aumento de passagens na região metropolitana de Recife (PE) e a definição de Althusser sobre o aparelho repressivo policial.

*Estado e governo* é a próxima abordagem a ser empreendida, para que tenhamos maior clareza sobre a disputa de poderes, buscam novamente a concepção de Foucault (microfísica do poder), e como ela é uma poderosa arma a serviço da classe dominante.

*Autoritarismo e totalitarismo: ameaças à cidadania*, procura historicamente, em linhas gerais, demonstrar a lógica destes regimes, além de sua ideologia oficial, bem como, a constituição da polícia política de controle social. Nesta concepção promove um grande debate entre as democracias autoritárias nacional e internacional de modo que sistematiza o que é poder, como ele é conquistado e como se manifesta.

Ao mesmo tempo é possível identificar uma prática reflexiva do autoritarismo em uma charge que representa um policial militar atuando de forma repressiva e autoritária em uma manifestação contra uma lei apresentada no Chile que propunha restringir algumas formas de manifestação política, apoiada por outra questão que envolvem trechos musicais que refletiam os contextos políticos vividos por brasileiros durante a ditadura militar.

O debate em torno da questão juventude é outro aspecto relevante. Uma primeira constatação é o título do capítulo *Juventude uma invenção da sociedade* e a abordagem do tema a partir do texto que se apresenta intitulado “As Juventudes” e tem como autor um jovem do ensino médio, gerando uma discussão entre protagonismo juvenil na luta por

direitos, a juventude como faixa etária e como condição social que permite esclarecer a questão.

No transcorrer do assunto, apresentam reflexões sobre a Juventude como tempo para a preparação e responsabilidades. O desenvolvimento biológico, psíquico e emocional volta a ser debatido como condição para exercer a cidadania plena diante de um cenário em que as questões juvenis têm pouco espaço. Nesse sentido, traz a contribuição crítica de pesquisadores acadêmicos do século XX e suas concepções sobre a fugacidade de uma educação reduzida à formação para a cidadania em viés classista que acabam modificando seu desenvolvimento e personalidade.

No mesmo capítulo, no subtítulo *Estudos de antropologia: juventude, ritos de passagem, condição juvenil, situação juvenil* são abordadas largamente as questões, apoiando-se em antropólogos internacionais como Arnold Van Gennep e Pierre Clastres, que definem o “rito de iniciação”, estendendo para contradições apontadas por Margareth Mead e Georg Balandier que favorecem a reflexão para que os alunos façam a investigação sobre o assunto, explicando-as além do senso comum.

A proposta de distinguir “condição juvenil” para “situação juvenil” acontece logo adiante. Para ilustrar a questão em debate, apresentam um breve histórico sobre a “juventude transviada” de 1950, nos Estados Unidos, reforçada pela charge que sugere aos alunos que discutam quais são as responsabilidades atribuídas aos jovens nos dias de hoje, aprofundando assim, o tema sobre a questão.

Há também a Sociologia e juventude por Mannheim, que discute a função sociológica da juventude a partir de como a sociedade trata os jovens e como faz uso deles conforme os seus interesses. Essa lógica opõe-se a lógica da natureza revolucionária ou conservadora dos jovens, defendendo que ambas as lógicas estão agregadas a valores sociais ambivalentes da época do jovem em sua sociedade.

Aprofundando a reflexão crítica em duas fotografias temporais de registros da juventude nazista de 1935 em adesão à ideologia do Estado alemão e uma mais recente de material apreendido em operação policial contra grupos de intolerância em São Paulo (SP), em 2009, para fundamentar que o protagonismo juvenil está associado diretamente aos valores sociais de sua época. Para encerrar esta etapa, coube destaque a outras articulações, como o movimento estudantil, contracultura, movimento caras pintadas, como exemplos de protagonismos juvenis debatidos por todo o capítulo, principalmente o protagonismo juvenil nas periferias.

*Jovens no Brasil: movimentos e discriminação* passam a ser tratados em seguida,

ainda sobre a perspectiva dos movimentos estudantis. Nesse sentido, empunha-se a situação da juventude periférica e suas diversas formas de expressão contra a adesão à cultura dominante, para então abordar a violência sobre este segmento.

O componente territorial e étnico é reforçado devido a crescente violência contra este segmento, tomando como fonte a estigmatização que compõe este universo. Pesquisas contemporâneas são articuladas com imagens caricaturais, como sinônimos de um mesmo fenômeno: as estatísticas que revelam o grande volume de casos de mortes violentas e prematuras concentradas nas periferias das grandes cidades e em cidades pequenas e médias que figuram no horizonte da sociedade brasileira, conforme bem demonstra o mapa da violência de 2015, organizado pelo sociólogo Júlio Jacob Selfisz, que se debruça sobre as mais variadas manifestações que culminam na morte violenta, contribuindo para o debate atual.

Também vindo da mesma abordagem, procura captar as dificuldades que envolvem o mundo juvenil, no que pese as dificuldades de viver de determinados grupos e pessoas. Sublinha-se, aqui, o enfoque sobre trabalho infantil, tráfico de drogas, violência familiar, assistência precária à saúde, poucas oportunidades de emprego e de formação adequada, o contato com as drogas e abuso de força e de autoridade pelas corporações policiais.

Destacamos, ainda, que é atribuída a palavra “auto de resistência”, uma grande importância ao tema da violência contra jovens e adolescentes, pois este auto poderia criar condições que legitimam o extermínio de jovens nas regiões menos favorecidas. Além disso, a desqualificação do jovem como sujeito de direito e a sua interdependência revelam-se ao longo de todo o texto. Esse processo de preconceito e estigmatização contra o jovem pode ser ainda observado em uma foto que demonstra um cenário de rua entre a Praça da Sé e o Pátio do Colégio, no centro de São Paulo, após confronto entre policiais militares e espectadores que assistiam a apresentação do grupo de rap Racionais MC’s, em 2007.

Como exercício de reflexão ainda sobre o tema, é sugerido aos alunos que respondam a algumas questões que envolvem a violência e a juventude, tanto no seu cotidiano quanto nas interpretações de textos que são disponibilizados a este respeito. É digno de nota que as questões permitem compreender progressivamente a desqualificação social e, a partir deste momento, passam a entender que passado e o presente se fundem, o que permite que se mantenha viva a capacidade de se indignar diante das questões de exclusão.

Os autores do livro ainda abordam a moratória social do jovem, de autoria do consultor em políticas de juventude José Miguel Abad, para discutir e problematizar o

conceito entre juventude e moratória social e gênero. Nessa análise, evidencia-se, também, que a juventude é compartilhada de forma diferente entre jovens homens e mulheres e que elas e eles vivem a moratória em tempos e de modos distintos como conveniência social, mesmo que haja compromissos de retribuição.

Discute ainda a perspectiva de Teresa Kerbauy da nova condição juvenil (encurtamento da infância pela emancipação da adolescência) e seu contraposto, dificuldades de inserção no mundo adulto em razão da fragilidade das instituições como a família e a escola, das dificuldades no mercado de trabalho e da influência dos meios de comunicação na formação da cultura juvenil, entre outros.

Para adentrar na questão dos desafios para os jovens de hoje, volta-se a atenção para o fato de permanecerem a margem das grandes instituições (educação, saúde e trabalho). Neste sentido, aborda a dificuldade que o jovem encontra para se inserir na sociedade que não respeita suas ideias e que o vê como transgressor. Essa perspectiva de ter sua cidadania reconhecida é um dos maiores desafios elencados no decorrer do capítulo, como as indagações sobre as políticas públicas de exclusão e a inclusão promovida pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Na questão de gênero e violência contra a mulher, a lei Maria da Penha foi escolhida como um dos principais mecanismos de guia analítico para coibir a violência contra este gênero, bem como a história milenar desde a formação do patriarcado que significa as formas de violência e que faz avançar este fenômeno.

Quadro 6 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Sociologia para jovens do século XXI

Apontamentos	Sugestões
No campo denominado “Interatividade”, possuem entre duas e quatro questões do Enem de anos anteriores de vestibulares de instituições públicas e particulares relacionadas ao conteúdo do livro.	Os exercícios são coerentes com a proposta didática, privilegiando os conhecimentos prévios dos estudantes, buscando desnaturalizar questões sociais. Contempla um leque considerável de temas e conteúdo, sobre a violência policial e o universo juvenil o que favorece uma reflexão crítica, argumentativa e aprofundada das relações de poder das instituições estimulando o estudante a dialogar e debater em sala de aula que favorecendo uma maior aproximação professor aluno.

#### 4.6.2 *A questão da desnaturalização*

Por meio destes apontamentos, foi possível constatar que a desnaturalização cumpriu a sua finalidade, ou seja, apresenta um traço marcante e relevante para o entendimento das relações sociais e suas transformações, de modo que favorece uma leitura do jovem a luz da ciência sociológica o que é um grande desafio e de fundamental importância. Outra característica que chama a atenção está relacionada ao arcabouço de ideias e de reflexões sobre os temas que envolvem violências contra às minorias, como a desigualdade, preconceito, discriminação, violência contra os jovens, violência policial, poder, fundamentais em importância para a vida destes meninos e meninas, principalmente das regiões periféricas.

## 4.7 Quarta obra: Sociologia em movimento

Figura 4: capa do livro Sociologia em movimento



**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

**Referência:** SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2016.

Quadro 7 - Conhecendo seus autores e formação acadêmica – Sociologia em Movimento

Autores	Formação Acadêmica
Afrânio Silva	Mestre em Ciência política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Sociologia do Colégio Pedro II e da Seeduc. Pesquisador do Ibam
Bruno Loureiro	Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro.
Cássia Miranda	Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora de Sociologia da rede pública do Rio de Janeiro.
Fátima Ferreira	Mestre em Ciências Sociais (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e chefe do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.
Lier Pires Ferreira	Doutor em Direito [Direito Internacional e Integração Econômica) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense. Bacharel e licenciado m Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Sociologia do Colégio Pedro II. Professor do Iuperj e do IBMEC/RJ.
Marcela M. Serrano	Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Ensino Básico
Marcelo Araújo	Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Sociologia do Colégio Pedro II.
Marcelo Costa	Mestre em Sociologia (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Sociologia do Colégio Pedro II e da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Faetec).
Martha Nogueira	Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II.

Otair Fernandes de Oliveira	Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Paula Menezes	Mestre em Sociologia (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II
Raphael M. C. Corrêa	Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro Professor de Sociologia do Colégio Pedro II.
Rodrigo Pain	Doutor em Ciências pelo Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (Estudos Internacionais Comparados) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor da rede pública do Rio de Janeiro
Rogério Lima	Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Sociologia do Colégio Pedro II. Professor do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Tatiana Bukowitz	Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes Professora de Sociologia do Colégio Pedro II.
Thiago Esteves	Mestre em Ciências pelo Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Coordenador do Laboratório de Estudos de Ecologia Política (Cefet/RJ)

Vinicius Mayo Pires	Graduado em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008) Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II, Professor da educação básica, na especialização e na orientação de monitoria.
---------------------	--

Como é relevante observar, este livro é o único que apresenta autores que atuam diretamente no ensino básico. Apesar de apresentar uma variedade maior de formações, mesmo não sendo proporcional à quantidade de autores, percebe-se que todos estão vinculados geograficamente ao Sudeste brasileiro.

#### 4.7.1 Reflexões acerca do conceito de violência

O livro inicia-se, ainda que de forma resumida, definindo questões como preconceito, discriminação e segregação, bem como a sua relação com a ideologia e hegemonia. Além disso, traz um relato relevante de preconceito e discriminação de uma mulher negra e periférica, sua anexação é um importante passo para sistematizar este campo, isso porque abordar o assunto desse campo contribui para o debate em sala de aula, uma vez que faz parte do cotidiano dos alunos das escolas periféricas.

Mas adiante, no capítulo 05, *Cultura e sociedade*, volta a definir a segregação e instrumentaliza para constatar a oposição de alguns sujeitos em relação às propostas da cultura dominante do nosso país. A ampliação deste ponto define uma segunda forma de segregação, a segregação espacial com representatividade mais expressiva dos negros e pardos e a interiorização marginal de grupos sociais ou étnicos dentro de um determinado retilíneo.

Nesse debate, despontam duas imagens que chamam a atenção, dois desdobramentos de movimentos sociais que ocorreram contra a ameaça de remoções de residências localizadas no Rio de Janeiro. A primeira delas, realizada em 2010, em frente ao prédio da Prefeitura do município, enquanto a segunda imagem é de 2011, do conjunto habitacional Cidade de Deus, que supõe a incansável trajetória de desigualdade e discriminação social.

Trajetória esta que segue debatida no subtítulo *Raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos*, no qual as questões relativas ao racismo, estudos antropométricos, teorias raciais e teorias hegemônicas são incorporadas ao longo do texto como variáveis

das desigualdades que foram impostas ao negro ao longo da história na sociedade brasileira, colocando em xeque a estrutura ideológica e violenta a qual foram e são submetidos até hoje.

Ainda sobre esta perspectiva, os demais eixos abordam temas como a noção de miscigenação, degeneração e disseminação da genética, que permitem mensurar o projeto eurocêntrico implementado por políticas públicas na época da escravidão, viabilizando pensar sobre esta teia de relações que perpassam os discursos minimizados sobre o racismo.

Ao debruçar sobre as teorias Eugénistas, discutindo intelectuais como Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), Cesare Lombroso (1835-1909) e Raimundo Nina Rodrigues (1862- 1906) traz pontos relevantes para uma reflexão preocupada em reconstruir a história do racismo. Uma corrente que é digna de nota é a baseada nas teorias racistas de Lombroso (antropometria), cuja construções sobrepuja registro das particularidades físicas e genética negra como indicadores de maior predisposição à criminalidade. Os estudos sobre este tema reafirmam o que muitos estudiosos já demonstraram e já defendiam em suas teses: a constância da destruição cultural, social e biológica do negro na história do Brasil.

É importante salientar que no tema *Cultura e sociedade* do mesmo livro, as análises de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes sobre teoria da democracia racial e o mito da democracia racial também ganham destaque discutindo suas especificidades e suas estruturas decisórias na formação da identidade cultural brasileira. Ambas perspectivas são exploradas, incluindo suas várias dimensões e o que permite diferenciá-las.

Numa tentativa de partilhar elementos culturais, de poder e diversidade nas relações cotidianas, enfatizada em um dos blocos de estudo, numa projeção com classificações raciais contemporânea, a discussão gira sobre a persistência do racismo e a importância do movimento negro brasileiro e coloca em evidencia as suas conquistas, fazendo um breve histórico sobre a lei 7.716/89, que tornou o racismo crime inafiançável, lei que deveria ser mais explorada com o objetivo de esclarecer os aspetos minimizadores cotidianos tão presentes na sociedade.

A violência contra a mulher, desigualdade e gênero são bastante debatidos ao longo do capítulo, sublinhando a Lei Maria da Penha, a luta por direitos com o movimento feminista, a relação construção social *versus* biológica e questões que possibilitam a ruptura do papel de masculino e feminino que são impostos pela cultura.

Ao analisar sobre como o tema em questão é abordado, é perceptível, no entanto, que juventudes, violência policial, violência escolar não fazem parte dos temas discutidos no arcabouço intelectual que encontramos no livro, o que diminui consideravelmente a possibilidade da construção de novos conhecimentos e novas interpretações do mundo da violência policial contra os jovens e adolescentes, contribuindo para o silenciamento destes sujeitos e a interiorização da não-cidadania.

Embora não contemple todos os temas sobre as violências existentes no mundo contemporâneo, o livro traz um arcabouço de autores e de suas teorias para a discussão sociológica, rompendo com a noção de que ensinar Sociologia é falar de atualidades e corroborando para que o Ensino de Sociologia se consolide.

Além de todo o conteúdo exposto acima, o uso de gráficos é um ponto interessante para a discussão em sala de aula. Devido à sua clareza numeral, dá alicerce para debater as posições desvantajosas econômicas, educacionais e de acesso a bens e serviços públicos da população negra em sala de aula.

O tema preconceito chega de modo geral na discussão sobre o poder e a política, apresentando a definição desta última e, na medida em que avança, compoendo a definição de poder. Apesar de repetidas vezes afirmar a sujeição das classes populares ao capitalismo, a violência exercida pelas instituições não avança no debate, as reflexões teóricas sobre o controle social e a polícia aparecem de forma sutil como uma categoria repressiva, não incorporando ao debate a violência exercida pela instituição escolar, o que favorece e possibilita a naturalização de intervenção policial mesmo que arbitrária contra o segmento juvenil.

Já a normatização, o poder dos governantes sobre os governados, a indústria cultural e os meios de poder cultural são exemplos dados, ainda que não aprofundados, a fim de tornar mais compreensível o conteúdo que está sendo estudado.

Quadro 8 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM – Sociologia em Movimento

Apontamentos	Sugestões
No campo denominado “exames de seleção”, cada capítulo possui entre duas e quatro questões do Enem de anos anteriores, de vestibulares de instituições particulares e públicas de âmbito Estadual e Federal, com temas relacionados ao conteúdo do livro.	Os exercícios propostos propiciam aprofundar o conteúdo estudado a respeito da temática de gênero, sexualidades e identidades e possibilitando a identificação das relações e para além do ambiente escolar por meio de análises e reflexões que auxiliam na

	exposição das aulas. Novamente, o tema da violência é abordado apenas superficialmente.
--	---

#### 4.7.2 A desnaturalização da violência

Notamos que no capítulo *Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea*, no qual os textos se destinam à leitura e à interpretação, cumpre ressaltar a fragilidade em que o tema da violência é tratado. A forma coloquial que se constata a forma arbitrária da polícia é relacionada com a ideia de obediência civil, ou seja, com a ação regular do sujeito, porém, em virtude do controle, o uso da força se fará necessário. Nota-se que o discurso de exercício e legitimidade do poder, tanto quanto o exercício de suas funções, não condiz com a realidade representada no discurso dos alunos e alunas da periferia, pois parte destes sujeitos identificam-se como vítimas dos agentes.

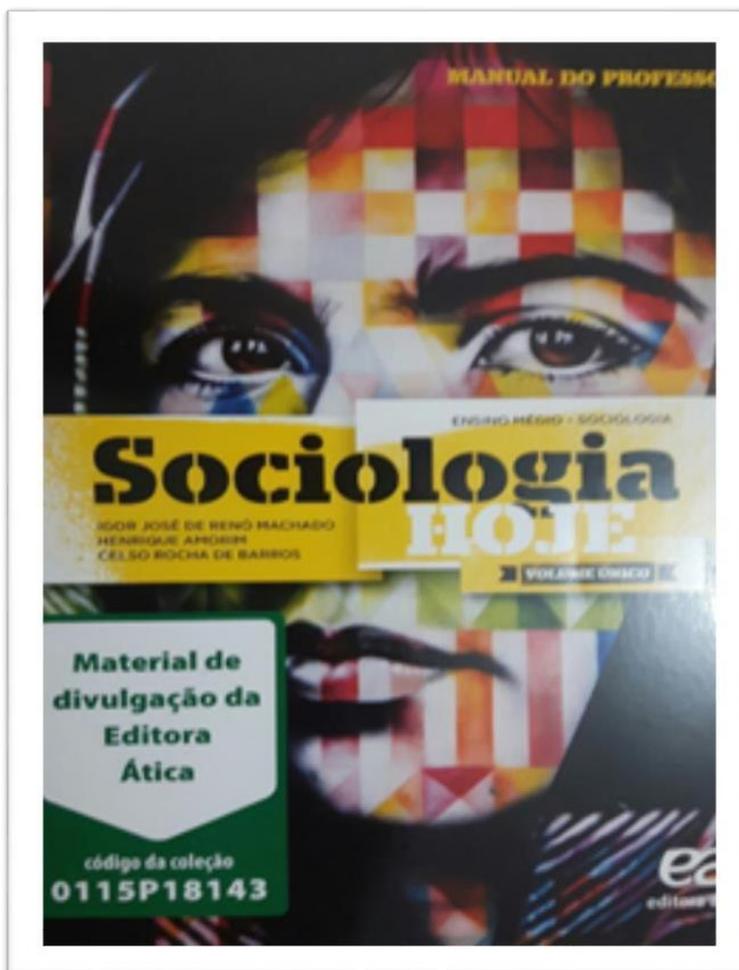
É digno de nota e repúdio ao enunciado que se apoia no poder das milícias como única e absoluta forma de força ilegítima, reservando um tempo com imagens de armamento pesado, tráfico de drogas, com uma variedade de imagens das favelas do Estado do Rio de Janeiro, demonstrando que são estes sujeitos a verdadeira ameaça nas grandes cidades.

Ignora-se, portanto, a arbitrariedade da ação policial nestas comunidades, assim como sua efetiva participação, como aponta pesquisas recentes, nas milícias. Fato este que, além de naturalizar questões virulentas desta instituição, alarga e reforça o estereótipo de que a culpa da miséria e da violência é dos miseráveis.

No que tange à discussão sobre legitimidade de poder, no capítulo *Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea*, articulam produtivamente intelectuais como Norberto Bobbio e Max Weber, o que nos permite falar sobre a legitimidade do poder que se sustenta na crença de que aquele que o exerce possui características especiais, dá-nos indícios de que o Estado se define pelo monopólio da violência legítima, exercida através da polícia e das forças armadas que marcam sua trajetória ao longo da história.

#### 4.8 Quinta obra: Sociologia hoje

Figura 5: capa do livro Sociologia Hoje



**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

**Referência:** AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de; MACHADO, Igor José de Renó. **Sociologia hoje**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2016.

Quadro 9 - Conhecendo seus autores e formação acadêmica – Sociologia Hoje

Autores	Formação Acadêmica
Celso Rocha de Barros	Mestre em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais (modalidade Ciência Política) pela Unicamp-SP Doutor em Sociologia pela Universidade de Oxford. Colunista do jornal Folha de S.Paulo.
Henrique Amorim	Mestre em Sociologia (2001) Doutor em Ciências Sociais (2006) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp-SP. Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e coordenador do Grupo de Pesquisa Classes Sociais e Trabalho
Igor José de Renó Machado	Mestre em Antropologia (1997) Doutor em Ciências Sociais (2003) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar-SP). Coordenador do Laboratório de Estudos Migratórios (LEM/Ufscar-SP).

Pode-se observar que novamente os autores estão concentrados do Sudeste brasileiro e suas pesquisas e atuações estão vinculadas às universidades nacionais e do exterior. Apresentam ênfase em ciências políticas, ciências do trabalho e antropologia. Não há informação sobre atuação no ensino básico ou na formação de professores.

#### 4.8.1 Reflexões acerca do conceito de violência

Logo no início do livro, ainda na introdução à sociologia, sob o título *O que é a sociedade?*, a obra se propõe a conceituar *estranhamento* e *desnaturalização*, com vistas a contribuir com o processo do pensamento crítico. Como estratégia, além de explicar que muitos processos não são naturais, mas construído socialmente, logo em seguida, como complementação do texto, exhibe uma tirinha que possibilita, através da ironia, questionar a relação desigual entre o gênero masculino e o feminino e os afazeres domésticos.

Devemos considerar um ponto positivo as discussões propostas pelos autores no

que concerne a temas como cultura, identidade e etnicidade, pois de forma contemporânea abordaram diversas dimensões (culturais, políticas, sociais, etc). Apresentam três propostas de análises da teoria cultural norte-americana, de Clifford Geertz, Marshall Sahlins e David Schneider, leituras que são conectadas com o intuito de apresentar as variações de definições de cultura, baseados especificamente na “Antropologia simbólica” e na “Antropologia interpretativa”, com o objetivo de apresentar a ideia de uma cultura essencialmente simbólica, ou seja, traz à tona que existem culturas, outras formas de viver, de pensar e de agir no mundo, permitindo a amplitude de percepções de diversidades culturais.

As discussões traçadas envolvem ainda as descrições antropológicas do pós-modernismo e o surgimento do pós-colonialismo, com um notório esforço para demonstrar as formas de classificação social e o lugar que estas ocupam na hierarquia e no imaginário de um povo. Nesse sentido, a reflexão sociológica se interessa pela questão da autoridade etnográfica, ou seja, a exotização de determinados grupos. Nesta acepção, remonta às formas de classificação e à hierarquia em um sistema de relações classificatórias, ainda presentes na nossa sociedade. Este debate favorece o ensino de sociologia, especificamente o 2º e 3º ano do Ensino Médio, dado a sua experiência e sua participação mais ativa de relações e significados da qual muitas vezes ele é produto e produtor desta exotização, sobretudo perspectiva de sua posição na hierarquia racial.

Dando continuidade, podemos observar que as discussões sobre gênero contam com uma pluralidade de temas e debates que têm como base pontos nodais de discussão antropológica da construção da ideia de homem e mulher como categorias naturais. A abordagem da obra avança para o entendimento dessas categorias como construções sociais, o que garante o reconhecimento de identidades plurais e direitos a grupos estigmatizados no ambiente escolar.

Outra teoria abordada que merece destaque é a teoria lévi-straussiana ou a “teoria do parentesco”, pois sua concepção que modifica a ideia corrente de família biológica (pai, mãe e filhos), o que permite pensar o parentesco sem relação com a reprodução, ampliando o espectro da formação da sociedade enquanto parentesco, ou seja, reconhecer que existem outros laços para além dos consanguíneos.

É importante considerar o arcabouço de discussão sobre os conceitos nativos e antropológicos de cultura definidas pelos importantes antropólogos Marshall Sahlins, Roy Wagner e Wagner, que contemplam discussões e hipóteses que permitem superar as desigualdades existentes.

O conceito de poder disciplinar Michel Foucault vem como referência na próxima discussão. Os autores esclarecem que este conceito é polissêmico ao delimitar o objeto de reflexão. Dito isto, os conceitos escolhidos emergem das relações de poder que implicam a vida social e o poder disciplinar do Estado. Formas estas de poder que tentam resolver os problemas da “resistência” ao poder, ou seja, a regulação da vida em sociedade, as prisões, os hospícios, as escolas, em suma, a docilidade dos corpos. Tornando esta visibilidade perpétua quando assegura como o poder científico se relaciona com a modernidade. Neste momento, é feita uma navegação sobre as suas teses como Genealogia do Poder, Poder Disciplinar, Vigiar e Punir entre outros. Combinando as técnicas de observação hierárquica, indivíduos sujeitados e programas disciplinares sugerindo que há diversas formas, conjuntos de práticas que se empenham em parecer natural e no entanto podem e devem ser contestadas.

Parafraseando Foucault, algumas gravuras e suas informações temporais são inseridas ao longo do texto, o que facilita um exame detalhado da prática consciente do poder disciplinar. Para tanto, as ilustrações da prisão de Stateville são utilizadas para abordar o conceito Panóptico, como exemplo do exercício de poder pela vigilância e pela disciplina. Deste modo, esclarecendo que este poder regula e disciplina o comportamento dos sujeitos e mostra como esta visão defendida pelo filósofo inglês Jeremy Bentham surge também nos estabelecimentos como a escola.

A teoria de Poder e Sexualidade é a próxima análise que nos permite gradualmente entender as evoluções do poder sobre a nossa sexualidade. Análises que demonstram o poder em outras modalidades, como as regras e padrões de beleza que tomam o indivíduo como objeto, e como ela segue e prossegue na administração do corpo por diferentes instituições e diferentes formas de conhecimento, estabelecendo uma relação entre poder, liberdade e subjetividade e, finalmente, que por meio delas estruturou-se um sistema de poder baseado no controle e na submissão.

Enfim, chama a atenção para a presença de uma infinidade de micro poderes que se estabelecem na vida social, no poder estatal, nas escolas, nas empresas, nas prisões, na utilização do saber técnico pelas autoridades. Afirmam ainda que esses poderes estão nas malhas sociais e se revelam úteis para a garantia do controle, porém, afetam profundamente a formação e a experiência como indivíduos. Notavelmente, essa contribuição neste livro didático instiga o debate entre os alunos e geram uma grande interação para discutir os temas abordados.

As contribuições do filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) nas investigações sobre

o poder é o próximo tema a ser evidenciado para argumentar sobre as novas de poder que surgiram no mundo moderno. Tanto as formas de poder estudadas por Foucault quanto as estudadas por Deleuze são definidas e comparadas ao longo do texto. Para Foucault, bem como para Gilles Deleuze, o poder na era moderna é exercido de maneira sutil, envolvendo instituições, conhecimento técnico e as maneiras pelas quais cuidamos de nós mesmos.

O conceito de poder é explicado pelos autores no decorrer dos capítulos, porém, as discussões baseadas em alguns conceitos são passíveis de outras interpretações que se misturam, relacionam e legitimando formas de poder com as quais “precisamos” lidar. A este respeito o autor afirma: “E há alguma verdade nisso: jovens constantemente questionam os pais e professores, e até certo ponto isso é importante para desenvolverem a capacidade de pensar por si mesmos”, seguindo esta análise, o jovem aqui é sujeito incapaz, que necessita do micro poder para compreender o que é certo ou errado para a vida em sociedade. Neste momento, o poder é imposto como legítimo, torna-se explícito e revelado, características do poder disciplinar tão criticado anteriormente pelos autores. Além disso, reafirma os estereótipos, subjetiva e impõe aos jovens e adolescentes uma posição de cidadãos de segunda ordem.

Mais adiante, radicaliza a questão sugerindo uma reflexão aos jovens “*vale a pena refletir se esses jovens, ao se distanciar das formas relativamente simples de poder existentes na família*”, o que sugere que a falta de obediência a família (aqui naturalizada) que podem levar a outras relações de poder mais sutis como a participação em grupos alternados (gangues), normas e condutas diversas, consumo e sexualidade comuns entre os jovens modernos. Neste contexto, a obediência à família e à escola apresentam-se como forma racional que o libertará de obediências mais complexas e nem sempre evidentes. O termo jovem aqui é utilizado como uma categoria de risco, que não internaliza regras socialmente permissivas, ou seja, obediência à família, aos pais, aos professores e que portanto tem grande possibilidade para desvios.

Já o tema da violência contra mulher está atrelado aos estudos do campo da antropologia urbana no Brasil. Autores brasileiros e precursores como Gilberto Velho, Eunice Durham e Ruth Cardoso e seus estudos sobre para as questões de gênero e sexualidade, e na discriminação e violência contra mulher e contra homossexuais. A noção da violência contra mulher traz como ilustração apenas uma foto de um grafite, na página 86, que diz: Basta à violência contra as mulheres Mercado de trabalho. Porém os autores não fornecem elementos teóricos, tão pouco aborda a questão da desigualdade de

gênero, da disparidade existente entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

O filme *Tropa de Elite* (Brasil, 2007) é umas das sugestões de atividade para se trabalhar em sala de aula com os alunos. O filme mostra o mundo da criminalidade do Rio de Janeiro na perspectiva de um policial, do Batalhão de Operações Especiais (Bope) fluminense.

Em uma cena do filme, há um debate sobre o conceito do Panóptico de Michel Foucault. O autor afirma em seguida que o filme contém muitas imagens violentas, retratando assassinatos e torturas cometidas tanto pelos criminosos quanto pelos policiais. Tal reconhecimento vem sugerido para que os alunos com base no que estudaram vagamente sobre Foucault, respondam se comportamento violento dos policiais e o Panóptico representam o mesmo tipo de exercício de poder como vocação. Há algo acerca desta pergunta, no entanto, que parece perder o ponto, ou seja, não deixa claro se estamos falando de representação enquanto instituição e seus vários tipos de poder ou poder como vocação do homem (habilidade, disposição do indivíduo ou preferência) para pertencer a instituição. Desta forma, é possível que o despreparo do professor, aliado à sua percepção geral de crime e justiça, romantize o trabalho policial e, por meio deste, desvele sobre a exclusão e a desigualdade sob os quais os indivíduos foram submetidos.

No curso do livro, oferece-se ainda um texto de reflexão sobre o linchamento, traz um caso recente (2014) de linchamento ocorrido com uma mulher no bairro periférico de Morrinhos III, na Cidade de Guarujá, cidade litorânea de São Paulo, após sua foto ser amplamente divulgada nas redes sociais como suposta sequestradora de crianças para rituais de magia negra. Dado importante que permite perceber o perigo e a responsabilidade ao se compartilhar boatos, o papel da mídia sensacionalista e as formas ilegais de práticas de justiça através da violência, buscando demonstrar como essas ocorrências de linchamento são vivamente presentes no nosso cotidiano. Na mesma seção, apresentam a contribuição da pesquisa do sociólogo José de Souza Martins, em entrevista ao site *El País Brasil* em 8 de julho de 2015, na qual conta que há linchamento por dia no Brasil, demonstrando que a violência é um complexo fenômeno que acompanha a humanidade nas diferentes relações sociais. Nesse contexto, pode-se considerar o texto como um precioso campo reflexivo, para as análises sobre a estigmatização, o uso das redes sociais e a violência caracterizada no ato do linchamento.

No entanto, há uma sugestão de reflexão dada aos alunos que é um tanto desconfortável, pois sem que se questione o sofrimento que mutila o cotidiano das vítimas

e dos familiares das vítimas de linchamento, é questionado aos alunos se eles acreditam que este é um sinal de que o Estado está perdendo o poder sobre os seus cidadãos. A pergunta evidencia que o crime não é o debate principal, em vez disso, questiona a ação com base meramente no poder do Estado em controlar as taxas de criminalidade da população.

Avançando na questão, a obra dá um exemplo da prática de crimes baseado em um único indivíduo: o jovem. Além disso, distingue estes sujeitos, enlaçando a pobreza como fatores diferenciais destes agressores ao mencionar que estes fazem parte da vizinhança da vítima, o que endossa e contribui para modelar a imagem do jovem periférico como um indivíduo perigoso para a sociedade.

Quadro 10 - Aprofundamento do ensino de sociologia nas questões do ENEM.- Sociologia Hoje

Apontamentos	Sugestões
Ao final de cada unidade, uma seção complementar de atividades denominada “Concluindo” reúne questões do Enem e dos vestibulares relacionadas aos assuntos de cada capítulo.	As questões propostas articulam combinação de textos teóricos com ilustrações, o que permite e auxilia os estudantes a reconhecerem diferentes formas de análise da vida social e temas contemporâneos da área, como o exercício do poder na sociedade, permitindo um estranhamento e a desnaturalização de fatos sociais. No entanto, mais uma vez a violência policial contra o jovem não é representada.

#### 4.8.2 A desnaturalização da violência

O livro Sociologia Hoje não contempla os temas em capítulos específicos, mas em temáticas organizadas que estão sempre ligados a outros conceitos analisados anteriormente. Traz um grande repertório de conceitos e teorias nacionais e internacionais produzidos no campo das ciências sociais. Todavia, as propostas didáticas sobre violências, discriminação e preconceito, caso ministrada por professores com formação inadequada, poderia levá-los a reproduzir os preconceitos e discriminação trazidos pelo senso comum.

Por fim, cabe destaque que, ao submeter o aluno às atividades reflexivas,

normalmente este se depara com questões arraigadas de subjetividades ou que não contém clareza suficiente para o público para o qual ele se reporta. A nosso ver, o uso ineficiente de um importante instrumento para a consecução desta difícil tarefa da desnaturalização da violência.

#### 4.9 Síntese geral dos livros

Devido à separação por temas, será sintetizada a abordagem temática inclusa no conteúdo dos capítulos, bem como os pontos de interesse sobre Violência contra o jovem, Representação do jovem como sujeito violento, Violência policial, Racismo e preconceito e pôr fim a Desnaturalização da violência. Façamos uma análise dos aspectos gerais das obras em forma gráfica para melhor compreender estas abordagens e como elas são descritas nas obras.

Tabela 1 – Violência contra os jovens

<b>Questão</b>	<b>Obras</b>	<b>Análise</b>
<b>Abordagem de violência contra os jovens</b>	Sociologia	Discute os desafios para os jovens de hoje, a sua vulnerabilidade e discriminação social
	Sociologia em Movimento	Prevê e inevitavelmente a ideia do jovem dependente, relaciona a obediência como ação regular do sujeito, pelo convencimento, consentimento ou uso da força.
	Sociologia Hoje	Sugere que os jovens estão sujeitos aos micro poderes.
	Sociologia para jovens do século XXI	Mostra o preconceito, a estigmatização contra o jovem e as questões que envolvem a violência, além de problematizar a relação entre o conceito de juventude e moratória social, indagando sobre as políticas públicas de exclusão.
	Tempos Modernos, tempo de sociologia	Apresenta dados importantes que demonstram a evolução das mortes de jovens brasileiros por homicídio e discute as causas dessas mortes, sugerindo ao professor um aprofundamento no assunto.

Fonte: LEME, Sayonara; 2020.

Tabela 2 – Representação dos jovens como sujeitos violentos

<b>Questão</b>	<b>Obras</b>	<b>Análise</b>
<b>Representação dos jovens como sujeitos violentos</b>	Sociologia	Não aborda, apesar de enfatizar a vulnerabilidade social do jovem.
	Sociologia em Movimento	Não retrata o jovem violento.
	Sociologia Hoje	Exemplifica usando crimes em que há a participação de jovens.
	Sociologia para jovens do século XXI	Enfatiza que o comportamento social do jovem é diretamente influenciado pela sociedade em que vive, portanto, o comportamento violento ou não do jovem é apenas um reflexo da sua conjuntura sociopolítica.
	Tempos Modernos, tempo de sociologia	Exemplifica usando jovens pobres em redes criminosas a procura de reconhecimento e poder pelos bens associados ao alto prestígio e status social.

Fonte: LEME, Sayonara; 2020.

Tabela 3 – Violência policial

<b>Questão</b>	<b>Obras</b>	<b>Análise</b>
<b>Violência policial</b>	Sociologia	Não aborda.
	Sociologia em Movimento	Não aborda (citada apenas como forma de controle social).
	Sociologia Hoje	Sugere filmes que retratem a violência policial e a violência marginal.
	Sociologia para jovens do século XXI	Aborda o uso da força como atividade do Estado e a definição do aparelho repressivo policial, além de retratar charges e fotos sobre ditadura, autoritarismo e repressão policial.

Tempos Modernos, tempo de sociologia	Reflete sobre várias questões acerca da violência policial, exhibe e discute os problemas da segurança pública, como o genocídio dos jovens negros, pobres e periféricos.
--------------------------------------	---

Fonte: LEME, Sayonara; 2020.

Tabela 4 – Racismo e preconceito

Questão	Obras	Análise
<b>Racismo e preconceito</b>	Sociologia	Relata a discriminação e o genocídio da juventude negra.
	Sociologia em Movimento	Define e relata diversas formas de racismo, preconceito, discriminação, segregação social e espacial, suas ideologias, suas causas e seus danos.
	Sociologia Hoje	Endossam a ideia que o jovem periférico é um perigo para a sociedade.
	Sociologia para jovens do século XXI	Trata da discriminação, genocídio e situação da juventude periférica, além de sua contradição à cultura dominante, para então abordar a violência contra esse seguimento.
	Tempos Modernos, tempo de sociologia	Aborda a discriminação midiática contra o jovem negro, pobre, periférico e marginalizado, e enfatiza a estigmatização destes grupos como possíveis criminosos, além de retratar as altas taxas de extermínio dos jovens e impunidade da polícia.

Fonte: LEME, Sayonara; 2020.

Tabela 5 – Desnaturalização da violência

Questão	Obras	Análise
	Sociologia	Trata a violência apenas no âmbito da relação de poder, portanto a naturaliza enquanto fator social.
	Sociologia em Movimento	Naturaliza a força policial e sua arbitrariedade, reforçando estereótipos de culpabilização dos marginalizados, ao retratar as milícias como única forma ilegítima do uso da força.

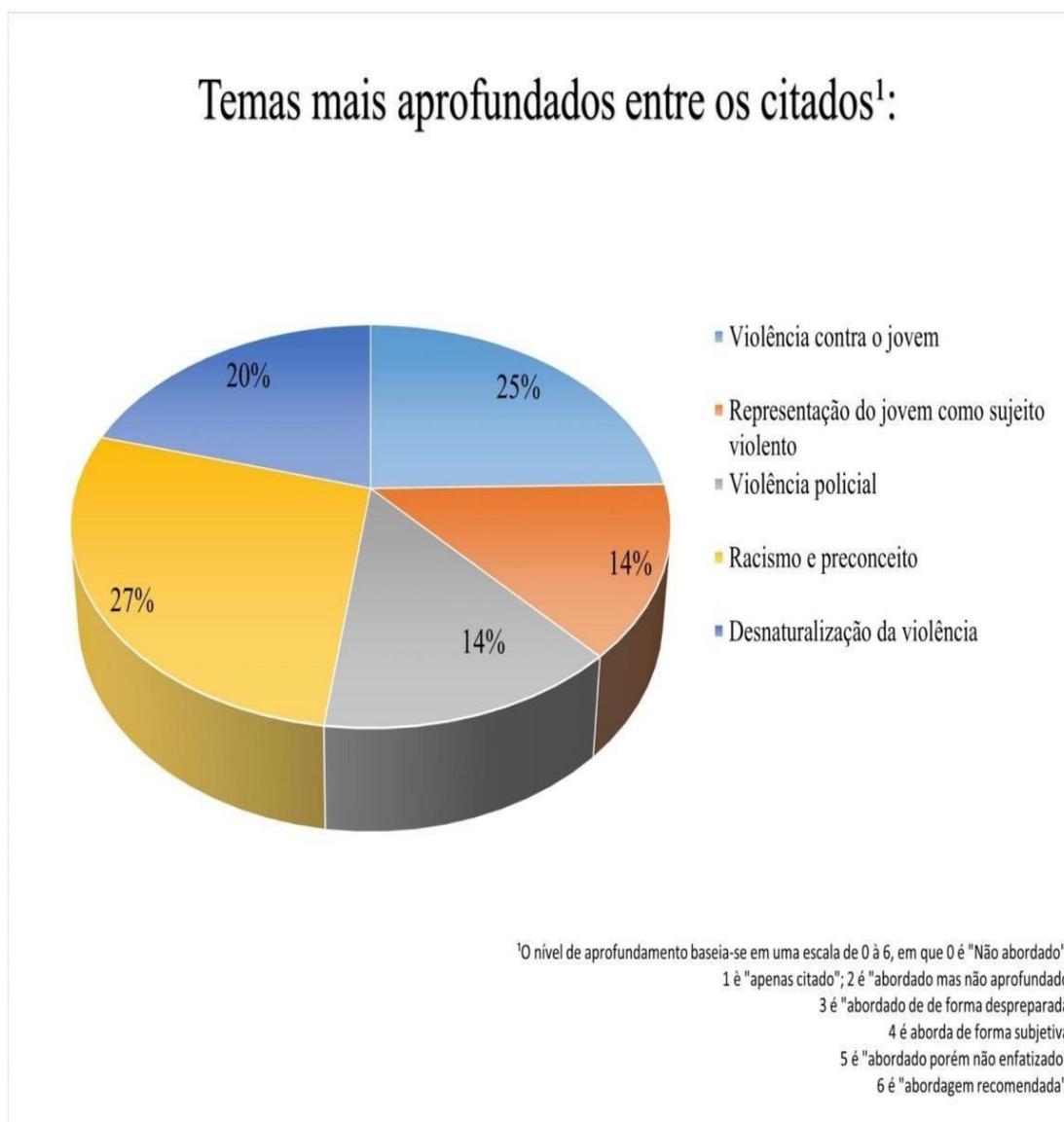
<b>Desnaturalização da violência</b>	Sociologia Hoje	Trata o tema de forma muito subjetiva e sem ênfase na desnaturalização.
	Sociologia para jovens do século XXI	Aborda a desnaturalização da violência através da reflexão sobre violências contra as minorias, como a desigualdade, preconceito, discriminação, violência contra os jovens, violência policial e poder.
	Tempos Modernos, tempo de sociologia	Propõe a desnaturalização da violência estatal, especificamente a policial, e a vincula aos valores sociais, porém não aborda a desnaturalização da violência de gênero nem da violência na escola.

Fonte: LEME, Sayonara; 2020

Entre os livros analisados, pudemos observar que alguns se destacam em uma abordagem e apresentam deficiência em outra, como é natural que ocorra. Porém, duas observações são imprescindíveis: a primeira é que o livro que abordou a violência de maneira mais completa e complexa foi *Tempos modernos, tempos de sociologia*. Talvez não seja por acaso que este é o único livro que apresenta professores com ênfases diferentes, fator que garantiu subsídios para debates e discussões sobre as diferentes formas de violências.

A segunda observação é que nenhuma das obras atingem diretamente a violência cotidiana da polícia na escola e em seu entorno. Os exemplos de violência policial contra os jovens aparecem sempre em situações nas quais o jovem aparenta tomar o controle social (manifestações, por exemplo) ou ocupar os espaços geralmente negados (para a população não branca, toda a cidade). No entanto, a violência na escola abrange um terceiro grupo: o da violência nos espaços de pertencimento do jovem. Um olhar especial se faz necessário, pois para usufruir do seu direito de estudar, o jovem da periferia é constrangido a disciplinar seus hábitos e seus corpos não só pela escola, mas também pela polícia.

Gráfico 1 – Temas mais aprofundados entre os citados



Fonte: LEME, Sayonara; 2020

No gráfico acima, podemos compreender que os temas racismo, preconceito e violência contra os jovens são os mais presentes nas obras. No entanto, um olhar apurado nos informa que todos os temas acima estão diretamente relacionados, visto que a violência da polícia contra o jovem perpassa pelas questões de racismo, preconceito e estigmatização do jovem como um sujeito violento, e o único caminho palpável contra esta violência passa pela desnaturalização dela.

#### 4.10 A fragmentação da violência nos livros didáticos de sociologia - Descrição geral

Em quase todos os livros, os conceitos de violência e juventudes, além de associados entre si, têm espaço reduzido e os temas são tratados de forma acrítica e superficial. Isso é feito em diferentes graus em cada livro, isolando toda sua discussão mais profunda ou evitando o uso de categorias como se não fossem essenciais à discussão escolar. É importante desnaturalizar esta forma de abordagem.

Zaluar (2004) já estava agudamente consciente desta problemática quando enfatiza que apesar da importância dessa temática à história do país, nenhum dos livros dá maior atenção a este tema. Por outro lado, nas obras, o segmento jovem encontra confluência com estigmas, que hoje parecem caracterizar, em parte, o mundo de crime entre as classes populares.

Assim, encontramos em todos os livros didáticos de sociologia a valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros, ora mais focadas em aspectos institucionais e sua normatividade. As visões de mundo que fundamentam as seleções de conteúdo, a formação de autores, a tradição da área revelam um fator importante: geralmente não contemplam ou se tornam infrutíferas às explicações dos fenômenos sociais e da violência, pois não estão integradas à vida cotidiana dos alunos. Outro ponto básico de certas ausências da violência policial e da sua atuação dentro e fora das escolas, quando encontramos escritas sobre o tema, ela está restrita como algo natural no componente curricular, ou seja, que depende da obediência as normas, exemplificada quase sempre com a imagem do jovem em confronto com a polícia. Em grande peso, é o jovem o maior precursor da violência policial contra ele próprio, o que impede de organizar-se e expressar-se, e, caso o faça, a repressão policial é consequência, o que produz insegurança e medo. O que impõe a grande maioria dos jovens, em troca da condição de viver, naturalizar a violência policial ao qual são vítimas.

Em resumo, mesmo quando se trata especificamente da violência, encontramos um currículo que agride, violenta e que é voltado deliberante para a manipulação e controle dos corpos. Que sujeita indivíduos a julgar como fosse necessário para a sua educação, obscurecendo facetas e legitimando situações questionáveis para a vida em sociedade, assim como Foucault postula no poder disciplinar, um dos dispositivos mais importantes articulado notadamente na escola.

Por mais que sejam válidos os esforços realizados pelos docentes de sociologia no

sentido de desnaturalizar relações de poder, não há de se esquecer que a escola é mais um produto ideológico do Estado. Cujas razões estão fundadas na regulação dos corpos, no processo de ensino e aprendizagem e no histórico acadêmico que registra suas “passagens” na direção por transgredir normas supostamente racionais.

Portanto, se nos propomos a ser educadores, devemos considerar sermos ousados, resistir a todos os tipos de opressão para que possamos cumprir nossa tarefa, que é levar o aluno a refletir criticamente de modo que tenham clareza do endosso das teorias da legitimidade e naturalização de poder que se encontram ocultos no currículo escolar da disciplina de sociologia.

No entanto, como resistir se fazemos parte do violento sistema educacional e temos expectativas de corpos disciplinados em sala de aula? Tal situação é ainda mais latente quando os critérios de avaliação comportamental implicam na nota final do sujeito, uma vez que esta avaliação possui um caráter de dupla penalização do indivíduo. Neste contexto, o professor contemporâneo cria e recria subjetividades vigentes na sociedade e no processo educativo. E, a partir daí, pela ação consciente de seu trabalho, ou seja, programado para afastar qualquer tipo de resistências, adaptam-se e executam esta violência simbólica, o que amplia a exclusão dentro do ambiente escolar.

Quando o professor cede a esta tendência de avaliação comportamental, não consegue compreender o papel real da educação e de que possuem a capacidade de produzir e transformar, e não somente de se adaptar e reproduzir. A extrema relevância do seu papel na sociedade dá-se pela possibilidade de formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

Mas para que se alcance estes objetivos, se faz necessário uma formação adequada deste profissional tão caro à sociedade e responsável pela educação destes jovens e adolescente. Este profissional deve estar capacitado não apenas para ministrar aulas, mas para contribuir na construção e transformação social do sujeito.

A qualificação teórica, no entanto, não é suficiente. Nestes tempos, é preciso que o docente de sociologia tenha a coragem de desnaturalizar conceitos que somos obrigados a seguir, através do aprofundamento das discussões sobre os temas que permitam aos alunos e alunas pensar sobre os processos políticos e sociais que estão vivendo, que desmistifiquem o que se propaga na mídia e em discursos escolares. Que compreendam que existem outros caminhos a não ser aqueles descritos como a única explicação para os fenômenos sociais transmitidos pelos livros didáticos. Que deixe de enxergar nos alunos possíveis candidatos a sofrer violência policial e entenda que eles já a sofrem, todos os

dias, inclusive na porta da escola e, como cada vez mais somos notificados, entre os muros dela.

Nesse sentido, é fundamental avançarmos sobre os temas e debates que comportam a vida real destes alunos, fazendo com que eles se identifiquem e procurem novas saídas, promovendo o rompimento desta violência desde seu nascimento com o aporte científico da disciplina de sociologia. Afinal, a Sociologia tem uma razão de existir, que é produzir conhecimento e construir uma escola reflexiva, essa razão encontra um de seus principais destinos na educação básica.

Desta necessidade de compreender qual a dimensão da divergência entre a representação da violência contra os jovens no livro didático e o discurso dos jovens sobre esta violência, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa usando a metodologia do grupo focal, apresentada no capítulo a seguir.

## 5 CAMINHOS DA PESQUISA - SER JOVEM, NEGRO E PERIFÉRICO FRENTE À POLÍCIA

*Temos que aprender rápido, aprender o máximo possível, antes que o bonde passe. E a melhor forma de aprender é através da narrativa dos outros, através do conhecimento de suas vidas e de suas emoções.*

COLASANTI, 1986, p. 77-78

Neste capítulo, através da estratégia metodológica qualitativa a técnica do grupo focal. Em primeiro momento, apresento o meu locus da análise dos discursos, para então explicitar a metodologia do grupo focal. Em seguida, apresentamos excertos das falas dos jovens participantes, comparando-as com as teorias e análises sobre os livros didáticos apresentadas nesta dissertação.

Inicialmente, cabe destacar que a minha familiaridade com o tema em diversos papéis sociais distintos permitiu identificar nas falas dos adolescentes as modalidades discriminatórias e violentas que a polícia destinava a estes jovens, dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, vale dizer, que a minha familiaridade não estava apenas na experiência como ex-policial, mas como professora de escola periférica, mulher negra e mãe de adolescente negro e ativista, vivências essenciais para reconhecer as diversas nuances dos discursos ora apresentados.

Assim posto, o caminho utilizado foi a técnica de grupo focal, metodologia utilizada em vários campos do conhecimento como técnica investigativa, e que tem ganhado espaço na educação, devido possibilitar o recolhimento de dados na perspectiva qualitativa exploratória, em estudos em que há pouco conhecimento na área (RAUPP, BEUREN, 2006).

No grupo focal, com o objetivo de obter uma variedade de informações dos sentimentos, experiências, representais de pequenos grupos, a coleta de dados é feita por meio da fala de um grupo que relata suas experiências e percepções, através do diálogo sobre um tema particular, recebendo estímulos apropriados para o debate (SILVA, ASSIS, 2010).

O grupo focal contou com treze participantes, entre eles quatro jovens negros, seis jovens negras, um jovem e uma jovem indígena, estes dois últimos, pertencentes a etnia

Tupi-Guarani da Aldeia Nhamandu–Mirim que fica localizada na divisa das cidades de Itanhaém e de Peruíbe, entre o mar e a rodovia Padre Manoel da Nóbrega. Não sem motivo, a escolha destes jovens e adolescentes é um elemento crucial, por que este grupo étnico pertence e convive no mesmo ambiente escolar preconceituoso e estereotipado.

Sobre a homogeneidade do grupo, Silva e Assis (2010) afirmam que o grupo deve ser formado baseando-se em alguma característica comum que interesse ao estudo do problema, mas com variações suficientes para que aparecem opiniões divergentes. Por tudo isso, constituído por um grupo homogêneo de adolescentes pretos, indígenas e pobres, porém alguns com participação em grupos organização estudantil, como o grêmio escolar, e outros que se mantêm as margens da escola, com percurso disciplinar complexo.

Neste contexto, todos os participantes foram convidados a participar do grupo e, antes, foi explicado o objetivo do encontro, do caráter e da forma de registro. No momento, foi garantido o sigilo dos registros e os nomes foram trocados para que não houvesse nenhuma represália pela escola e na comunidade, tendo em vista pertencerem a uma cidade com poucos habitantes e quantidade reduzida de instituições escolares que oferecem o ensino médio. Além disso, os policiais, diferentes de outras cidades, são também moradores locais, estabelecendo relações sociais próximas com a escola, inclusive no atendimento de seus familiares.

## 5.1 Conversas com os adolescentes no grupo focal

Cada sessão de Grupo Focal contou com a participação desta pesquisadora, como mediadora, e dos estudantes, na própria escola, em horário opostos ao das aulas regulares. Escolheu-se a biblioteca desativada desta – cabe uma ressalva neste momento sobre a escolha do espaço, pois é o único lugar da escola, salvo as salas de aula, que não tem câmeras instaladas, garantindo assim a privacidade ao longo das reuniões. Dito isto, na sala, embora não fosse ampla, foi possível organizar as cadeiras em círculo, o que propiciou uma interação maior entre os participantes.

Os dados foram colhidos nos meses de maio e novembro 2019, com o grupo composto por sete jovens do gênero feminino e cinco jovens do gênero masculino, de 14 a 17 anos de idade, matriculados do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Itanhaém, em São Paulo, totalizando 13 sujeitos. Realizaram-se quatro seções, duas em maio e duas em novembro, com intervalo de 15 dias para cada uma delas. Durante essas sessões, todos os sujeitos demonstraram

curiosidade por conhecer as representações dos outros participantes sobre às violências, haja visto haver duas representações indígenas nas reuniões. Nestas ocasiões, os indígenas ficaram mais quietos, observando, o que mais tarde alegaram ser cultural.

Na conversa com os adolescentes, utilizei informações sobre duas operações policiais, que ocorreram na escola no ano de 2019 a pedido da gestão escolar daquela unidade, constituindo-se como dados objetivos. A violência, a discriminação, sujeição e preconceito racial, seus valores e suas percepções dos jovens e adolescentes, constituíram os dados subjetivos, pois a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2002, p. 21-22), “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Em meio a conversa, perguntei como haviam se sentido nas duas oportunidades que estiveram subjugues a polícia militar no ambiente escolar naquele ano corrente. E se o acharam oportuna e necessária a atitude da gestão e, por fim, sobre a ação policial, quando disponibilizaram duas viaturas com três efetivos masculinos, um deste de alta patente (sargento), e dois efetivos femininos para atendimento a um suposto tráfico de drogas dentro da escola.

Inicialmente, o intuito foi apreender as representações sobre a violência na escola. A seguir, buscou-se compreender as implicações das representações de gêneros na abordagem policial dos adolescentes pelos policiais, que foram expressas nas falas de cada um deles. Para tanto, foi proposto reavermos as ações do corpo docente e da polícia nos dias que ocorreram as ações de suposta atividade criminosa, e os participantes tiveram a oportunidade de interagir, questionar, esclarecer, enfim problematizar o que havia ocorrido naqueles dias. As perguntas norteadoras foram: a) queria que vocês me dissessem se vocês já se sentiram rejeitados (as) ou discriminados (as) na escola que estudam. b) que experiências pessoais vocês tiveram com a polícia na escola, c) Você lembra de ter visto ou ouvido falar que as abordagens e revistas pessoais ocorreram de modo diferenciado nas meninas e nos meninos? d) Na sua opinião, que projetos e/ou ações poderiam ser implantados nas escola para evitar a violência institucional e policial.

Cabem aqui duas observações: a maior parte dos jovens moram na área rural da cidade e possuem baixa escolaridade, além disso, permanecem fora do mercado formal de trabalho, visto que a cidade vive do comércio turístico, o que caracteriza o cerceamento das opções de escolha profissional, traduzindo-se na desvalorização do jovem como cidadão. Assim, mesmo considerando que o número de jovens na cidade seja expressivo,

não há mercado de trabalho, o que torna a visão mais estereotipada sobre o jovem como um desocupado e vadio, conforme apontamento dos próprios adolescentes.

Outra fonte de aproximação do tema foi uma discussão que aconteceu em sala de aula quando um professor de filosofia daquela unidade asseverou que o indígena não tinha identidade e que portanto não tinha direitos civis como os não-índios. Nesta oportunidade, ministrava aula para o primeiro ano do Ensino Médio que nesta ocasião contavam com pelo menos oito discentes indígenas. Eles conheciam meu projeto junto as aldeias locais e pediram auxílio na representação contra o professor em tela.

Apresento nas seções a seguir parte dos dados recolhidos.

## 5.2 Discriminação racial e preconceito na abordagem policial na escola na voz do alunos e das alunas.

Sobre a violência de gênero e racismo numa escola periférica da cidade de Itanhaém, região litorânea de São Paulo:

Alice tem quinze anos de idade e autoidentificou-se como parda. Possui inúmeras advertências no livro de ocorrência da escola. Mal comportamento, uso de intorpecentes, desobediência, registros que, segundo relatou, ocorrem desde que tinha onze anos de idade. Hoje cursa o primeiro ano do Ensino Médio. Ressalta que já melhorou muito, mas a escola e os professores não reconhecem seus esforços e ainda a recriminam pelos atos passados.

*“Nóis sofre preconceitos e discriminação desde a entrada da escola, a menina branca só falta entrar de biquíni na escola, enquanto a gente, com a pele escura, já somos barradas antes mesmo de atravessamos o portão da entrada do colégio, eles logo falam bem alto para o policial olhar pra cara da gente, dá a maior vergonha”*  
Alice, 15 anos.

Tainara tem dezessete anos de idade, mãe solteira e negra. Retomou os estudos após seu filho completar um ano de nascimento. Sempre séria e de postura ereta, questiona e critica todo regulamento e atividade autoritária dos professores. Destacou não ter uma boa relação em sala de aula porque acreditam que ela reclama demais.

*“As professoras também fazem diferenças no atendimento das meninas brancas, aquelas que ficam em cima delas, nós as meninas negras, parece que não tem o mesmo valor, que é mais burra, sei lá, a gente que não está acostumada com isso, ser puxa-saco de professor então, só se ferra.”*  
Tainara, 17 anos.

De acordo com as falas de Alice e Tainara, podemos perceber que a má formação

docente, suas práticas inadequadas (perpetuação de falas etnocêntricas e estereotipadas), autorizadas pelo sistema punitivo da escola, faz com que a instituição escolar perca a sua objetividade e torne as disciplinas curriculares irrelevantes na formação de um cidadão crítico.

Adriana, Jaqueline e Catarina autoidentificaram-se negras, altas e corpulentas, cursam o terceiro ano do Ensino Médio e são inseparáveis. Trabalham no mercado informal e sonham em ser enfermeiras. Juntas também mantêm inúmeras ocorrências por mal comportamento, brigas violentas, uso de entorpecentes e intimidações de alunos e funcionários na unidade escolar.

*“Às vezes eu acho até que é normal, já estamos acostumados a isso, porque todo mundo faz isso, não chega ser proposital e também tem mulher que gosta de bandido mesmo, a gente sabe e a polícia também, então elas devem mesmo é apanhar, vive do dinheiro das fitas dos meninos, e depois não quer apanhar...”*

*Adriana, 19 anos.*

*“Na escola nós sempre estamos em maior grupo, qualquer confusão que tiver no pátio já chamam a gente de macacas e quando vamos reclamar na direção eles falam pra resolver entre a gente e várias vezes ainda falam “os brancos que se entendam”, fico revoltada com isso”*

*Jaqueline, 17 anos.*

*“Uma vez teve uma menina que disse que a gente perseguia ela por que ela era branca e tinha os olhos azuis, enquanto a gente era preta e feia, doeu muito isso; primeiro a gente riu, depois começou a ficar mais pesado, todo dia a mesma provocação, até que um dia resolvemos dar uma carreira nela na hora da saída, não batemos nela não, mais demos um baita susto. No outro dia ela estava transferida de escola o que a gente até achou legal, ficamos famosas na escola, ninguém mexia mais com a gente”*

*Catarina, 18 anos.*

*“As minas (referindo-se às policiais femininas) são mais mal educadas, arrogantes e já vem xingando a gente de tudo quanto é nome, se a gente estiver no meio dos meninos então, nem se fala; toma até tapa na orelha”*

*Alice, 15 anos.*

Observamos na fala de destas jovens que a presença da polícia na escola e sua atuação truculenta é considerada uma forma natural e educativa, portanto justificável para a contenção da crise da moralidade e da violência na sociedade.

Vitória relata que já foi expulsa três vezes da escola por mal comportamento, brigas e por usar maconha. Mas logo dá um jeito de retornar. Não conhece seu pai e sua mãe usa entorpecentes e é violenta com ela. Natural da cidade, conhece todo mundo e revela que por conta disto consegue retornar sempre para a mesma escola.

*“A polícia daqui sabe onde a gente mora e sabe quem são nossos namorados, e aí*

*começa a falar que a gente é mulher de bandido, que vamos empestear o lugar de filho preto, pobre e feio, isso aquilo.... Eles não tem respeito pela gente e quando estamos com os namorados se ele for preto vai ter atenção diferenciada pra mim e pra ele, geralmente ele toma umas porradas, a gente mulher só é xingada mesmo”.*  
Vitória, 17 anos.

*“Quando a polícia foi chamada na escola, foi atrás dos nossos amigos e escolhambou eles, depois a policial feminina veio procurando quem era amiga de quem e chamando a gente pra sala dos professores, a gente nem sabia o que estava acontecendo, fecharam a porta da sala e mandaram a gente tirar toda a roupa, ficamos peladinhas, e a diretora estava lá e não falou nada; as policcias foram super ignorantes, perguntavam se a gente tinha colocado drogas naquelas partes, mas não era bem assim que elas falavam não, é que eu tenho vergonha de repetir, mesmo a gente falando que não elas enfiavam a mão com tudo dentro dos nossos sutiãs e bagunçava os nossos cabelos. Toda a escola percebeu quem tinha sido revistado ou não, não só pela fofoca do corredor, mas pelo estado que a gente voltava pra sala de aula;*  
Alice, 15 anos.

*“Uma das meninas perguntou por que ela ia ser revistada e que a mãe era merendeira de escola e sabia que a polícia não podia fazer isso, foi essa que levou mais gritos e foi revistada do mesmo jeito. Mas tarde a gente soube que a mãe virou onça e foi atrás da diretora dizendo que ia fazer um reclamação, sabe o que fizeram, a diretora pediu desculpas e falou que era melhor não reclamar por que ela morava perto da escola e quando era assim, eles pediam substituição da merendeira, aí não deu outra, ela deixou quieto;*  
Vitória, 17 anos.

*“Tem uma pá de professor aqui que fala que não adianta a gente estudar tanto, pra gente acabar trabalhando de caixa de supermercado ou nos quiosques aqui da praia ou que a gente vai acabar casando depois que acabar a escola e ter filhos, pra gente não esquentar” a cabeça”*  
Catarina, 18 anos.

A estudante Stefanni, 16 anos, indígena, também descreve o medo e a repressão que a comunidade sentiu durante e após o ocorrido:

*“Com a gente professora, não acontece isso da polícia parar não, acho que eles nem nota a gente, acha que índio não rouba e não mata, acho que eles acham que a gente não tem coragem pra isso não. Mas lá na aldeia tem até estuprador”*  
Stefanni, 16 anos.

Esta mesma estudante, Stefanni de 16 anos, também relatou, em nome dos indígenas, a reação da comunidade após o episódio em que o professor ao ministrar a disciplina de filosofia, no primeiro ano do ensino médio, no decorrer de sua aula asseverou que os indígenas não tinha RG e por isso não eram cidadãos.

Convém registrar que nesta unidade escolar a sala que mais concentram alunos da etnia indígena.

*“Todos os índios de nossa aldeia e quando tá no ensino médio é obrigado a estudar lá na escola, a FUNAI não dá jeito pra gente não sair de nossa aldeia, eu prefiro lá. A gente não ofende os outros não, a gente só quer viver em paz, sem briga, uma vez ao professor falou até que a gente não era cidadão, todos os índios choraram, aí pedimos para os professores da Aldeia falar com a diretoria de ensino e pedir desculpa pra gente, pedimos reunião com a diretora pros índios, foram índios das quatro aldeia daqui da cidade, falar com o professor quando chegamos na escola, o diretor pediu pra trancarem os outro alunos na sala de aula que a gente podia tacar eles. Aí ficamos morrendo de vergonha, o professor não desceu da sala, ficou escondido lá e não desceu para a reunião, em protesto fizemos uma apresentação no pátio sobre a nossa cultura, ninguém desceu pra ver. No dia chovia e a chuva aumentou o que foi o fim pra dizerem que nem a dança da chuva a gente sabia fazer. O jeito foi os ancião e os professores fazer reclamação e pedir pra aquele professor não dar mais aula pra nós, sala que tinha índio, não entrava aquele professor de filosofia. Mas viramos de piada na escola, todo mundo comentava que os índios ia invadir a escola. Nós não queria mais ir pra escola, mas a gente precisa do diploma para poder ser professor na nossa aldeia e daí alguns são teimosos como eu e fica. Mas agora se falar qualquer coisinha eu já vou na diretoria reclamar. Mesmo que eles não façam nada, como não fizeram da outra vez, mas a gente não cala mais não, o índio merece respeito”*

Stefanni, 16 anos.

*“Eu fumo maconha faz é tempo, minha mãe também fuma, na escola os meninos vivem me provocando, daí eu bato neles, na sala de aula mesmo, já fui parar um monte de vez na diretoria, elas falam que eu não tenho mais jeito, e eu acho que isso não é justo. Mas pararam de chamar a minha mãe, da última vez ela xingou eu e a diretora, e falou que em casa eu era problema dela e na escola problema da diretora. A diretora não teve coragem de responder, minha mãe é doida.”*

Alice, 15 anos.

Evidencia-se nestes discursos que a escola tem o poder de construir sujeitos, determinar lugares, controlar, disciplinar e possibilitar, também, resistências (FOUCALT, 1987). Tomamos como lócus a violência de gênero neste espaço escolar, como um fenômeno histórico e cultural que ainda residem nos tempos atuais.

Nesse contexto discriminatório, a escola parece legitimar e manter seus alunos sob a égide da reprodução da violência, visto que ela os justifica através de um novo discurso, o discurso da naturalização, desenhado e reconfigurado no espaço escolar. Naturalizações e suas formas que parecem ultrapassar os séculos e manter-se nas instituições como a escola que tem o poder de “incluir” ou “excluir” o sujeito pela diversidade, seja ela cultural, étnico-racial, de identidades, por gênero, entre outras.

É possível refletir sobre as diversas formas naturalizantes encontradas nesse espaço de poder, inclusive pelo professor, no sentido de “validar” diagnósticos, e muitas vezes autorizando as práticas discriminatórias e preconceituosas em sala de aula. É importante salientar, os sujeitos nesse contexto (da escola) demonstraram se sentirem

fragilizados e inseguros visto que é perceptível em suas falas o quanto a instituição pode interferir no seu desenvolvimento emocional e social e que, portanto, resultam em mais sujeições o que produz a ruptura com a escola.

### 5.3 A ocorrência policial na escola

Perguntados sobre as experiências pessoais vocês tiveram com a polícia na escola e sobre as abordagens e revistas pessoais ocorreram na escola e em seu perímetro, os alunos ilustraram diversos casos que nos informam do acesso constante da polícia militar às dependências e aos alunos da escola.

Pedro, 17 anos autoidentificou-se como pardo, milita dentro da unidade escolar e contrário à polícia na escola.

*“A gente tá aqui não só para defender a educação, como para defender e representar quem já passou por esse tipo de violência, não só nas escolas públicas, onde ocorre muito, mas nas ruas também, nas favelas, em todo canto, isso acontece. Aqui a gente está lutando contra qualquer tipo de violência, lutando contra a censura, contra a polícia genocida e assassina.”*  
Pedro, 17 anos.

Guilherme, 14 anos, Presidente do Grêmio da Unidade Escolar e representante da União Escolar do Estado de São Paulo, afirma:

*“Eu estou na militancia desde os meus 11 anos de idade. Sofri Bulling e violência escolar, hoje eu luto para que meus colegas não passem por isso e que possam compreender que toda repressão e violência escolar não é normal. Isso é inadmissível, a coordenação da escola deve esclarecer isso, a corporação deve esclarecer isso, a gente exige a punição e a investigação desses PMs e de todos os PMs que já estão envolvidos em casos como esses, isso não pode mais acontecer. A polícia não pode de forma alguma entrar em uma escola, principalmente armada. A diretora viu que se ferrou e agora está do nosso lado agora por simples ética, pois é obrigação do educador, defender os alunos.”*  
Guilherme, 14 anos.

Dom, 18 anos, autointitulado negro, a família mudou-se para a cidade de Itanhaém após seu irmão mais velho ter saído do sistema prisional. A mudança, segundo ele, foi necessária após diversas ameaças à família.

*“E com qual consciência humana você defende um policial que saca uma arma em um ambiente escolar, achando que os próprios alunos fossem uma ameaça?”*  
Dom, 17 anos.

*“Quando tinha algum ocorrido de chamar a ronda escolar, ou a polícia militar,*

*na maioria das vezes era pacificamente, por que até então, era outra diretora e outra gestão, agora essa nova diretora que entrou, é a base do 'oito ou oitenta', ou você sai da escola, ou a gente chama a polícia e você é retirado do ambiente em que você estuda."*

*Vitória, 17 anos.*

Ryan tem 17 anos, mora na cidade há 10 anos, se autodeclara negro. De família numerosa, relatou-nos que era morador de uma grande comunidade da cidade de São Paulo e que após passar diversas dificuldades e ver seus pai e irmãos presos, a mãe decidira mandá-lo para morar com a avó onde até hoje permanece. Tem uma vasta pasta de ocorrência por mal comportamento e incivilidade na unidade escolar.

*"Uma vez eu fui até agredido na porta da escola, só por que o policial pediu pra 'eu sair da frente', aí eu fui pedir 'pros moleques sair' da frente e levei uma 'bicuda' nas costas"*

*Ryan, 17 anos.*

*"Eles pensam que a gente é nada, quer botar a mão e ainda vê 'nóis' como? 'Um neguinho, favelado na esquina? Já era, ou tá vendendo droga ou tá esperando deixa pra 'tomar'."*

*Dom, 17 anos.*

*"Vichi, foi o maior esculacho, vi a diretora falar que ia chamar só os meninos problemas, eu tava subindo do intervalo, daquele jeito, quase não voltando aí eu vi a polícia entrando. Sabia que o primeiro ia ser eu, dito e certo, tomei um enquadro ali mesmo na escada que subia para a sala. Os professores que passavam nem ligavam, ainda ouvi uns dizerem- até que enfim alguém vai fazer alguma coisa contra estes marginais"*

*Ryan, 17 anos.*

Abner, 17 anos, se autotitulou negro e está matriculado pela terceira vez no primeiro ano do ensino médio. Com dificuldade para se concentrar nas aulas, sempre que tem oportunidade, pula os muros da escola para usar entorpecentes. Tais demandas fizeram com que um vasto número de ocorrências escolares fizessem parte de seu currículo.

*"Foi o maior esculacho, saíram de sala em sala pegando um por um que eles achavam que eram suspeitos, as minas também, aí um com medo começou a falar o nome do outro colega e eles foram buscando um por um e revistando mochilas e esculachando a gente. Eles sabiam até quantas vezes a gente tia ido pra diretoria e o que a gente tinha ido fazer lá"*

*Abner, 17 anos.*

*"Foi um entre e sai dano do dos moleques, a escola parou, mandaram fechar as salas de aula e ninguém saía de lá sem a autorização da diretora e dos policiaes, nem o professor saiu. Ficamos morrendo de medo e com vergonha de ser chamado na sala de aula, cada vez que batiam na porta a gente já achava que ia ser a gente, não devo nada, mas sabe, eu sou preto"*

*Dom, 17 anos.*

Xibata, como faz questão de se autopronunciar, é negro e está matriculado no primeiro ano do ensino médio. Por diversas vezes abandonou a escola para poder ajudar no sustento familiar. Sempre muito alegre e conversador se autodeclara negro. Diversas vezes em sala de aula quando havia algum tipo de violência, logo apontavam-no como o “criminoso”.

*“Meu apelido na escola é Xibata, eles não falam por maldade, eu acho até engraçado, até os professores já me chamam assim, quando a polícia entrou na escola os camaradas já começaram a gritar – o xibata tá aqui! Eu ri também, sabia que era só uma brincadeira, mas os policiais já me enquadraram também, falaram que tinham ouvido meu nome e sabia que eu tinha alguma coisa na mochila. Foi tenso! “Mas se ferraram, eu não tinha nada não!”*  
*Xibata, 17 anos.*

Alex, 17 anos, se autointitulou branco. De corpo tatuado e de uma postura de poucos amigos, Alex esta sempre na defensiva de algo ou de alguém. Já abandonou a escola por 4 vezes<sup>3</sup>, por alegar que não era inteligente. De família conhecida na cidade pelo tráfico de entorpecentes é um adolescente marcado por onde passa. Na escola não é diferente.

*“Eu já sei o processo professora, meu pai e meus irmãos estão presos em São Paulo, fico aqui olhando pra esses meninos, eles não sabem o que é preconceito e fome, eu conheço os dois, passei muita fome com minha família passei muito tempo morando de favor e usando roupa que os outros davam pra mim e pros meus irmãos. E esses menino aí falando que já sofreu, eu queria ter sofrido do jeito deles, eles não sabem de nada”.*  
*Alex, 17 anos.*

*“Meu irmão também tá preso, e tenho um outro que tá foragido, a gente não sabe bem se esta foragido ou se a polícia matou, daí minha mãe vendeu tudo em São Paulo e comprou uma casa aqui do lado morro da cidade, falou que não queria que a polícia levasse outro filho dela”*  
*Dom, 17 anos.*

Ricardo, 15 anos, autodeclarou-se indígena e está matriculado no segundo ano do Ensino Médio. Referindo-se aos indígenas e a violência policial:

*“Eu já falo que nem minha prima (referindo-se a aluna indígena Steffani), a polícia não para a gente, a não ser que um não-índio reclame da gente. Mas somos perseguidos dentro de farmácias e supermercados todas as vezes que entramos seja menino ou menina. Em restaurante então, nem se fala, já acham que a gente vai pedir comida, o cacique já falou pra gente evitar esses lugares, ir somente quando não tiver*

<sup>3</sup> Ao final desta pesquisa, Alex já havia abandonado novamente a escola.

*mais jeito. Que lá na aldeia nós estamos seguros e aqui fora não”*  
Ricardo, 15 anos.

*“Nós aquele dia passamos mensagens para os alunos da noite e falamos ‘não cola de noite, por que tem uns policiais rondando a escola’ e ninguém colou! A escola ficou vazia a noite por que todo mundo tava com medo de ser esculachado pela polícia.*  
Alice, 15 anos.

Marcos, 17 anos de idade, chegou há pouco tempo na cidade. Se autodeclara negro e está matriculado no primeiro ano do Ensino Médio. Sempre calado e observador, manteve-se ainda mais calado durante todas as reuniões. Ao indagar se ele não gostaria de expressar, sua fala acrescentou:

*“Esses moleques não sabem o que é violência professora, eu estive lá sozinho, sempre sozinho, mas eu não quero mais falar sobre isso. Dói muito sabe!”*  
Marcos 17 anos

*“Ah, Isso daí já aconteceu com ‘nóis’ várias outras vezes, e a diretora nem dava atenção pra ‘nóis’, a gente não podia ficar ali na frente da escola que ‘as polícia’ já chegava oprimindo ‘nóis’, querendo bater, mesmo se a gente tentasse conversar, ‘os cara’ já vinha oprimir. Eu me sinto ‘mó triste tá ligado?’ O povo da periferia aí hoje em dia é humilhado, ‘uma pá’ de moleque apanha aí.”*  
Abner, 16 anos.

*“Só por que é negro, tá de palhaçada, se for branco e estiver fumando um baseado, polícia nem olha na cara, agora quando é negro, não tá fazendo nada de errado, quer vir bater, quer vir agredir, isso aí tá errado, o mundo tá errado”*  
Dom, 17 anos.

*“Eu to cansado de ser apontado como bandido por que eu fumo maconha e sou tatuado e tenho problemas de aprendizagem, não sei se é a maconha que eles tanto falam ou se é por causa dos problemas que eu tenho em casa, minha mãe cuida da gente sozinho, meu pai tá preso mó cara por causa de tráfico. Os professores sabem disto então quando me olham não me dão atenção, é como se eu pagasse a pena junto com o meu pai. A polícia do mesmo jeito, to na porta da escola e os cara me olha torto, tenho medo até de respirar, acho que eles podem achar que eu to armado”*  
Alex, 17 anos.

*“Eu to de boa, meu pai fala todo dia que eu sou um lixo, então se o policial falar também não me importa. Um dia Deus vai me dá uma família e eu saio dessa. Os professores e os policiais daqui da cidade vão ouvir falar do meu nome eu ainda serei gente.”*  
Dom, 17 anos.

Como se pode notar, os alunos apresentam diferentes graus de consciência das irregularidades das abordagens na escola e em seu entorno, bem como diferentes graus de revolta com estas. O uso da polícia como repressora e disciplinadora no espaço escolar

esvazia a relação entre jovens e agentes de qualquer possibilidade de confiança, respeito e reconhecimento. A polícia que deveria servir à comunidade não reconhece na juventude um segmento a ser respeitado. A juventude, ensinada a temer a polícia, não legitima sua função, inclusive desumanizando as pessoas por trás das fardas.

Outra situação representada na fala de mais de um adolescente é a de que a trajetória familiar e a etnia estigmatizam a identidade perante os policiais, a escola e o grupo. O aprofundamento nas teorias sociais sobre racismo, identidade e diferença são fundamentais para assegurar a desnaturalização do caráter e da identidade como uma herança familiar, ao mesmo tempo em que a falta de mobilidade social e as diversas violências do Estado ao não assegurar os Direitos Humanos básicos, como a dignidade e a vida, devem ser problematizadas.

E por último, compreendendo que a polícia e a educação básica são trajetórias de trabalho relegadas às classes sociais menos privilegiadas, a relação entre o jovem periférico, o policial e o professor é mais estreita do que se pode supor. Propomos aqui a reflexão: existe nas corporações e nas escolas o entendimento que reproduzem as violências vividas e alimentam a violência policial contra os jovens que futuramente serão parte destas mesmas instituições?

#### 5.4 Construindo resultados

O contexto de discriminação e sujeição é constantemente reproduzido como verdade instituída socialmente no ambiente escolar. Mais do que isso, o grupo focal apontou para a articulação entre corpo, raça e etnia como um processo de constituição dos sujeitos e de sua construção marginalizante no espaço escolar.

No tocante aos dados, analisamos nas falas dos jovens e adolescentes, que nos conflitos em que era solicitado o apoio da polícia, os discursos demonstraram que as características sexuais e étnicas definiam o tipo de abordagem aos alunos.

Nessa mesma linha de análise, as abordagens policiais dentro da escola investem incansavelmente na construção de discursos normalizadores sobre aspectos fundamentais para a “manutenção da ordem” no ambiente. Desenvolvendo múltiplos mecanismos de vigilância e controle, buscando inclusive investir no grêmio estudantil com o objetivo de desvendar as possíveis práticas e comportamentos desordeiros de outros alunos, em busca de conhecimento prévio de atitudes “desviantes”, com intenção de desencorajar atos “criminosos”.

Embora todos reconheçam a violência institucional tanto da polícia quanto pela escola na figura de seus múltiplos agentes, por outro lado, esta relação parece ter sido naturalizada pela maioria dos alunos devido às experiências cotidianas vivenciadas pelos jovens nas construções de suas identidades negras, indígenas e periféricas na escola, distorcendo a percepção do trabalho policial.

Diante disto, é necessário repensar a ação policial nas escolas, refletir sobre as múltiplas intervenções não violentas que a escola é capaz de proporcionar. Para tanto, é necessário buscar o ponto de vista do jovem, ouvi-lo, uma vez que são os mais afetados nessa relação de poderes arbitrária, visto a distância social que os separam.

A interrelação entre a análise dos livros didáticos e o discurso dos jovens no grupo focal mostra como a abordagem dos livros é inadequada perante a violência policial sofrida na escola pelos adolescentes. Enquanto os livros mostram o excesso policial como parte de um processo de controle social nos espaços públicos, ocorridos pontualmente em shows, manifestações ou abordagens de suspeitos, o discurso dos alunos apresenta a presença constante da violência policial na escola e em seu entorno contra os estudantes.

É notável que os alunos não souberam responder quais projetos e ações poderiam ser implantados nas escolas para evitar a violência institucional e policial. O processo de naturalização da violência, a distorção do papel da polícia e a sensação de impunidade tornam o quadro da violência policial aparentemente irreversível na escola. E os livros de sociologia, quando muito, informam que esta violência existe. As perguntas a serem feitas são: A quem se direciona o discurso sobre violência escolar nos livros? A quem serve o silêncio sobre essa violência cotidiana? Por que as ações e projetos contra essa violência não são propostos?

## 5.5 A pesquisa como espaço de reflexão sobre a prática

Ao iniciar a pesquisa, havia algumas questões a serem respondidas. Na medida em que encontramos respostas para elas, outras mais foram surgindo. Como ex-policial, professora e agora iniciando no caminho da pesquisa acadêmica, pude encontrar no desenvolvimento deste trabalho explicações sobre minha própria formação, minhas escolhas e ações na polícia, meus desafios na sala de aula. E, principalmente, aprendi com a escuta dos alunos.

Como já dito, o livro didático não é a única ferramenta em sala de aula, porém em um país desigual, com educação desigual, escolas desiguais, talvez o livro didático seja a

ferramenta mais democrática do ensino, mesmo chegando com atraso e em quantidade insuficiente em algumas escolas. A responsabilidade de seus autores na escolha dos temas, teorias, propostas de atividade é gigantesca. Assim como a responsabilidade do professor em complementar as lacunas deixadas pelo livro.

No caso dos livros analisados, observamos que apesar da maioria dos autores pertencerem ao eixo Rio-São Paulo, a questão da violência policial cotidiana nas escolas de periferia foi generalizada na maioria deles, como um tabu do qual se pode falar apenas por metáforas.

Observo aqui que a busca não é pela educação contra a polícia, mas que antes as reflexões aqui presentes sirvam para desnaturalizar a violência policial, que vitima tanto os estudantes quanto os próprios agentes, que encontram em cada jovem um possível inimigo. A relação entre as teorias sociais e a realidade da periferia precisam ser consolidadas através de práticas que promovam a renovação das relações entre os jovens e a polícia.

Buscar ações e projetos que alterem a relação violenta estabelecida entre o segmento juvenil e a instituição policial, principalmente no espaço escolar, pode parecer uma proposta aparentemente romântica, porém, se a sociologia, os livros didáticos, os professores se abstiveram enquanto os alunos apanham e são desrespeitados nas portas das salas de aula por agentes do Estado, a pergunta a ser feita é “a quem serve esta sociologia?”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Da Violência:*

*Do rio que tudo arrasta se diz  
que é violento.*

*Mas ninguém diz violentas As  
margens que o comprimem*

Bertold Brecht

O texto *Provocações*, de Luís Fernando Veríssimo, que serve de epígrafe neste trabalho, assim como o poema de Bertold Brecht que abre este capítulo, sintetizam na literatura o sentimento gerado por esta pesquisa quando tratamos da polícia na escola como forma de manutenção da ordem.

Com o objetivo de analisar a criticidade da abordagem do conceito de violência nos livros didáticos de sociologia e as práticas violentas na escola, confrontando as perspectivas curriculares, as vivências geradoras e fomentadoras de violências no espaço escolar e as representações de autoridade e violência policial pelos alunos.

Desta forma, no primeiro capítulo, foi feita uma breve contextualização. Com intuito de fundamentar teoricamente a análise, a obra de Michel Foucault é discutida para pensar as estratégias biopolíticas de governo na reforma do Ensino Médio e conceituar o papel da escola, da juventude, da violência da escola, da violência policial e as relações de poder, a fim que produzam o sujeito necessário ao novo paradigma, o *homo economicus*.

A pesquisa parte dos conceitos de biopoder e de governamentalidade para analisar as reformas na educação que foram implementadas por força da vigência da Lei 13.415 de 2017. Como resultado, entendemos que uma reforma no Ensino Médio se faz necessária. Contudo, tal como está sendo feita, tende a criar intencionalmente indivíduos necessários ao universo produtivo. Essa proposta de ensino permitiu concluir que a reforma produzirá uma precarização na formação dos jovens, dificultando seu acesso às universidades públicas e gratuitas, cuja tessitura contribuirá para produzir, reproduzir e acirrar as desigualdades sociais. Por fim, apresentamos os conceitos de juventude e como este segmento representado de forma patológica em nossa sociedade.

Para tratar da violência, recorreremos a Chauí (2007) para compreender o mito da não violência do povo brasileiro, que usa dos dispositivos de exclusão, distinção, jurídico, sociológico e da inversão do real para interpretar, justificar e legitimar a violência em

uma sociedade que é na verdade autoritária e violenta.

As relações entre a violência e a escola são tratadas em algumas dimensões: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Sobre esta última, nos alongamos a demonstrar como a violência simbólica e os dispositivos de vigilância trabalham a favor da reprodução dos valores sociais estabelecidos, na manutenção do poder e na fabricação de corpos dóceis, usando da força e do controle com estratégias panópticas e excluindo os que não se adequam ao organismo escolar.

No capítulo 4 – *O ensino de sociologia e os livros didáticos: limites e contradições*, desenvolvemos a análise descritiva das abordagens de violência nos livros didáticos aprovados no edital do PNLD para o triênio de 2018 a 2020, observando na ocasião a formação dos autores e como o tema era recuperado nas questões do ENEM e de vestibulares propostas nas seções dos livros, na intenção de recolher dados complementares para a análise. Como resultado, observamos que apesar das obras abordarem em maior ou menor grau o tema da violência policial contra a juventude, naturalizam esta violência usando os casos como exemplificação das teorias clássicas sobre o poder e o Estado ou demonstrando as violências como forma de contenção do uso dos espaços públicos pelos jovens em atividades de protagonismo juvenil, sem abordar a violência cotidiana e, por vezes, solicitada pela escola, que faz parte da vivência dos jovens da periferia.

Reproduzindo a voz da juventude periférica de uma escola pública estadual da cidade de Itanhaém, litoral sul do estado de São Paulo, usamos a técnica de grupo focal para compreender as representações de adolescentes que sofrem discriminação e violência na escola, pela polícia, e da escola, pelos agentes da educação, seja por omissão ou por concordância com as ostensivas policiais. A fala dos jovens demonstrou que a violência já foi naturalizada para eles, inclusive introjetadas em discursos como da aluna que afirma que outras meninas merecem apanhar por se relacionarem com bandidos. No entanto, o resultado mais impactante foi o que não foi dito. Os alunos não conseguem propor ações e projetos para alterar este estado de coisas e apenas a saída do segmento juvenil através da entrada na vida adulta aparenta ser uma forma de deixar de sofrer violência.

Finalizada a pesquisa, acredito ser fundamental explicar a relevância desta na minha formação. Em primeiro lugar, por que eu acreditava que havia mudado de arena institucional, da segurança pública para a educação, mas os discursos de poder e de dominação também estavam presentes na escola – e, como os quartéis, sua presença podia

ser sentida pelo uso de regras, de normatizações, de humilhações e de punições. E à medida que esta similaridade foi me chamando a atenção, exigiu de mim um exame mais cuidadoso que só poderia ser alcançado com uma formação continuada e adequada em sociologia, através da pesquisa.

Mas, além de buscar maior aprofundamento e novas práticas pedagógicas, o que me trouxe ao PROFSÓCIO foi um passo de resistência. Resistência a um poder que opera de várias maneiras, por várias técnicas e que nos faz acreditar que a vida acadêmica não é lugar de preto e de pobre. Funciona como um verdadeiro entrave na vida dos jovens e adolescentes da periferia. Durante a pesquisa, todos os lapsos da minha formação foram expostos. Precisei me reencontrar e me reinventar diversas vezes. Por fim, enquanto falava de meus alunos, era de mim que falava. E mesmo com o apoio dos colegas e professores, muitas vezes lutei contra os ecos internos que me diziam que a pesquisa não é lugar para uma mulher preta, mãe de família e pobre.

Quanto à relevância acadêmica, esta consiste na produção de novos conhecimentos que são indispensáveis para a reflexão das relações de poder existentes na escola, especialmente a violência policial, expropriada nas vozes dos próprios sujeitos. A literatura sobre o tema suscita uma série de indagações e reflexões para o enfrentamento da violência escolar, denunciando as práticas que estampam a ineficácia das políticas de enfrentamento da violência escolar em uma dinâmica de ações e atos punitivos contra os alunos.

Por outro lado, as pesquisas indicam a necessidade de serem produzidas práticas sociais que abarquem a família, a escola, a saúde, o esporte, a cultura, assistência social e psicológica e as próprias corporações policiais, mas que devem nascer a partir de políticas públicas que não sejam construídas como remédios para curar ou conter a patologia que é o segmento juvenil.

Sendo uma das instituições mais importantes, cabe à escola repensar suas ações, rever os seus sentidos para os alunos e a comunidade escolar, prover níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania possibilitando a autonomia e autoestima dos alunos. E a disciplina de sociologia é um lugar privilegiado para suscitar essas discussões na escola, desde que não ignore a realidade de seus alunos.

Como colaboração à área de práticas de ensino e conteúdos curriculares de sociologia, buscamos demonstrar que a possibilidade de resistir à naturalização da violência curricular parte do preenchimento dos espaços acrílicos do livro didático com a

prática reflexiva na sala de aula, amparada na própria vivência dos jovens. Para isso, a formação de professores de sociologia deve permitir o avanço nas questões profundas da relação entre currículo oculto e as práticas violentas do Estado na escola e em seu entorno, que inscrevem as instituições escolares e o silêncio dos professores como colaboradores da manutenção do autoritarismo policial em relação ao jovem, afastando a todos da compreensão que a juventude é parte da identidade de nossa sociedade, a qual as corporações deveriam estar a serviço.

## 7 REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMO, Helena, FREITAS; Maria Virgínia; SPOSITO, Marília (orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- \_\_\_\_\_(org). **Gangues, Gênero e Juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos – SDH. 2010.
- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; GIL, Luiz Carlos (orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Violência nas escolas: situação e perspectiva**. Boletim21, Unesco, volume 1, 2005.
- ANDRADE, Carla Coelho de (org). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. A ‘juventude’ é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. 7ª edição. São Paulo: Editora 34, 2000.
- CASSIO, Fernando (Org.). **A educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, percursos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CHAUI, Marilena. **Simulacro e Poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.

\_\_\_\_\_. Ética, Violência e Política. In CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

COLASANTI, Marina. **E Por Falar em Amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 15ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

DUARTE, Marcos. **Breve ensaio sobre o Nascimento da biopolítica de Foucault**. São Paulo: Max Limonad, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In:

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Helder. Classes populares, polícia e punição. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-03012005-104241/pt-br.php>. Acesso em: 12/Jul/2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: o curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª edição. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, MW, GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes; 2005. p.72-88.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. Tese de Doutorado. PUC – SP, 2012.

GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1975.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103- 133.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

KUENZER, A. Z. A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002. p.229-330.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MCLAREN, Peter. Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

PAULO, J. [João Paulo]. (2017, february 8). Propaganda institucional - reforma ensino médio. João Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>. Acesso em 28/jul/2018.

PALACIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Volume 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PENNA, Fernando Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Edições LPP/ UERJ, 2017.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos Monográficos em contabilidade: teoria e prática.** 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1997.

TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais.** Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

WOODWARD, Kathrin; HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

YAZBEK, André Constantino. **10 Lições sobre Foucault**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a revolta**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

#### PERIÓDICOS CONSULTADOS:

ADORNO, Sérgio. A delinquência Juvenil em São Paulo: mito, imagens e fatos. *In: Revista Pré-Posições*. Volume 13. Número 3 (39) - Set/dez 2002.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263- 280, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>> Acesso em 10/mar/2019.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *In: Sociologias*. Ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>> Acesso em 28/abril/2019.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e Sociedade Autoritária. *In: Revista Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CERVI, Gicele Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. *In: COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação*, 4., 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais eletrônicos...** Braga e Paredes de Coura, Portugal: UDESC, UMinho e UFPA, 2018. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11331/8300>>. Acesso em 22/mai/2020

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio brasileiro como estratégia bioolítica de governo. *In: Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 181-193, jan./abr. 2019

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In: Revista Brasileira de Educação*, nº 24, Set-Dez, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 15/julho/2019.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1105-1128, out.

2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 15/fev./2019.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Edições LPP/ UERJ, 2017.

ESTEVINHO GUIDO, L. DE F.; COSTA, E. A. D. A utilização do grupo focal em pesquisa de educação ambiental como estratégia metodológica qualitativa: uma análise do projeto escola ecológica em rede (Uberaba/MG). **Revista Ensino em Re-Vista**, v. 23, n. 2, p. 460-477, 22 nov. 2016.

FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 79, p. 68-76, 1991.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: **Revista Mediações**. V. 12, n. 1, p. 113-130, jan/jun, 2007. Disponível em < <http://srv-009.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391/2761>> Acesso em 25/fev/2019.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>>. Acesso em 14/jun/2019.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 98-113, jul.-dez./2006. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>. Acesso em 25/Março /2019.

MOTTA, Vania Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). In: **Revista Educação e Sociedade** [online], vol.38, n.139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24/mar/2019.

OLIVEIRA, Jonas Henrique - Polícia e juventude: conflitos, incertezas e (des) confianças. In **Revista Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 39, p. 161-183, jan./ago. 2015. Disponível para consulta em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/58217/34850> - Acesso em 09-01- 2018.

SAVIANNI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:< <http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2007-n34-v12/>>. Acesso em 01/set/2019.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: **Revista Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403- 427, jul./dez. 2007.

SILVA, João Roberto de Souza; ASSIS, Silvana Maria Blascovi de. Grupo Focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisa nos distúrbios de desenvolvimento. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010.

SILVA, R. Comunidades como espaço de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 945-966, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventudes e educação: interações entre a educação não formal. In: **Revista Educação e Realidade**. Número 33, volume 2, p. 83-98. Jul/dez, 2008. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>>. Acesso em 27/abril/2019.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**. São Paulo, n° 6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Revista Educação e Sociedade**. Ano 23, n. 79, p. 163-186, ago./2002.

#### SITES CONSULTADOS

GOVERNO federal lança programa para a implementação de escolas cívico-militares. **Portal do Ministério da Educação**. 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 10/dez/2019

COM o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! Peça publicitária. **Ministério da Educação**. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em 21/ago/2019.

#### LIVROS DIDÁTICOS

AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de; MACHADO, Igor José de Renó. **Sociologia hoje**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2016.

ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**.

2ª edição. São Paulo: Scipione, 2016.

BOMENY, Helena et al. **Tempos modernos, Tempos de Sociologia**. 3. Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

COSTA, Ricardo César Rocha da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2016.

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em 17/Jan /2019.

\_\_\_\_. **Constituição Federal (1988)**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 27/jan./2018.

\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 05/mai/2019.

\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20**, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. BRASIL.

\_\_\_\_. **Lei n. 11.648**, de 2 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 21/abr/2019.

\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_. **Medida provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 04/nov/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias** (vol. 3). Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 25/abr/2019.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b.