

DIREITO PENAL E ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES: REBATIMENTOS DA LÓGICA CRIMINALIZADORA

Rodrigo Torquato da Silva¹

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa, cujo foco ilumina uma importante temática para a sociedade brasileira, na medida em que propõe uma reflexão analítica e crítica acerca das interfaces existentes na relação entre os discursos-práticas norteadores do Direito Penal e os seus rebatimentos nas práticas-discursos pedagógicos que se desenvolvem nas escolas públicas, que atendem, predominantemente, os estudantes das classes populares. O trabalho fundamenta-se, sobretudo, numa pesquisa de campo, que contou com o apoio financeiro da FAPERJ, porém traz consigo uma relação estreita com outros trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF/CNPq, destinando-se os operadores do Direito e Educadores, ainda que não exclusivamente, visto o entrelaçamento e impacto de tal assunto no cotidiano e nas nossas rotinas.

Palavras-chave: direito, alfabetização, criminologia

Abstract

The objective of this article is to present the results of a research that focus on an important theme for the Brazilian society and proposes a critical and analytical reflection about the interfaces between the logics and discourses originated from the Criminology, and its repercussions in the teaching discursive practices on the public schools serving students from the popular classes. The work was based on a field research sponsored by FAPERJ but brings a close relationship with other works conducted by the Research Group ALFAVELA-UFF/CNPq and is intended for the Law operators and Educators, although not exclusively, due to the intertwining and impact of such matters in our daily life and routine.

Keywords: social rights, literacy, criminology

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense, lotado no Instituto de Educação de Angra dos Reis. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF, credenciado no CNPQ. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Duas Especializações: uma em "Psicopedagogia - Clínica e Institucional", pela Universidade Gama Filho; e outra em "Orientação Educacional e Pedagógica", pela Universidade Cândido Mendes. Graduação em Pedagogia, pela Universidade Gama Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Cotidiano Escolar e Classes Populares (favelas e periferias). Atualmente cursa a Graduação em Direito, na Universidade Cândido Mendes. E-mail: rodrigotor4prof@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa na qual se faz uma reflexão analítica acerca das interfaces existentes na relação entre os discursos-práticas norteadores do Direito Penal e os seus rebatimentos nas práticas-discursos pedagógicos desenvolvidas numa escola pública que atende, predominantemente, estudantes das classes populares².

A pesquisa traz consigo uma relação com outros trabalhos do Grupo ALFAVELA, que atua em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro (Niterói, Angra dos Reis, Duque de Caxias e a favela da Rocinha, situada na Zona Sul da cidade “maravilhosa”), e foi realizada em uma escola municipal, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Niterói, que atende a estudantes que se encontram nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esses estudantes compõem um quadro que apresenta uma certa especificidade: as suas comunidades de origem se encontram em uma região fronteira entre os municípios de Niterói e São Gonçalo, fato que apresenta peculiaridades nas situações e acontecimentos do cotidiano da escola.

O trabalho visou, além do objetivo de levantamento e análise dos dados, utilizar os recursos audiovisuais na intervenção das práticas escolares, através da implementação de um processo dialógico que teve como ponto de partida as leituras que os estudantes partícipes fazem de sua realidade, entendendo que a compreensão crítica gera-se na prática de participar e de refletir acerca da própria inserção no mundo.

ACERCA DA METODOLOGIA

Para analisar o problema proposto, foi utilizada uma pesquisa de campo, realizada com apoio financeiro da FAPERJ (contemplada no Edital de Apoio à melhoria das escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro), e desenvolvida sob a coordenação do Grupo de Pesquisa “ALFAVELA-UFF/CNPq”. Deste modo, a empiria está delimitada apenas na experiência de pesquisa com uma escola pública, situada no município de Niterói.

Para a estrutura deste artigo, a metodologia será apresentada a partir de dois pilares. O primeiro, sustentando a exposição detalhada da pesquisa de campo, objetivos, metodologias e resultados. Já o segundo, dando suporte a uma análise crítica na qual são postos em diálogo alguns conceitos centrais do campo do Direito Penal e da Educação, no intuito de fundamentar a tese aqui sustentada.

Com relação ao primeiro pilar, a pesquisa organizou-se a partir de quatro planos de ação, voltados ao atendimento a grupos de estudantes ligados às séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo-se da seguinte forma:

1º plano: Reflexões sobre a profundidade do problema e a historicidade da questão das violências na/da escola, promovendo exibições de filmes consagrados e referenciais relacionados ao que chamamos de “alunos-problema”, de forma a problematizá-los;

2º plano: intervenção direta no processo de produção textual e de uso social da escrita, promovendo a elaboração e produção de roteiros autobiográficos produzidos pelos próprios educandos;

3º plano: ampliação da gama de recursos de processos de significação e no universo cultural e tecnológico dos educandos, promovendo a instrumentalização na linguagem audiovisual;

4º plano: debates e reflexões com os educandos para que eles compreendam a importância do resgate das memórias e da valorização da história de vida de cada um e utilizar os conhecimentos aprendidos para a produção dos filmes a partir dos roteiros autobiográficos selecionados, exibindo-os de forma paralela aos debates na culminância do projeto.

Nossas metas tiveram como norte o caráter analítico-investigativo da pesquisa, de forma a construir estratégias de combate ao suposto fracasso escolar e acompanhar (para melhor compreender, e, assim, denunciar) as consequências e os impactos da violência no/do cotidiano escolar, que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem de algumas escolas públicas. Para isso, pautamo-nos nos seguintes pontos:

a) Na promoção, no estudante, de um ímpeto de análise e crítica ao assistir uma produção audiovisual e, ao mesmo tempo, estabelecimento, por parte dele, de conexões com sua realidade;

b) Na apropriação e construção de diversos textos escritos e gêneros literários a partir dos roteiros, dando sentido ao uso social da língua;

c) Na ampliação do leque de informações alternativas ou de domínio técnico para operar em diferentes áreas da produção audiovisual, enriquecendo, desta forma, a capacidade de expressão e comunicação dos estudantes.

d) Na consolidação das ideias de que todo cidadão tem o direito de aprender a ler e escrever na escola pública e, como consequência, pleno exercício da liberdade de expressão.

O outro pilar metodológico deu o suporte para a análise crítica, realizando-se uma detida revisão bibliográfica no campo do Direito Penal. O objetivo foi investigar-analisar em que medida há rebatimentos dos discursos normativos do Direito/Processo Penal numa escola pública que atende predominantemente estudantes oriundos das classes populares. A ideia foi a de identificar e problematizar os indícios de criminalização dos

comportamentos e das sociabilidades expostas pelos estudantes de origem já mencionada acima.

Dessa forma, objetivou-se, ao findar de um ano, não somente a contribuição para que os estudantes envolvidos mostrassem significativos resultados relacionados ao domínio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, após uma avaliação coletiva da escola e dos professores do projeto, uma melhor compreensão dos processos que resultavam em algumas violências cotidianas na escola. Assim, fica claro que o objetivo com o qual a metodologia estava comprometida vinculava-se estritamente à ideia de coparticipação e intervenção no cotidiano escolar, através de registros e filmagens com as professoras e estudantes da referida escola pública.

Os resultados (como poderá ser verificado no decorrer desta exposição) apontaram para uma forte influência, nos discursos pedagógicos, dos argumentos acusatórios, cuja fundamentação ancora-se predominantemente nos discursos propagados oficialmente em jurisprudências, do Campo do Direito Penal, e que são difundidos (e porque não dizer: diluídos) no cotidiano escolar – em reuniões de conselhos de classes ou nos momentos informais. Tais argumentos fundamentam muitas vezes (isso foi verificado na pesquisa) os “fracassos escolares” das crianças que não aprendem-aprendem o que deveriam aprender-aprender na escola, pública.

BREVE RELATO DA EMPIRIA

A chegada na escola do projeto de pesquisa "Imagem, Som e Alfabetização" se deu em 2011. Em uma reunião pedagógica ordinária, nos

turnos da manhã e da tarde, apresentamos aos professores, à equipe técnico-pedagógica e à Direção à síntese desse Projeto.

No início de 2012, já contemplados pelo edital FAPERJ, fizemos uma reunião para apresentar como se daria a operacionalidade do Projeto e como dialogaríamos com a rotina da escola. A nossa proposta, de certa forma, delineava-se cartesianamente em três movimentos: a) de um horário para estar regularmente com os estudantes (algo em torno de 3 horas) em um dia na semana, nos dois turnos; b) de uma sala que comportasse com qualidade os equipamentos, os estudantes e nós (pesquisadores e bolsistas, que na soma éramos nove – o coordenador, os dois bolsistas de treinamento e capacitação técnica – professores da escola, os dois bolsistas de iniciação científica, as três bolsistas "jovens talentos", vindas do Ensino Médio de uma escola parceira, e um jornalista – que esteve todo tempo como voluntário); e c) da parceria das professoras que apontariam 30 alunos (sendo 15 estudantes por turno), que apresentassem três tipos de “problemas” com os quais a escola admitisse não estar conseguindo lidar: 1- dificuldades de aprendizagem; 2- histórico de violência na escola; e 3- apatia.

Inicialmente, o trabalho realizado com os estudantes era bem simples: exibir trechos de filmes e problematizá-los a partir da *trocação de ideias*³. A proposta era apresentar aos estudantes o universo do audiovisual, tentando aproximá-los de uma linguagem tecnológica de perspectiva crítica. Paralelamente à exibição dos filmes e após as conversas, conduzimos os processos sugerindo que os estudantes manuseassem os equipamentos disponíveis (câmeras, fones, microfones, tripés) e fossem se familiarizando com os primeiros códigos da linguagem tecnológica do audiovisual, como "focar/desfocar", "dar o zoom", "dar o rec", segurar a câmera e movimentá-la lentamente, montar e desmontar o tripé etc.

Percebeu-se que os filmes que não estavam diretamente ligados a temas atrelados ao dia a dia dos estudantes, e que se passavam em situações desconectadas de suas realidades, não eram capazes de mantê-los concentrados e, por consequência, colaborar com as discussões em sala, ainda que provocássemos os debates.

Por outro lado, os filmes que traziam como cenários as favelas, escolas públicas e um conjunto dos códigos e tensões dessas conjunturas (como, por exemplo, as disputas territoriais entre facções) eram mais potentes no sentido de proporcionar uma participação mais intensa dos estudantes que, com clareza e segurança, demonstravam verbalmente conhecimentos acerca dos assuntos tratados. A indagação mais intrigante que emergiu desse processo foi: quais são as matrizes que imprimem no estudante o estigma de que ele tem problemas para aprender?

Uma constatação importante foi a de que os recursos audiovisuais entram como um detonador de múltiplas alternativas de processos subversivos aos silenciamentos e aos sistemas moedores de corpos inadaptáveis. Transformando a escola num espaço aglutinador dessas alternativas, eles desobstruem as artérias que ampliam os fluxos para outras expressividades possíveis, para além da necessidade de uso das habilidades de decodificação da língua escrita. Permitem, com isso, chegar ao que poderíamos denominar de registros imagéticos, ou seja, um conjunto de possibilidades imagético-discursivas das experiências vividas nos cotidianos e nos contextos de inserção socioculturais, bem como o registro-denúncia da dramaticidade existencial das crianças, por elas mesmas.

Através da pesquisa, a escola, como espaço de possibilidade de expressão audiovisual, permitiu aos estudantes tachados profeticamente como *meninos que não têm jeito* a “ajeitar-se” desajeitando o modelo de escola que os profetiza como aqueles que têm problemas de aprendizagem. Há, na operacionalização dos equipamentos, uma possibilidade de demonstração factual de que os “conteúdos” ensinados durante as

“trocações” de ideias para os estudantes são convertidos, diante de todos, em ação-comprovação da capacidade que eles têm de aprender a fazer o que é ensinado.

A demonstração dada por cada um daquilo que apreendeu tanto na operacionalização dos equipamentos quanto no planejamento das filmagens desconstrói a profecia da escola. Todos podem se ver (e demonstrar isso ali) aprendendo-aprendendo os “conteúdos” complexos e sistematizados de elaboração dos roteiros de vários tipos. Mesmo aqueles que não dominavam a contento a habilidade de decodificação do código linguístico escrito, aprenderam a elaborar roteiros em modelos *storyboard*, a elaborar coletivamente o planejamento das sequências de filmagens externas, e, fundamentalmente, demonstraram sua capacidade criativa na construção das suas narrativas quando criaram seus próprios roteiros e planos de filmagens para as suas histórias de vida.

Isto é, a concepção do fracasso que até ali predominou na relação com a escola foi tomada pela possibilidade de confronto que o recurso audiovisual lhes oferecia. Os “valores comunitários” que o viver nas favelas impõe passam a ser não somente elaborados e exibidos na escola, mas ressignificados e compreendidos por ela. A origem social dos estudantes e a dramaticidade das condições existenciais podiam ser vistas e contempladas pelas filmagens das crianças, e, fundamentalmente, problematizadas e tematizadas como elemento curricular.

Isso possibilitou sugerir a ideia de um *currículo-movimento-acontecimento* com tematizações contextualizadas, o qual pode envolver temas sobre as múltiplas infâncias que se encontram na escola, no bairro, no país, por exemplo. O objetivo neste caso seria fazer com que a escola e as crianças compreendessem, indagassem e debatessem a complexidade da sociedade de classes em que estão inseridas, sem naturalizar de forma fatalista os “fenômenos” econômicos e a crueldade social que as atinge diariamente.

Portanto, a ideia não era visar a um conjunto de conteúdos que as tornem “mais polidas” culturalmente. Ao contrário, o objetivo principal tornou-se fazer com que elas descobrissem o próprio potencial criativo e político e, ao utilizar as ferramentas do audiovisual, explodissem a “naturalização” da sua condição existencial dando outros sentidos à sua potência criativa.

Tudo isso veio a nos provocar em pensar numa pedagogia diferente. Quem sabe, ao invés de uma "pedagogia das artes", trabalharmos com a ideia de uma *arte de pedagogias*, no plural. Pedagogias estas que se apropriem dos acontecimentos detonadores não como elementos inviabilizadores dos processos pedagógicos, mas, em oposição a isso, utilizá-los como elementos potencializadores de problematização temática do *currículo-movimento-acontecimento*. Em vez de apontarmos os não-saberes escriturísticos formais, destacamos o espírito crítico dessas crianças, sua sensibilidade estética, a qualidade das suas análises de conjuntura local e, por fim, suas intuições políticas.

Entendemos que tais pedagogias precisam manter, como premissa e termômetro da sua potência, uma constante desconfiança da normalidade e das prescrições. É preciso pensar seriamente sobre o quanto uma pedagogia impositiva de um modelo civilizatório universalista, que visa ao enquadramento dos estudantes numa lógica comportamental e de pensamento distante das que estão disponíveis nos seus contextos, influencia na estigmatização da forma de estarem no mundo.

Para que possamos alcançar algum êxito na escolarização desses estudantes não podemos descartar a sua condição existencial. Nesse sentido, a relação tempo/aprendizagem está no centro da questão, visto que a escola impõe uma temporalidade de ensino-aprendizagem insuficiente ao que ela oferece de tempo-contexto de aprendizagem (aprender em um ano conceitos e lógicas de raciocínio às quais crianças de outras classes, as que se enquadram no modelo, estão expostas desde que nascem, nos seus meios).

Um estudante que passa a maior parte do seu tempo interagindo com sociabilidades, linguagens, conceitos, nos espaços onde mora, considerados, pela escola, de menor valor, de baixo calão, criminalizados, está fadado não só ao fracasso escolar, mas à estigmatização. Assim, fica claro que o que temos é uma injustiça tanto social quanto cognitiva, na medida em que se quer atribuir ao estudante o seu fracasso escolar, sem levar em conta que a capacidade de apreender conteúdos, conceitos, etc, está diretamente ligada à oportunidade de estar inserido num meio que seja farto daquilo que é exigido pela escola.

Ou seja, exige-se que os estudantes pensem, compreendam a partir de um tipo de racionalidade imposta pela escola, sem considerar as ferramentas ou os instrumentos conceituais que eles trazem, que são frutos das suas interações e experiências no meio onde habitam, o que envolve discursos de classes, ideologias, conceitos, conteúdos, formalidades e informalidades para a execução de tarefas, além de violências cotidianas de policiais/milícias/traficantes. De forma pior, encontramos uma clara transferência de discursos criminilizadores bastante comuns no universo do Direito Penal que pululam nos discursos pedagógicos usados como justificativas do fracasso escolar. Essa foi a motivação que nos levou a tentar compreender a relação entre a expansão do Direito Penal e a escolarização das classes populares.

EXPANSÃO DO DIREITO PENAL

Após uma detida revisão bibliográfica é possível afirmar que a “fratura exposta” do suposto Estado Democrático de Direito pode ser constatada no Direito Penal. Essa é a esfera jurídica onde o Poder Estatal consegue criar uma áurea mistificadora das relações de conflitos de classes,

elementos fundantes da sociedade capitalista, e transformá-los em algo fatalista, mágico, místico, dado pela natureza ontológica humana. O Estado capitalista conseguiu criar uma ideia falsa de linearidade histórica do Direito Penal, principalmente no que tange ao Direito Penal brasileiro. Partindo de sua origem europeia e do seu principal propósito, atender aos interesses da burguesia, o Direito Penal foi criado para ser um sistema de mediação política (e também pedagógica) para lidar com os conflitos oriundos da Revolução Francesa.

Aqui no Brasil, passamos por um processo, denominado por alguns estudiosos, de Colonialidade do Poder e do Saber⁴ (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005), no qual fomos marcados a ferro e fogo pela colonização eurocêntrica. Somos, hoje, no que tange à justiça criminal, o reflexo disso somado às recentes reformas neoliberais tanto no Direito Penal quanto na Política Criminal.

A fim de consubstanciar a relação que nos interessa fazer entre o Direito Penal e a Educação Pública das classes populares, fundamentalmente no que diz respeito à tese de fundo aqui defendida, torna-se relevante, à guisa de reflexão, discutir um pouco o processo e a lógica que levaram à criação da Lei dos Crimes Hediondos, Lei 8.072/90.

Com essa lei, temos o início de um processo que instaura a manutenção de antigas crenças, além da criação de outras, tais como as de que a expansão e o recrudescimento do Direito Penal traz progresso para a sociedade. Daí resultam os infundáveis processos penais que sequenciam o esgotamento do sistema carcerário, trazendo à tona um paradoxo, visto que implode a premissa fundante do Direito Penal que é a promessa da ressocialização do cidadão-infrator.

Consequência disso foi a criação de uma espécie de contrassistema penal, dentro das inúmeras e superlotadas carceragens do país, que desafia

não apenas o Direito Penal, mas, fundamentalmente, o próprio Estado Brasileiro. Também coloca em xeque a segurança e o conforto da burguesia brasileira, que o criou e o mantém através dos seus aparelhos de pressão política e de controle da opinião pública.

Com relação ao progresso esperado, o que vivenciamos no cotidiano é um sistema de opressão forte para com os mais precarizados, os alijados do próprio sistema capitalistas. Isso nos induz a pensar novamente no paradoxo sugerido acima: o de que o sistema penal, à medida que se expande, caminha para sua autodestruição, pois, enquanto eficácia sistêmica, não é autorrealizável. Logo, o Direito Penal, como possibilidade de normatização socializadora e justiça social, não é sinônimo de eficiência, quiçá eficácia, como nos quer fazer crer os discursos conservadores. O que temos aí é, em vez de justiça social, controle para a manutenção da ordem vigente, leia-se, manutenção do *status quo*.

De acordo com Juarez Cirino:

A prisão é o aparelho disciplinar exaustivo da sociedade capitalista, constituído para exercício do poder de punir mediante de privação de liberdade, em que o tempo exprime a relação crime/punição: o tempo é o critério geral e abstrato do valor da mercadoria na economia, assim como a medida de retribuição equivalente do crime do Direito. Portanto, esse dispositivo do poder disciplinar funciona como aparelho jurídico econômico, que cobra a dívida do crime em tempo de liberdade suprimida, e como aparelho técnico disciplinar, programado para realizar a transformação individual do condenado (SANTOS 2010: p. 455).

Visando à manutenção dos privilégios e a permanência das prerrogativas do *status quo*, o Direito Penal nasce como instrumento legal de limitação e controle. Por isso, não é contrário à sua natureza que ele se transforme ou se transmude em direito bélico, focado na segurança pública dos bens e das riquezas privadas. Em vez de Estado Democrático de Direito,

focado na educação-formação humana das gerações futuras, temos um estado de garantias dos privilégios, logo, das desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, das injustiças sociais e cognitivas.

Dando continuidade à reflexão acerca da Lei dos Crimes Hediondos, Lei 8.072/90, esta não define conceitualmente, principalmente no que diz respeito à adjetivação, o que são ou como definiremos aqueles que cometem tais crimes. Se a Lei não os definem claramente, a cargo de quem ficam as construções discursivas que adjetivam tais criminosos? À mídia, qualificando-os de repugnantes, perversos, desumanos? Ao senso comum, denominando-os de bandidos porcos, sanguinários, X-9, alemão?

Vemos uma fenda aberta para a “liberdade” de criação de constructos discursivos⁵, aqueles verbetes que qualificam, requalificam e desqualificam os que praticam crimes. Não é a discursividade formal normativa do Direito Penal que tem o poder total de criar e produzir os termos adjetivos daqueles que cometem crimes hediondos, mas sim outros veículos ao seu modo. Está posta aí a ponte que estabelece a ligação entre estilos de vida e modos comportamentais e os estigmas criminalizadores atribuídos, por outrem, aos que praticam qualquer desvio.

A adesão e o uso de adjetivos estigmatizadores são incorporados não somente aos discursos predominantes e corriqueiros das classes populares, mas também passam a fazer parte do vocabulário daquelas que os criaram. Esses discursos são difundidos como verbetes universais de enquadramento adjetivo, e as classes que são atingidas diretamente pelos malefícios e preconceitos muitas vezes aderem ao uso desses adjetivos em função dessa capacidade que os meios de controles e de difusão têm de transformar criações políticas em invenções mágicas, naturais, que surgem sem autores e sem intencionalidade. Temos, aí, movimentos de adesão distintos: de um lado estão os que podem difundir e aderir, caso lhe interesse; do outro, aqueles

que só podem aderir, visto que estão submetidos ao poder-controle das Leis e dos mecanismos.

À guisa de exemplo, pode-se trazer o caso da professora universitária da PUC-RIO e também do reitor da UNIRIO que se envolveram, por via das redes sociais, num caso típico de estigmatização de um modelo-estilo supostamente característico das classes populares. O caso foi o de um passageiro que aguardava seu voo num aeroporto, vestido de forma espontânea, com bermuda e camiseta (numa temperatura de 40 graus, é bom que se diga), e que teve sua foto publicada, pela referida professora, em sua rede de relações, em que a mesma insinuava que um aeroporto não era lugar para aquele tipo de gente (leia-se; portador daquele estigma, o de classe popular ou, como nas palavras do reitor da UNIRIO, um estilo sem o glamour que os daquele meio supostamente são portadores). Isso revela, claramente, como se dá, no cotidiano, a propagação dos estigmas.

O Direito Penal e a Reforma de 1990 não definiram claramente como devem ser as normas penais, ou os conceitos qualificadores, para os agentes que praticam as ações enquadradas no Crimes Hediondos. Para muitos estudiosos do campo do Direito Penal e importantes juristas, duas garantias, a taxatividade e a legalidade, foram extintas ou caducaram, com a Reforma de 1990. A concepção técnica dos legisladores, à época, para definir os elementos conceituais dos Crimes Hediondos (tráfico, tortura) não incluiu o homicídio simples, por exemplo, que não poderia ser desconsiderado, ou mesmo esquecido, na primeira formulação de Lei dos Crimes Hediondos de 1990.

Segundo Rogério Greco:

De todas as infrações penais, o homicídio é aquele que, efetivamente, desperta mais interesse. O homicídio reúne uma mistura de sentimentos – ódio, rancor, inveja, paixão etc. – que o torna um crime especial, diferentemente dos demais. Normalmente, quando não estamos diante de criminosos profissionais, o homicida é autor do único crime do qual, normalmente, se arrepende (GRECO, 2012: p.130).

Portanto, creio que podemos sugerir que tal desconsideração com o homicídio demonstra o quanto à elaboração, a expansão e a consolidação da nossa legislação está refém das grandes empresas de mídia, dos seus apelos e da capacidade de impor diretrizes normativas, legisladoras, fazendo pressão e conduzindo a opinião pública a pressionar o juiz togado, quiçá o Júri Popular. Evidente está que a expansão dos elementos que caracterizam os crimes hediondos teve uma forte influência da empresa Rede Globo de televisão, visto que concomitante ao período de elaboração e fixação da Lei 8.072/90, aconteceu um crime que chocou a opinião pública, envolvendo a filha da escritora e novelista, Glória Perez, a jovem Daniela Perez. É inegável a influência deste episódio que conseguiu transformar um crime passional, bárbaro, não resta dúvida, em crime hediondo.

Isso demonstra o quanto o nosso Direito Penal é subsidiário da pressão e dos apelos midiáticos, que com seus aparelhos ampliam exponencialmente o tamanho do fato impondo a lógica do medo e do terror, sem dar margens para as garantias de defesa e de direito de todos os Réus, condenados *a priori*.

Embora ciente de que parte da doutrina condena o Art. 156, Inc. I, considerando-o inconstitucional e, com isso, condenam a decisão de um juiz de buscar provas para além das apresentadas formalmente pelas partes, antes mesmo de ser provocado pelo Ministério Público (M.P.), é sensato considerar também que, na condição de ser humano, o juiz, exposto a uma forte pressão da mídia e às suas provas apresentas à opinião pública (antes de qualquer M.P.), tem a sua imparcialidade, digo, sua subjetividade, completamente permeada pelas informações-denúncias-“provas” ideologicamente e politicamente impostas. Ou seja, trazendo o núcleo duro da questão aqui colocada. Como aplicar de forma justa o princípio: em dúvida, decide pró-Réu, se este (o réu), já está condenado *a priori*?

REBATIMENTOS E ATRAVESSAMENTOS

Partindo desses questionamentos, acredita-se que as crianças das classes populares já chegam na escola pública marcadas, *a priori*, sob os estigmas de uma “marginalidade” (tanto no sentido de estarem à margem da sociedade formal quanto no sentido de estarem também à margem da sociedade legal). Trata-se de crianças que como moradoras de favelas⁶, e em função apenas de seus comportamentos peraltas, ou até mesmo violentos, são vistas por muitos professores/professoras e agentes educacionais como criminosos em potencial, ou até mesmo como criminosos em miniaturas.

Sendo assim, quais os processos, sejam eles de sociabilidades ou de discursividades incorporadas, que impactam o cotidiano escolar e que permitem originar e/ou reforçar esse imaginário social, acerca das crianças-estudantes das classes populares? Em que medida o Direito Penal teria alguma relação com esse imaginário, propagado nos contextos escolares através dos discursos de professores e professoras e outros agentes da escola, já que os discursos do Direito Penal têm um contexto específico de difusão e de uso conceitual e prático, que se dá predominantemente na esfera do Direito propriamente dito?

Deve-se atentar para o fato de que tais crianças já estão, ao nascer, inscritas subjetivamente como infratores, em função da própria condição existencial já que, enquanto moradores de favelas, moram em terrenos sem documentação de propriedade, em espaços abandonados pelo poder público, onde o “Estado de Direito” só chega com uso desmedido da força ainda que sob o discurso de “pacificação”. Discurso este que perde totalmente a credibilidade e reforça ainda mais a histórica desconfiança das classes populares na ação do Estado infringente de Direitos: “Cadê o Amarildo?”

Torna-se relevante apontar que a definição conceitual de Estado de Direito é complexa e geraria uma longa discussão política e filosófica, extrapolando os limites deste trabalho. No entanto, mesmo ciente de que o sentido predominante do conceito tem uma forte marca da colonialidade eurocêntrica, não me furto de apresentar uma concepção que, a meu ver, é a mais plausível, no momento, para fundamentar o sentido aqui exposto. Para tanto, justifica-se a citação da concepção defendida por Danilo Zolo.

Nos países ocidentais, os direitos subjetivos podem ser defendidos e promovidos não só dentro do ordenamento do Estado de Direito, mas também fora do seu âmbito formalizado, com instrumentos políticos, informáticos, culturais, educativos, econômicos. (...) Os direitos são (preciosíssimas) próteses sociais que permitem reivindicar com maior possibilidade de sucesso, e sem recorrer novamente ao uso da força, a satisfação de interesses e de expectativas socialmente compartilhadas. Mesmo a limitação do poder arbitrário e a proteção institucional dos direitos subjetivos – os dois serviços específicos do estado de Direito – são o resultado histórico de “lutas pela defesa de novas liberdades contra antigos poderes”: são a outra face do conflito social, estão e caem com ele (ZOLO, 2006, p. 93-94).

Relacionada à sociabilidade dos estudantes, pode-se atentar para a questão pautada constantemente nos conselhos de classe escolares, na qual problemas de ordem comportamental, que indicam o que poderíamos denominar de ambivalência existencial (necessária à sobrevivência das classes populares), se consubstancializam no debate sobre convivência e/ou conivência com os bandidos, ou com um tipo de sociabilidade violenta.

Dividir um território, como o de muitas favelas, que muitas vezes estão submetidas ao controle de traficantes, milícias ou mesmo policiais da UPP, cuja regra geral é o uso desmedido da força, não é tarefa fácil ou simples. Requer o desenvolvimento de um tipo de inteligência-malícia-astúcia (quem

sabe uma *Inteligência bandida*⁷) que não cabe nos padrões cognitivos almejados pela escola. Há outras questões, como a corrupção tantas vezes publicizada pela mídia jornalística, que contribui para uma vida de silêncios forçados aprendido/apreendido desde a idade mais tenra (é o famoso ver, ouvir e calar). Isso é suficiente para a estigmatização dessas crianças-estudantes? O fato de nascer em famílias pobres que compram naturalmente mercadorias sem o devido registro ou legalização (ainda que entre tais produtos esteja o pão de cada dia, comprado nas padarias dos becos), que participam de um capitalismo informal porém de forte impacto na cultura econômica do país (vide o turismo nas favela, hoje), reforça o imaginário dos/das professoras que lidam diretamente com essas crianças nas escolas públicas?

Pudemos verificar com a pesquisa que o Estado, que deveria ser de Direito, na verdade é um provedor do processo de manutenção da desigualdade pedagógica visto que não cumpre o dever de ensinar, na escola, o que é o fundamento da existência institucional dela mesma, como, por exemplo, ensinar a ler e a escrever. A aprendizagem das classes populares, por exemplo, é, entre muitos outros, um desses problemas.

Muitas são as tentativas que visam a resolvê-lo, várias instâncias vêm comprometendo-se com essa temática. Projetos e propostas educacionais, teóricas e pedagógicas têm ocupado os debates em nossas universidades com o intuito de compreender melhor o que acontece nos cotidianos das escolas públicas desse enorme e complexo país. Assim, a atual realidade mostra também que vários elementos oriundos dos conflitos sociais e das relações cidadinas confluem para ampliar a complexidade dessa temática, dentre as quais se destaca a violência urbana.

Os resultados de tais ações apontam para uma forte influência, nos discursos pedagógicos, dos argumentos acusatórios, cuja fundamentação

ancora-se predominantemente nas jurisprudências no Campo do Direito Penal, difundidos no cotidiano escolar – em reuniões de conselhos de classes ou nos momentos informais – que justificam os fracassos escolares das crianças que não aprendem-aprendem o que deveriam aprender-aprender nesse contexto.

Vejamos o que constata Ratto com sua pesquisa acerca dos “Livros de ocorrências” das escolas:

Muito dessa lógica judiciária pode ser encontrada nos livros de ocorrências, cujo próprio nome remete a uma associação imediata aos corriqueiros boletins de ocorrência das delegacias de polícia. Tal qual foi mostrado no conjunto das ocorrências citadas até aqui, seus registros são geralmente estruturados em torno de três partes centrais, não necessariamente naquela ordem. Apresentam os dados de identificação dos alunos (as), ou seja, dos acusados (as); narram a situação ocorrida, essa espécie de crime cometido, muitos vezes registrando os indícios ou provas que o atestariam (marcas físicas das agressões, testemunhos, confissões, acareações, dentre outros); e explicitam as consequências, uma espécie de veredito final com a decorrente “pena”, seja na forma de tudo o que já foi feito para resolver o problema, como parte das justificativas para as providências tomadas, ou como prova dos esforços da escola para o encaminhamento de soluções, seja na forma de uma ameaça do que futuramente será feito, em caso de reincidência, seja ainda na forma da providência presente, isto é, da medida que a escola efetivamente toma, diante da situação narrada (RATTO, 2007: p. 91).

A relevância desse estudo não somente está na compreensão dos enredamentos dos discursos acusatórios e da lógica judiciária, no cotidiano escolar, como também permite um intenso diálogo com os resultados das nossas pesquisas, principalmente porque ajuda a pensar na criação e no fortalecimento de novas alternativas metodológicas, para o ensino-aprendizagem, no Ensino Fundamental público. Visando ao combate do chamado fracasso escolar, nos espaços onde estão alocados predominantemente os estudantes das classes populares, criamos também

uma tentativa para tentar desconstruir essa lógica acusatória que, ao não saber lidar com questões comportamentais, cuja matriz está nas sociabilidades de classe, opta por segregar os praticantes.

As classes populares, pertencentes aos locais mais precarizados, principalmente no que diz respeito aos instrumentos e dispositivos citadinos (de urbanidade e socioculturais) são preteridas nas opções de quem deveria disponibilizar tais recursos, o Estado, tal como é disponibilizado para os bairros de população mais abastada. Diante da situação em que se encontram, estas constroem estratégias de sobrevivência, mesmo estando submetidos a grupos armados que impõem ordens de sociabilidades violentas, riquíssimas. Quem sabe, a partir dessas pistas, não podemos construir uma educação pública mais eficaz e, conseqüentemente, uma justiça social mais democrática. Nesse sentido, cabe a proposição de Boaventura Santos:

Estou convencido de que, para a concretização do projeto político-jurídico de refundação democrática da justiça, é necessário mudar completamente o ensino e a formação de todos os operadores de direito: funcionários, membros do ministério público, defensores públicos, juízes e advogados. É necessário uma revolução. Em relação aos profissionais, distingue-se entre a formação inicial e a formação permanente. Ao contrário do que sempre se pensou, a formação permanente é hoje considerada mais importante. Dou-vos um exemplo. Na Alemanha, não há nenhuma inovação legislativa sem que os juízes sejam submetidos a cursos de formação para poderem aplicar a nova lei. O pressuposto é que, se não houver uma formação específica, a lei obviamente não será bem aplicada. Temos que formar os profissionais para a complexidade, para os novos desafios, para os novos riscos. As novas gerações vão viver numa sociedade que, como eu dizia, combina uma aspiração democrática muito forte com uma consciência da desigualdade social bastante sólida. E, mais do que isso, uma consciência complexa, feita de dupla aspiração de igualdade e de respeito da diferença (SANTOS 2011: p. 82).

Entendemos que a luta contra a estigmatização e a criminalização dos estudantes das classes populares é uma luta política contra-hegemônica, contra aqueles que causam a condenação dos seus “estilos” de vida, dos seus comportamentos, fora dos padrões impostos, e que, além disso, também condenam os conhecimentos que emergem das lutas de classe calcadas nas resistências e nos contra-ataques das experiências cotidianas dessas classes, reveladas nos corpos marcados pelas cicatrizes de todos os tipos de injustiças da sociedade em que vivem.

Corroborando essa discussão, embora longa, porém de suma importância para a fundamentação do debate aqui exposto, trago a citação de Alessandro Baratta, visto que ele vai ao âmago da questão quando diz:

Enquanto a classe dominante está interessada na contenção do desvio em limites que não prejudique a funcionalidade do sistema econômico-social e os próprios interesses e, por consequência, na manutenção da própria hegemonia no processo seletivo de definição e perseguição da criminalidade, as classes subalternas, ao contrário, estão interessadas em uma luta radical contra os comportamentos socialmente negativos, isto é, na superação das condições próprias do sistema socioeconômico capitalista, as quais a própria sociologia liberal não raramente tem reportado os fenômenos da “criminalidade”. Elas estão interessadas, ao mesmo tempo, em um decidido deslocamento da atual política criminal, em relação a importantes zonas de nocividade social ainda amplamente deixadas imunes do processo de criminalização e de efetiva penalização (pense-se na criminalidade econômica, na poluição ambiental, na criminalidade política dos detentores do poder, na máfia etc.), mas socialmente muito mais danosa, em muitos casos, do que o desvio criminalizado e perseguido. Realmente, as classes subalternas são aquelas selecionadas negativamente pelos mecanismos de criminalização. As estatísticas indicam que nos países de capitalismo avançado, a grande maioria da população carcerária é de extração proletária, em particular dos setores do subproletariado e, portanto, das zonas sociais já socialmente marginalizadas como exército de reserva do sistema de produção capitalista. Por outro lado, a mesma estatística mostra que mais de 80% dos delitos perseguidos

nestes países são delitos contra a propriedade. Estes delitos constituem reações individuais e não políticas às contradições típicas do sistema de distribuição da riqueza e das gratificações sociais próprias da sociedade capitalista: é natural que as classes mais desfavorecidas desse sistema de distribuição estejam mais particularmente expostas a esta forma de desvio (BARATTA, 2011: pp. 197-198).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que, concomitante ao enriquecimento dos recursos tecnológicos nas escolas públicas, é crucial, para que alcancemos uma sociedade mais justa e democrática, uma luta política. Quem sabe, assim, não chegaremos mais próximo da promessa fundante da modernidade cientificista de alcançarmos um tal progresso, que seja viável, dialogado, para que todos que habitam esse enorme e complexo país possam ter seus Direitos garantidos e, com isso, um Brasil mais igualitário e com justiça social.

É fato concreto que a disponibilização de ferramentas tais como os recursos audiovisuais, possibilita uma autoafirmação dos sujeitos – estudantes e professores -, pois materializa a possibilidade de, como cidadãos submetidos a diversas formas de opressão, tornarem-se capazes de denunciar sua condição existencial e, no caso dos professores, profissional. Além disso, oportuniza a criação de laços fraternos e/ou encontros com a alteridade, estudantes-professores, de classes sociais distintas. Alteridade esta potencializada por um sentido pluralizado de tolerância ao outro como legítimo outro na relação (MATURANA, 1999). Alteridade não apenas no sentido de se perceber no outro, estudante ou professor, enquanto indivíduos diferentes uns dos outros, mas de permitir que nos vejamos, enquanto humanidade comum, no outro, no diferente. E não tratá-lo como desigual em função das diferenças.

Quem sabe aí não está a chave que abre a possibilidade de enxergar nas crianças a potência de um mundo melhor - sobretudo naquelas cujos comportamentos não cabem nos modelos esperados pela escola burguesa (ou seja, as crianças das classes populares, que trazem consigo seus contextos, sua dramaticidade, suas condições existenciais). Em vez de criminosas em potenciais, enxergamos artistas, poetas, políticos ou simplesmente cidadãos de direitos, num Estado de Direito legítimo e de fato. Quem sabe, também, não está aí a possibilidade concreta de cumprimento de, pelo menos, três dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (Lei n. 9.394, de 20-12-1996):

Art. 3º

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas;

A pretensão deste artigo foi apresentar uma análise crítica acerca dos rebatimentos e atravessamentos dos discursos criminalizadores, normativos do Direito Penal, nas escolas públicas que atendem predominantemente estudantes oriundos das classes populares. A ideia foi a de identificar e problematizar os indícios de criminalização dos comportamentos e das sociabilidades expostas pelos estudantes de origem já mencionada acima.

Infelizmente, o tema tratado aqui não é fato novo. Batista, há muito tempo, vem chamando a atenção para essa problemática. Segundo ele:

Quando alguém fala que o Brasil é “o país da impunidade”, está generalizando indevidamente a histórica imunidade das classes dominantes. Para a grande maioria dos brasileiros – do escravismo colonial ao capitalismo selvagem contemporâneo – a punição é um fato cotidiano. Essa punição se apresenta implacavelmente sempre que pobres, negros ou quaisquer outros marginalizados vivem a

conjuntura de serem acusados da prática de crimes interindividuais (furtos, lesões corporais, homicídios, estupros, etc.). Porém essa punição permeia principalmente o uso estrutural do sistema penal para garantir a equação econômica. Os brasileiros pobres conhecem bem isso. Ou são presos por vadiagem, ou arranjam rápido emprego e desfrutam do salário mínimo (punidos **ou** mal pagos). Depois que já estão trabalhando, nada de greves para discutir o salário, porque a polícia prende e arrebenta (punidos **e** mal pagos) (BATISTA, 1990: pp. 38-39).

Observa-se que, como exposto pelo professor Nilo Batista, os resultados da pesquisa permanecem atualmente como feridas que não cicatrizam. As conclusões apontam para uma forte influência, ainda hoje, dos argumentos criminalizadores na composição das justificativas pedagógicas, na escola pública, para o “fracasso” dos estudantes das classes populares.

O discurso criminalizador que faz parte do cotidiano escolar cria uma falsa realidade do que de fato tal instituição tem condições de realizar com relação ao que seria a sua função social, passando, então, a justificar as impotências de algumas escolas públicas em não saber lidar com a complexa diversidade das culturas, das sociabilidades e dos conhecimentos que se forjam numa sociedade marcada pela desigualdade social.

Logo, verificou-se também que há um vínculo dos discursos que naturalizam as violências supostamente oriundas de sociabilidades forjadas nos contextos das classes populares à justificativa da escola de não explicar pedagogicamente o porquê dos seus estudantes não aprenderem o que deveriam aprender. Discursos como “são violentos”, “apáticos” ou “têm problemas de aprendizagem” formam uma tríade de possibilidades explicativas obtusas (e porque não dizer perversas).

O pensamento de Vera Malagutti vem corroborar com essa ideia quando mostra que os discursos que predominam nas perspectivas de política criminal (como, por exemplo, os argumentos que legitimam a ampliação do tempo de internação-punição dos jovens infratores, ou aqueles que sustentam a perspectiva da redução da maioria penal) tendem a criar inimigos sob medida.

Segundo a pesquisadora:

As questões políticas colocadas hoje na América Latina são questões de política criminal, da politização da violência (...) A violência naturalizada, as cátedras do medo, a confecção de inimigos sob medida se liga às técnicas de obediência obrigatória que poderão funcionar contra as multidões em desemprego. Para os novos impuros, o discurso e as políticas de “lei e ordem”, a nova cruzada a justificar torturas e execuções de negros e pobres (BATISTA, 2003: p. 104).

A lógica criminalizadora do Direito Penal se retroalimenta, constantemente, em diversos contextos, entre os quais, o cotidiano escolar. Algumas escolas públicas trazem consigo uma concepção de que tais seres humanos (os estudantes em questão) não carregam em si (ou, quem sabe, não herdaram do Ser Supremo), um “ânimo” para crescer em conhecimentos complexos, científicos. Com isso, justifica-se o fato (ou a profecia) de que já nascem sem o “Espírito Científico”. Ou seja, “não têm jeito!”

De forma ainda mais grave aparecem os discursos turvos e ambíguos que não apontam diretamente qual é a questão nuclear do problema que impede a escola de se realizar na sua função institucional (o ensino público). E, com isso, não oferece uma resposta plausível à sociedade, quanto a sua impotência. Ao contrário, deixa implícito a ideia de que ninguém, e todos, ao mesmo tempo, têm e não têm “culpa” (ou culpabilidade), a não ser, claro, “deus”, que não foi justo com os estudantes das classes populares e não lhes concedeu a dádiva de um espírito científico matricial.

Assim, a instituição escola muitas vezes os consolida como a casta dos sem “espírito científico”, restando para ela criar estratégias discursivas criminalizadoras que a isentem de assumir a própria impotência institucional.

NOTAS

1- Acerca da expressão “classes populares”, nossos estudos e pesquisas têm apontado para uma polissemia no que tange à definição conceitual em si. Existem, consagrados nos discursos sociológicos, nas teorias economicistas e no próprio campo do Direito Penal, alguns ancoradouros que margeiam os limites das definições de classes populares. Essas definições operam tanto com elementos concretos, tais como condições econômicas, tipos de moradias, informalidades e/ou ilegalidades da organização dos espaços de habitação e suas instalações/equipamentos estatais, quanto com discursos românticos e/ou folclóricos que remetem a imaginários de poetas, músicos populares, além daqueles estigmatizantes e preconceituosos, que trazem a ideia de bandidos perigosos, ameaça ao Estado, famílias desestruturadas, entre outros termos. A nós, fica evidente que a pluralização do conceito faz-se necessária na medida em que constatamos uma enorme heterogeneidade oriunda principalmente das origens regionais, culturais, étnicas dessas classes populares, que se configuram como resultantes das constantes interações, sejam para a própria sobrevivência aos processos de opressão, em que historicamente foram submetidas em nosso país, sejam para a resistência às injustiças sociais que se perpetuam no Brasil.

2- É uma noção de cunho conceitual e metodológica que estamos desenvolvendo no Projeto, diferente da noção de roda de conversas, pois, aqui, os estudantes se agrupam livremente, em quantos grupos quiserem, sentados ou em pé, em qualquer canto da sala, e falam sobre quaisquer assuntos (as ideias trocadas). Não há, necessariamente, direcionamentos unilateral e nenhum ponto de partida fixo (seja ele do professor ou dos estudantes).

3- Alguns dos autores aos quais me filiei teoricamente defendem uma distinção entre colonialismo e colonialidade, sendo o primeiro conceito entendido como o controle das formas de trabalho, dos recursos e dos produtos, fruto de uma especificidade histórica que foi a colonização. E o segundo, a colonialidade, como um processo que se estende para além do colonialismo, na medida em que cria modelos para um sistema-mundo eurocêntrico, hierarquizando as relações humanas a partir do conceito de raça, promovendo, com isso, as classificações que submetem as formas de estar no mundo daqueles que não se enquadram em tais modelos. Esses intelectuais defendem que fomos levados a cometer equívocos na compreensão política e histórica do sistema-mundo em que vivemos. Esses processo de colonialidade do poder e do saber nos condicionou, durante muito tempo, a enxergar a nossa história e as nossas questões sob as lentes do eurocentrismo. A base da colonialidade e do eurocentrismo é o uso da força como elemento fundamental para garantir os processos de subalternização.

4- É bom frisar que tal prerrogativa, a de criar os adjetivos e propagá-los, não é para quem quer, mas para quem pode, ou seja, aqueles que, munidos dos veículos de difusão de ideias e ideologias, expandem seus adjetivos ao bel-prazer.

5- Termo este que, enquanto conceito sociológico e do próprio IBGE, remete à ideia de localidades irregulares e subnormal de habitação, como também, no que tange às referências do Direito Penal, a um *locus* de criminalidades onde todos e todas estão submetidos à suspeição, inclusive, com decisões recorrentes de juízes que inscrevem liminares de efeito coletivo, inconstitucional, diga-se de passagem, para que policiais

tenham o salvo conduto de invadir qualquer residência destas localidades, a qualquer hora e dia.

6- *Inteligência bandida* é um conceito que venho amadurecendo e que provavelmente será apresentado em trabalhos posteriores, porém não será aqui aprofundado.

7- Cf. BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

REFERÊNCIAS

1 - BARATTA, A. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2011.

2 - EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar – Lei n. 9.394/96*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Lívia Céspedes e Juliana Nicoletti -. São Paulo: Saraiva, 2013.

3 - GRECO, R. *Curso de Direito Penal: parte especial*. Volume II: introdução à teoria geral da parte especial: crimes contra a pessoa. 9 ed. Niterói/ RJ: Impetrus, 2012.

4 - MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

5 - MIGNOLO, W. D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005, pp. 71-103.

6 - QUIJANO, A.. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005, pp.227-278.

7 - RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

8 - SANTOS, B. S. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

9 - SANTOS, J. C. *Direito Penal – Parte Geral*. 4.ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

10 - ZOLO, D. *Teoria e crítica do Estado de Direito*. In. COSTA, P. & ZOLO, D. (org) *O Estado de Direito: história, teoria, crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

11- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

OBRAS CONSULTADAS

ALVES, N. et alii. *Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas*. Texto disponível na homepage do GT Currículo, <http://www.cfch.ufrj/gtcurrículo/1998>.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDA, O. F. e BRANDÃO, C. R. *Investigacion participativa*. Montevideu: Ediciones de La Banda Oriental SRL – Instituto Del Hombre, 1987.

DOWDNEY, L. *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

FANON, F. *Pele negra e máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Os condenados da terra*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Alfabetização e miséria*. IN: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *A alfabetização em televisão*. IN: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GROSGOQUEL, R. *Descolonizando os paradigmas da economia-política: transmodernidade, pensamento fronteiro e colonialidade global*. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/GLOSSAR_IO_rmon.pdf Acesso em: 25 de junho de 2008.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

MARX, K. *O capital: edição resumida/ Resumo dos três volumes por Julian Borchardt* (Biblioteca de Ciências Sociais). 3 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo – 2ª ed. – Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor Editor, 2002.*

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Globalizando: a construção do sistema-mundo moderno-colonial. (Parte – I)*. In: *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RIBEIRO, A. C. T. *Cidade e capitalismo periférico: em direção à experiência popular*. Margem Esquerda, v. 12, p. 25-31, 2008.

RIBEIRO, L. C. Q. e KAZTMAN, R. *A cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú-Uruguai: IPPES, 2008.

SILVA, R. T. *Escola-Favela e Favela-Escola: “esse menino não tem jeito!”* Petrópolis RJ: De Petrus et Alii: 2012.

_____. *Os impactos sociais da lógica criminalizadora na escolarização das classes populares*. Revista de Direito da Cidade-UERJ, vol.07, nº 03: pp.1144-1167, 2015.

SILVA, M. C. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.