
Revisão

Escola e comportamento anti-social

School and anti-social behavior

Juliane Gequelin[✉] e Maria Cristina Neiva de Carvalho[✉]

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil

Resumo

O crescente aumento da violência e criminalidade entre adolescentes tem incrementado a busca das variáveis que colaboram para este panorama. Estudos evidenciam existir relação bi-direcional entre dificuldades escolares e comportamentos anti-sociais, pois jovens com dificuldades acadêmicas, se não devidamente atendidos, tendem a abandonar a escola e manter vida ociosa nas ruas, assim como aqueles com repertório de conduta anti-social, facilmente são excluídos da instituição educacional. Dessa forma, a escola muitas vezes não atende aos propósitos a que foi criada, ou seja, desenvolver as habilidades cognitivas nos educandos, para que estes possam socializar-se na comunidade. A manutenção de estratégias pedagógicas centradas em um padrão específico de aluno, impede que diferentes indivíduos tenham suas habilidades cognitivas reconhecidas, muitas vezes “expulsando-o” da escola. Portanto o fracasso e o abandono escolar remetem ao fracasso social. À escola cabe reconhecer precocemente indivíduos de risco em termos de comportamento anti-social, utilizando estratégias pedagógicas que os levem a desenvolver suas habilidades positivas, o que acarretará aumento de auto-estima, diminuição de abandono escolar e conseqüentemente, menos adolescentes nas ruas. © Ciências & Cognição 2007; Vol. 11: 132-142.

Palavras-chave: comportamento anti-social; escola; fracasso escolar.

Abstract

The increasing amount of violence and crime rate among teenagers has raised concern about this matter. Studies show relation between school difficulties and anti-social behavior and if the young with academic difficulties are not correctly treated they tend to dropout from school and hang around on the streets. Just like those with anti-social tendency they will easily be excluded from the education institution. This way, the school do not attend the requirements in which it was created, which is to develop cognitive abilities in the educational institution so the young could socialize with the community. The maintenance of pedagogic strategies aimed towards a specific kind of student does not allow that the different cognitive abilities be recognize in other individuals, many times excluding them from school. Therefore, the failure of the system and school drop out will lead to a social failure. It is the school responsibility to recognize the risk of anti-social behavior of the young, using pedagogic strategies that will lead them to develop positive abilities and therefore increase their selfsteem, lower school dropouts and consequently take them away from the streets. © Ciências & Cognição 2007; Vol. 11: 132-142.

[✉] - **J. Gequelin** é Psicóloga (PUC-PR), Pós-Graduada em Conceção Sistêmica (Unicenp). Atua como Psicóloga em Escolas de Educação Especial. *E-mail* para correspondência: jugequelin@yahoo.com.br. **M.C.N. de Carvalho** é Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência (Universidade Federal do Paraná – UFPR). Atua como Professora Adjunta do Curso de Psicologia (PUC-PR) e Supervisora Acadêmica de Psicologia Jurídica (PUC-PR). *E-mail* para correspondência: macris@onda.com.br.

Key words: *anti-social behavior; school; scholar failure.*

O panorama do início do século XXI caracteriza-se por uma sociedade neoliberal e globalizadora permeada pela concentração de recursos nas mãos de poucos, enquanto a grande maioria da população vive um estado de exclusão, sem condições de saúde, educação e emprego. A desestabilização econômica, a competitividade, a fragilização de vínculos familiares, bem como mudanças nos valores e estrutura das famílias, também são características da sociedade atual. Além disso, tem-se um aumento desenfreado da criminalidade e da violência, o que gera sentimentos de insegurança entre a população.

Este quadro afeta principalmente as famílias menos favorecidas, que utilizam seus recursos na busca pela sobrevivência, não dedicando o tempo adequado de sua vida para a educação, lazer, cultura, política, bem como para um maior investimento nas relações afetivas. Como afirma Prates (2001), a busca pela sobrevivência, muitas vezes em condições sub-humanas, fragiliza sujeitos e vínculos, expressando-se através de comportamentos agressivos, do uso de álcool, drogas, da opressão, da violência, da quebra de relações e do abandono.

Todas estas dificuldades de sobrevivência são certamente contribuintes do crescente índice de violência e criminalidade, expresso por meio de condutas anti-sociais, principalmente entre os adolescentes. Exemplo disso pode ser demonstrado a partir dos dados de um trabalho realizado pela Universidade de São Paulo a partir da análise dos prontuários de 2400 internos da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) entre 1960 e 2002 e divulgados por uma revista de grande circulação nacional¹. Segundo este estudo, na década de 60, a cada 100.000 jovens com idade entre 12 e 18 anos apenas 11,6 participavam de crimes, enquanto em 2002, este número cresceu para 112,5.

Diante de todo este panorama, pretende-se abordar neste artigo a relação existente entre dificuldades escolares e o desencadeamento de comportamentos anti-sociais. Para isso, se faz importante inicial-

mente, conceituar comportamento anti-social, visto que este é um termo amplo e complexo. Kazdin e Buela-Casal (1998) colocam que o comportamento anti-social se refere a todo comportamento que infringe regras sociais, ou que seja uma ação contra os outros, como condutas agressivas, furtos, vandalismo, piromania, mentira, ausência escolar e/ou fugas de casa. Para que estes comportamentos sejam considerados um transtorno de conduta, eles precisam apresentar cronicidade e ocorrer em alta intensidade ou magnitude, dependendo da natureza do comportamento. É essencial que o indivíduo apresente um conjunto de ações anti-sociais que se repitam por um período duradouro.

O DSM-IV define o transtorno de conduta como aquele que possui um padrão repetitivo e persistente, no qual são violados os direitos básicos dos outros ou normas ou regras sociais, manifestado pela presença de três ou mais critérios nos últimos doze meses e pelo menos um nos últimos seis meses: agredir pessoas ou animais, provocando, ameaçando ou intimidando-os, lutas corporais, usar de armas, roubar e confrontar a vítima, ser fisicamente cruel com pessoas e animais, destruir propriedade, defraudar ou furtar, violar seriamente regras entre outros.

Patterson e colaboradores (1992) argumentam no sentido de que vários termos foram utilizados para definir o comportamento anti-social, dentre eles estão desvio de conduta, *acting-out*, hiperatividade, agressividade. A definição destes autores têm seu foco na descrição do que é um evento anti-social ao invés de estar na pessoa anti-social. Além disso, eventos anti-sociais precisam ser ao mesmo tempo aversivos e contingentes ao comportamento de outras pessoas. O termo contingente se refere à relação entre o comportamento emitido por um indivíduo e as conseqüências produzidas por ele no ambiente. O comportamento anti-social seria, portanto, aprendido pela interação do indivíduo com o ambiente. Os autores também abordam a definição de traço anti-social, em que indivíduos utilizam comportamentos

aversivos para manipular e modelar seu ambiente.

O termo comportamento anti-social, ainda pode ser definido como aqueles comportamentos agressivos que transgridem as regras sociais e incluem agressão, delinquência, distúrbios de conduta e personalidade anti-social (Carvalho, 2003).

Patterson e colaboradores (1992), Kadzin e Bucla-Casal (1998), Eisenberg e colaboradores (1999), Del Prette e Del Prette (2006) abordam algumas características associadas ao comportamento anti-social, que se manifestam desde a infância. Segundo estes autores, o índice de hiperatividade, impulsividade e falta de auto-controle é mais frequente em indivíduos com condutas anti-sociais. Além disso, estes tendem a apresentar complicações acadêmicas, déficit em habilidades sociais e baixa competência social. Possuem menos tendência a submeter-se à autoridade dos adultos, a mostrar cortesia e responder de modo que promovam interações positivas. Também apresentam dificuldades na resolução de problemas e de empatia. Com relação às características familiares, geralmente os pais são alcoolistas, apresentam práticas disciplinares duras, relaxadas, inconsistentes e irregulares, bem como pouco calor afetivo e apoio emocional. Suas relações são permeadas pela infelicidade, conflitos e agressões. Geralmente advém de famílias numerosas, com problemas socioeconômicos, de moradias precárias e ambientes escolares desfavorecidos.

Além da conceituação e das características associadas ao comportamento anti-social faz-se importante abordar a etiologia deste comportamento. Segundo Patterson e colaboradores (1992) causas biológicas e genéticas estão envolvidas apenas em pequeno número de jovens violentos e com práticas infracionais. O foco das causas do comportamento anti-social aponta para a estrutura e interações familiares e práticas educativas, juntamente com os distúrbios de aprendizagem, fracasso escolar e baixa auto-estima (Patterson *et al.*, 1992; Kadzin e Bucla-Casal, 1998; Gomide, 2001; Carvalho e Gomide, 2005; Gallo e Willians, 2005).

A família e a escola são instituições fundamentais para o desenvolvimento sadio das crianças e jovens, devendo incentivar o fortalecimento emocional e o bom preparo para o enfrentamento da vida pelo jovem. A família com vínculos fortalecidos e elementos que sejam referência para o mesmo, permitirá um desenvolvimento físico e psicológico saudável, proporcionando autonomia, responsabilidade e valores. No entanto, Prates (2001) coloca que em alguns casos a família pode contribuir para processos de desqualificação social e degradação interna do jovem. Carvalho e Gomide (2005), abordam que o processo educativo ao qual as crianças com relações familiares disfuncionais são submetidas é uma variável importante no desencadeamento de comportamentos anti-sociais. Frente a isto, fica evidente que o ambiente e as interações familiares, juntamente com as técnicas e estratégias utilizadas pelos pais no cuidado com os filhos, podem tanto inibir quanto estimular tais comportamentos.

Além da família, a escola é outra instituição que tem importância no desenvolvimento de crianças e jovens, pois é o local onde se busca a integração social, troca de experiências, aprendizado, preparação para o futuro. Analisando alguns estudos das últimas décadas sobre o papel da instituição educacional, observa-se pequenas mudanças neste sentido. Segundo Novaes (1984), a escola, por meio do processo educativo, deve fortalecer experiências positivas de aprendizagem e de ajustamento, visto que se vive numa sociedade em constante transformação. Além disso, deve proporcionar que o indivíduo consiga realização individual através do desenvolvimento das próprias capacidades, favorecer a adaptação à família e aos demais grupos sociais, mobilizar o indivíduo para o trabalho e necessidades da sociedade, bem como motivá-lo para uma participação ativa como cidadão na própria comunidade. Para Estrela (1994), a principal função da escola é a transmissão do saber e da cultura, incentivando a recriação-criação deste saber. Também tem como função a preparação dos cidadãos para uma democracia, a preparação

dos trabalhadores para o mercado de trabalho e a igualização de oportunidades. A escola precisa se constituir num centro de diálogo entre as diversas culturas nele representadas – diálogo que exclui as formas tradicionais de dominação-submissão, para se basear em formas de respeito mútuo que fundem uma nova forma de convivência. Corroborando com a função de igualização social, encontram-se as idéias de Patto (1996), a qual afirma que este paradigma é herdado dos ideais burgueses do século XVIII e início do século XIX, os quais “idealizavam” uma sociedade igual e fraterna para todos. No entanto, com o avanço do capitalismo industrial, no século XIX, esta possibilidade torna-se cada vez mais longínqua e o que se percebe é que as classes dominantes têm maior acesso a escolas de qualidade, enquanto as classes menos favorecidas são excluídas, demonstrando isso através dos altos índices de evasão, reprovação, falta de preparo para seguir os estudos e competir com aqueles que têm maiores condições, bem como o grande número de crianças e jovens que nunca freqüentaram a escola.

A literatura mais recente (Sternberg e Grigorenko, 2003; Veiga e Garcia, 2006) relaciona as dificuldades pedagógicas, que muitas vezes excluem ativa ou passivamente o aluno da escola, ao fato de que o ensino ainda se fundamenta na noção de inteligência única, em que os aspectos lógico-matemáticos e lingüísticos são priorizados. No entanto, pesquisas principalmente em neurociências e neurolingüística, a partir da década de 90, com os respectivos exames de alta resolução, postulam um conceito diferenciado de funcionamento mental: a modularidade da mente. Por esta nova perspectiva, os indivíduos têm múltiplas inteligências, caracterizadas por diversas habilidades. Para estes autores, a escola e os profissionais do ensino devem identificar o perfil cognitivo do aluno, potencializando suas habilidades, o que ocasiona elevação de auto-estima e experiências de sucesso escolar, fatos estes que podem ser preventivos no abandono da escola.

Diante disso, as evidências são claras de que a escola tem fracassado na sua função

de ensinar, socializar e igualizar e o fracasso escolar se torna um fato presente na sociedade, principalmente entre as classes sociais menos favorecidas.

Além dos altos índices de atos infracionais, estudos e pesquisas (Patterson *et al.*, 1992; Kazdin e Bucla-Casal, 1998; Gomide, 1998; Gomide, 2001) revelam que um número significativo de adolescentes que cometem ato infracional tendem a apresentar deficiências escolares, não freqüentam a escola ou têm baixa escolaridade. Dados de um Centro Sócio-Educativo do Estado do Paraná demonstram que no ano de 2006, dos adolescentes que passaram pela instituição 66% não freqüentavam a escola.

Frente a este fato, pode-se pensar sobre a correlação da escola e o desencadeamento do ato infracional no adolescente. Patterson e colaboradores (1992), Gallo e Williams (2005), afirmam existir esta correlação e colocam que este fato levou alguns pesquisadores a concluir que o fracasso acadêmico poderia ser uma das várias causas da prática infracional por adolescentes. Também se levantou a hipótese de que crianças e adolescentes apresentam comportamentos anti-sociais devido à baixa auto-estima resultante de experiências negativas, como o fracasso escolar. Patterson e colaboradores (1992) apontam que em meados do século XX, já se realizavam estudos enfatizando a conseqüência negativa de crianças serem rotuladas como fracassadas. Diante disso, é possível pensar que não é somente a baixa auto-estima que causa baixo desempenho escolar ou comportamento anti-social, mas também o oposto, ou seja, o fracasso escolar e social pode acarretar em baixa auto-estima.

A partir destas colocações é possível refletir sobre a escola e o fracasso acadêmico como fatores que contribuem para o desencadeamento dos comportamentos violentos e que se conflitam com a lei. A escalada do comportamento anti-social em estágios, e os determinantes deste comportamento desde o ambiente familiar até os grupos de adolescentes que apresentam comportamentos anti-sociais são descritos por

Patterson e colaboradores (1992). Estes autores denominam o primeiro estágio de “treinamento básico”, que ocorreria no ambiente familiar e dar-se-ia devido à ineficácia dos pais ao estabelecerem disciplina. A criança aprende que comportamentos aversivos como gritar, chorar, bater, ter acessos de raiva são eficazes, pois suprimem comportamentos aversivos da família além de produzir reforçadores positivos devido ao fato de manipularem o ambiente e conseguirem o que desejam. O segundo estágio é aquele que ocorre na escola e implica tanto o relacionamento com os colegas, como o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, lembrando que esta criança em questão já teve experiências difíceis no relacionamento com a família. O estilo aversivo destas crianças em suas relações interpessoais em casa as coloca em risco de rejeição pelos pais e conseqüentemente pelos colegas. Eisenberg e colaboradores (1999), afirmam que crianças advindas de famílias instáveis e que possuem falta de controle (instabilidade emocional, impaciência, distração) também apresentam autocontrole instável. Apontam ainda, que há evidências de que crianças de gênio forte, temperamentais, emocionalmente negativas (apresentam irritabilidade, tristeza, timidez), que possuem dificuldades de atenção e de enfrentarem situações difíceis de maneira construtiva (gritam e choram ao invés de evitar a situação ou ver o lado positivo desta) são menos populares entre os colegas, apresentam poucas habilidades sociais e baixa qualidade de relacionamentos na escola, se comparadas com aquelas consideradas bem controladas por professores e pais.

Aqui fica evidente que crianças com estes comportamentos, provocam reações negativas nos colegas e professores, o que pode reduzir a atenção dos outros para com elas, bem como oportunidades de aprendizado de habilidades sociais e acadêmicas. Em conseqüência disso, iniciam-se também as reclamações sobre a criança por parte da escola, com afirmações de que ela não aprende e é inadequada em classe. Estas crianças evitam tarefas e situações que exijam de si, aprendem a evadir-se dos deveres e

tarefas escolares e domésticas, além de evitarem a escola e suas ordens, se atrasando ou cabulando aula. Também são rotuladas como crianças-problema e a partir daí se afastam da escola, pois têm uma visão desta como um ambiente aversivo. (Patterson *et al.*, 1992)

O terceiro estágio descrito por Patterson e colaboradores (1992), advém do fracasso acadêmico e da rejeição pelos pais, professores e colegas. Este fato induz a criança, agora já um pré-adolescente, a procurar colegas que sejam imagens refletidas delas mesmas, pois o fracasso e a rejeição ocasionam a baixa auto-estima. Estes indivíduos necessitam encontrar valorização em outros campos que não o acadêmico e, o desligamento da escola, “por vontade própria”, ou devido à expulsão, favorece o engajamento ao grupo da rua. Este grupo é formado por indivíduos com histórias semelhantes e que buscam uma maneira de melhorar sua auto-estima, desgastada e rebaixada pela família e pelo sistema escolar.

O fato destes indivíduos geralmente se encontrarem na pré-adolescência é um fator que propicia seu encontro com pessoas semelhantes, pois o grupo passa a ter um papel importante em suas vidas, tornando-se modelo de identificação. Papalia e Olds (2000) e Relvas (2004) afirmam que na fase da adolescência, a intensidade das amizades é maior que em qualquer outra fase da vida, é no grupo que o adolescente encontra suporte e segurança individual, por meio do afeto, compreensão, solidariedade e troca de experiências semelhantes. Corroborando com esta afirmação Marcelli e Braconnier (2007) colocam que o grupo é para ao adolescente o meio pelo qual ele tenta encontrar identificação (idealização de um membro, de uma ideologia), uma proteção (tanto em relação aos adultos quanto em relação a si mesmo), uma exaltação (potência e força do grupo em oposição à fragilidade do indivíduo) e um papel social. De acordo com Relvas (2004:180-181), “a quantidade e a qualidade das interações entre iguais proporcionam o desenvolvimento de competências afetivas, sociais, cognitivas e intelectuais, bem como a

aquisição de papéis, normas e valores sociais”.

Diante do fato destes pré-adolescentes não frequentarem a escola, é evidente que passam a maior parte do dia nas ruas, o que propicia a facilidade de encontrar pares em situação similar, formando assim seus grupos de iguais, muitas vezes denominados gangues. Patterson e colaboradores (1992) colocam que geralmente estes grupos apresentam atitudes negativas sobre a escola e a autoridade dos adultos, além do risco aumentado para o uso de drogas ou para o cometimento de delitos, explicitando assim os comportamentos anti-sociais. Com estas atitudes o indivíduo sente-se valorizado e reconhecido, pois obtém reforços com seus atos.

O quarto estágio seria a consequência de todo este caminho até então percorrido. Estudos longitudinais descritos por Patterson e colaboradores (1992), indicam que quanto mais cedo um indivíduo comete ato infracional, maior a tendência de persistir neste comportamento, o que pode levá-lo a ser um adulto anti-social. Geralmente estes indivíduos na idade adulta, já tiveram história de prisão, apresentam dificuldades em suas relações conjugais e constituição familiar, bem como de se manter no emprego.

Frente ao que foi colocado fica claro que as relações que o indivíduo estabelece no decorrer de seu desenvolvimento são preponderantes para o desenvolvimento ou não de comportamentos anti-sociais e dentre estas relações, está a que estabelece com a escola. Portanto, cabe abordar a relação da escola com seus alunos taxados como “problemas”, indisciplinados e fracassados, pois são estes que tendem a abandoná-la e quando isto ocorre, a chance de se comportarem de maneira anti-social aumenta. Segundo Carvalho (2003) a escola é um ponto nevrálgico entre um processo educativo já comprometido na família e o vislumbamento da entrada do adolescente no mundo da criminalidade. Diante disso, a escola se faz importante, pois pode tornar-se tanto fonte de prevenção como de intervenção no âmbito do comportamento anti-social.

Evidentemente que muitos comportamentos apresentados na escola são anteriores a entrada do indivíduo nesta instituição, pois fazem parte da sua história de desenvolvimento, isto é, da maneira que estes comportamentos foram aprendidos, discriminados, modelados e reforçados. Como exemplo pode-se citar a questão da disciplina e indisciplina, fatores corriqueiros no âmbito escolar, mas também vinculados à história de vida de cada indivíduo, visto que estão associadas a fatores de adaptação ou inadaptação e em muitos casos a indisciplina aparece associada a condutas anti-sociais. Segundo Estrela (1994), existe tendências teóricas que atribuem as causas da indisciplina ao próprio aluno, considerando seus aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais. Já as perspectivas sociológicas abordadas pela autora, colocam no centro da análise dos fenômenos de disciplina e indisciplina, as variáveis do contexto social e pedagógico, tirando, portanto, o aluno de foco. Nesta perspectiva, Estrela (1994) aponta que, para sociólogos marxistas, a ordem da escola é a da dominação e neste caso a indisciplina é legítima. A autora ainda refere-se em seus trabalhos a estudos que apontam a resistência dos alunos à autoridade, significando a resistência à imposição de um arbitrário cultural a serviço da função reprodutora da escola, ou ainda que, vêm na indisciplina uma expressão da luta de classes.

Diante destas colocações de cunho sociológico, fica claro que há uma tendência desculpabilizadora do aluno e culpabilizadora da sociedade e da escola. De acordo com Estrela (1994), este fato é reforçado por investigações microsociológicas realizadas em salas de aula, que colocam em relevo o papel do professor como promotor da indisciplina do aluno, sendo esta concebida como desvio à regra estabelecida. Assim, o ato de desvio, remete a processos em que os diversos segmentos da sociedade identificam e rotulam o comportamento desviante designando ao mesmo o tratamento condizente com tal categoria. Ocorre uma estigmatização e a carreira de indisciplina dos alunos na escola é o início de uma carreira de delin-

quência fora da escola, surgindo assim subculturas opostas dos valores defendidos pela instituição. Estas colocações vão ao encontro do modelo desenvolvido por Patterson e colaboradores (1992), evidenciando que comportamentos apresentados na escola podem ser o início de futuros atos anti-sociais.

Além da questão da disciplina e indisciplina é interessante colocar que o abandono escolar, a repetência, o insucesso são manifestações do fracasso escolar o qual é um problema que atinge um contingente cada vez maior de alunos no Brasil, principalmente os de escola pública. De acordo com Matovanini (2001:21), “é inegável que uma parcela importante das crianças brasileiras não se beneficia da escola, ou porque não tem acesso a esta, ou porque é “expulsa” antes de completar as primeiras séries do ensino fundamental”.

A busca de explicações para este problema de tantos alunos não conseguirem se escolarizar, responsabiliza ora os alunos e suas famílias, ora a instituição escolar. Segundo Patto (1996), uma das explicações seria a de cunho orgânico a qual orientou as ciências médicas e biológicas no século XIX e início do século XX e taxava as crianças que não conseguiam aprender como *anormais*, devido à interpretação do fracasso atribuído a alguma anomalia anátomo fisiológica. A mesma autora afirma que somente na década de 30, com as idéias psicanalíticas, é que as causas até então orgânicas passaram a ser vistas através da história e circunstâncias da vida do indivíduo. Assim, as crianças que não aprendem deixam de ser *anormais* e recebem a designação de *criança-problema*. Segundo Matovanini (2001), a ênfase passa a ser nas relações adulto-criança e na maioria das vezes o malogro escolar é visto como fruto de desajustamentos no ambiente sócio-familiar da criança. Aqui fica clara a influência do ambiente nos comportamentos apresentados pela mesma. Diante disso, os problemas escolares são vistos como do aluno, e a criança é vista como despreparada para a aprendizagem por razões de cunho orgânico ou psicológico, sendo que a perturbação

reside na incapacidade de adaptação social. Esta autora afirma ainda que na década de 70, surge no Brasil a tendência de responsabilizar a escola pelo fracasso escolar de seus alunos, e a instituição escolar é vista como um instrumento de manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detém o poder econômico e o capital cultural. Apesar disso, a tendência de atribuir à criança economicamente menos favorecida a culpa pelo seu fracasso escolar, permanece inalterada, sendo apenas acrescentadas considerações a respeito da má qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Afirmarões desta época atribuem que as dificuldades dos alunos advêm de suas condições de vida; que a escola orienta-se com princípios de uma escola para alunos ideais e o professor atua não levando em conta a realidade de sua clientela, discriminando os alunos menos favorecidos.

Na década de 80, iniciam-se intervenções frente ao fracasso escolar e estas concluem que o problema não está nas crianças, mas na escola que é alienada das condições de vida em que esses alunos se encontram. Nesta época, o fracasso escolar era entendido como “fruto do preconceito existente nas instituições de ensino sobre a capacidade das crianças advindas das camadas populares darem conta dos requisitos exigidos pela escola. A responsabilidade do malogro escolar era retirada dos alunos e passa a ser atribuída aos professores” (Matovanini, 2001: 32).

No entanto, Patto (1997) afirma que, não se pode responsabilizar somente os professores pelas mazelas da escola incluindo o fracasso, pois eles também são produtos de uma formação insuficiente, portadora de uma visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional, sem tempo e dinheiro para aperfeiçoamento, além de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada significativamente, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua má administração. Segundo a autora, “em um país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e

investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses” (Patto, 1997: 289).

Sendo assim, fica evidente que apesar das diferentes visões quanto às causas do fracasso escolar, prevalece até hoje esta atribuição ao aluno e suas famílias. É claro que este é um fator que deve ser levado em consideração, visto que o meio no qual um indivíduo se desenvolve é relevante para suas vivências posteriores. No entanto, não se pode atribuir somente a estes aspectos o fracasso escolar, pois se vive em uma sociedade com uma cultura excludente, que discrimina, estigmatiza e rotula os indivíduos menos favorecidos, utilizando-se do preconceito de raça, de gênero e de classe. Aqui cabe colocar a escola, que como uma instituição pertencente a este meio social, repete a exclusão social e, como aponta Bock (1995), mantém e reproduz o *status quo*. O autor ainda afirma que esta dissemina a ideologia da classe dominante e prepara a força de trabalho para ser explorada pelo capital. Esta afirmação pode ser relacionada com a colocação de Roazzi (1985: 12), quando diz que na escola os indivíduos “são educados e capacitados para assumir adequadamente as funções que lhe cabem na vida social, segundo sua origem de classe e os grupos a que pertencem”.

Portanto, fica claro que a escola está longe de ser democrática e igualitária como se propõe. Ela ainda está calcada no modelo de escola para aqueles alunos ideais, advindos de classes econômicas mais abastadas não fazendo conexão com aqueles que já se encontram numa situação fragilizada e não sabendo como lidar com este aluno. Conforme afirma Roazzi (1984: 68):

“não é a criança pobre ou seu ambiente de origem que estão errados. O que está em questão é a incapacidade da escola de considerar outros contextos culturais que não o de classe média, segundo os quais ela está moldada”.

Desta forma, aqueles que já na família apresentam dificuldades comportamentais, chegam à escola repetindo o modelo vigente e

esta não fornece suporte para que ocorram alterações, pois são duas realidades que não se conectam. Assim, as chances deste indivíduo abandonar ou “ser expulso” do local que não vai ao encontro de sua realidade é bastante grande, pois os insucessos nos estudos e nos relacionamentos, juntamente com a exclusão se fazem presentes. Este “abandono” ou “expulsão” do ambiente escolar propicia o encontro com pares na mesma situação e conseqüentemente, a facilitação do cometimento de atos infracionais, pois a desvalorização e a exclusão, acrescidas da carência econômica, afetiva e social são presentes, e este indivíduo precisa ser valorizado de alguma forma, seja esta coerente ou não com as normas vigentes. Em muitos casos o cometimento destes atos vem para demonstrar o apelo e o prenúncio do sujeito diante da sua própria condição social.

Portanto, o fracasso escolar não pode ser reduzido ao aluno, ao professor ou ainda a métodos de ensino, mas precisa ser olhado a partir da própria estrutura escolar, pois a escola é a expressão de um modelo social e cultural (Arroyo, 1997). Sendo assim, a saída de jovens e crianças da escola, não deve ser pensada apenas como um fracasso escolar que se manifesta pela evasão e abandono da instituição escolar, mas como um fracasso social e político.

Frente a isso, é evidente que o ambiente escolar contribui para o risco de condutas anti-sociais e a escola precisa saber reconhecer e adequar sua estrutura e funcionamento para que a identificação das crianças de risco ocorra precocemente e algo possa ser feito. É claro que para isto, muitas contingências sociais precisam ser alteradas e uma visão menos excludente e preconceituosa precisa se instaurar. Porém, enquanto isto não ocorre de forma efetiva, a própria escola necessita mudar seu olhar, pois como uma instituição formadora, torna-se um ambiente favorável para a intervenção e prevenção de comportamentos anti-sociais.

O ideal da intervenção e prevenção deste tipo de comportamento, é que se inicie na família, pois os comportamentos apresentados na escola são conseqüências deste.

Porém, como coloca Conte (1996), o objetivo é interromper a escalada do comportamento anti-social e diante disso, a escola possui uma importante função. Esta autora apresenta estudos demonstrando que os primeiros passos no desenvolvimento de programas de prevenção envolveriam a identificação de marcadores que indicam a presença de variáveis de alto risco e dos próprios grupos de risco. Crianças em tais condições podem ser identificadas já nos primeiros anos escolares, pois apresentam comportamentos agressivos e aversivos que produzem distúrbios de conduta no futuro. Portanto, a identificação das crianças de risco na escola é o primeiro passo para se propor estratégias preventivas e interventivas. Além disso, com referência aos distúrbios de aprendizagem que são um indicador de risco, Conte (1996), relata indicativos de que estes sejam detectados precocemente e, ao invés de apenas insistir no trabalho acadêmico tradicional, sugerem que se promova o treinamento ocupacional como uma opção viável para crianças e adolescentes com tal distúrbio. Nesta atividade, o reforçamento por emissão de comportamentos adequados e pró-sociais pode ser mais facilmente experimentado.

Kazdin e Buela-Casal (1998) citam programas de intervenção baseados na escola que têm como objetivo auxiliar crianças com risco de fracasso escolar, reduzir condutas anti-sociais, bem como programas de adaptação escolar. Diante disso, apontam que os indivíduos que participaram dos mesmos, apresentaram níveis mais baixos de atraso e abandono dos estudos, além de índices reduzidos de delinquência, de condutas agressivas, furtos e absenteísmo, bem como menores níveis de envolvimento com drogas e álcool.

Eisenberg e colaboradores (1999), explicitam a opinião de uma educadora, a qual aponta sobre a importância de programas de intervenção aos próprios professores, pois estes precisam reconhecer quais os comportamentos apresentados em sala de aula podem ser indícios de comportamentos anti-sociais, para que possam intervir de maneira eficaz e positiva no momento que os

comportamentos aversivos emergirem. Além disso, os professores, assim como os pais, são modelos presentes e bastante significativos, e ensinam sobre adequação de comportamentos e manejo de emoções todos os dias.

Frente ao que foi colocado sobre a prevenção e intervenção na escola, trabalhos citados por Conte (1996), concluem que as escolas com pessoal de qualidade, atmosfera de harmonia, bom relacionamento entre professores e alunos, gentileza entre seus membros, consistência e firmeza em suas ações, expectativas realistas quanto ao desempenho das crianças, atividades de bom nível, bem como orientação e treinamento profissional, têm melhores resultados em fazer cessar comportamentos anti-sociais de seus alunos. Portanto, algo pode ser feito no âmbito escolar, seja estimulando ou, intervindo e prevenindo os comportamentos anti-sociais, pois quando uma criança ou adolescente abandona a escola, deixando de estudar, também está deixando para trás oportunidades, visto que o estudo proporciona melhores chances de trabalho e vida. Com isso, a possibilidade de manterem ou cometerem ato infracional aumenta, continuando assim, um ciclo social. É claro, que não se pode responsabilizar apenas a instituição escola como causadora ou remediadora destes atos, pois esta é uma instituição social e como tal, reflete as lacunas e falhas da sociedade, porém, pode ser um agente social que propicie um novo olhar sobre diversas questões, dentre elas a relação entre os comportamentos anti-sociais e o fracasso escolar.

Sendo assim, este artigo se propôs fazer uma breve reflexão sobre a relação entre o papel da escola no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, enfatizando na escalada deste comportamento, a indisciplina e o fracasso escolar como fatores relevantes. No entanto, esta relação precisa ser mais estudada e pesquisada de maneira integrada, articulada e interdisciplinar, não apenas pela psicologia e pedagogia, mas expandindo-se a outros campos de estudo, visto que as questões que tangem a escola e o comportamento anti-social são bastante amplas e abrangem o âmbito jurídico, político, filosó-

fico, de saúde, de assistência e principalmente social. Certamente esta interdisciplinariedade proporcionaria novas construções, olhares, pensares, explicações e práticas frente ao fenômeno do comportamento anti-social, pois este é um fenômeno humano e como tal, complexo.

Referências bibliográficas

Arroyo, M.G. (1997). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em: Abramowicz, A. e Moll, J. (orgs.). *Para além do fracasso escolar* (pp.11-26). Campinas, SP: Editora Papirus.

Bock, S.D. (1995). Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em orientação profissional. Em: Bock, A.M.B. (Org.). *A escolha profissional em questão* (pp. 61-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, M.C.N. (2003). *Efeitos das práticas educativas parentais sobre o comportamento infrator de adolescentes*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

Carvalho, M.C.N. e Gomide, P.I.C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Est. Psicol. (Campinas)*, 22, 263-274.

Conte, F.C. (1996). *Pesquisa e intervenção clínica em comportamento delinqüente numa comunidade pobre*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2006). Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Aval. Psicol.*, 5, 99-104.

DSM IV (2000). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (Trad. Batista, D.) 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Einsenberg, N.; Fabes, R.A.E. e Losoya, S. (1999). Resposta emocional: capacidade de

controle, relacionamentos sociais e socialização. Em: Salovey, P. e Sluyter, D. *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia a dia* (pp.165-210). Rio de Janeiro: Editora Campus.

Estrela, M.T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto.

Gallo, A.E. e Williams, L.C.A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicol. Teoria e Prática*, 7, 81-95.

Gomide, P.I.C. (1998). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Editora Juruá.

Gomide, P.I.C. (2001). Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. Em: Marinho, M.L. e Caballo, V.E. (orgs). *Psicologia clínica e saúde* (pp. 33-53). Londrina (Brasil)/Granada (Espanha): UEL/APICSA.

Joly, H. (2007, 10 de janeiro). A tribo dos meninos perdidos. *Veja*, ed. 1990, 1, 80-81.

Kazdin, A. E. e Buela-Casal, G. (1998). *Conducta antisocial*. Madrid: Editora Pirâmide.

Marcelli, D. e Braconnier, A. (2007). *Adolescência e psicopatologia*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Matovanini, M.C. O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. (2001) Em: Matovanini, M. C. *Professores e alunos problemas: um círculo vicioso* (pp. 21-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Novaes, M.H. (1984). *Psicologia escolar*. Petrópolis: Editora Vozes.

Papalia, D. e Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Prates, F.C. (2001). *Adolescente infrator*. Curitiba: Editora Juruá.

Patterson, G.; Reid, J. e Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. E.U.A.: Castalia Publishnh Company.

Patto, M.H.S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz (Reimpressão).

Patto, M.H.S. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Centro de Socioeducação de Curitiba (2006). *Quadros estatísticos da internação provisória*. Relatório Não-Publicado. Curitiba.

Relvas, A.P. (2004). *O ciclo vital da família: perspectiva sistêmica*. Porto: Editora Afrontamento.

Roazzi, A. (1984). Origem, significado e efeito do fracasso escolar ou como defeito do indivíduo, ou como um defeito do ambiente ou como defeito da escola. *Psicol. Argumento*, 3, 61-71.

Roazzi, A. (1985). Fracasso escolar: fracasso ou sucesso da escola? *Psicol. Argumento*, 6, 9-16.

Sternberg, R.J. e Grigorenko, E.L. (2003). *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Veiga, E.C. e Garcia, E. G. (2006). *Psicopedagogia e a teoria modular da mente*. São José dos Campos: Editora Pulso.

Notas

(1) Revista Veja, Edição 1990 – ano 40 – nº 1, 10 de janeiro de 2007.