



**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Julia Siqueira da Rocha

**DA BANALIDADE DO MAL À BANALIZAÇÃO DA  
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS VIOLÊNCIAS NAS  
RELAÇÕES ESCOLARES DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis  
2010

Julia Siqueira da Rocha

**DA BANALIDADE DO MAL À BANALIZAÇÃO DA  
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS VIOLÊNCIAS NAS  
RELAÇÕES ESCOLARES DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina – linha de pesquisa Educação,  
História e Política – para obtenção do  
Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ione Ribeiro  
Valle

Florianópolis  
2010

Julia Siqueira da Rocha

**DA BANALIDADE DO MAL À BANALIZAÇÃO DA  
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS VIOLÊNCIAS NAS  
RELAÇÕES ESCOLARES DE FLORIANÓPOLIS**

Esta Dissertação foi julgada e adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – linha de pesquisa Educação, História e Política.

Florianópolis, 13 de agosto de 2010.

---

Prof. João Josué da Silva Filho, Dr.  
(UFSC - Coordenador do Curso)

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Ione Ribeiro Valle, Dr<sup>a</sup>.  
(UFSC – Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Lúcia Schneider Hardt, Dr<sup>a</sup>.  
(UFSC – Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de Sousa, Dr<sup>a</sup>.  
(UFSC – Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Carla Rosane Bressam, Dr<sup>a</sup>.  
(SED – Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup> Maria das Dores Daros, Dr<sup>a</sup>.  
(UFSC – Suplente)

*Dedico essa pesquisa*

*Ao meu filho Vinícius, razão maior  
que me movimenta em busca de um  
mundo melhor.*

*Ao Aderbal, meu companheiro, pelo  
amor, por todos os cuidados, afeto,  
cumplicidade e entendimento.*

*A Maria da Graça Soares, por seu  
amor e incentivo sem limites.*

*A minha irmã Selma, que me ensinou  
a ler o mundo de um jeito muito  
particular.*

*Aos meus pais Cely e José Antônio,  
por terem me matriculado, aos seis  
anos de idade, na primeira série da  
escola pública mais próxima de nossa  
casa.*

## AGRADECIMENTOS

*É sempre do outro que se aprende.*  
Vigotski 1896-1934

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, pela excelência de seu trabalho.

A todos os professores da linha de pesquisa Educação, História e Política, por aceitarem meu projeto de pesquisa e me apoiarem durante toda a trajetória deste curso de mestrado.

Aos professores das demais linhas de pesquisa, que me aceitaram em suas aulas, aportando aprendizagens que muito contribuem com a profissional que desejo ser.

A todos os colegas do PPGE, cujas trocas permitiram crescimento, discernimento e tornam a caminhada mais prazerosa.

Ao GEPEFESC e todos os seus integrantes, por serem apoio, desafio e aprofundamento dos saberes da sociologia da educação.

Ao NUVIC e todos seus integrantes, por serem apoio, desafio e aprofundamento dos saberes sobre as violências.

A minha orientadora Professora Dra. Ione Vale Ribeiro, por estar em minha formação desde sempre com sua competência, seu compromisso, sua generosidade e seu afeto que me inspiram a ser melhor pedagoga.

Às avaliadoras da minha banca, Professora Dra. Lúcia Schneider Hardt, por sua amizade e por desconstruir verdades, por nos fazer questionar tantas obviedades e trazer autores que arejam a pedagogia anunciando sempre o novo, Professora Dra. Ana Maria Borges de Sousa pela amizade e acolhimento, por abrir as portas do NUVIC e valorizar a trajetória sem deixar de apontar tantas outras e boas formas de fazer pesquisa e por saber tanto e socializar seus saberes sobre escola e violências. A Professora Dra. Carla Rosane Bressan por ser minha parceira de luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes e por trabalhar ombro a ombro objetivando educação de qualidade na Rede Estadual de Ensino nos últimos 17 anos.

Ao Professor Dr. Theóphilos Rifiotis, por me aceitar como aluna especial na disciplina de Antropologia dos conflitos e das violências, no Programa de Pós Graduação em Antropologia, abrindo um mundo novo de autores e entendimento sobre a temática.

À Secretaria de Estado da Educação, via Diretoria de Ensino Superior, por me conceder um ano de bolsa de estudos, que viabilizou qualidade em aquisição bibliográfica e serviços que envolvem uma produção acadêmica.

Ao Professor João Josué da Silva Filho, coordenador do PPGE, por agilizar toda a documentação necessária à viabilização da bolsa de estudos.

À equipe da 6ª Delegacia de Polícia de Proteção à Mulher à Criança e ao Adolescente de Florianópolis, que permitiram e auxiliaram na coleta dos dados, compondo esta pesquisa com suas informações orais e escritas.

À Sandra Mara Cardoso e Nadir Peixer da Silva, pela parceria, cumplicidade, apoio, afeto e amizade.

À Margarete da Rosa Vieira, por tudo desde sempre.

À Lena e ao Bel, pela amizade e o carinho de sempre, e o lazer tão necessário em tempos de estudo.

À Edemir Reis Mendonça pela revisão estatística.

À Fátima Cechinel, pelas primeiras e importantes formatações e à Juliane Tomasi pelo cuidado e dedicação e carinho na formatação final deste trabalho

Ao Dr. Izaac Ferreira, à Cláudia Antunes e Nilza Góes, pela revisão do Português em diferentes estágios da produção escrita.

## RESUMO

Estudos sobre violências nas relações escolares são o objeto desta pesquisa, que busca desvelar algumas concepções, padrões e dimensões desse complexo fenômeno. Iniciamos repertoriando as pesquisas produzidas no Brasil, sobre a temática nas últimas décadas, o que permite a todos os pesquisadores uma maior visibilidade desse campo de estudos. Nosso trabalho está datado entre os anos de 2005 e 2008 e circunscrito à cidade de Florianópolis. Ressaltam-se as dimensões macro e micro das violências em suas relações; por isto esta pesquisa analisa as *violências na e da escola*. Para a viabilidade da pesquisa, foram coletados os Boletins de Ocorrência da Delegacia da Mulher da Criança e do Adolescente de Florianópolis, que continham denúncias de violências, vivenciadas em ambiente escolar no período supracitado. A análise quantitativa e qualitativa foi produzida a partir do aporte teórico-metodológico da sociologia e da sociologia da educação, da história, da filosofia, da política e da antropologia. Sabemos que, apesar da visibilidade midiática das violências, os discursos que a cercam são geralmente carregados de preconceitos ou visões esteriotipadas e não ajudam a entender suas expressões e novas modulações. Nosso objetivo é produzir um estudo que contribua para a compreensão da polissemia de sentidos envolvendo os contextos de violências, com vistas a sair dos discursos naturalizados e das práticas reprodutivistas nas relações escolares.

**Palavras-chave:** Violências. Escola. Pedagogia. Sociedade. Conhecimento.

## ABSTRACT

The object of this research are studies concerning violence in relationships at school, which seeks to reveal some conceptions, patterns and dimensions of this complex phenomenon. We begin by gathering researches produced in Brazil about the subject in the last decades, which gives all the researchers a wider scope of this field of study. Our work encompasses the years between 2005 and 2008 and is limited to the city of Florianópolis. We emphasize macro and micro dimensions, that is why this reach analyzes violence *inside school and related to it*. In order to enable the research, accident reports from women's and children's police stations were collected, which contained reports of violence that occurred in different school environments. The qualitative and quantitative analyses were produced based on the perspectives of sociology and sociology of education, history, philosophy, political science and anthropology. Although media focuses on violence, we are conscious that their speeches generally carry a great amount of prejudice or stereotype and do not help understanding its expressions and new modulations. Our aim is to produce a study that contributes to the comprehension of the multitude of meanings involved with the different contexts of violence, intending to go beyond naturalized discourses and reproductive practices in relationships at school.

Keywords: Violence, School, Pedagogy, Society and Knowledge.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> - Boletins de ocorrência por ano e tipo de escolas.....	37
<b>Tabela 02</b> - Envolvidos nas ocorrências.....	37
<b>Tabela 03</b> - Tipo de ocorrências segundo definição dos boletins de ocorrência.....	39
<b>Tabela 04</b> - Quantidade de obras produzidas no Brasil, por fonte pesquisada, excluindo as obras que se repetem nos acervos .....	46
<b>Tabela 05</b> - Área de concentração das Dissertações e Teses da CAPES .....	47
<b>Tabela 06</b> - Pesquisas realizadas por tipo de escola .....	48
<b>Tabela 07</b> – Quantidade de escolas no município de Florianópolis, por rede de ensino no período de 2005 a 2008 .....	109
<b>Tabela 08</b> – Matrícula escolar no município de Florianópolis, por rede de ensino no período de 2005 a 2008 .....	109
<b>Tabela 09</b> – Número de Boletins de Ocorrências registrados pelas escolas do município de Florianópolis, no período de 2005 a 2008....	109
<b>Tabela 10</b> – Percentuais referentes aos Boletins de ocorrência em relação ao total de escolas do município de Florianópolis por rede de ensino .....	111
<b>Tabela 11</b> – Percentuais referentes aos Boletins de Ocorrência em relação à matrícula dos alunos no município de Florianópolis .....	112
<b>Tabela 12</b> – Classificação dos Boletins de Ocorrências, segundo o tipo de ocorrência nas escolas do município de Florianópolis no período de 2005 a 2008.....	113
<b>Tabela 13</b> – Quantidade de Boletins de Ocorrências por pessoas envolvidas no período de 2005 a 2008.....	115
<b>Tabela 14</b> – Quantidade de Boletins de Ocorrências nas escolas públicas e privadas no período de 2005 a 2008, envolvendo alunas...	116
<b>Tabela 15</b> – Quantidade de Boletins de Ocorrências nas escolas públicas e privadas no período de 2005 a 2008, envolvendo alunos...	117

**Tabela 16** – Boletins de Ocorrência envolvendo especificamente alunos e alunos das escolas públicas e privadas do município de Florianópolis ..... 118

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01** – Comparação da quantidade de Boletins de Ocorrência registrados pelas escolas públicas e privadas, no município de Florianópolis no período de 2005 a 2008..... 110
- Gráfico 02** – Comparação dos percentuais de Boletins de Ocorrência registrados pelas escolas públicas e particulares, no município de Florianópolis no período de 2005 a 2008..... 110
- Gráfico 03** – Comparação dos percentuais aos Boletins de Ocorrência e o total das escolas do município de Florianópolis, por rede de ensino, no período de 2005 a 2008..... 111
- Gráfico 04** – Comparação sobre o percentual de Boletins de Ocorrências em relação à matrícula dos alunos das escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008 ..... 112
- Gráfico 05** – Comparação sobre o tipo de ocorrência por envolvidos das escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008..... 114
- Gráfico 06** – Comparação sobre a quantidade de Boletins de Ocorrências por tipo de pessoas nas escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008..... 115
- Gráfico 07** – Comparação sobre a quantidade de Boletins de Ocorrências com envolvimento de alunos e alunas das escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008 ..... 118



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1 RECONHECENDO O PROBLEMA E CONSTRUINDO CAMINHOS .....	21
1.2 A DEFINIÇÃO DO LOCUS PARA COLETA DE DADOS: A DELEGACIA DE POLÍCIA DE PROTEÇÃO À MULHER, À INFÂNCIA E AO ADOLESCENTE DE FLORIANÓPOLIS .....	28
<b>1.2.1 6ª DP um pouco de sua história.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.2 A coleta de dados.....</b>	<b>31</b>
<i>1.2.2.1 Os boletins de ocorrência: trajetória jurídica das violências escolares.....</i>	<i>35</i>
<b>1.2.3 A organização dos BOs em tabelas: primeiros passos para as análises quantitativa e qualitativa .....</b>	<b>36</b>
<b>2 VIOLÊNCIAS E ESCOLA UM OBJETO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>41</b>
2.1 RECONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA .....	41
2.2 PROCURANDO AGULHA NO PALHEIRO.....	43
<b>2.2.1 Procurando santo de casa: pesquisando as bibliotecas da UFSC .....</b>	<b>45</b>
2.3 UMA MATEMÁTICA INEXATA .....	45
2.4 O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	46
<b>2.4.1 Quem se interessa pela temática violências e escola? .....</b>	<b>46</b>
2.5 A SELEÇÃO DE ESCOLAS PARA PESQUISA.....	47
<b>2.5.1 A pesquisa concomitante em escola pública e privada... 48</b>	
<b>2.5.2 A pesquisa exclusiva em escolas privadas .....</b>	<b>50</b>
<b>2.5.3 A pesquisa exclusiva em escolas públicas.....</b>	<b>53</b>
<b>2.5.4 Pesquisas sem empiria em escola .....</b>	<b>57</b>
<b>2.5.5 Uma situação inusitada.....</b>	<b>58</b>
2.6 ACERVO BIBLIOGRÁFICO DISPONÍVEL NA BIBLIOTECA NACIONAL E DOMÍNIO PÚBLICO .....	58
2.7 SANTO DE CASA TAMBÉM FAZ MILAGRE: O ACERVO DAS BIBLIOTECAS DA UFSC.....	64

2.8 ENTRE RECENTES ENTENDIMENTOS E NOVAS DÚVIDAS .....	64
<b>3 CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DAS VIOLÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
3.1 VIOLÊNCIAS: SENTIDOS DO TERMO .....	67
<b>3.1.1 Etimologia e definição do termo violências.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1.2 Distinguindo força, vigor, poder, autoridade e violências em Hannah Arendt .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1.3 Violências: naturalização, instintos, anomia e infantilismo .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1.4 As violências como linguagem e os graus de humanidade .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1.5 Violências e positividade.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1.6 As violências são plurais .....</b>	<b>79</b>
3.2 AS DIMENSÕES MACRO E MICRO DAS VIOLÊNCIAS EM JONH KEANE .....	81
<b>3.2.1 A macroviolência.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2.2 A microviolência.....</b>	<b>85</b>
3.3 MICROVIOLÊNCIA, A CATEGORIA POR EXCELÊNCIA DOS CONTEXTOS ESCOLARES .....	87
<b>3.3.1 Violências simbólicas .....</b>	<b>89</b>
<b>3.3.2 Mídia, violências e escola.....</b>	<b>91</b>
3.4 As VIOLÊNCIAS DA E NA ESCOLA, SEMPRE UM ESTADO RELACIONAL .....	94
<b>4 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO .....</b>	<b>99</b>
4.1 ENTENDENDO OS TERMOS: QUEIXA, QUEIXA-CRIME, DENÚNCIA E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES .....	99
4.2 A DENÚNCIA: CINCO ASPECTOS RELEVANTES .....	101
4.3 FLORIANÓPOLIS EM DOIS ATOS .....	103
<b>4.3.1 Florianópolis, a capital de melhor qualidade de vida do Brasil .....</b>	<b>105</b>
4.4 FLORIANÓPOLIS DOS 60 BOLSÕES DE POBREZA E OUTRAS MAZELAS .....	106

4.5 ANALISANDO OS NÚMEROS DAS DENÚNCIAS ENVOLVENDO ESCOLAS EM FLORIANÓPOLIS .....	108
<b>4.5.1 Organizando a população alvo.....</b>	<b>108</b>
4.5.1.1 <i>Definição da população.....</i>	<i>109</i>
<b>5. SEPARANDO O JOIO DO TRIGO: REGISTROS DA DINÂMICA DAS VIOLÊNCIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES .....</b>	<b>121</b>
5.1. DA BANALIDADE DO MAL à BANALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA .....	122
5.1.1 O não-pedagógico: Relatos de violências praticadas por profissionais da educação .....	123
5.1.2 A falta de compromisso profissional: Relatos de violências em forma de omissão e negligência .....	127
5.1.3 Transferindo responsabilidades: Relatos de indisciplina que param na Delegacia.....	131
5.1.4 A roupa preta, os acessórios com tachas e o boné protagonizando a cena: Relatos de adolescência mal-compreendida e violências.....	133
5.1.5 Alunos que praticam <i>bullying</i> : um constante histórico de violências e repetência.....	141
5.1.5.1 <i>Cyberbullying: Uma modulação de violências da atualidade .....</i>	<i>144</i>
5.1.6 Histórias mal-contadas: Agressões entre pares na infância.....	145
5.1.7 Reféns e com as mãos atadas: vulnerabilidade e riscos dos trabalhadores da educação .....	147
5.1.8 Relações de poder desigual: A intervenção da justiça banalizando a escola.....	153
5.1.9 As escolas tentam: práticas educativas para conter as violências seus limites e suas possibilidades .....	157
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>

<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>205</b>
-----------------------	------------



# 1 APRESENTAÇÃO

## 1.1 RECONHECENDO O PROBLEMA E CONSTRUINDO CAMINHOS

*O homo academicus gosta do acabado.*

Pierre Bourdieu (1930-2002)

A visibilidade midiática e a percepção da violência na escola têm crescido em proporção desigual aos estudos sobre a mesma, fenômeno também verificável em outras formas de violências. A falta de estudos é uma das importantes críticas de sociólogos, historiadores, antropólogos e filósofos. Mesmo reconhecendo este descompasso entre a visibilidade e os estudos sobre violências, ao realizarmos o levantamento sobre os estudos da temática em escolas no Brasil, constatamos um crescente interesse no tema.

Não foi esse conhecimento, porém, o que nos mobilizou para um estudo dessa natureza, mas descobrir, em um grupo de trabalho interinstitucional, os maus-tratos na infância, mediante muitos registros de violências das escolas de Florianópolis em uma delegacia de polícia da capital.

Atuo regularmente, desde o ano 2000, como docente em cursos de especialização na área da Gestão Escolar, Educação e Infância e Psicopedagogia em Universidades privadas. Nesses cursos, percebi que os alunos, em sua maioria profissionais da Educação e da Psicologia, trazem questões do cotidiano escolar ligadas às violências, como um indicativo da dificuldade na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Embora sem bases científicas para determinar a veracidade ou não desta percepção, ela se tornou uma hipótese que nos desafiava a encontrar caminhos para dirimir as situações de violências em prol da escola.

O encontro com a temática violências parecia me cercar por todas as partes, pois além da docência em cursos de pós-graduação, sou consultora educacional na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) desde 1993. Nesses 16 anos, tenho atuado com a produção de políticas públicas de educação e formação continuada dos educadores dessa rede de ensino. Durante mais de 10 anos, estive coordenando o Núcleo de Prevenção, ligado à Diretoria de Educação Básica, núcleo que originalmente desenvolvia diretrizes para a Educação Sexual e Prevenção do Uso Abusivo de Substâncias Psicoativas. No

entanto, desde o início dos anos 2000, vem crescendo a demanda por atuação com a temática das Violências nas Escolas.

No início encontramos algumas respostas ao ingressarmos no Programa Justiça na Educação, coordenado pelo Ministério Público de caráter interinstitucional. Neste programa obtivemos consultorias de juristas e doutores de diversas áreas do saber ligados aos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, às Legislações da Educação e a problemática dos maus-tratos na infância e adolescência. Produzimos documentos, elaboramos materiais pedagógicos e ministramos, nas 36 Regionais<sup>1</sup> do Estado de Santa Catarina, cursos para profissionais da educação, da saúde, conselhos tutelares e policiais.

A despeito de todo este trabalho, faltavam saberes, que permitissem responder a outras tantas demandas de violências nos contextos escolares, além de responder à opinião pública através da mídia, que ao realizar matérias sobre a temática, exigia respostas da Secretaria de Estado da Educação. Iniciamos um processo de estudos no interior do núcleo, com a intenção de desenvolver uma política pública mais factível com as necessidades das escolas e viabilizar o debate via Projetos Político Pedagógicos. Logo ficou evidente ser essa uma tarefa exigindo mais que boa vontade; os registros na Delegacia de Polícia de Proteção à Mulher à Criança e ao Adolescente de Florianópolis iam aumentando e extra oficialmente chegando ao nosso conhecimento, sem que efetivamente houvesse um posicionamento da SED.

Do contato com alguns desses registros nasceu à necessidade de produzir estudos acadêmicos para compreender melhor a situação. A matrícula como aluna especial na disciplina “Antropologia dos Conflitos e das Violências”, no Programa de Pós-Graduação de Antropologia da UFSC, permitiu o acesso a diferentes teóricos e saberes sobre a temática, e os estudos realizados na disciplina “Dominação e Reprodução Social: A Sociologia de Pierre Bourdieu” do Programa de Pós-Graduação em Educação focou uma teoria do social que instigou o estudo do tema e a elaboração deste projeto de pesquisa.

Em nosso projeto, o objetivo central é produzir uma análise sociológica das dinâmicas e dimensões das violências nos contextos escolares de Florianópolis, investigando-as a partir dos agentes<sup>2</sup>, dos

---

<sup>1</sup> O Estado de Santa Catarina se organiza administrativamente em 36 Secretarias Regionais de Desenvolvimento, que congregam todos os municípios com a função de efetivar, disseminar e coordenar as políticas públicas.

<sup>2</sup> O termo Agente no campo das violências costuma estar carregado de estereótipos em face das funções ligadas ao sistema policial e penitenciário que recebem as denominações de Agente de polícia e Agente penitenciário. Neste sentido, esclarecemos que seu uso em nossa

tipos de ocorrências e dos discursos, além de relacionar as similitudes e divergências nos estabelecimentos de ensino públicos e privados da capital. Procuramos então desenvolver uma pesquisa que permita responder, em alguma medida, nossa hipótese de que as violências nos contextos escolares podem ser entendidas da forma diversa do que a usualmente divulgada, tratando-se, sobretudo, de uma mera reprodução das violências externas vivenciadas dentro dos muros escolares.

A análise sociológica ora proposta exige conhecer distintos aspectos do complexo fenômeno das violências e especificamente das violências escolares, remetendo-nos a diversas teorias, bem como a diferentes procedimentos metodológicos. Neste sentido, concordamos com Bourdieu (2007, p. 27) quando afirma que o objeto de estudo vai se construindo na própria pesquisa, construção que não pode ser apreendida em manuais epistemológicos ou metodológicos.

Por isso mesmo, preferimos não adotar uma postura metodológica que reduza as possibilidades de transitar por distintos procedimentos, e, sim, conduzir o estudo inspirando-nos especialmente na etnografia, em que uma combinação de procedimentos permite desvelar as relações de contextos plurais, como é a escola e os fenômenos violentos. Geertz (1989, p.94) aponta que são procedimentos investigativos em etnografia “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”.

O primeiro procedimento foi conhecer as pesquisas sobre violências e escola no Brasil; produzimos então o Estado da Arte, mapeando 120 resumos de teses e dissertações, além de publicações disponíveis em acervos de importantes bibliotecas no âmbito nacional. Essa etapa da pesquisa nos possibilitou maior visibilidade desse campo de estudos. Conhecer as produções também nos permitiu selecionar melhor os pressupostos teóricos e metodológicos, no sentido sempre de proporcionar complementaridade a esse tão recente campo de pesquisa

Escolhemos, pois, trabalhar com a vertente qualitativa e quantitativa de pesquisa, por concordarmos com Minayo (2007) que as entende não em oposição, mas de forma complementar, sem haver

---

pesquisa está associado à compreensão sociológica do termo, que atribui às pessoas a condição de assumir, exercer e gestar sua vida. Todos temos agência, ou seja, somos ativos nas relações estabelecidas. O sociólogo Pierre Bourdieu costuma empregar o termo em seus escritos, no sentido de diferenciá-lo de sujeito, que para ele significa estar “asujeitado” a algo ou alguém, e também ao termo ator, em que as pessoas têm uma postura de assumir papéis de forma consciente para atuação na sociedade.

hierarquização de uma vertente sobre a outra. Na abordagem quantitativa, podemos estabelecer estatisticamente, no quadriênio 2005-2008, como se movimentam os fenômenos violentos nas escolas de Florianópolis, tanto pela predominância, quanto pela estabilidade, de quem os pratica, de suas formas e do tipo de escolas em que ocorrem. Já na abordagem qualitativa, importa conhecer o teor dos documentos no que tange a seus sentidos, seus significados, seus simbolismos, podendo inclusive relativizar as leituras oriundas da análise quantitativa.

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando, trabalhada teoricamente e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2007, p.22).

Decidimos ainda manter uma atitude vigilante para não polarizar entre o subjetivismo e o objetivismo. Como nos ensina Bourdieu (2007), uma pesquisa rigorosa não pode abrir mão nem de um, nem de outro modo de ver a realidade. Ao dicotomizarmos entre o subjetivismo e o objetivismo limitamos as possibilidades de aprendizagem. Nesse quesito Bourdieu (2007) não está só; o historiador Michel Pollak, na conferência intitulada Memória e Identidade Social, ao discutir a polarização objetivismo - subjetivismo exprime seu pensamento

As oposições binárias, das quais as discussões intelectuais fazem grande uso-subjetivo/objetivo, racional/irracional, científico/religioso, só servem para fins de acusação ou de autolegitimação. Acho que é muito mais interessante estudar as condições de possibilidades dessas oposições do que levá-las a sério em si mesmo (POLLAK, 1992, p.11).

Registre-se a trajetória de nossos estudos como exercício pedagógico de aprendizagem e possibilidade de encontrar no que está explícito, tanto quanto nos hiatos, nas fugas e nas dúvidas, novas formas de compreender as violências em escolas, evitando os discursos reprodutores que conduzem a visões preconceituosas e estigmatizantes.

Com essa premissa, nossa investigação nos leva a um estudo que contemple a microviolência na sua relação com a macroviolência. Melhor dizendo, estaremos tratando tanto das *violências da escola*, quanto das *violências na escola*, sem perder os contextos socioeconômicos que as engendram. Será desenvolvido então um capítulo intitulado concepções e dimensões das violências, onde buscamos trazer o pensamento de diversos autores de tradição antropológica, sociológica, filosófica e histórica que se debruçaram sobre a temática. Cada um desses autores explicita sentidos diferentes desse complexo fenômeno, permitindo a ampliação de nossa compreensão, além de conferir um caráter de complementaridade entre os diversos recortes teorizados.

O desafio é produzir saberes inclusivos, como nos ensina Bourdieu (2007), ao criticar a tradição acadêmica que valoriza os resultados inquestionáveis, negando os preceitos pedagógicos que produzem saberes inclusivos, ou seja, saberes que se apropriam tanto das abstrações quanto das práticas numa relação dialética. É preciso, pois, “parar de confiar nos automatismos de pensamento ou nos automatismos que suprimem o pensamento” (BOURDIEU, 2007, p.23).

Ao agirmos desse modo, continuamos utilizando os ensinamentos deste sociólogo que defende o rigor científico<sup>3</sup>, além de postular um trabalho que se pautar pelo *Pensamento Relacional* como ele o concebeu, ou seja, um recurso metodológico que exige uma atitude capaz de olhar além do pré-estabelecido, rompendo com o senso comum e também com o pensamento legitimado e aceito acriticamente. Isso exige, portanto, o compromisso com o entendimento de que o real é relacional.

Bourdieu (2007) defende um pensar com um amplo nível de entendimento de si e do outro na vida, concordando com ele o pensador russo Vigotski, ao estudar as formas do pensamento humano: “o pensamento relacional é produto de um alto grau de desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1987, p.157).

O pensamento relacional permite aportar nitidez nas construções simbólicas presentes na pesquisa; assim como os conceitos selecionados para visibilidade do objeto de pesquisa e das propostas metodológicas, rompe com a passividade empirista, entendendo que o

---

<sup>3</sup> Para Bourdieu é necessário entender que rigor é diferente de rigidez. A rigidez é o contrário da inteligência e da invenção.

conhecimento produzido requer a colaboração e interface com múltiplos saberes.

Vamos encontrar entre os escritos de Bourdieu outra categoria: a *Objetivação Participante*. Ela se configura por empreender uma análise que permite sair dos sentidos acadêmicos atribuídos inicialmente à pesquisa, possibilitando um melhor entendimento do objeto escolhido. Esse exercício “é sem dúvida o exercício mais difícil que existe [...] e também o mais necessário” (BOURDIEU, 2007, p.51), pois se deslocando do desejo inicial de conhecer, fica possível ver o não aparente e encontrar as múltiplas possibilidades e dimensões que um objeto oculta.

Narrativas de diversos agentes do contexto escolar sobre vivências de violência nas escolas estão relatadas no capítulo 5 desta pesquisa, e nos ajudam a construir análises e sínteses de aspectos pouco explorados do cotidiano de alunos, professores, pais e outros agentes da comunidade escolar. Saint-Georges (1997, p.17) afirma que devemos “considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros factos de sociedade”. Por isso, ao recolhermos os boletins de ocorrência, também recolhemos seus anexos, que são documentos resultados dos trabalhos investigativos e ou de atendimento psicológico oferecidos pela delegacia. Desse modo, além da denúncia, temos depoimentos que sucederam aos primeiros registros, oriundos dos profissionais da educação, alunos e alunas, pais e outros parentes envolvidos nos eventos.

Uma das estratégias metodológicas necessárias ao nosso trabalho é a pesquisa documental que se torna um processo decisivo nas pesquisas das ciências sociais e de outras ciências humanas. As fontes escritas são referências no fazer das pesquisas científicas e inúmeras vezes base das investigações. Para Saint-Georges (1997, p.30), “a pesquisa documental apresenta-se como método de recolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

Pesquisadores, especialmente da história, têm adotado uma postura crítica na pesquisa documental, que permite uma reconstrução do social pelo recolhimento de dados passados que perspectivam o futuro, além de compreender seus antecedentes. As sínteses e conclusões dessas pesquisas acabam por revelar estratégias de melhor desempenho da análise documental, como a apresentada em três fases sucessivas e complementares por Saint-Georges (1997, p.42-44):

- I- A crítica interna do documento efetua-se uma leitura atenta do texto, procurando interpretá-lo;
- II- A crítica externa ou crítica da testemunha, o que vai ser examinado já não é a mensagem, o texto, mas os aspectos materiais do documento;
- III- A crítica do testemunho, que consiste em confrontar o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro.

Na produção do capítulo 5, metodologicamente adotamos o procedimento de ler os documentos e utilizar marcadores coloridos para as situações relacionadas às seguintes categorias de análise: violências e prática pedagógica, violências, adolescência e cultura, violências e cotidiano profissional na educação. É necessário entender que a separação das categorias neste trabalho só é possível didaticamente, pois sem dúvida elas estão entrelaçadas, pois que humanos, conhecimento e práticas pedagógicas são o cerne da escola. Após a marcação das categorias, selecionamos excertos que nos permitem pensar a Escola nos contextos de violências. Os relatos selecionados não correspondem necessariamente à totalidade dos BOs e seus anexos; nossa intenção é destacar algumas situações que forneçam visibilidade a nossa linha de reflexão.

Outras estratégias metodológicas, como a observação e entrevista não-estruturada foram também necessárias no lócus da coleta de dados e estão principalmente no capítulo 1 deste trabalho. A entrevista é uma técnica bastante versátil, e por isso utilizada para diversos projetos de pesquisa. No caso da entrevista não-estruturada, os questionamentos seguem a oportunidade do encontro com o interlocutor, a curiosidade frente a um elemento novo e vai se traduzindo em conhecimentos para que o pesquisador possa melhor compor o seu saber.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1993, p.109).

A observação é etapa dificilmente dispensada em pesquisa, e na observação participante os comportamentos observados não são pré-determinados, mas captados e relatados da forma ocorrida no lócus em que estão se recolhendo os dados (em nosso caso na Delegacia de Polícia), visando entender e descrever as situações investigadas. “O observador pode relatar aquilo que mais lhe pareceu estranho e, também, o que considerou normal. O importante é evitar que os pré-julgamentos, as pré-noções, as pré-conclusões e os preconceitos tornem míopes os olhares do observador diante da realidade em questão” (MEKSENAS, 2002, p.142).

O locus da coleta de dados, por ser ambiente estranho ao trabalho de pedagogos, permitiu uma observação detalhada de sua estrutura material, seu funcionamento, dos profissionais e queixosos, além das entrevistas com funcionários de diversos setores, curiosos em saber o motivo de nossa presença diária (durante mais de um mês) naquela Delegacia de Polícia.

Em nosso estudo empreendemos uma mirada da escola por fora de seus muros, realizando empiria via Boletins de Ocorrência (BO) da Delegacia de Proteção à Mulher, à Criança e ao Adolescente de Florianópolis.

## 1.2 A DEFINIÇÃO DO LOCUS PARA COLETA DE DADOS: A DELEGACIA DE POLÍCIA DE PROTEÇÃO À MULHER, À INFÂNCIA E AO ADOLESCENTE DE FLORIANÓPOLIS

*O habitus científico é uma regra feita homem ou, melhor, um modus operandis científico que funciona em estado prático, segundo as normas da ciência.*

Pierre Bourdieu (1930- 2002)

À crescente onda de denúncias<sup>4</sup> partindo da comunidade escolar que extrapolam as instâncias e órgãos educativos e já aportam os Conselhos Tutelares, as Delegacias de Polícia e as Promotorias Públicas

---

<sup>4</sup> O visível crescimento de denúncias não invalida a hipótese de que as estatísticas relacionadas à violência são sempre aquém da realidade, por inúmeros fatores, entre eles: medo, vergonha e falta de credibilidade nas instituições policial e jurídica, como mostra o acúmulo de processos sem resolução no judiciário, divulgado em mídia nacional.



da Infância e da Adolescência, podem ser verificadas em pesquisas cuja fonte primária estão nesses órgãos.

Muito embora esses três órgãos atendam a denúncias envolvendo pessoas de zero a dezoito anos, na prática, o comum é que os casos envolvendo crianças, ou seja, de zero a doze anos, sejam atendidas prioritariamente pelo Conselho Tutelar, que em Florianópolis são dois: o da capital, que atende toda a ilha e o do continente, que, como indicado, atende a toda região continental. Assim, as Delegacias acabam por registrar muito mais as ocorrências sobre pré-adolescentes e jovens na faixa etária de 13 a 18 anos incompletos, mesmo não sendo uma regra oficial.

A seleção da Delegacia de Polícia de Proteção à mulher, à criança e ao adolescente de Florianópolis, denominada 6ª DP, se deu ainda no projeto de seleção para o mestrado, pois já havia o conhecimento sobre as inúmeras denúncias de violências envolvendo as relações escolares, nessa Instituição. Ao escolher observar a escola a partir desse lócus, estamos concordando com Giddens (1989) em sua afirmação: “O que estrutura o local, não é aquilo que está presente na cena; ‘a forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (GIDDENS, 1989, p.18).

Tal escolha se justifica também por sua função precípua de atender aos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente, tanto no que concerne a medidas protetivas, quanto às medidas sociodisciplinares, e, ainda, por atender com especificidade as situações de violências que envolvem as mulheres, gênero que atua em maioria no campo do magistério. A professora e pesquisadora Ione Ribeiro Valle (2003) aponta importantes estudos de sociólogos franceses sobre ao fenômeno de feminização do magistério, ao tempo em que indica serem muito recentes esses estudos no Brasil. Ao estudar o corpo docente de 1ª à 4ª série de Santa Catarina, afirma:

Em todas as redes, notamos uma presença maciça de mulheres no magistério, que confirmam a escolha majoritariamente feminina das áreas de ensino. Em torno de 85% do corpo docente é composto de mulheres, contra somente 15% de homens (VALLE, 2003, p.132).

Consideramos esse um importante dado, mas nosso recorte não se limita aos casos com o gênero feminino; ao contrário, nos importa repertoriar o maior número de casos de violência nas escolas de

Florianópolis, registrados nessa Delegacia, no período de 2005 a 2008, pois é no movimento da diversidade dessas ocorrências que entendemos está a melhor possibilidade de nossa análise.

### **1.2.1 6ª DP um pouco de sua história**

A 6ª Delegacia de Polícia foi criada em Florianópolis em 1985, com o “Setor de Proteção a Mulher Vítima” e o “Setor do Menor Infrator”. A data de sua criação coincide com a da primeira Delegacia de Proteção a Mulher do mundo e do País, com sede na cidade de São Paulo<sup>5</sup>, e sem dúvida compõe um conjunto de políticas públicas dentro do contexto político de democratização e de combate e prevenção às violências contra a mulher, a criança e o adolescente. Essa proteção foi ativamente reivindicada pelo movimento de mulheres e outros movimentos sociais bastante fortalecidos naquele momento no Brasil.

Nesses 24 anos de atuação, há uma demanda para que os profissionais se especializem no atendimento desses segmentos sociais. Houve ainda uma importante mudança em sua nomenclatura que passou de Delegacia de proteção à mulher vítima e do menor infrator, para Delegacia de proteção à mulher, à criança e ao adolescente.

A inclusão de profissionais de áreas humanas, como assistentes sociais e psicólogos, ocorreu na tentativa de assegurar um serviço diferenciado, uma vez que o que caracteriza e diferencia as delegacias de atendimento especializado é seu caráter protetivo e conciliatório. Isso, muitas vezes paradoxalmente acaba por descaracterizar o “fazer policial”<sup>6</sup>, além de suscitar críticas por indicar um trabalho assistencialista no atendimento a tais segmentos.

A 6ª Delegacia de Polícia (DP) organiza-se atualmente com seis cartórios internos, estando três destinados a atendimento de mulheres e os outros três às crianças e adolescentes, sob a coordenação de um mesmo delegado(a) titular de polícia, mas na prática sendo atendido por diferentes delegados para cada demanda, segundo nos informou um policial atuante nessa DP. Nosso trabalho esteve centrado nos arquivos

---

<sup>5</sup> Diferente da Delegacia de Florianópolis a de São Paulo e outras por todo o Brasil, não agregam o setor de atendimento à criança e ao adolescente, sendo exclusiva para atendimento de mulheres.

<sup>6</sup> Para aprofundar este tema, sugerimos a leitura do trabalho de Rifiotis, intitulado “As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a judicialização dos conflitos conjugais” (2004).

dos cartórios que abrigam os registros de crianças e adolescente, pois ali estão os BOs relacionados a escolas.

Essa Delegacia de Polícia recebe todas as denúncias abrangendo crianças, adolescentes e no caso das mulheres, especialmente na condição de vítimas. Mesmo as denúncias com entrada em outras delegacias de Florianópolis, via Boletins de Ocorrência, são posteriormente enviadas para lá. Sendo assim, há nessa Unidade Policial uma concentração de registros que nos oferecem elementos e informações de relevante importância para a presente pesquisa.

Foram necessários vários procedimentos para acessar os BOs. Para a oficialização do contato, elaboramos uma carta endereçada à delegada titular, solicitando acesso aos arquivos, e agendando uma entrevista para apresentação da mesma; de posse da autorização (que foi imediata), iniciamos a coleta de dados.

### 1.2.2 A coleta de dados

*A pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso.*

Pierre Bourdieu (1930-2002)

A coleta se deu em 45 períodos de 4 horas, durante dezembro de 2008 e janeiro de 2009. Estrategicamente, o cronograma de solicitação se estendia até março, pois faltavam informações sobre o tipo de arquivamento e o montante de documentos a ser coletado. A receptividade e atenção dos funcionários demonstraram que há certa frequência de pesquisadores nesse ambiente, que tem uma aparência humanizada, já na sala de recepção, estão instalados brinquedos, mesas e cadeirinhas para crianças, além de assentos em bom estado de conservação e em número suficiente para as pessoas.

Como já dissemos, há seis cartórios onde são registrados e organizados os documentos, sendo três para a mulher e os outros três para crianças e adolescentes. Os Boletins de Ocorrência ficam armazenados em caixas de papelão e são mantidos num mesmo depósito por um período de três anos, passando para outro prédio da Secretaria de

Segurança Pública, ao término do prazo. Como o período antes definido para amostra da pesquisa era de quatro anos (de 2005 a 2008), a princípio fomos informadas que teríamos que recorrer a outras instâncias para acessar os documentos referentes ao primeiro ano da mostra. Contudo, por um desses acasos da burocracia, acabei por encontrar também no depósito da 6<sup>a</sup> DP as caixas de 2005, o que permitiu a realização de toda coleta num mesmo espaço.

Para consulta dos arquivos, destinaram-me uma sala ao lado do depósito dos documentos, com mesa e cadeiras, além de um tatame, pois é utilizada, segundo uma policial, para treinamentos de artes marciais e defesa pessoal, além de ginástica laboral e relaxamento dos funcionários.

O depósito era aberto por uma policial que me conduzia às prateleiras para que retirasse de uma a duas caixas e em seguida chaveava<sup>7</sup> o lugar, sempre se colocando à disposição para qualquer ajuda, inclusive a de localizar as caixas quando não estavam na adequada sequência numérica. Nelas havia uma etiqueta indicando o tipo de documento (no caso BOs), o ano de registro e o número do primeiro e do último documento. As caixas estavam dispostas em prateleiras de madeira com certa ordem cronológica e separadas pelo pertencimento aos cartórios.

Decidimos iniciar por 2008, pois até aquele momento ainda não estava confirmada a presença do material de 2005 e, dependendo da quantidade e qualidade do material encontrado, poderíamos ter que redefinir para mais ou para menos o intervalo de pesquisa. Ainda quanto ao período selecionado como amostra, concordamos com o historiador inglês Thompson (1987) que, ao pesquisar sobre a categoria experiência, compreende-a como práxis e diz que a experiência é gerada na vida material como processo social, revelando o quanto às tradições são construções históricas, e nos mostra que é olhando o antes e o depois de um período que se pode compreendê-lo melhor.

Thompson (1987) entende também que não há período vazio, pois no silêncio muitas são as revelações. Assim o quadriênio 2005 a 2008 está sendo recortado, tendo sempre em conta os contextos anteriores e posteriores que permitiram a apreensão dessas

---

<sup>7</sup> A despeito da segurança e sigilo que era demonstrado sobre a guarda desses documentos, observamos que o mesmo ambiente era utilizado para guardar material de limpeza e as marmitas que funcionárias terceirizadas pegavam ao meio dia. Por isso, o acesso não nos pareceu tão restrito.

experiências de violências no âmbito escolar, além dos períodos silenciosos no que tange a pesquisas sobre a temática.

Em um dos campos dos BOs, consta a definição do local onde ocorrem os fatos e sempre está escrito *estabelecimento de ensino*, quando a ocorrência é na escola, por isso, ainda que todos fossem manuseados (no total foram mais de mil boletins), não se faria necessária a leitura de todos os conteúdos.

Um problema era como reter a informação, já que a única restrição imposta pela delegada é a de que não poderia ser retirado nenhum documento da Delegacia, e só havia uma máquina fotocopadora, a qual nem cogitei usar, pois seria interferir diretamente na rotina do expediente da Delegacia, o que causaria um transtorno, além de contrariar todo princípio ético de pesquisa de campo. A fotografia como uma opção para reter as informações revelou-se a melhor solução.

Duas situações novas exigiram definição de critérios, uma relacionada ao fato de que as Casas de Passagem<sup>8</sup> de crianças e adolescentes e instituições do tipo orfanato também estavam caracterizadas como Estabelecimentos de Ensino. Como meu objetivo é a escola e as creches, ou seja, os estabelecimentos formais de Educação Básica, desconsidere todos os BOs que estão fora deste padrão. Trabalhamos então com as definições de Escola Privada, escola Pública e Escolas Não-Governamentais, mas com funcionamento dentro do padrão de Educação Básica definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.<sup>9</sup>

A outra situação nova que exigia definição era a dos documentos em anexo em todos os BOs, como Laudos Periciais, Relatórios de Atendimento Psicológico, fotos, além de depoimentos decorrentes da denúncia, todos com uma tarja escrita “CONFIDENCIAL”. Ao ler alguns deles ficou evidente que, para cumprir a etapa III descrita por Saint-Georges (1997, p.42-44) “A crítica do testemunho, que consiste em confrontar o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro”, era

---

<sup>8</sup> Crianças e adolescente em situação de risco e ou em conflito com a lei podem permanecer temporariamente em instituições intituladas Casas de Passagem, aguardando decisão judicial.

<sup>9</sup> Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Capítulo I Da composição Dos Níveis Escolares. Art. 21 A educação escolar compõe-se de: I educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Capítulo II Da Educação Básica. Art.22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

fundamental para a pesquisa que os mesmos fossem retidos. Assim, todos os anexos dos BOs foram fotografados, considerando a manutenção dos princípios éticos, que impedem a exposição das escolas, dos educadores e alunos ou quaisquer outros envolvidos.

Com essas definições, repertoriamos 192 BOs, todos referentes às violências ocorridas em escolas formais do sistema de ensino de Florianópolis.

Na Delegacia, a cada BO coletado, organizamos um sistema de anotações manual, com o ano, tipo de escola e tipo de ocorrência. Todo material fotografado foi passado para computador particular, impresso e mantido em envelopes por ano da ocorrência, depois de conferidos com as anotações de campo, o que permitiu corrigi-las se apresentassem erros. Também adotamos um caderno para registro de observações e informações advindas das conversas informais com os policiais e demais trabalhadores daquela delegacia.

Importa registrar que, durante o recolhimento dos dados, a leitura rápida dos BOs já nos produzia sentimentos diversos, ora de incompreensão frente a atitudes violentas, ora de solidariedade com os colegas de profissão, adolescentes e pais, e ora de profunda estranheza sobre o motivo pelo qual situações de âmbito pedagógico e vivencial das unidades escolares vão parar na delegacia de polícia.

Ressalte-se que em cada sessão de coleta dos dados pairava uma sensação de medos diversos, entre eles o de vivenciar algumas situações de violências, algo, aliás, que em momento algum aconteceu. Como pesquisadora, tinha presente durante todo o tempo o conhecimento de que havia adolescentes em celas nas salas do fundo, bem como homens agressores de mulheres, de que os policiais portavam armas, e que nesta mesma delegacia houvera recente invasão e soltura de jovens (que incorreram em crime) por seus aliados. Na condição de pedagoga, o ambiente me era hostil, não havendo a menor possibilidade de conceber como natural um lugar de aprisionamento de humanos, mesmo que para a proteção de outros. Ou seja, havia uma dimensão mais ampla do que ser a delegacia apenas o lugar onde registram queixas de acontecimentos considerados criminosos.

### 1.2.2.1 Os boletins de ocorrência: trajetória jurídica das violências escolares

*Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.*

Pierre Bourdieu (1930-2002)

O Boletim de Ocorrência<sup>10</sup> é o documento oficial no qual as delegacias de Polícia registram as denúncias, e tem as seguintes informações no cabeçalho: 1. Logomarca do Estado de Santa Catarina, 2. Estado de Santa Catarina, 3. Secretaria de Segurança Pública e Defesa do Cidadão, 4. Delegacia Geral de Polícia Civil e abaixo vem descrito, *Adolescente infrator Florianópolis*, 5. Endereço completo da Delegacia e 6. Registro onde consta um código, o ano e o número do BO.

Chama-nos a atenção o termo *Adolescente Infrator*, como forma de identificar o cartório o qual pertence, parecendo uma condenação prévia e equivocada, pois este documento pode conter situações em que o adolescente é vítima e não infrator, além de contrariar o preceito descrito acima sobre o caráter protetivo e conciliador das delegacias especializadas. Como pesquisadora, considero importante observar a contradição entre o pretendido pelo poder público e o vivenciado pelos usuários do serviço dessa delegacia.

Seguem outras informações dos BOs: 1. A data, a hora do registro, 2. Local do fato, 3. O fato tipificado conforme código penal, 4. O comunicante, nome, endereço completo com telefone, profissão e número de CPF, Carteira de Identidade além de outros documentos, 5. A vítima, nome, endereço completo com telefone, profissão e número de CPF, Carteira de Identidade além de outros documentos, 6. Descrição da ocorrência e 7. Assinaturas da comunicante, do investigador policial e do delegado.

A partir do registro em BO, é praxe que a denúncia se transforme em Inquérito Policial (IP) gerando processo penal ou Termo Circunstanciado (TC), ou ainda que seja arquivada por retirada da queixa, ou se tratando de denúncia em que os fatos desde

---

<sup>10</sup> Não foi possível a obtenção de um BO não preenchido para anexarmos a esta pesquisa. Para evitar a exposição dos queixosos, optamos por não utilizar um dos BOs coletados.

logo se evidenciem inexistentes, ou finalmente por não se configurar uma infração penal.

O inquérito policial (IP) tem por finalidade a produção de provas da existência e autoria de crime, para servir de fundamento à ação penal, “A única definição legal que se tem notícia é a do Dec. 4.824, de 22.11.1871, art. 11, § 3.º (parte final), c/c art. 42, que o define como verificação da existência da infração penal o descobrimento de todas as suas circunstâncias e da respectiva autoria” (BOZOLO, 2003, p.1).

O Termo Circunstanciado (TC) é o registro de um fato tipificado como infração de menor potencial ofensivo, ou seja, os crimes de menor relevância, que tenham a pena máxima culminada em até 02 (dois) anos de cerceamento de liberdade ou multa. O Termo Circunstanciado é um registro de, no máximo, duas páginas onde são preenchidos data, horário e local do fato, qualificadas as pessoas envolvidas - autores, vítimas e testemunhas -, feito um resumo de suas versões, descritos os objetos usados (apreendidos ou não) e colhidas as assinaturas dos envolvidos, os quais se comprometem a comparecer perante o juiz numa determinada data. Seu caráter é a conciliação, que pode ou não acontecer.

Recolhemos junto com os BOs, como aludido, outros documentos que indicam os procedimentos adotados, como TC, IP e arquivamento, mas pelo limite deste trabalho vamos utilizá-los apenas para auxiliar a caracterizar o conteúdo descrito nos BOs. São, portanto, mais de 1300 fotos de documentos, que, após impressão, foram organizadas por ano e recebem, conforme o andamento da pesquisa, identificações por cores permitindo o cruzamento de dados, além dos de natureza quantitativa.

### **1.2.3 A organização dos BOs em tabelas: primeiros passos para as análises quantitativa e qualitativa**

*A luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo.*

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Optamos por trabalhar em Excel para facilitar a tabulação dos dados e criamos três tabelas. A Tabela 01 foi organizada por tipo de



escola, no sentido do pertencimento à rede mantenedora, pública, privada ou não-governamental e o número de ocorrência por ano.

**Tabela 01 - Boletins de ocorrência por ano e tipo de escolas**

	2005	2006	2007	2008	Total por tipo de escola
Escolas públicas	30	45	45	39	159
Escolas privadas	7	5	4	13	29
Escolas não governamentais	1	-	1	2	4
Total por ano	38	50	50	54	192

A Tabela 02 foi confeccionada com os envolvidos na ocorrência e número de ocorrências por ano. Buscamos detalhar, nessa fase do trabalho, o máximo possível, por gênero, faixa-etária e função no ambiente escolar, num total de 47 formas de envolvimento, o que permitiu o maior cruzamento de dados e posterior confirmação ou refutação dos resultados estatísticos, quando da análise de conteúdos dos BOs.

**Tabela 02 - Envolvidos nas ocorrências**

	2005	2006	2007	2008	Total
1 Aluna-aluna	7	13	5	5	30
2 Aluno-aluno	13	7	14	11	45
3 Aluna-aluno	3	2	2	-	7
4 Aluna-escola	1	-	2	2	5
5 Aluno - ex aluno	1	-	-	1	2
6 Aluna - professor	-	-	2	1	3
7 Aluno - professor	-	-	1	1	2
8 Aluno - aluna	1	-	2	2	4
9 Aluna - técnico em desporto	-	-	-	1	1
10 Aluna - policial	-	-	-	1	1
11 Aluno - mãe de outro aluno	-	-	-	1	1
12 Aluno - pai de outro aluno	-	-	1	-	1
13 Aluno - funcionário(a)	1	-	-	-	1
14 Aluno - pessoa externa	1	-	2	-	3
15 Criança	-	-	-	3	3
16 Adolescente	-	-	-	2	2

17	Professor - aluno adolescente 13/18	3	11	4	2	20
18	Professor - aluno criança 0/12	-	-	-	2	2
19	Professor - pessoa externa a escola	1	-	-	-	1
20	Diretor - aluno	1	4	-	1	6
21	Diretor - aluna	1	2	-	-	3
22	Diretora - aluno	1	-	-	5	6
23	Diretora - professor	-	-	-	1	1
24	Diretor - pessoa externa a escola	1	1	-	-	2
25	Funcionário - ex aluno	-	-	1	-	1
26	Funcionário - aluno	-	2	-	1	3
27	Funcionário-funcionário	-	1	-	1	2
28	Funcionário - pessoa externa a escola	-	-	-	2	2
29	Especialistas educacionais - aluno	-	2	-	-	2
30	Pai - aluno	-	1	1	-	2
31	Pai - autor desconhecido	-	-	1	-	1
32	Pai - professora	-	-	-	1	1
33	Pai - ex mulher (mãe do aluno)	-	-	2	1	3
34	Mãe - especialista em assuntos educacionais	-	-	1	-	1
35	Mãe - escola	-	-	2	1	3
36	Mãe - aluno	-	2	-	-	2
37	Mãe - diretor (a)	-	1	-	3	4
38	Mãe - professor	-	-	-	2	2
39	Mãe - pessoa externa a escola	-	-	1	-	1
40	Mãe - mãe	-	-	-	1	1
41	Mãe - ex marido (pai do aluno)	-	-	1	-	1
42	Avó - escola	-	-	1	-	1
43	Pessoa externa a escola - aluna	-	-	-	1	1
44	Irmão de aluna - aluna	-	1	-	-	1
45	Madrinha de aluno - aluno	1	-	-	-	1
46	Residente da Associação de Pais e Professores	1	-	-	-	1
47	Escola	-	-	-	2	2

Já a Tabela 03, está organizada por tipo de ocorrências, segundo o especificado nos Boletins de Ocorrência por ano. São 34 tipos diferentes de ocorrências durante os quatro anos da amostra, e serão conceituados em glossário<sup>11</sup> para entender a lógica em que são enquadradas as denúncias no âmbito policial e judiciário, o que também será ao longo deste trabalho confrontado com outras possibilidades de entendimento.

**Tabela 03 - Tipo de ocorrências segundo definição dos boletins de ocorrência**

		2005	2006	2007	2008	Total
1	Agressão física	24	24	20	18	86
2	Ameaça	6	12	7	8	33
3	Ofensa	2	7	-	8	17
4	Furto	4	5	5	3	17
5	Ameaça de morte	1	2	3	4	10
6	Difamação e injúria	-	1	4	2	07
7	Atentado violento ao pudor	1	-	-	6	07
8	Desobediência e desacato	-	6	-	-	06
9	Perturbação do sossego no local de trabalho	-	-	5	-	05
10	Maus - tratos	-	-	3	5	08
11	Depredação	-	1	1	2	04
12	Ato libidinoso	-	-	1	3	04
13	Dano	3	-	-	1	04
14	Assédio sexual	-	-	-	4	04
15	Retirada de aluno da escola por um dos pais contrariando decisão judicial	-	-	2	2	04
16	Gestos obscenos	2	1	-	-	03
17	Negligência	-	-	2	1	03
18	Lesão corporal culposa	-	-	2	-	02
19	Contra animais	-	1	-	-	01
20	Omissão	-	-	-	1	01
21	Calúnia via internet	-	-	1	-	01
22	Perseguição	-	-	1	-	01

<sup>11</sup> Ver p. 205

23	Sequestro	-	-	1	-	01
24	Constrangimento ilegal	-	1	-	-	01
25	Abuso de autoridade	1	-	-	-	01
26	Violências psicológicas	1	-	-	1	02
27	Perturbação do sossego do aluno	1	-	-	-	01
28	Consumo de droga na escola	1	-	-	-	01
29	Racismo	1	-	-	-	01
30	Evasão da escola	1	-	-	-	01
31	Vandalismo	1	-	-	-	01
32	Busca e apreensão de adolescente infrator	-	-	-	1	01
33	Constrangimento e expulsão da escola	-	-	1	1	02
34	Algararra	-	-	-	1	01

## 2 VIOLÊNCIAS E ESCOLA UM OBJETO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

### 2.1 RECONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

O levantamento e análise das produções sobre um determinado objeto de estudo permitem situar o pesquisador no que concerne à relevância de conhecer as dimensões já desveladas sobre a temática a ser estudada, ao mesmo tempo em que posiciona suas possibilidades teórico-metodológicas. As pesquisas sociológicas costumam se desenvolver na diversidade de campos de saberes, exigindo uma especial atenção para a escolha das teorias e metodologias. Como nos esclarece Valle (2005, p.216),

Uma das maiores dificuldades a serem enfrentadas pelo sociólogo ao longo de seu percurso consiste em assegurar-se da pertinência de sua escolha teórico-metodológica. Esta dificuldade está relacionada a complexidade do assunto estudado que geralmente envolve diferentes campos de investigação científica.

Assim, apreender e examinar o maior número de trabalhos realizados e em andamento sobre uma temática possibilita centrar esforços nos aspectos que demandam estudos ainda não contemplados, ou porque aprofundam outras dimensões.

Importa-nos compreender a presença tanto quanto a ausência das categorias que integram a temática, violências e escola, e que tem sido objeto ou não, da atenção dos pesquisadores.

Um aspecto recorrente nas obras de autores dedicados ao tema das violências é a denúncia sobre a falta de estudos no ocidente referente à temática. “Entre muitos paradoxos deste século está a escassa tendência da teoria política contemporânea, inclusive a democrática, em refletir sobre as causas, os efeitos e as consequências éticas e políticas da violência” (KEANE, 1996, p.16)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Tradução do espanhol

Notadamente, a violência figura como uma temática de grande visibilidade social e mediática, mas conta com um número insignificante de estudos científicos.

Clastres (1982, p.169) afirma que:

Apesar de sua constância na sociedade há uma ausência nos estudos sociológicos e antropológicos no campo da pesquisa da etnologia contemporânea e a quase ausência de uma reflexão geral sobre violência sob sua forma ao mesmo tempo mais brutal e mais coletiva, mais pura e mais social.

Tal situação é também constatada por Arendt (1994) ao afirmar a ausência de conceituação e categorização, até mesmo em materiais que se destinam à compreensão da vivência humana em sociedade, como os oriundos da sociologia, antropologia e história.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, a primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. Na última enciclopédia de Ciências Sociais, a 'Violência' nem sequer merece menção (ARENDR, 1994, p.16).

Mesmo constatando essa ausência de estudos sobre Violências, não pretendemos neste trabalho abranger a maior parte deles, o que evidentemente não seria possível. Nossa intenção é nos centramos em trabalhos que relacionam violências e escola, mapeá-los e identificar as áreas de concentração, sua distribuição espaço-temporal, categorias e autores mais referenciados.

Tal possibilidade permite a formação de um escopo que indique em que proporção o Brasil vem contribuindo sobre esse debate, mas, sobretudo, a importância que o tema vem tendo entre os pesquisadores.

Por essa razão, recorremos a duas fontes de pesquisas: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Bibliotecas, Central e do Centro de Ciências da Educação, ambas da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC). A escolha dessas fontes relaciona-se ao fato de que tais instituições abrigam a maior parte da produção científica do País, estando a CAPES ligada diretamente às universidades.

Para fazer esse levantamento, recorreremos à Internet, e a busca seguiu o padrão por título e ou assunto, sempre associando as palavras *Violências e Escola*.

De posse dos referenciais coletados, o objetivo é, diante das publicações encontradas, empreender a partir das informações disponíveis, a saber: título, ano de produção e autoria, uma primeira análise desses, sem perder de vista os limites desse procedimento que não abrangem a análise de conteúdo. Os títulos tendem a fazer um apelo ao público-alvo, no sentido de despertar o interesse pela leitura. Assim, os títulos podem revelar vários sentidos, mas seria um reducionismo tomá-los pela obra completa.

Nas dissertações e teses serão analisados os resumos, pois estão disponíveis e nos permitem ultrapassar a mera justaposição de informações produzindo sínteses que, como nos ensina Valle (2005, p.217), implicam “um trabalho de seleção e de construção, que não significa justapor informações, nem adicioná-las mecanicamente, mas configurá-las, organizá-las e recompô-las”.

Assim, adotamos distintos procedimentos metodológicos no trato com os dados coletados nas duas fontes: nas obras das Bibliotecas da UFSC, a análise estará centrada nas informações supracitadas, como título, ano de publicação e autoria e nas teses e dissertações do Banco da CAPES, faremos a análise dos resumos buscando identificar as metodologias, os autores, as concepções, a população-alvo e os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas.

## 2.2 PROCURANDO AGULHA NO PALHEIRO

O início da coleta de dados foi na Fundação Biblioteca Nacional (FBN), considerada pela UNESCO como a oitava maior biblioteca do mundo e a maior da América Latina, com um acervo de nove milhões de itens. Essa biblioteca tem por exigência o Depósito Legal, que é a obrigação de todos os autores nacionais destinarem um volume de sua publicação para a instituição. Ainda que a exigência legal seja recente (2004), a quantidade de itens do acervo é animadora. Descobrimos assim que, para consulta, o acervo se divide em três tipos de catálogos:

Catálogo de Obras Antigas, Catálogo de Obras Atuais e Catálogo de Dissertações e Teses.

Mantendo a metodologia de pesquisar pelo título ou assunto *violências e escola*, constatamos que no catálogo de obras antigas nada consta com esse título e ou assunto. No catálogo de dissertações e tese apenas uma referência foi encontrada, e no catálogo de obras recentes encontramos 54 títulos.

O Domínio Público é uma página do Ministério da Educação com mais de 20 mil obras registradas. Os textos na íntegra estão disponíveis em arquivo PDF. Iniciamos a busca procedendo da forma anterior, mas ao contrário da busca efetivada na FBN por assunto, aqui, as pesquisas estão organizadas em primeira instância por autores e títulos. Como não conhecíamos os títulos e autores que faziam referência ao tema, procedemos à solicitação por assunto, *Violências e Escola*. O número de indicações foi surpreendente, constando 8.670 itens misturados a outras temáticas, indicando tratar-se apenas de palavras incorporadas a outros temas desenvolvidos. Ainda assim pesquisamos 50 páginas, nas quais surgia mais claramente essa realidade, dificultando o encontro do tema específico. Além dos títulos já encontrados na fonte da Fundação Biblioteca Nacional, levantamos apenas mais um título. Vale assinalar que este acervo tem também a opção teses e dissertações, mas pelo assunto nada consta.

Ao pesquisarmos no site da CAPES teses e dissertações por assunto “expressão exata” *violências e escola*, encontramos inicialmente 120 trabalhos.

Todo material levantado durante essa pesquisa preliminar que não portava os termos *violências e escola*, como os relativos à indisciplina, maus-tratos de criança na família, ainda que possam ser compreendidos como processos de *violências*, foram excluídos desse trabalho, pois necessitariam de análise de todo o texto para inclusão na amostra. Abrimos exceção apenas para a presença de duas produções e explicamos o porquê. Uma se refere ao PROERD<sup>13</sup>, Programa da Polícia Militar, desenvolvido também em Santa Catarina, de Combate às Drogas e Violência com atuação específica nas escolas, e outro por tratar de *bullying*<sup>14</sup>, que é um padrão de comportamento entendido

---

<sup>13</sup> Programa Educacional de Resistência as Drogas, baseado em modelo norte-americano e desenvolvido pela polícia militar nas escolas em diversos estados brasileiros.

<sup>14</sup> Termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar e agredir outro indivíduo ou grupo de indivíduos incapazes de se defender. A palavra *bully* significa valentão.



como ato violento, também característico dos cenários escolares. Algumas obras vão conter a referência de violências apenas no subtítulo e estas foram todas mantidas.

### **2.2.1 Procurando santo de casa: pesquisando as bibliotecas da UFSC**

A UFSC conta com um importante sistema de Bibliotecas composto por Biblioteca Central e Bibliotecas Setoriais. Assim, resolvemos investigar se nos acervos da Biblioteca Central e da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação (vinculada diretamente ao Centro em que se desenvolve o programa de pós-graduação ao qual pertencemos) havia alguma obra sobre violências e escola. Encontramos 17 trabalhos entre livros, artigos, dissertações e teses.

## **2.3 UMA MATEMÁTICA INEXATA**

Ao analisar as referências, especialmente as publicações da Biblioteca Nacional e do Domínio Público, observamos que determinadas obras se repetiam, quando traduzidas para outra língua. Este é o caso das obras da UNESCO, quando estavam com mais de uma edição e também quando gravadas em CD-R. Outra constatação foi a de que algumas obras não eram brasileiras e sim traduções, além de abranger também obras em outras línguas não traduzidas para o português. Assim, os 54 títulos publicados se reduziram a 43, sendo que apenas 29 foram produzidas no Brasil e referem-se a situações de violências no contexto escolar brasileiro.

O banco de teses e dissertação da CAPES, que nos trouxe 120 estudos, também se mostrou confuso; haviam 6 trabalhos repertoriados que não associavam o tema violências à escola, o que nos levou a identificar 114 resumos.

Nas bibliotecas da UFSC, das 12 obras excluímos cinco trabalhos, pois três já haviam sido repertoriadas, sendo uma dissertação e dois livros, um deles excluído, por ter sido produzido em Lisboa. Assim, como retiramos um por não ter no título os termos violências e escola, neste sentido novamente mantivemos duas obras em exceção,

uma por se tratar de *bullying* e a outra por pesquisar o PROERD. Contabilizamos nessas duas bibliotecas da UFSC sete novas obras.

Nessas bibliotecas, além de livros e artigos aparecem também uma nova tese publicada em 2002 e uma nova dissertação publicada em 2006. Ambas deveriam constar do banco da CAPES, mas não configuraram em nosso tipo de busca. Neste sentido a investigação de mais essa fonte foi preciosa.

Sem dúvida, existem outras fontes e formas de pesquisa sobre obras relacionadas à temática Violências e Escola no Brasil que merecem ser analisadas para uma real dimensão desta produção. No entanto, a primeira etapa da pesquisa revela, em boa medida, as publicações no contexto nacional e nos permite o início da importante aproximação com o objeto de pesquisa.

Nessa etapa da pesquisa contabilizamos, tendo por base o critério publicações, teses e dissertações, 150 obras produzidas ou financiadas no Brasil, disponíveis nas fontes pesquisadas, conforme Tabela 04.

**Tabela 04** - Quantidade de obras produzidas no Brasil, por fonte pesquisada, excluindo as obras que se repetem nos acervos

<b>Fundação Biblioteca Nacional</b>	<b>Domínio Público</b>	<b>Bibliotecas da UFSC</b>	<b>CAPES</b>	<b>Total</b>
28	01	07	114	150

## 2.4 O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

### 2.4.1 Quem se interessa pela temática violências e escola?

Nessa fonte encontramos 114 resumos, sendo 94 dissertações e 20 teses. Chama-nos a atenção a diversidade de áreas de concentração em que as pesquisas se realizaram, totalizando 11 áreas, conforme Tabela 05. Este dado nos permite uma primeira constatação: as violências como objeto de estudo interessam aos mais distintos campos de investigação científica; por ser uma problemática que alcança o conjunto de setores da sociedade, indistintamente, requer a busca de compreensão de sua complexidade desenvolvida a partir de múltiplos saberes.

Nosso interesse se volta, portanto, aos principais aspectos priorizados nas pesquisas e às concepções de violências desenvolvidas nesses estudos, que podem estar representadas pelos autores utilizados, pela população, metodologia e pelos tipos de escolas selecionadas, entre outros aspectos.

Assim, metodologicamente, vamos classificar as pesquisas por área de concentração e agrupá-las por tipo de escola, quando a intenção for aprofundar aspectos teórico-metodológicos. Iniciaremos pelos resumos da área da Educação, pois, além de apresentarem o maior número de pesquisas (conforme Tabela 05), relacionam-se diretamente ao interesse de nossos estudos.

**Tabela 05** - Área de concentração das Dissertações e Teses da CAPES

Área de concentração	Total por área	Mestrado por área	% do total de pesquisas na área de concentração	Doutorado por área	% do total de pesquisas na área de concentração
Antropologia	1	-	-	1	100,0
Ciência da Religião e Teologia	2	2	100,0	-	-
Economia	1	1	100,0	-	-
Educação	81	70	84,62	11	15,38
Geografia	1	-	-	1	100,0
Interdisciplinar	2	2	100,0	-	-
Planejamento e Políticas Públicas	2	2	100,0	-	-
Psicologia	9	6	72,72	3	27,28
Saúde	5	4	80,0	1	20,0
Serviço Social	3	3	100,0	-	-
Sociologia	7	4	50,0	3	50,0
Total	114	94	80,70	20	19,30

## 2.5 A SELEÇÃO DE ESCOLAS PARA PESQUISA

Constatamos que há um nítido interesse dos pesquisadores pela escola pública (Tabela 06) que se torna um campo privilegiado de pesquisa com 91 trabalhos exclusivos, em contraposição às pesquisas realizadas em escolas privadas que só ocorreram em cinco casos. A escolha por pesquisas que analisassem escolas públicas e privadas de forma concomitante ocorreram em 12 estudos; quatro pesquisas não

fizeram empiria em escola e duas pesquisas não se enquadram nessas categorias, às quais denominamos situação inusitada (ver item 2.5.5).

**Tabela 06** - Pesquisas realizadas por tipo de escola

<b>Tipos de escola</b>	<b>Nº de pesquisas</b>	<b>%</b>
Escola exclusivamente Pública	91	79,82%
Escola exclusivamente Privada	05	4,39%
Escola Pública e Privada	12	10,53%
Pesquisas sem empiria em escolas com abordagens de sistemas de ensino ou projetos genéricos	04	3,51%
Situação inusitada	02	1,75
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

### **2.5.1 A pesquisa concomitante em escola pública e privada**

Nos 12 trabalhos cujos estudos focaram os dois tipos de escola (pública e privada), três autores privilegiaram o olhar docente sobre as violências: Benedeti (2004), Reszka (2000), Ristum (2001). A relação docente e discente aparece em quatro estudos de Fernandes (2006), Charczuk (2005), Koehler (2003) e Silva AF<sup>15</sup> (2004). Carreira (2005) focaliza o preparo de gestores e professores das escolas pública e privada, no encaminhamento de situações de violências nesses ambientes. Somente o estudo de Miranda (2004, p. 1) buscou contemplar outros agentes da comunidade escolar: “A pesquisa aqui apresentada objetivou conhecer as percepções dos atores sociais diretores, vice-diretores, coordenadores, professores e alunos”.

A maioria dos estudos envolvendo alunos está centrada na juventude, alunos do ensino médio ou ano final do Ensino Fundamental: Fernandes (2006); Koehler (2003); Lacerda (2007); Miranda (2004); Nogueira (2007); Santos LG (2007); Silva AF (2004). Como descrevem esses autores: “Amostra probabilística de 520 alunos, matriculados nas 8ª séries do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Pública e Particular, no município de Guaratinguetá, no ano de 2001” (KOEHLER, 2003, p.1). Ou como destaca este outro pesquisador: “Metodologicamente, foram utilizadas as abordagens quantitativa e

<sup>15</sup> Quando aparecerem autores cujo sobrenome e ano de pesquisa coincidem, utilizaremos suas iniciais para distingui-los os trabalhos referenciados.

qualitativa, por meio de questionários aplicados aos alunos matriculados no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio” (LACERDA, 2007, p.1).

Apontamos como exceção o estudo de Charczuk (2005), que incluiu os alunos a partir da 5ª série do ensino fundamental, ou seja, os de 11 anos, dentro da faixa-etária infantil no Estatuto da Criança e do Adolescente Brasileiro.

Nesse grupo de pesquisas que envolve concomitantemente escolas públicas e privadas, a diversidade de concepções e abordagens para o trato com o objeto violências e escola é significativo, estando provavelmente associado à variedade de áreas do conhecimento. Duas das pesquisas são da área de psicologia, dos autores Benedeti (2004) e Koheler (2003); uma vem da área de enfermagem, Miranda (2004), uma da área de saúde pública, Charczuk (2005) e outra está ligada à área de políticas públicas, Lacerda (2007). A maioria de oito trabalhos vincula-se à área educacional, cujos autores são: Carreira (2005); Santos LG (2007); Nogueira (2007); Filho (2007); Fernandes (2006); Silva AF (2004), Reszka (2000) e Ristum (2001).

Curiosamente, nesses oito trabalhos da área educacional encontram-se também abordagens bastante distintas das utilizadas comumente no contexto da educação, como seguinte: “Este trabalho tem como objetivo produzir um referencial teórico atualizado das bases biológicas das emoções, dos sentimentos e do medo” (FILHO, 2007, p.1), ou como a do pesquisador Silva AF (2004) que indica no resumo a utilização de 33 autores<sup>16</sup> de diversas áreas do conhecimento para examinar as violências e escola na obra literária *O Ateneu*.

Evidencia-se ainda o fato do usuário da escola privada ser ouvido como quem percebe por sofrer as violências, numa relação diferente no convívio das experiências com violências dos usuários dos estabelecimentos escolares públicos.

Dos resultados obtidos no estudo, observa-se, de uma forma geral, uma incidência um pouco mais acentuada de percepção de violência nas escolas

---

<sup>16</sup> Sigmund Freud, Jean-Paul Sartre, Martin Buber, Agnes Heller, Peter Berger, Thomas Luckmann, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Regis de Moraes, Áurea Guimarães, Jurandir Freire Costa, Adolfo Vasquez, Susana Molon, Sílvia Lane, Claire Colombier, Alexis Leontiev, Hélio Bicudo, Dalmo de Abreu Dallari, Rogério Amoretti e seus colaboradores, Lucinda, Nascimento e Candau, Marcos Reigota, Vera Menegon, Mary Jane Spink, Ferraz, Fusari, Menegon, Reigota, Molon, Guimarães e Moraes. Marcos Reigota, sobre Narrativas Ficcionalis, e de Mary Jane Spink e Vera Menegon., conforme citação do resumo, p. 1.

públicas. Já o envolvimento em situações de violência é maior na escola privada do que na pública (SANTOS LG, 2007, p.1).

## **2.5.2 A pesquisa exclusiva em escolas privadas**

Das cinco pesquisas realizadas exclusivamente em escolas privadas, uma está centrada nas violências praticadas por jovens com boas condições materiais e acesso aos bens culturais (Nascimento (2000)), outra está vinculada à formação docente em relação à inclusão da temática em sua prática pedagógica (Henriques MRG (2004)), e outra ainda discute os valores religiosos em escola confessional como possibilidade de dirimir situações de violências (Rodrigues (2003)). A pesquisa de Backes (2007) analisa as violências como estratégia de resistência dos alunos a práticas normatizadoras, e por fim o trabalho de Loureiro (2003), que busca entender a percepção de alunos, professores e coordenação pedagógica sobre violências na escola.

É possível observar a exterioridade das violências como um fator preponderante, no trabalho que aborda as violências escolares praticada por alunos com acesso aos bens materiais, culturais e científicos. Nascimento (2000) vincula aos valores neoliberais a maior influência para tais vivências, o que nos permite inferir que se fossem abolidos os valores citados, também se extinguiriam as violências.

Este trabalho aborda a questão da violência escolar praticada por estudantes que têm possibilidades de acesso aos bens materiais e científicos que a sociedade atual oferece. Estabelece elos entre os valores da sociedade globalizada e neoliberal e a organização do mundo do trabalho. Resultados do trabalho sugerem a urgência de ser retomada, junto à escola, uma análise mais abrangente sobre a violência, buscando-se as influências dos valores neoliberais na formação dos valores das pessoas como caminho para a superação desta realidade cada vez mais preocupante nas escolas de ensino básico em nossa sociedade (NASCIMENTO, 2000, p.1).

Em outras duas pesquisas, os autores se posicionam criticamente em relação aos discursos que apontam a exterioridade das violências por parte da comunidade escolar. O primeiro, Rodrigues (2003, p.1), relata que nas falas dos agentes escolares as origens das violências no âmbito escolar

[...] são sempre atribuídas às situações externas, ou seja, provindas principalmente do meio familiar e sócio-econômico em que o indivíduo está inserido. Entretanto, encontra no meio escolar, um ambiente fértil para a prática da violência, uma vez que há nele pessoas com diferentes valores sociais, culturais e pessoais.

E o segundo, desenvolvido por Loureiro (2003), apresenta o que já está se tornando uma fala corrente nas escolas em relação às violências, ou seja, a ideia da única e correta formação à qual se atribui estrutura familiar. Essa estrutura idealizada geralmente faz alusão à formação clássica onde moram juntos pai, mãe e filhos, todos em condições de empregabilidade, com papéis sexuais e sociais pré-definidos e convivendo harmonicamente, além do pensamento de que as violências pertencem a um segmento que está em ambiente específico.

A família desestruturada foi apontada como a principal causa de violência na escola, seguida pela questão do ambiente em que o aluno ou a escola se encontram. Enfatizaram-se mais as causas externas à escola, o que mostra pouca reflexão sobre as dinâmicas tecidas dentro da escola (LOUREIRO, 2003, p.1).

Apenas o estudo de Backes (2007) indica que as violências escolares podem estar atreladas à própria dinâmica da instituição, vinculando a agência sobre as violências praticadas pelos alunos de determinada escola privada como movimento que se constitui na resistência às práticas normatizadoras escolares. Neste sentido, se o motivo é exterior, o pesquisador o identifica dentro do contexto escolar na perspectiva também da identidade desses alunos.

Esta dissertação apresenta a pesquisa realizada em uma escola privada na região do Vale dos Sinos e busca compreender o conceito de violência

escolar e incivilidade a partir de diferentes autores e das falas dos alunos e professores. Aborda, também, o modo como esses jovens adolescentes constroem a sua identidade pessoal através da vivência no cotidiano escolar tendo em vista a forma de tratamento conferida a eles pelos professores e colegas. Além disso, esse estudo busca compreender a prática de encaminhamentos de alunos ao setor pedagógico, prática essa estabelecida na escola pesquisada, que ocasiona, muitas vezes, uma ruptura de comunicação entre os jovens alunos e seus respectivos professores. Essas experiências conformam práticas e resultam em um clima de tensão, insegurança e medo, gerando, dessa forma, relações conflituosas no espaço escolar. Esses conflitos, vividos na escola pesquisada, refletem um movimento de resistência dos alunos às práticas pedagógicas normatizadoras (BACKES, 2007, p.1).

Destacamos ainda o trabalho de Henriques MRG (2004), que objetiva a formação docente, tendo pesquisado uma universidade privada na perspectiva de compreender a formação para atuação na educação pública. O autor assinala a ênfase nesse lócus como instância privilegiada de experiências com violências, além de maior possibilidade de atuação docente dos recém egressos de cursos de formação de professores e pedagogos: “Este estudo, inserido na linha de pesquisa 'Universidade, Docência e Formação de Professores' tem como objetivo principal realizar uma análise acerca da formação de professores frente à problemática das violências na escola pública” (HENRIQUES MRG, 2004, p.1).

Essa pesquisa de formação docente no que tange ao conhecimento dos egressos dos cursos de pedagogia sobre a temática, violências e escola, nos remete para as questões curriculares. Quando se pensa em currículo, sempre emerge a pergunta sobre os saberes imprescindíveis para a atuação profissional na área da educação neste tempo histórico. Sabemos da relevância dos conhecimentos sobre os fenômenos de violências cada vez mais presentes na realidade dos cotidianos escolares, o que não significa a defesa pela inserção de disciplina nos cursos de formação de educadores.



### 2.5.3 A pesquisa exclusiva em escolas públicas

Os 91 trabalhos com desenvolvimento da pesquisa em escola pública abrangem distintas variáveis da problemática violências e escola. Nesse item, vamos analisar as formas predominantes de agrupamento, além de outras possibilidades de pesquisa que se apresentem. No que tange aos agrupamentos, foi possível verificar duas formas dominantes: a primeira diz respeito à preferência de grande parcela dos pesquisadores por analisar a percepção, representação ou os significados que os diferentes agentes da comunidade escolar têm sobre violências, totalizando 45 estudos. Desses trabalhos com ênfase para percepção, significação e representação,

- 15 pesquisam os alunos: Augusto (2001); Araújo (2000); Costa (2000); Costa (2007); Filho (2003); Klein (2007); Malavolta (2005); Martins (2003); Martins (2006); Nery (2007); Oliveira (2002); Ribeiro (2004); Saul (2004); Silva AC (2006) e Silva DG (2006).
- 12 pesquisam docentes: Andrade (2001); Araújo (2005); Lobato (2006); Machado (2005); Mattos (2005); Martins (2005); Oliveira (2004); Silva JB (2004); Silva NR (2006); Pacheco (2005); Pappa (2004); Pereira (2003).
- 10 desenvolveram seus estudos com alunos e professores: Alessio (2007); Abreu (2006); Costa (2005); Guedes (1999); Laterman (1999); Lopes (2001); Paim (1997); Paula (2006); Rodrigues (1994); Santana (2003).
- 8 têm como população-alvo, além de alunos e professores, os pais, os gestores e outros funcionários: Domingos (2005); Lara (2001); Marques (2006); Ruotti (2007); Sanchez (2007); Silva MJD (2004); Tigre (2002). Destacamos o trabalho de Andrade EV (2007) que visa contribuir com professores e profissionais da saúde na compreensão das violências escolares.

A segunda forma prioritária de agrupamento realizada pelos pesquisadores nas escolas públicas diz respeito à predominância dos estudos serem desenvolvidos com alunos na faixa etária compreendendo adolescência e juventude. Muito embora esse dado não esteja disponível em todos os resumos, podemos apurar que 45 trabalhos são dirigidos ao estudo com adolescentes e jovens, cujos autores são: Abreu (2006); Alessio (2007); Araújo, (2000); Araújo (2005); Augusto (2001);

Barrilari (2007); Costa (2005); Costa (2007); Guadalupe (2007); Guedes (1999); Filho (2003); Kimura (1998); Klein (2007); Lara, (2001); Laterman (1999); Lírio (2004); Malavolta (2005); Marra (2004); Marques (2006); Martins (2003); Martins (2006); Medeiros CMB (2006); Molin (2007); Nery (2007); Oliveira (2002); Ribeiro (2004); Rodrigues (2005); Ruotti (2007); Sanchez (2007); Santana (2003); Santana (2007); Santo (2002); Santos APAJ (2007); Saul (2004); Schimidt (2007); Rodrigues (1994); Silva AF (2004); Silva DG (2006); Silva AC (2006); Silva CR (2007); Simões (2000); Paim (1997); Paula (2006); Tigre (2002); Viana (2005).

Além dessas duas formas predominantes, outras análises são reveladoras quanto ao escopo de pesquisas nas escolas públicas. Constatamos que apenas três autores voltaram-se para as crianças e a cultura infantil: Costa (2000); Cruz (2004) e Kawashima, (2007), num claro indicativo de que as manifestações de violências no âmbito escolar são percebidas como problema a partir de determinada idade, abrangendo as séries finais do ensino fundamental e as séries do ensino médio, pois para os que estão em idade própria de escolarização, acaba por coincidir com a definição de adolescente do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90), que compreende a adolescência dos 13 aos 18 anos de idade.

Também são três os trabalhos exclusivos sobre *bulliyng*, dos autores Munarim (2007), Oliveira (2007) e Silva DG (2006), mostrando que há uma lacuna para pesquisa neste recorte, a começar pela falta de palavra equivalente a esse termo na língua portuguesa, como nos mostra uma das pesquisadoras:

A violência é um ato que provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico e ou moral, e, no âmbito escolar, tem sido pesquisada, nas últimas décadas, a partir de uma correlação entre tentativas de homicídio seguido de suicídio, relacionadas a um fenômeno, cujo autor é chamado, em inglês, de Bully, palavra que se traduz como “brigão” e “valentão”. No Brasil, por ser um assunto abordado só recentemente, não há tradução desta palavra (OLIVEIRA, 2007, p.1).

Os resumos de Amado (2001), Santos APAJ (2007), Munoz (2006) e Porto (2002) apontam como “resultado” da pesquisa, indicativos de procedimentos que, se adotados pelas escolas, resultariam em prevenção e

diminuição de processos violentos, como observado neste excerto de Munoz (2006):

Por fim, no quarto capítulo, fazem-se a análise e o comentário dos dados coletados, tomando como referência básica as quatro variáveis trabalhadas no programa de intervenção implementado durante seis meses com os adolescentes sujeitos da investigação e relacionadas todas elas com comportamentos pró-sociais: auto-estima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos. A pesquisa constatou sinais de avanços nos comportamentos pró-sociais dos adolescentes, mostrando a possibilidade de educar para a paz nas escolas através de programas de intervenção psicopedagógica específicos e de fácil implementação (MUNOZ, 2006, p.1).

Dentre essas pesquisas que apontam procedimentos a serem adotados para diminuição das violências na escola, dois autores associam a religiosidade: Amado (2001) e Santos APAJ (2007), com indicativos “metodológicos” para escola pública, desconsiderando que a mesma por força de lei deve ser laica.

Dentre as várias análises para explicar o porquê da "experiência religiosa", destaca-se aquela que, ao interpretar o dinamismo, a lógica interna e a ambivalência dessa experiência, constata que sua existência visa garantir a segurança e proteção social, ao operar uma psico-sociológica "metamorfose da violência". Sob essa chave hermenêutica, analisamos as causas e implicações da reflexão e prática da "experiência religiosa" na escola, com respectiva incidência na redução da violência escolar; e relocalamos propositivamente essa análise no projeto pedagógico da escola pública municipal, na orientação do educar para aprender, para conviver e para ser (AMADO, 2001, p.1).

Nove dos trabalhos com escola pública analisam projetos oriundos da UNESCO, das Secretarias Municipais e Estaduais de

Educação e da Polícia Militar para dirimir situações de violências em escola pública, cujos autores são: Brunetta (2003); Castro (2006); Chakur (2006); Cordeiro (1999); Correa (2007); Couto (2003); Nogueira (2000); Pacheco (2004) e Stival (2007). As principais e importantes críticas desses trabalhos explicitam o pragmatismo destes projetos, o controle e enquadramento por meio de disciplinamento travestido em discursos democráticos.

Curiosa e paradoxalmente, os autores Pacheco (2004) e Silva JB (2004) evocam exatamente essas medidas disciplinadoras como solução no combate às violências:

A análise desses dois projetos nos levou a concluir que o trabalho de redução da violência na escola, implica na estruturação de medidas que contemplem, além das dimensões extra-escolares da violência, mudanças na estrutura e funcionamento dessa instituição. Tais mudanças devem possibilitar, dentre outros fatores: a ampliação das oportunidades de expressão sócio cultural dos alunos a promoção de mudanças nas práticas didático pedagógica dos professores uma maior participação dos atores na gestão escolar, o envolvimento dos alunos na construção das regras e procedimentos disciplinares o investimento na formação do professor e, necessariamente, a consideração das representações docentes sobre violência escolar (SILVA JB, 2004, p.1).

Somente dois autores analisam a relação entre estrutura escolar e violências nesse ambiente: Maciel (2004) e Sartori (2003), e nenhuma é desenvolvida pela educação, sendo uma produzida na área da psicologia e a outra em sociologia.

No único trabalho desenvolvido na área da economia, Severnini (2007), busca compreender como as violências interferem no desempenho dos alunos da escola pública.

Ressalte-se que dois autores relacionam gestão autoritária e práticas administrativas burocráticas às violências na escola pública: Hayasida (2005) e Ferreira (2002). Já as pesquisas de Silva MN (2004) e Xavier (2004) fazem um diagnóstico dos problemas de violências encontrados em uma escola.

Quatro autores estudam práticas pedagógicas e postura dos professores como componentes das violências na escola: Andrade (1998); Andrade FCB (2007), Henriques LSA (2004); Nicolodi (2002).

O trabalho de Moreira (2004) investiga como o esporte produz formas negociadas contra agressões na escola. Com recorte para o gênero, encontramos o trabalho de Lopes M (2004).

#### **2.5.4 Pesquisas sem empiria em escola**

Destacamos duas pesquisas que investigam as violências e escola através de órgãos como Delegacias de Proteção a Infância, promotorias da Infância e Conselho Tutelar.

Em um dos estudos, Schmitd (2007), investiga como essas instituições percebem as violências em ambientes escolares. Em outro, de Wagner (2004), realizado em Florianópolis, o principal objetivo é “analisar as violências contra os profissionais do magistério-professores/as, especialistas, coordenadores/as, no período de 1991 a 2002, ocorridas nas escolas públicas de Florianópolis e registradas no 6º Distrito Policial de Proteção a Mulher e ao Menor Infrator” (WAGNER, 2004, p.1).

Um dos trabalhos repertoriados Nogueira (2003) analisa dissertações e teses sobre a temática violências e escola, produzidas na USP e PUC no período de 1990 e 2000. Esse trabalho reitera a ideia de que alguns aspectos da problemática costumam ter mais ênfase, como os aspectos subjetivos e objetivos em combinação, além da relevância das manifestações de violências física: “Na pesquisa foi possível distinguir o aspecto da violência que os autores mais enfatizam - psicológico, sociológico ou ambos, sendo a ênfase no aspecto social a mais frequente, os tipos de violência enfatizados em suas pesquisas, o que cada autor entendia por violência física, não física, da escola e na escola” (NOGUEIRA, 2003, p.1).

O estudo de Rocha (2005) analisa textos que circulam na mídia sobre violências e escola entre os anos de 1998 a 2002, e o trabalho de Yamasak (2007) busca identificar o tema violências nas obras de Paulo Freire.

### 2.5.5 Uma situação inusitada

Dois dos resumos encontrados no banco de dados da CAPES têm exatamente o mesmo texto, ambos produzidos na PUC de São Paulo na área da Educação, mas em linha de investigação distintas e com diferentes orientadores. Infere-se que são pesquisas complementares, mas, pelo título, o mais provável é ter havido um equívoco ao postar os resumos. O fato é que o texto do resumo de um é cópia fiel do outro, tratando-se dos trabalhos de Dalbério (2007) e de Filho (2007). Neste sentido, pensamos ser importante registrar a data em que extraímos os dois resumos via Internet (26.03.2009).

## 2.6 ACERVO BIBLIOGRÁFICO DISPONÍVEL NA BIBLIOTECA NACIONAL E DOMÍNIO PÚBLICO

*O mais opaco pode ser revelador*  
Theóphilos Rifiotis (1955)

Nesses bancos de dados, encontramos 29 publicações contendo no título ou assunto os termos violências e escola. Os resumos não estão disponíveis e pelos limites desse trabalho seria impossível ler todas as obras, considerando que fazer o levantamento das referências bibliográficas foi o mote para conhecer melhor as estatísticas das produções científicas sobre a temática. Poder contar com esse quantitativo já seria um dado relevante; no entanto, quanto mais observávamos as informações contidas nessas referências, mais e mais foi se delineando a necessidade de ler suas entrelinhas.

Foi lembrando a ideia tão difundida em todas as aulas de Antropologia das Violências e dos Conflitos<sup>17</sup>, “o dispersivo pode ser capturado”, “nossa tarefa é ampliar o escopo de significados”, “o etnógrafo deve olhar as fugas”; ou seja, o que poderia ser anexo nesse trabalho, passou a ter nova relevância. Consideramos assim o dizer de títulos, o ano de produção, nos números possíveis de serem verificados, e a descrever criticamente, sem nenhuma pretensão de fazer

---

<sup>17</sup> No segundo semestre de 2007, integrei, na condição de aluna especial, o grupo que realizou estudos no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, na disciplina Antropologia das violências e dos Conflitos, ministrada pelo Doutor Theóphilos Rifiotis.

reduccionismo às contribuições advindas desses materiais. Ressalte-se que essa análise sempre será parcial. Nossa busca, no entanto, é a da superação da “indignação paralisante” que costumeiramente marca os discursos sobre violências. Sendo a indignação a forma mais comum de expressão sobre violências, a vitimização é por excelência a condição do homem moderno que se refugia na inocência pelo mecanismo do infantilismo. Bruckner (1997, p.17) afirma que:

A vitimização é a tendência do cidadão mimado do paraíso capitalista a se colocar nos moldes dos povos perseguidos [...] inocência é a doença do individualismo que, consiste em querer escapar às conseqüências de seus atos, infantilismo e vitimização são o paradoxo do individuo contemporâneo que se preocupa com sua independência, mas ao mesmo tempo fica a exigir cuidados e assistências.

Essa prática joga para o outro toda e qualquer agência que contenha violências e, para tanto, recorre-se ao recurso da queixa que acaba sendo um exercício cotidiano e renovado da mesma prática. A queixa torna-se corrente, incorpora-se como discurso frequente e esvazia-se em si mesma, ela difere da denúncia, que pode ainda trazer um desejo de ver uma autoridade agir por nós. A nossa intenção é encontrar um lugar para o entendimento sobre a temática, sem ser reprodutivo, ou seja, compreender, como nos ensina Keane (1996), que não pode haver uma única verdade sobre as violências.

Dentre as obras listadas, todas foram elaboradas entre os anos 1990 e 2000, e das 29 produções brasileiras a mais antiga é de 1996 e a mais recente de 2006, abrangendo, portanto, uma década.

Que tipo de visibilidade as violências que sempre existiram nas relações escolares passam a ter neste tempo e contexto, que promovem o interesse traduzido em produções acadêmicas e literárias? Keane (1996) nos ensina que o silêncio e os discursos sobre violências mudam conforme os interesses. Assim, sua circulação ou abandono não são elementos neutros. Só há uma obra que trata especificamente de *bullying* e sua elaboração ocorreu em 2005. No contexto do *bullying*, também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de *bullying* pela turma de alunos. Os estudos sobre o *bullying* são

bastante restritos, ao menos no que tange a sua disponibilidade, pois trata-se de uma expressão de violência típica de contextos escolares.

Três obras são financiadas pela UNESCO: Abramovay (2006), Debarbieux (2002) e Werthein (2003). Uma obra é financiada pela Câmara dos Deputados e a maioria das outras encontradas nesse acervo são frutos de pesquisas acadêmicas que também costumam ter incentivos e financiamentos governamentais, através de bolsas de pesquisa. Isso mostra que o interesse pela temática não está apenas relacionado aos agentes nas escolas, mas também às instituições que pretendem promover o desenvolvimento do setor educativo. É impossível não pensar em estudos que nos mostram o quanto o processo civilizatório busca fazer a transferência das violências como expressão humana de convivência para o poder estatal, que presumidamente tendo posse da mesma, vai fomentar sua regulação, inclusive na forma de pesquisa.

Quatro obras trazem no título alusão à construção da cultura da paz, cujos autores são: Ataíde (2001), Fante (2005), Garcia (2001) e Serrano (2000), em contraponto às violências.

Um dos grandes marcos do ocidente para a temática das violências é o fim da segunda Guerra Mundial (1945), quando a paz vira o grande tema convertido em Direitos Humanos na declaração universal de 1948. A revitalização desse pensamento na atualidade pode nos levar a dois raciocínios: o primeiro refere-se à compreensão de que vivemos em tempos de guerras, que apesar de não serem oficiais costumam ser naturalizadas. Assim, a sua não aceitação levaria a suscitar a necessidade de uma cultura da paz. O segundo aspecto é a necessária compreensão, como afirma Arendt (1994), de que é incorreto pensar o oposto de violências como não violências, ou como nos assevera Simmel (1983), se a paz for o produto da inércia, não é social, pois o social prevê a diferença, jogando por terra o mito da igualdade, já que a unidade só existe por síntese das diferenças via acordo ou coesão.

O termo conflito aparece associado à escola e violências em cinco títulos: Chrispino (2002); Fernandez (2005); Galvão (2004); Guimarães (1996); Vinyamata, (2005). Na obra de Galvão (2004), *Cenas do Cotidiano Escolar: Conflito sim, Violência não*, o *sim* para o conflito nos remete à ideia de que se é aceitável, desejável, em oposição ao *não* que acompanha o termo violências indicando exatamente seu caráter negativo. Embora não saibamos quem são os autores utilizados que a respaldam, o título sem dúvida apresenta uma abordagem que nos permite inferir uma distinção entre conflito e violências. Nesse sentido,



a positividade, não estaria situada para violências, nos termos concebidos por Rifiótis e Clastres.<sup>18</sup>

Outra constatação possível é a associação do termo conflito (mediado) como estratégia de combate às violências, reduzir as violências pela “mediação do conflito escolar” Chrispino (2002). As violências se previnem e os conflitos se resolvem, “Prevenção da violência e solução de conflitos” Fernandez (2005) e ainda a aprendizagem que vem dos conflitos “Aprender com os conflitos” Vinyamata (2005).

E por último a noção de uma ciência específica dos conflitos “conflitologia” Vinyamata (2005). Novamente esses fragmentos introduzem a ideia de aceitação, utilização dos conflitos em oposição às violências que por ser distinta do conflito e ser negativa deve ser banida.

Simmel (1983), que trata violências e conflito de forma homóloga, é categórico ao afirmar que os conflitos ganham relevância sociológica se analisados pela ótica da positividade, pois entende que,

Toda interação entre os homens é uma socialização, o conflito – afinal, uma das mais vívidas interações e que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo apenas. Neste sentido a contradição e o conflito, ao contrário, não só precedem esta unidade como operam em cada momento de sua existência. É claro que provavelmente não existe unidade social onde correntes convergentes não estão inseparavelmente atreladas. Um grupo absolutamente centrípeto e harmonioso, uma união pura não só é empiricamente irreal, como não poderia mostrar um processo de vida real (SIMMEL, 1983, p.122).

Outro autor que aponta a positividade do conflito e das violências é Maffesoli (2004), ao afirmar que a desordem é também produtora do social, engendrando inclusive a própria ordem. Esse autor vai além, quando revela que não há como banir as violências; o que ocorre são novas modulações, pois sendo social ela sempre estará presente.

---

<sup>18</sup> Clastres entende o termo conflito como homólogo a violência e Rifiotis, baseado nos estudos de Clastres, aponta para a positividade da violência, não no sentido da apologia, mas de sua produtividade nas relações humanas.

Apenas a obra de Medeiros R. (2006) relaciona em seu título violências, escola e drogas. No contexto social em que a maioria dessas obras foram escritas, ou seja, no Brasil, entre meados de 1990 até 2006, a relação violências e drogas é, como hipótese, quase uma obviedade em qualquer dos seus recortes, mas na juventude tal vinculação toma maiores dimensões. Como a escola é lócus de convívio cotidiano de jovens, a escassez de estudos dessa tríade indica mais uma lacuna a ser suprida.

Os oito trabalhos dos autores Blin (2005); Chrispino (2002); Fante (2005); Fernandez (2005); Garcia (2001); Ruotti (2006); Serrano (2000) e Waiselfisz (2003) indicam que há em seus textos estratégias de prevenção, abordagem, intervenção e/ou propostas de políticas públicas para situações de violências e escolas. Espera-se que pesquisas acadêmicas possam em alguma medida devolver ao ambiente pesquisado as propostas de intervenção e qualificação dos processos estudados. Nesse sentido, obras que apontam estratégias de prevenção e intervenção são desejáveis. O que devemos estar atentos como pesquisadores e em que medida podemos e devemos prescrever. A condição de questionar algumas práticas, de propor novos olhares sobre posturas naturalizadas e estratificadas pode em muitas situações ser mais estratégico do que a formulação de receituários ou normatização de condutas.

Dois obras têm títulos que remetem a situações vinculares das violências ao medo e a insegurança: *Imaginário do medo e a Cultura da Violência na Escola*, de Teixeira (2004), e *A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola* de Schilling (2004).

O historiador francês Delumeau (1989, p.19) em sua célebre obra *A História do Medo no Ocidente*, afirma que:

O medo é inerente à experiência humana, sendo uma força que pode paralisar ou conduzir a agressividade, sendo resultado de nossa imaginação não é único, mas múltiplo, não é fixo, mas cambiante. Tendo nascido com o homem gera necessidade de segurança, pois está na base da afetividade humana. A segurança é símbolo de vida e a insegurança símbolo de morte.

Duarte (2006) relaciona *violências e escola* a processos de aprendizagem, indicando como hipótese que em contextos violentos a aprendizagem pode sofrer defasagem, e Santos (2002) traz o indicativo

do tempo, para as violências na escola, assinalando ser esse um fenômeno atual: “Sinais dos tempos: marcas da violência na escola”.

Reis (2003) investiga a perspectiva do jornal A Folha de São Paulo sobre a temática violências e escola, já Castro (2005) questiona a “Violência dominada?” e Danielski (2000) relaciona prepotência as violências e escola, Silva NP (2004) faz a relação das violências nas escolas com a indisciplina e Marques (2003) faz levantamento das referências bibliográficas sobre a temática

Apenas um título abrange concomitantemente alunos e professores, no estudo de Paredes (2006), ressaltando-se dois trabalhos de alunos (Araújo (2002) e Ataíde (2001)), um com jovens e outro com estudantes do ensino fundamental, além de um título que pretende ser guia, incluindo os pais, além dos educadores, da autoria de Ruotti (2006).

Pensar sobre Violências e Escola exige situar os agentes cotidianos dessa instituição, independentemente do recorte apresentado pela pesquisa. Categorizar infância, adolescência e juventude é imprescindível. Nesse sentido, os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados para estas categorias devem estar coerentes com os pressupostos sobre violências, sob pena de invalidarmos o trabalho do ponto de vista de sua cientificidade. Ainda sobre os agentes escolares, estudos mais recentes sobre as violências apontam para a necessidade de “deixar a violência falar”, ou seja, buscar compreender que sujeito está falando e como está vivendo as violências, propondo métodos investigatórios que desconstruam padrões comuns como por exemplo, o que sempre faz adesão a vítima. Essa adesão desconfigura o foco de análise, além de propor valoração nos julgamentos, inclusive graduando a condição de humanidade.

Brunetta (2006) associa a relação polícia, violências e escola, pois quando se fala de violências, existe uma tendência a solicitar a outros que resolvam por nós esta questão. Neste sentido, Rifiotis (2005) afirma que estamos vivendo um processo de judicialização das relações sociais, cuja porta de entrada, geralmente, são as delegacias de polícia, ou seja, via trabalho policial.<sup>19</sup> Esse movimento tem duplo sentido, na medida em que amplia o acesso ao sistema de justiça, ao mesmo tempo que produz uma desvalorização de outras formas de resolução dos

---

<sup>19</sup> Faz-se também necessário especificar policiamento e trabalho de polícia, sendo o policiamento a garantia de um conjunto de padrões estabelecidos; ele pode e deve ser feito por toda a sociedade e em qualquer instituição, diferentemente do trabalho de polícia, que exige ação profissional específica a ser realizada por policiais em seus distintos contextos.

conflitos. Além do esvaziamento da agência dos sujeitos que deliberam para outros a resolução dos problemas com violências, evidencia-se a contradição contemporânea onde a população exige da polícia segurança, ao tempo em que deseja uma atuação policial sem confrontos.

## 2.7 SANTO DE CASA TAMBÉM FAZ MILAGRE: O ACERVO DAS BIBLIOTECAS DA UFSC

Das sete novas obras disponíveis nesse acervo, todas foram produzidas entre 1999 e 2004: três são livros de Beudoio (2006); Lucinda (1999) e Ortega (2002), duas são artigos de Sposito (2004) e Thomaz (2002), uma é dissertação de Rateke (2006) e outra é tese de Sousa (2002).

O artigo de Sposito (2004) relaciona as possibilidades de aprendizagem do conhecimento escolar, as violências e a indisciplina, o outro de Thomaz (2002) relaciona violências à ética, poder e cidadania.

Dos livros que falam sobre *bulliying*, Beudoio (2006), indica que tal prática é uma cultura a ser erradicada da escola; já Ortega (2002) entende que através de estratégias educativas é possível prevenir as violências. A obra de Lucinda (1999) faz opção em seu título por “Escola e violência” parecendo ser essa uma opção como a que fizemos em nossa pesquisa, por entendermos que ao utilizar a partícula “e” podemos incluir as diversas modulações de violências às quais a escola está vinculada.

A dissertação de Rateke (2006) é oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e estuda o agir da polícia na prevenção às violências na escola pública, via PROERD. A tese de Sousa (2002) trabalha com a relação infância e violências e o espaço de atuação das escolas nesta relação.

## 2.8 ENTRE RECENTES ENTENDIMENTOS E NOVAS DÚVIDAS

*Os sentidos são situacionais com validade única*  
Jack Katz (1994)

A análise dessas produções nos permite esboçar algumas conclusões. A primeira refere-se ao crescimento significativo de

pesquisas sobre essa temática, pois, segundo Sposito (1998), entre os anos de 1980 e 1995, apenas quatro trabalhos, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado no Brasil abordaram o tema violências e escola. Se considerarmos apenas teses e dissertações, temos entre 1996 e 2007, 114 trabalhos o que representa um aumento de 2.825%, nesses 11 anos em relação aos 15 anos anteriores.

Observa-se que, somente a partir de 1996, ocorre esse aumento; nesse sentido é que podemos afirmar ser recente o sobre estudo violências e escola, um objeto em plena construção no Brasil. Se podemos datar as pesquisas, também podemos localizá-las: A região Sudeste, seguida pela região Sul<sup>20</sup>, são as maiores produtoras de estudos sobre a temática. Considerando-se a presença de universidades federais em todos os Estados brasileiros, chama a atenção que alguns não apresentem pesquisa na área.<sup>21</sup> Devemos considerar a forma de busca, na qual privilegiamos os títulos e assuntos *violências e escola*, o que pode ter sido um fator limitante para o aparecimento de outros trabalhos. Outra inferência quanto à incidência geográfica nos leva a questionar se os fenômenos de violências na escola estariam circunscritos aos grandes centros urbanos das regiões mencionadas?

São inúmeras as possibilidades de abordagem tanto teórica quanto metodológica, mas há uma preferência quanto à população alvo, a juventude e no que tange à seleção de categorias de análise, a preferência recai sobre a *percepção, representação e significação* que os diferentes agentes do contexto escolar atribuem aos fenômenos de violências.

A escola pública é o lócus privilegiado da pesquisa sobre violências e escola, o interesse vem das mais diversas áreas do conhecimento. Em nosso levantamento, 11 áreas foram identificadas, estando a maioria nas áreas humanas, mas também integrando as áreas de saúde e economia.

Embora a maioria dos estudos não se caracterize pelo aspecto conclusivo, há uma tendência em parcela significativa dos resumos analisados, de sugerir mecanismos de controle dos fenômenos violentos nos contextos escolares. Nesses trabalhos, identificamos referências de mudanças estruturais na instituição, formação de professores e aspectos religiosos a serem incluídos na formação discente.

---

<sup>20</sup> No Sudeste contabilizamos 83 pesquisas no Banco de dados da CAPES e no Sul 27 estudos neste mesmo Banco de dados.

<sup>21</sup> Em nossa forma de busca nas cinco fontes pesquisadas, seis estados aparecem sem pesquisa.

Fora dos muros da escola se inscrevem as pesquisas que buscam olhá-las via imprensa, órgãos do governo e órgãos não governamentais, identificando singularidades e interferências.

Considerando que as violências, por se constituírem um campo de análise, não podem ser confundidas com as condições que as produzem, as pesquisas se constroem num movimento macro para o micro, exigindo novos recortes para complementação dos estudos efetivados.

Nessa perspectiva, queremos inscrever nossa contribuição, analisando através de denúncias formuladas em Delegacia de Polícia da Cidade de Florianópolis situações que envolvem violências e escola entre os anos de 2005 e 2008.

### 3 CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DAS VIOLÊNCIAS

*Não existe uma definição consensual ou incontroversa de violência. O termo é potente demais para que isso seja possível.*

Anthony Asblaster

Neste capítulo, a proposta é reunir algumas das diversas concepções sobre a temática, elegendo as categorias que nos permitam conduzir a um aporte sociológico da pesquisa em curso, sem, necessariamente, buscar um único parâmetro como critério de verdade, pois as violências nem em sua definição se expressam com uma posição consensual.

Nosso principal objetivo no momento é fazer um levantamento da genealogia das violências procurando as pistas do obliterado, para melhor compreender o objeto de estudo centrado na relação entre violências e escola. Violências não serão tratadas como algo estanque, que se produz no isolamento da própria institucionalidade; por isso nos importa saber o que pensam os autores dos estudos das macro e microviolências configurando suas possíveis e múltiplas dimensões.

#### 3.1 VIOLÊNCIAS: SENTIDOS DO TERMO

Os sentidos atribuídos ao termo violência são múltiplos. Os teóricos postulam aspectos peculiares desses sentidos tentando desvelar olhares, concepções e práticas naturalizadas e legitimadas, além de implementarem novas possibilidades para sua compreensão. À guisa de entendimento, organizamos e agrupamos adiante sete subitens apresentando os aspectos considerados relevantes para esse campo de estudos na atualidade: A etimologia e definição do termo violências; A distinção dos sentidos dos termos força, vigor, poder, autoridade e violências em Hannah Arendt; O entendimento das violências como naturalização, instintos, anomia e infantilismo; A compreensão de que as violências compõem o social; As violências utilizada como linguagem e os graus de humanidade; A relação entre violências e positividade e, finalmente, o conhecimento de que as violências são plurais.

### 3.1.1 Etimologia e definição do termo violências

As violências, presentes sob diferentes formas nas sociedades ao longo da história, constituem-se um fenômeno relacionado a um significado socialmente construído e capaz de assumir sentidos diversos segundo o tempo e o espaço.

A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente. Pelo contrário, a dialética do desenvolvimento social traz à tona os problemas mais vitais e angustiantes do ser humano (MINAYO, 1994, p.1).

O uso do termo violências tem servido a uma gama de situações bem distintas, que pelo sentido classificado na literatura, quer como violências físicas, psicológicas, violências e sexuais dentre outras, quer por sua vinculação aos agentes e ou âmbito de convivência, violências infantis, juvenis, domésticas e escolares.

A polissemia da palavra e a amplitude do conceito apontam para a difícil delimitação do objeto de estudo, exigindo que se perceba sua realização no espaço social, ampliando o escopo de significações sempre vinculado a uma dada realidade. Assim, talvez pudéssemos recolocar melhor a questão se nos perguntássemos qual a visão dominante da sociedade atual sobre violências? Ou, quem sofre, vive e fala de violências hoje?

O termo violência origina-se do latim, *violentia* significando força; o verbo violare significa trotar com violência, profanar, transgredir, termos que se referem a *vis* cujo significado é força em ação, potência. Segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, violência é a “ação ou efeito de violentar, empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.2866). No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.2866).

A associação do termo violência à força data de 1215, e sua validade hoje é questionável exatamente por seu limite teórico. A



complexidade do fenômeno impede que seu entendimento se limite a apenas uma de suas dimensões, como é o caso da força. Por essa razão, faz-se necessário relacionar violências a outros termos.

### **3.1.2 Distinguindo força, vigor, poder, autoridade e violências em Hannah Arendt**

Hannah Arendt inscreve-se entre os grandes pensadores da tradição ocidental com notável contribuição para compreensão da configuração do século XX. Seus estudos se destacam por pensar o mundo como processo, pontuando seus fragmentos para melhor entendimento de sua totalidade.

Sua obra explicita a modernidade, seus destinos, seus impasses. Neste sentido, o estudo do poder em suas múltiplas expressões e, em particular, na forma do totalitarismo, ocupou em larga medida o seu fazer intelectual. Mas os estudos sobre poder acabam por exigir o desvelamento de várias realidades sociais, entre elas a das violências, tema ao qual a autora dedica, inclusive, uma obra completa.

Assim, entender o pensamento dessa intelectual é fundamental para nossos estudos. Por isso, neste item sintetizaremos alguns dos elementos mais importantes de sua obra sobre a temática violências, inclusive a distinção de termos, comumente utilizados em associação a violências, como força, vigor, poder e autoridade.

Para a autora, a combinação entre poder, autoridade e violências, embora sejam comuns, não significam o mesmo, e distingui-los não é apenas uma questão de linguagem imprecisa; é no desvelamento destas noções que se pode sair da “cegueira quanto às realidades que elas correspondem” (ARENDDT, 1994, p.36).

Há um equívoco em se tomar o termo força como sinônimo de violências, especialmente em se tratando de um meio de coerção. Para Arendt (1994), força deveria ser reservada “na linguagem terminológica as forças da natureza ou a força das circunstâncias (*la force des choses*), isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais” (ARENDDT, 1994, p.37).

O vigor é inequivocamente algo no singular, é propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter. Mesmo o vigor do indivíduo mais forte sempre pode ser sobrepujado por muitos “é da

natureza de um grupo e de seu poder voltar-se contra a independência, a propriedade do vigor individual” (ARENDDT, 1994, p.37).

Para essa autora, o poder

[...] corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida que o grupo se conserva unido” (ARENDDT, 1994, p.36).

Já a autoridade pode ser investida em pessoas ou em cargos e postos hierárquicos, mas “sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pedem que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (ARENDDT, 1994, p.37).

A autora explicita, ainda, que:

[...] violência distingue-se de todos estes termos por seu caráter instrumental, pois fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras formas e ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDDT, 1994, p.37).

Segundo ela, politicamente falando, é insuficiente dizer que poder e violências não são o mesmo.

Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desapareção do poder. Isto implica ser incorreto pensar o oposto de violência como a não-violência; falar de um poder não violento é redundante (ARENDDT, 1994, p.44).

A confusão entre poder e violências, faz com que as violências não sejam analisadas por elas mesmas, pois nem as violências nem o poder são fenômenos naturais, eles pertencem ao âmbito dos negócios humanos, “cuja qualidade essencialmente humana é a garantia pela

faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo” (ARENDDT, 1994, p.60).

A melhor relação que se pode estabelecer entre violência e poder é que onde o poder diminui há um convite para o aumento das violências. Assim, declínio dos serviços públicos como escolas, coleta de lixo, hospitais, problemas com tráfego, com água, com poluição, incitam a manifestações violentas.<sup>22</sup>

### **3.1.3 Violências: naturalização, instintos, anomia e infantilismo**

Nossa intenção neste item é pensar sobre quatro aspectos associados às violências, costumeiramente atribuídos às manifestações de violências para justificar ou explicar: a naturalização, o instinto, a anomia e o infantilismo. Tais aspectos ora centram as violências no sujeito, conferindo-lhe um caráter inato, ora centram na organização social, ou na falta dela, a responsabilidade pelas expressões violentas, aludindo a um entendimento ambientalista.

Assim, além da força, é comum no trato sobre violências a evocação do natural, do instintivo ou da desordem social, podendo ainda ser associada à ação libertadora, como aponta Durozoi e Housssel,

A violência levanta um problema para a filosofia na medida em que nega a consciência e, portanto o próprio poder de filosofar. Por isso é concebida alternadamente como de origem puramente natural (Hobbes, Nietzsche), ou como proveniente de uma vida social mal organizada (Rousseau, Proudhon, Stirner). Daí igualmente a ambigüidade do ponto de vista moral a seu respeito: é rejeitada como opressão e ausência de direito (Rousseau), ou suas virtudes libertadoras são exaltadas quando se a apresenta como uma resposta a uma violência sempre anterior (Marx). Na atualidade, refere-se à natureza sem regras (DUROZOI; HOUSSEL, 1996, p.485).

---

<sup>22</sup> No segundo semestre de 2007, integrei, na condição de aluna especial, o grupo que realizou estudos no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, na disciplina Antropologia das violências e dos Conflitos, ministrada pelo Doutor Théóphilos Rifiotis, que também coordena o Laboratório de Violências (LEVIS) da UFSC. Algumas das afirmações feitas neste capítulo são aprendizagens dessas aulas, por mim registradas, o que em caso de equívoco, isenta tanto o professor Théóphilos, quanto os colegas de turma.

Se na atualidade podemos relacionar violências à ideia de natureza sem regras, então podemos pensar na revitalização do conceito de anomia cunhado pelo sociólogo Émile Durkheim em sua obra *Da divisão do trabalho social* (1893) e retomada no livro *O Suicídio* (1897). A palavra anomia tem origem grega e vem de *a* + *nomos*, significando ausência, falta, privação, inexistência; e *nomos* quer dizer lei, norma. Etimologicamente, portanto, anomia significa falta de lei ou ausência de normas de conduta<sup>23</sup>.

É possível também pensar o mundo contemporâneo, observando que coabitam três modelos de comportamento, em relação às violências: a sociedade da lei e da ordem, que se assenta na dualidade educação e repressão; a sociedade do risco, em que de um lado se calcula a possibilidade do ato criminal e de outro se organiza a dissuasão com os instrumentos e gestos de prevenção; e a sociedade da aceitação do conflito como parte da experiência social via exercício da diferença (informação verbal)<sup>24</sup>.

Há uma produtividade do medo e da insegurança. As violências também são utilizadas como mercadoria, pois o aumento de índices de violências é sempre possibilidade do aumento de verbas em alguns setores. Assim, é necessário ver até que ponto há um crescimento real de fenômenos violentos, ou se o que cresce é sua visibilidade, ou ainda a circulação de suas expressões.

Equivocadamente também se vinculam na atualidade as violências aos instintos. Arendt (1994) repudia as pesquisas que assinalam as violências como instintivas, especialmente as que estudam comportamentos de animais para justificar o humano, pois as violências não são nem bestiais, nem irracionais. Para melhor ilustrar esse entendimento, essa autora recorre a situações extremas de desumanização das pessoas, como no caso dos campos de concentração, em que é possível verificar que “os homens não se tornam animais e suas expressões não costumam ser de ódio e violência, mas de ausência conspícua destes elementos” (ARENDRT, 1994, p.47). Arendt (1994) demonstrou em seus estudos sobre o Holocausto que muitos métodos,

---

<sup>23</sup> Foi com este entendimento que Durkheim usou a palavra pela primeira vez, em seu famoso estudo sobre a divisão do trabalho social, num esforço para explicar certos fenômenos que ocorrem na sociedade, ou melhor, para mostrar que algo na sociedade não funciona de forma harmônica. Algo desse corpo está funcionando patologicamente ou anomicamente.

<sup>24</sup> Anotações das aulas do professor Theóphilos Rifiotis na disciplina Antropologia dos conflitos e das violências no Curso de Pós-Graduação do Programa de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina no segundo semestre de 2007.

como os de despersonalização imputados aos prisioneiros em campos de concentração, foram fundamentais para mantê-los nessa condição, mas isso é diferente de se poder afirmar que instituições totalizantes aniquilam completamente a agência dos sujeitos.

Outro fator relevante para o pensamento desta sociedade é o do discurso vitimário e infantilista. Pascal Bruckner (1997) faz a crítica ao humano sem agência. Este humano que se põe no mundo na condição de inocência “essa doença do individualismo que consiste em querer escapar às consequências dos seus atos, essa tentativa de gozar dos benefícios da liberdade sem sofrer nenhum dos seus inconvenientes” (BRUCKNER, 1997, p.16).

Assim, o importante é a não-adesão ao discurso e ao posicionamento no infantilismo, que transfere para o centro da idade adulta os atributos e privilégios da criança, sempre requerendo a vitimização. “É a tendência do cidadão mimado do ‘paraíso’ capitalista a se colocar nos moldes dos povos perseguidos, principalmente numa época em que a crise sabota nossa confiança nos benefícios do sistema” (BRUCKNER, 1997, p.17).

Essa ideia de que a agência social está no outro, no sistema, leva ao exercício da queixa que, diferentemente da denúncia, é a vivência cotidiana e renovada da mesma prática vitimária, alimentada por mecanismos de controle que modulam comportamentos, mas não modificam os sujeitos.

Bruckner (1997) demonstra que a discussão centrada no sistema obliterou o sujeito. Os humanos agem em um campo sempre na relação com outros, portanto nunca de forma individual, o que lhes impõe a condição de agentes sempre.

### **3.1.4 As violências compõem o social**

Culturalmente, como observado nos itens anteriores, nossa sociedade costuma exteriorizar as manifestações de violências, tentando lhe atribuir uma anomalia, o que a impede de ser integrante da realidade social. Neste item vamos explicitar como os cientistas sociais, Georg Simmel e Michel Mafessoli, desconstroem essa lógica e nos ajudam a entender que as violências integram, compõem o social.

Ao contrário dos discursos do senso comum que afirmam serem “monstros, bárbaros e loucos” os que praticam atos de violências, ou que as violências são exclusivas de determinados setores da sociedade, é

necessário entender que a violência não é antissocial, ela faz parte do social.

E, sendo assim, Simmel (1983) utilizando os termos violências e conflito como homólogos, reitera a natureza positiva do conflito, que é uma forma de socialização, ou seja, de interação entre os homens e um fator socializante.

Assim, “o conflito e a violência, estão destinados a resolver dualismos divergentes, a violência é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes” (SIMMEL, 1983, p.122).

Para Simmel (1983), a relevância sociológica do conflito está também em sua força integradora nos grupos, ao contrário do que se pensa, o desaparecimento de energias de repulsão, de destruição não resulta sempre numa vida social mais rica e mais plena.

Se não temos nem mesmo o poder e o direito de nos rebelarmos contra a tirania, a arbitrariedade, o mau-humor e a falta de tato, não poderíamos suportar relação ainda com pessoas cujo comportamento assim toleramos. Nós nos sentiríamos impelidos a dar passos desesperados” (SIMMEL, 1983, p.127).

As contribuições de Simmel são, portanto, imprescindíveis para entendermos o fator socializante das violências “se há, todavia, qualquer consideração, qualquer limite à violência, aí já existe um fator socializante, mesmo que somente enquanto qualificação da violência” (SIMMEL, 1983, p.132).

Portanto, se a paz é produto da inércia, então a paz não é social; o social sempre prevê o conflito, e a unidade, o acordo e a coesão só existem porque são sínteses das diferenças. Tal entendimento permite olhar um grupo de humanos conflitando e ver mais do que a polarização vítima e agressor; caso contrário, na insistência em ver exclusivamente um agressor e uma vítima, perde-se a possibilidade científica de análise e hierarquiza-se moralmente a realidade.

Ao pensarmos nas origens das violências, precisamos entender que o processo civilizatório recalca alguns processos internos, regula e institucionaliza o que a princípio era aceitável. A trajetória civilizatória trabalhou para a eliminação da ação no indivíduo, ou seja, ainda que haja um desejo de cometer violências, isto não é o mesmo que praticá-las.

Maffesoli (2001), na obra *Violência Totalitária*, descreve a sociedade fragmentária, hedonista, na qual os serviços de estado são mecanismos de controle social, criando formas homogeneizadoras e unificadoras como para se firmar na condição de estado totalitário.

As violências têm, portanto, que ser também estudadas pela modulação que faz do Estado seu guardião, pretendendo no processo civilizatório retirá-las das relações sociais e institucionalizá-las para organizar e determinar seu uso sempre em favor do interesse dos grupos hegemônicos.

### **3.1.4 As violências como linguagem e os graus de humanidade**

Sem dúvida, as violências também podem e são usadas como forma de expressão. Como linguagem, neste item demonstraremos brevemente como existe, na atualidade, uma estetização específica das violências, como a solidão se modula em ritos de violências e, ainda, como as expressões violentas podem paradoxalmente ser “pedidos” de inclusão. A linguagem tem sido fator distintivo dos humanos no tempo e no espaço, e por isso agrupamos também, neste item, os diferentes graus de humanidade atribuídos por nós, tanto aos que praticam, quanto aos que sofrem violências.

As violências, como linguagem, são verificáveis na ambivalência de muitas expressões violentas em que, ao transgredir a lei, ir contra a regra do social, pode ser paradoxalmente um pedido para integração. Não há indiferença e nem negação do outro onde há relação e as violências é, em muitas instâncias, meio de comunicação, de intencionalidade com o outro.

Existe a reciprocidade positiva e a negativa, se as violências banais são uma linguagem, ela é produção e expressão. Maffesoli (1987) considera a multiplicidade de sentidos das violências e distingue, na atualidade, dois tipos de sentido atribuídos à violência: a violência banal, que se caracteriza por seu uso no manifestar, no negar, na resistência e a violência anômica que é constitutiva.

A pluralidade das violências é um fenômeno genérico e aparece como banal, pois faz parte da resistência do social, versus uma outra que é anômica, vetor de antecipação, violências produtivas, capaz de criar o novo, ou seja, é contra uma norma para fundar outra,

[...] fica evidente que a violência não pode se reduzir á sua estrutura utilitária; existe nela alguma coisa inaceitável que a faz rejeitar moralistas de todas as correntes, porque ela é incompreensível, excessiva, sem finalidade ao menos em sua atualização e sempre inquietante (MAFFESOLI, 1987, p.31).

O autor citado anteriormente explicita que, sendo atemporal, não é possível reinventar teorias sobre as violências; no entanto, é possível atualizar suas modulações. Assim, defende a ideia de que as violências, a crueldade e a desordem são aspectos da vida cotidiana levados ao extremo.

São dados da atualidade a solidão, como aspecto vivencial das violências, além da ritualização das violências como forma reguladora; sua estetização em filmes, festas, esportes, faz com que ela possa ser feita para “fora”, ou seja, exercida de forma controlada.

Assim, ao estetizar na perspectiva ritualística as experiências de violências, está se construindo um controle dos medos, está se modulando sua vivência e, de alguma forma, permitindo catarse coletiva ou não.

A violência, por meio de festas, restaura a solidariedade, unificando os seus elementos dissociados. Essa busca de agregação social expressa o medo essencial diante da solidão, conduzindo a socialização da angustia, ou seja, a colocação em comum de tudo que perturba o indivíduo, essencialmente a relação com a vida, com a morte e com o sexo (MAFFESOLI, 1987, p.87 apud GUIMARÃES, 2005, p.20).

Outro aspecto relevante das violências é que com ela costumamos criar graus de humanidade, sempre manifesta pelo discurso da exteriorização. Podemos tolerar um amigo usuário de droga, mas no outro marginalizamos. Comentamos as notícias sobre a guerra do tráfico, com expressões do tipo “eles estão se matando”, este ‘eles’, entendido como uma subcategoria de humanização. Se um jovem de nossa família mata alguém em acidente de trânsito, lamentamos seu infortúnio e temos uma postura muitas vezes solidária, mas se o contrário acontece, julgamos tratar-se de um assassino.



As violências também produzem discursos contra as violências, sobre as violências e ainda as violências utilizadas como linguagem. A indignação, recurso mais comum nos discursos, tem o peso muitas vezes da irracionalidade, retirando a possibilidade analítica e científica do fenômeno.

Esses discursos formam também uma moral valorativa; nossas reações são diferentes para o mesmo ato violento com distintas pessoas. Podemos pensar, por exemplo, no ato de bater em alguém; sentimos e entendemos diferente se esse alguém for homem, mulher, criança ou idoso, significando que há aceitações maiores ou menores em relação às violências, a moralidade sempre filtra as falas sobre violências. “Ao falarmos de violência não estamos apenas nos referindo a realidades concretas, mas a um sistema de classificação e de significação que orienta a nossa percepção dos fenômenos” (RIFIOTIS, 1998a, p.26).

### **3.1.5 Violências e positividade**

Estudos recentes vêm permitindo novos pontos de vista sobre as violências; entre eles se inscrevem os que buscam verificar sua positividade, que de forma alguma pode ser confundida com qualquer forma de apologia ou incitação para vivências violentas.

Neste item expressaremos nosso entendimento da leitura dos textos de Clastres (1982) e Rifiotis (1997) sobre o aspecto da positividade nas violências.

O antropólogo Théóphilos Rifiotis tem se destacado por suas pesquisas sobre violências na perspectiva da antropologia das violências, sem reduzi-las a um estudo culturalista.

O que gostaríamos de destacar é que a violência para além do delito e da repressão implica uma visão de mundo, e que isto tem significativas consequências, principalmente, para os estudos que se concentram na construção da subjetividade daqueles que vivenciam a experiência da violência. É na perspectiva de uma abordagem, digamos, mais vivencial, mais próxima das experiências concretas, que podemos pensar na pluralidade da violência e sua significação (RIFIOTIS, 1997, p.6).

Sua preocupação, em especial pelo aprofundamento do campo de estudos das violências, vem desafiando a construção de novos entendimentos que ampliem seu escopo, hoje centrado na negatividade, vitimização e grupos minoritários. Assim, vem propondo o estudo da positividade como um dos elementos constituidores desse fenômeno. Mas Rifiotis não é o único a trabalhar esse aspecto. Clastres, em sua célebre obra *Arqueologia da Violência*, demonstra como a guerra que é “a violência sob sua forma ao mesmo tempo mais brutal e mais coletiva, mais pura e mais social” (CLASTRES, 1982, p.231) se torna essencial para que as sociedades indígenas se mantenham indivisas, o que é sem dúvida um aspecto positivo.

Rifiotis (1997) tem buscado estudar as relações urbanas e atuais, sempre no entendimento de que é possível também relacionar violências à positividade. Isso de forma alguma significa afirmar que ela é boa e sim fazer uma análise de sua produtividade, não é por tanto da ordem moral, e muito menos se constitui um discurso protetor; positividade vincula-se à ideia de agência do humano. Sem negar que as estruturas existem e nos atravessam, necessitamos entender que reagimos a elas, não somos passíveis, mas agentes, o que por certo nos permite uma compreensão mais ampliada do que a polarização vítima e agressor, ou a fixação no aspecto fantasmagórico. A ênfase, no aspecto negativo das violências, pode ser um impeditivo para a ampliação do conhecimento que a envolve.

Para nós, as múltiplas faces da violência representam um espaço aparentemente vazio, no qual o não dito é moeda corrente, a precariedade merece atenção e os ‘conceitos’ devem manter-se próximos da experiência. Neste campo tão complexo, nós nos perguntamos como se poderia circunscrever o discurso sobre violência como uma objetivação, uma vez que ele nem sempre é visível, e, por outro lado, a violência é sempre um objeto em constante construção [...]. Voltamo-nos particularmente para um implícito que não tem recebido a atenção devida por parte dos pesquisadores: uma espécie de negatividade generalizada face a violência (RIFIOTIS, 1997, p.5).

### 3.1.6 As violências são plurais

Considerando tudo já expresso nos itens anteriores, reiteramos os múltiplos sentidos do termo violências; assim, finalizaremos esta parte com a pluralidade como categoria essencial e balizadora de todas as etapas de nossa pesquisa.

Ainda, pensando nas pesquisas que nos permitem ver diferentes fatores do campo de estudo das violências, é necessário destacar que o mais importante é o não pertencimento do tema a uma área específica, o que resulta em uma profusão de olhares, teorias e caminhos metodológicos, concretizando a possibilidade de uma pesquisa numa área, além de complementar e direcionar mais pesquisas em outras áreas do saber.

Vejam os dados do estudo realizado pelo Ministério da Saúde no ano de 2005<sup>25</sup>, indicando que 3,3% do PIB brasileiro são gastos com os custos diretos das violências, subindo para 10,5% com custos indiretos e transferências de recursos. A título de comparação, neste mesmo ano o gasto com educação no País ficou em torno de 4%, permitindo-nos várias inferências no campo da saúde, economia, educação e sociologia entre outras.

Com essa informação podemos pensar que se o interesse pela temática, não estivesse se fortalecendo por seu caráter endêmico, por certo o aspecto econômico serviria de bom apelo para novos trabalhos científicos.

O esforço é o de não fazer reprodução de conteúdos de verdade, como os preconceitos e visões equivocadas, trabalhadas nos itens anteriores, que vem estratificando regras de formação sobre o tema violências. Neste sentido, podemos destacar o aspecto da exterioridade comentado, mas que vale a pena firmar, que é aquele aspecto do discurso e da percepção que só concebe atos violentos no outro, nunca como parte integrante de se ser. Ou ainda, a dicotomia que entende as violências como uma parte arcaica do humano, integrando seus instintos e primitivismo e, paralelamente, a entende como consequência de uma sociedade se desintegrando, o que gera um desenvolvimento incontrolável das expressões violentas. Assim,

---

<sup>25</sup> Ministério da Saúde. Secretaria da Vigilância em Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros, 2005.

A violência é uma objetivação, uma espécie de significante sempre aberto para receber significados, e não uma invariante, um objeto natural. Ao invés de acreditar que existe algo como 'a violência' à qual 'agressores' e 'vítimas' se comportam, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem concretamente. Seria interessante identificar quais as práticas e discursos estão sendo postos em jogo, pois é a partir deles que é construída a nossa própria imagem do campo da violência (RIFIOTIS, 1997, p.10).

É mister que possamos pensar as violências na transição do mundo antigo para o mundo moderno, pois por certo há uma ruptura com as suas formas mais frequentes nos períodos anteriores. Além de que, na modernidade houve firmemente um desejo expresso e confiante na contenção das violências, na sua canalização para relações menos hostis.

Norbert Elias (1990), em seus estudos sobre o processo civilizatório, aponta a trajetória da agressividade, das violências esvaziadas de sua prática cotidiana na idade média que passa a ser domínio e monopólio do Estado, que vem se transformando ao longo do tempo. Pois se hoje as instituições oficiais não enforcam mais em praça pública, controlam e manipulam através da inculcação por diversos mecanismos gerando as violências autoimposta, reverberada em autodisciplina, ou seja, violências simbólicas.

É imprescindível, portanto, que possamos pensá-la na história presente, que também se constitui em espaço de transição no qual rupturas se concretizam, neste tempo em que há um desalento generalizado com utopias esfaceladas, exigindo novas modulações para as vivências incluindo-se o aspecto das violências nas relações sociais.

Saber, como nos ensina Debarbieux (2002)<sup>26</sup>, que o vocabulário científico não desvela verdades, mas é construído e constrói novos paradigmas,

---

<sup>26</sup> O sociólogo francês Eric Debarbieux (Bordeaux, França), dirige o Observatório Internacional para Violência Escolar que é uma organização científica não-governamental, é uma federação de investigadores com a colaboração de 52 países, incluindo o Brasil, que faz estudos e recomendações aos governos.

[...] é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a palavra violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ideia de violência que permita o encaixe preciso entre a palavra e a coisa (DEBARBIEUX, 2002, p.19).

Firmamos a polissemia de sentidos do campo de estudos das violências, que é plural, cuja visibilidade está em franca expansão, mantendo, a despeito de divergências teóricas, a necessidade de ser entendido em sua complexidade de expressão eminentemente social, pois envolve as pessoas em sua totalidade e idiossincrasias, além de sociedades, culturas e seus mecanismos de controle e coerção, seus modos de organizar e distribuir os bens materiais e culturais, situações que exigem do pesquisador a capacidade de sair dos sentidos imediatos.

### 3.2 AS DIMENSÕES MACRO E MICRO DAS VIOLÊNCIAS EM JONH KEANE

*Com que idade se pode começar a torturar?*

Martín Kohan (1967)

Se for possível afirmar que as violências são plurais por suas múltiplas configurações, sem dúvida podemos dizer também que sua dimensão não é única. Por isso, é legítimo configurá-la na relação macro e micro, sabendo que há entre essas duas grandezas inúmeras possibilidades de sua expressão também verdadeiras.

Nossa intenção é demonstrar os extremos que se configuram como dimensões macro e micro das violências, sem perder a possibilidade de manter o pensamento relacional, entre esses dois pólos que, por certo, abrigam uma gama de realidades tão reais quanto as legitimadas.

### 3.2.1 A macroviolência

A macroviolência observada após o século XVIII com o processo civilizatório e a instalação da sociedade civil e seus resultados no século XX é a base para a breve análise no subitem seguinte.

O século XX foi, sem dúvida, marcado pelas violências, ainda que muitos humanos tenham burlado essa realidade e sobrevivido a todo tipo de horror, desde a matança produzida por invasores, conquistadores de territórios, até aos promotores da chamada “limpeza étnica”. Seria impossível ignorar que foi um século de:

Guerras, genocídios, cidades arrasadas por bombardeios, explosões nucleares, campo de concentração, ondas de crimes que se propagam como um rastro de pólvora, este século conheceu um grau de violência planejada ou não, que supera todo o previsível, e não parece que o porvir traga nada melhor<sup>27</sup> (KEANE, 1996, p.13).

Tal realidade encontra-se no século em que teoricamente deveria ter consolidado o processo civilizatório, quando as convenções criadas artificialmente deveriam substituir as agressões naturais no humano. “No novo conceito de civilização, os homens civilizados se consideram exemplares na confraternização e sociabilidade; eram homens finos, com o coração mais macio, livres da tentação de empregar força contra o próximo” (KEANE, 1996, p.25).

A chamada sociedade civil que a princípio entendeu poder descartar as violências por estar na modernidade, ou seja, numa época superior, mostrou apenas que as violências se fizeram em novas modulações. Na verdade, o otimismo em relação à sociedade civil não é neutro, o otimismo infundado de uma sociedade em paz, mascarou inúmeros crimes praticados, pelo novo detentor das violências, o Estado, durante todo o século XX.

Mahatma Gandhi é exemplo dos que denunciaram a nova modalidade educada com que os ingleses promoveram violências. Ele cita as leis inglesas e as compara a fortes armados de terrível poder contra os menos favorecidos (GANDHI apud KEANE, 1996).

---

<sup>27</sup> O texto original em que estudei Keane está em espanhol, assim sempre que ele for citado, haverá livre tradução, executada por mim.

Norbert Elias (1992) é um dos mais importantes teóricos para nos ajudar a entender como o processo civilizatório tem estreita ligação com a formação do Estado e como esse vínculo traduziu-se em violências.

Esse autor, ao interrelacionar civilização em um processo de longa duração, entende que as questões corporais e o controle de pulsões e emoções ajudam a entender a pacificação dos costumes em determinado período da história do ocidente. Certas emoções como nojo, pudor e vergonha estavam articuladas aos processos civilizadores conduzindo ao controle das violências, à diminuição do desejo e da agressão, que passam para as forças armadas, as polícias. “Estas mudanças estão articuladas com o processo de formação e a existência do monopólio do uso legítimo da violência física por parte dos estados” (ELIAS, 1992, p.330).

Elias (1992) afirma que o modelo pacificador do Estado é extremamente perigoso, pois passa a concentrar os instrumentos e coordenar as instituições que podem usar as violências, ou seja, centra as violências nas mãos dos que podem empregá-las para fazer também a guerra.

Se as duas grandes guerras são marcos da macroviolência, pode-se acrescentar a essa dimensão todo o tipo de guerra civil, como Serra Leoa, Argélia, Líbano, entre tantas, que não só destroem a vida no presente, mas constroem uma ameaça para os sobreviventes e as gerações que ainda nem nasceram.

Deve-se por nessa mesma conta todo o efeito posterior dessas guerras civis, como o empobrecimento decorrente, que serve bem a novos desvios de recursos para atividades improdutivas de caráter mafioso, fomentando a corrupção e a delinquência, que debilita e destrói a possibilidade de desenvolvimento e de manutenção de uma economia capaz de causar bem estar à cidadania, como destaca Keane (1996).

O mesmo autor ressalta ainda outros resultados dessas guerras: o desastre ecológico, largas extensões de terra, mares cobertos de petróleo e desertos tóxicos. Nos lugares em que antes cresciam árvores e flores, existem agora homens e mulheres cansados e doentes que arrastam sua própria morte.

Desvela outra forma de desastre: o da ecologia da personalidade humana, a ameaça da morte que alimenta o pânico. Além de toda a dor física, há um temor para sempre interiorizado e que se manifesta em transtornos periódicos e imprevisíveis durante às vezes por toda a vida. As vítimas seguem sentindo um odor de cadáver em decomposição, que não lhes permite desfrutar a alegria da “vitória”.

Além disso, os campos saturados de bombas que ainda não explodiram e se mostram mais mortíferas em épocas de paz do que em épocas de guerra. A novidade é que tecnologicamente as minas deixaram de ser pesadas e desde que a União Soviética invadiu o Afeganistão em 1979, elas passaram a ser armas de uso comum, movimentando um rico mercado em que se envolvem na fabricação 48 países. Os números impressionam; são milhões de amputados, meninos e meninas que ao realizarem suas tarefas no campo voam pelos ares. As minas destroem a possibilidade da agricultura e irrigação de água. As minas assassinam ou mutilam as pessoas e destroem a possibilidade de um futuro civilizado para as sociedades, podendo permanecer ocultas por duas ou três décadas e explodir um ser que ainda não havia nascido na época daquela guerra.

Keane (1996) ainda aponta que outra expressão de macroviolência marcadamente reconhecida como das sociedades civis é o ressurgimento do nacionalismo nas fronteiras da Europa. “O nacionalismo é uma linguagem manipuladora e violenta que busca o poder estabelecendo conceitos falsamente universais, o *nacionalismo* é uma versão patológica da identidade nacional destruindo seu caráter heterogêneo” (KEANE, 1996, p.106).

Mesmo que possa haver uma associação do nacionalismo a uma economia capitalista de alcance mundial com todas as suas mazelas e ao socialismo que produz burocracias comunistas, que se utilizam de tendências nacionalistas para legitimar seu poder, faz-se necessário observar que para haver nacionalismo, deve haver um sentimento prévio de pertencimento a uma nação.

Essa impressão de pertencimento é quase sempre manipulada por grupos de poder. O cidadão em busca de estabilidade em uma sociedade altamente cambiável tende a buscar formas de proteção que equivocadamente excluem o pluralismo. “O diverso é para o *nacionalismo* como uma faca no pescoço, sempre temem algo e analisam a realidade em termos de amigo ou inimigo da nação” (KEANE, 1996, p.107).

O *nacionalismo* é violência que se traveste de bons sentimentos frente ao pertencimento a um lugar, a uma identidade e, para tanto, encontra eco e justificativa no sentimento de superioridade, suas características são um excelente exemplo de macroviolência.

No nacionalismo o outro é sempre pintado de inferior, indigno de respeito, sem valor, desrespeita os costumes, se sente repugnado pela



comida, pela música e pelos hábitos distintos. Produz lingüicídio, deprecia o outro é indefectível e prepotente (KEANE, 1996, p.107-108).

### 3.2.2 A microviolência

A microviolência também é expressada de muitas formas e se relaciona àquelas manifestações ocorridas nas vivências sociais cotidianas. Neste subitem discutiremos sua vinculação ao processo civilizatório e as expressões mais correntes na contemporaneidade.

O termo *civilidade*, cunhado pela primeira vez por Erasmo de Rotterdan (1467-1536), nasce em contraposição aos prazeres das violências. Se as mudanças ocorridas nas relações entre as pessoas, nos ritos de intimidade e vivências, gerou desconforto em relação aos prazeres dos atos violentos, a convivência nesta nova ordem social gera comportamentos e cobranças, muitas vezes difíceis de serem suportadas. “A criação e desenvolvimento de formas modernas de sociedade civil não corresponde necessariamente com uma maior invisibilidade da violência, relegada a esfera estatal” (KEANE, 1996, p.101). É intrigante como o desaparecimento de certos comportamentos violentos coincide com uma maior visibilidade midiática e uma intensa percepção das violências simulada ou virtual. Keane (1996, p.101) chama essa realidade de “dialética da civilidade”.

Certamente o modelo social e econômico em que se cultivam a concorrência e a busca da riqueza e do poder a qualquer custo, associado a uma inconstância do indivíduo em relação à posição que ocupará amanhã, “a instabilidade pessoal e familiar gera em conjunto com os preconceitos étnicos raciais, o desemprego e outras tantas mazelas, o mal estar moral e a frustração que fomentam nos despossuídos reações violentas que muitas vezes se dirigem contra iguais” (KEANE, 1996, p.97).

Sabemos que os estudos de Keane (1996) têm por base os Estados Unidos; por isso ele aponta que a taxa de homicídio entre os negros norte-americanos é sete vezes maior que a dos brancos e que, mesmo representando apenas 12% da população, os negros são a metade da população dos cárceres norte-americanos. Ainda que seu estudo seja localizado, é instigante o quanto se assemelha à atual realidade brasileira.

Em recente pesquisa<sup>28</sup> sobre violências contra adolescentes, ficou evidenciado que adolescentes negros têm quase três vezes mais chance de morrer assassinados do que os brancos. Entre 2006 e 2012, a média de assassinatos de jovens entre 12 e 19 anos é estimada em 13 por dia no Brasil. Raquel Willadino, coordenadora do programa de Redução da Violência Letal do Observatório de Favelas, traça o seguinte perfil dos adolescentes que mais morrem por homicídio no Brasil, “são meninos negros moradores de favelas ou de periferias dos centros urbanos e há forte relação com o tráfico de drogas” (WILLADINO apud LABOISSIÈRE, 2009, p.1).

A microviolência encontra muita contribuição em diversos fatores sociais, mas sem dúvida os baixos preços das armas, o acesso fácil aos instrumentos de violências, associado à circulação das violências pelos meios de comunicação, que muitas vezes a convertem em meio de passatempo, são também aspectos relevantes dessa dimensão das violências.

Neste sentido, Fernandez (2001) afirma que se a agressão pode estar a serviço da inibição e destruição do pensamento, alguns setores do poder promovem a agressão exibindo-a especialmente na mídia e propondo-a simbolicamente como modelo.

No entanto, um dado pouco observado e de grande importância diz respeito a uma peculiar produção de desamparo pessoal, que se estrutura como violências simbólicas e resulta em crime horrendo. Referimo-nos ao que Keane (1996, p.101) chama de “mistura de confusão pessoal e cansaço social, que leva as pessoas a crerem que a vida é um vazio sem lei, nem ordens, e, a partir deste entendimento, se vêm tentadas a desafogar suas frustrações e sua sensação de injustiça agredindo fisicamente a outros”.

Essa mistura, entre outras situações, está associada ao assassinato de crianças por seus pais. “Nos Estados Unidos, nos últimos 40 anos, duplicou o assassinato de crianças em seu primeiro ano de vida e quadruplicou entre crianças de um e quatro anos de idade. Sendo 60% praticado por seus pais” (KEANE, 1996, p.102). Esse tipo de crime não pode ser visto de forma simplista; é preciso analisar toda a pressão da sociedade civil e sua forma perversa de engendrar a vida, que em

---

<sup>28</sup> Em 21 de julho de 2009 foi divulgada na imprensa, pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Laboratório de Análise da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na qual foram reveladas importantes dados sobre violência contra adolescentes no Brasil.

inúmeros casos leva a atos extremados. É sábio, por isso, o conselho de Spinoza (apud KEANE, 1996, p.102): “Não ria, não lamente, não condene, compreenda”. Sem dúvida, o assassinato de crianças é expressão máxima de microviolência da nossa sociedade.

### 3.3 MICROVIOLÊNCIA, A CATEGORIA POR EXCELÊNCIA DOS CONTEXTOS ESCOLARES

*Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.*

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Se a microviolência pode ser classificada a partir dos fenômenos vivenciados nas relações cotidianas, então as violências em escolas estão nessa ordem. Neste item conheceremos com mais propriedade as expressões identificadas de violências na e da escola, as violências simbólicas, além do papel que costumeiramente a mídia desempenha em relação a esses fenômenos.

No contexto escolar, as violências muitas vezes integram o conjunto de situações que mesmo passíveis de sanções legais, cai por sua regularidade e por falta de absorção jurídica no rol das situações que, burocratizadas, resultam no máximo em arquivamento, sem nenhuma resolução.

Mas há também uma série de outras situações que não cabem nas penalizações previstas em códigos penais ou equivalentes, estando em limiares que podem se situar em fugas entre o crime e a desordem, entre a indisciplina e o vandalismo, o que não significa merecer menos atenção ou desprezo, ou mesmo banalização.

O clima da escola, o cotidiano escolar é atingido em cheio pelos atos que contradizem o projeto humanista incorporado no âmbito da educação formal.

Não há nada mais antipedagógico do que a falta de respeito, de reconhecimento do outro como ser de direitos, os mesmos direitos que almejo pra mim, do que a rispidez da fala, do que o olhar de desprezo, do que as relações anti-solidárias, do que o autoritarismo, a omissão, a falta de proteção, a falta de afeto (ROCHA, 2006, p. 4).

Tão importante quanto a classificação da microviolência como forma peculiar no contexto escolar é a periodicidade de sua ocorrência, sendo, sem dúvida, um aspecto do tempo presente que tem merecido atenção dos pesquisadores. A forma continuada e intencional, ou seja, o abuso sistemático do poder, a repetição, a persistência e a durabilidade são características reportadas pelos autores, “uma forma de comportamento agressivo, usualmente maldoso, intencional e persistente, podendo durar semanas, meses ou anos e as vítimas estão em situação em que é difícil defenderem-se” (SMITH; SHARP, 1994 apud NETO, 2006, p.45).

O tempo é essencial, pois nas relações entre pares em qualquer ambiente e em qualquer idade podemos cometer atos e promover situações constrangedoras, que se traduzem posteriormente em aprendizagem para convivência respeitosa. Há, portanto, previsíveis possibilidades de constrangimento na convivência humana, e por isso a periodicidade é um dos componentes essenciais para a caracterização da microviolência. Essa periodicidade vai ser definidora também dos danos, tanto para quem pratica o abuso do poder, quanto para quem o sofre. Sabe-se, por exemplo, que meninos e meninas vítimas de intimidação (*bullying*) são suscetíveis em até quatro vezes mais a tentarem o suicídio. Viver cotidianamente sendo humilhado ou ameaçado de forma continuada é algo muito difícil.

Um dado relevante é a relação agressor contínuo em ambiente escolar e posterior condenação jurídica. Olweus (1989 apud NETO, 2006, p.47) afirmou que a probabilidade de condenação em penas julgadas é quatro vezes maior para pessoas que eram agressores na escola do que para pessoas não-agressoras.

Outro aspecto revelador é a demonstração clara de que há “vítimas de carreira e intimidadores de carreira”, ainda que não se traduza em verdade para todos os casos; aliás, como tudo em pesquisa, tem componentes recorrentes em distintas escolas e em distintos países. “Essas pesquisas ressaltaram também o fato de que há vítimas de carreira e intimidadores de carreiras, carreiras essas que são formadas em tenra idade” (DEBARBIEUX, 2002, p.27).

Isso confirma uma das categorias que nos é pertinente: a condição relacional dos agentes, no contexto com fenômenos violentos, que é contrária a polarização vítima-agressor, moralmente utilizada em muitos trabalhos, já que a polarização retira a agência dos que sofrem agressão. Ao afirmar a carreira também de vítima, Debarbieux (2002) determina a agência de todos os envolvidos.

Revelador também é o fato dessas “carreiras” terem início em tenra idade. Identificamos aqui uma das novas modulações de violências deste tempo, a precocidade com que se estabelecem fatores ligados a contextos violentos, que precisa ser entendida como realidade do que é ser criança, do tipo de infância desenvolvido hoje, e não como querem afirmar alguns, ou seja, uma inerência instintiva do humano.

Esse dado remete-nos ainda à necessidade de não banalizar as chamadas indisciplinas no ambiente escolar em todos os níveis, desde a educação infantil; a ideia não é da supervalorização dos eventos, mas a da intervenção pedagógica, na perspectiva de compreender as relações entre as *violências da e na escola*. Um questionamento possível é: como se forma um menino ou menina com comportamento vitimizado ou agressor?

As violências escolares não são uma fatalidade, mas estão ligadas a aspectos identificados nos diferentes contextos escolares e devem ser esses aspectos os alvos privilegiados da intervenção, mais do que o aumento de dispositivos de repressão. A diferença entre indisciplina e violências não significa que sempre estão dissociadas, por isso a indisciplina deve sempre ser trabalhada.

Ainda no escopo dos conceitos, *intimidação*, *indisciplina* e *buliyng*<sup>29</sup> são pioneiros para as pesquisas, ao menos as norte-americanas e européias nos contextos escolares. No entanto, incivilidade por sua conotação negativa, que pode estigmatizar populações inteiras, vem sendo substituída, “essa é a razão pela qual nós hoje, preferimos abrir mão desse termo excessivamente ambíguo optando por usar em seu lugar, o termo microviolência” (DEBARBIEUX, 2002, p.28).

### 3.3.1 Violências simbólicas

De fato, os estudos sobre violências comportam muitas lacunas, mas sem dúvida um autor que empreendeu uma nova mirada à complexa rede que é o campo das violências, desvendando um de seus aspectos mais peculiares foi o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ele produziu toda uma teoria sobre as violências simbólicas, na qual buscaremos

---

<sup>29</sup> As pesquisas francesas sobre violência na escola vêm, há anos, se utilizando do conceito de incivilidade, que pode ser visto como correspondente sociológico de intimidação, como o fazem os pesquisadores Payet (1992) e Debarbieux (1996) em seus trabalhos.

aprofundamento nesta pesquisa, pela vinculação estreita que a mesma desempenha nos processos escolares.

Importa-nos saber que as violências simbólicas são uma forma de coação apoiada no reconhecimento de uma imposição determinada, seja ela econômica, social ou simbólica. As violências simbólicas se fundam na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no campo social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Devido ao conhecimento do discurso dominante, as violências simbólicas são manifestação deste conhecimento através do reconhecimento e da legitimidade deste discurso. Em Pierre Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico.

A raiz das violências simbólicas estaria presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento tácito da autoridade por certas pessoas e grupos. Assim, as violências simbólicas nem sempre são percebidas como violências, mas como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que passa a ser naturalizado. Esse fato desvela uma forma de “consentimento”, de compartilhamento de quem sofre, originário da forma como se estabelecem essas relações, ou seja está presente na estrutura interna do campo social<sup>30</sup> onde as pessoas estão inseridas .

É impossível, então, pensar disciplina ou indisciplina escolar sem pensar seu contexto. É necessário rever como se estabelecem as estruturas que dão corpo e forma às relações escolares. Bourdieu e Passeron (2008), ao estudarem o sistema de ensino francês, revelam como as relações estão calcadas numa peculiar modulação de violências, que é a violência simbólica.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significação e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.25).

---

<sup>30</sup> Campo, em ciências sociais, designa um espaço limitado reservado a determinadas operações ou dotado de certas propriedades. O espaço social se compõe de uma pluralidade de campos autônomos, sendo que cada um define modos específicos de dominação e estabelece suas próprias regras. Pequenos mundos correspondendo a certos compartimentos da sociedade: campo universitário, campo jornalístico, campo literário, entre outros. “Isto, é o universo na qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência esse universo é um mundo social como os outros, mas obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004a, p.20)

São características da violência simbólica sua aplicabilidade em via institucional, sempre apoiada no efeito autoridade. A violência simbólica atua de forma sutil, naturalizando as relações dominantes. Pensando a princípio apenas nessas características, é possível visualizar a escola com sua hierarquia, seus tempos e espaços, suas filas, seus disciplinamentos, seus contratos desiguais para meninos e meninas de diferentes origens sociais, e as ações pedagógicas que sutilmente inculcam saberes que reproduzem e legitimam as normas das classes dominantes. Há, portanto na cultura escolar, a produção de esquemas inconscientes que constituem a cultura dominante, transformando a herança coletiva em inconsciente individual.

### **3.3.2 Mídia, violências e escola**

O lugar da mídia é relevante, pois coincide, ao menos no Brasil, com uma constante e crescente ênfase para notícias envolvendo escola e violências. Podemos pensar por algumas vertentes que se colocam nesse universo, como o tipo de visibilidade que tais reportagens trazem sobre a temática.

É possível observar uma visão estereotipada que amplia com lentes bem particulares os acontecimentos, promove opiniões que oscilam entre leituras behavioristas, situando crianças e jovens em condição bestial, ou de precária humanidade, individualizando ou personificando o debate. A mídia geralmente situa a problemática apenas no aspecto comportamental, os envolvidos são percebidos como seres desviantes, que se retirados do convívio, trazem solução a situação. Percebem-se fórmulas e resoluções simplistas que não comportam o contexto em suas múltiplas dimensões no qual estão imersos esses agentes.

A notícia veiculada em 04 de agosto de 2008 no Portal da Câmara ilustra esse entendimento.

A Câmara analisa Projeto de Lei 3585/08, do deputado Waldir Neves (PSDB-MS), que torna obrigatória a instalação de detectores de metais nas escolas da rede pública. Segundo a proposta, isso será obrigatório nas escolas com mais de 500 alunos por turno e nas cidades com mais de 100 mil habitantes. O objetivo é aumentar a segurança

e prevenir práticas de violência e uso de armas de fogo. De acordo com o deputado, diante dos elevados índices de violência nas escolas “é imperioso e urgente coibir a entrada de armas de qualquer tipo, e para isso é importante dotar todos os centros de ensino de equipamentos modernos e eficazes”. Waldir Neves complementa que, além de alunos delinquentes, as grandes instituições de ensino nas maiores cidades se tornaram alvos de pessoas vinculadas ao tráfico de drogas (CÂMARA, 2008, p.1).

O aspecto político dessa situação é tão relevante que pode passar do estigma de personificação em indivíduos para a opinião de que são determinados grupos, os pobres que promovem a anomia social, as notícias estariam a serviço de um neoconservadorismo que criminaliza a pobreza. Segundo Debarbieux (2002), “estas notícias servem como uma maneira de aliviar o Estado de suas responsabilidades na gênese social e econômica da insegurança. Apontando, ao contrário, para a responsabilidade individual dos habitantes das áreas incivis, dos quais se espera que exerçam controle social estrito sobre si próprios” (DEBARBIEUX, 2002, p.21).

Observe-se a notícia veiculada no jornal o Globo de 25 de junho de 2007:

### **Violência nas escolas ameaça alunos e professores**

A violência nas escolas do Brasil preocupa cada vez mais alunos, pais e professores. Quem estuda nos colégios particulares é protegido por um esquema que inclui câmeras, crachás eletrônicos e vigias disfarçados. Nas escolas públicas, é a polícia que garante a segurança dos alunos, mas apenas do lado de fora. Só que as ameaças, há muito tempo, já ultrapassaram os muros. Medo ou vergonha? Protegida pela sombra, a professora esconde o rosto, mas não o cabelo queimado por um aluno. O caso aconteceu em uma escola de São José do Rio Preto, no interior de São Paulo. Mas poderia ter ocorrido em qualquer sala de aula do país. As escolas nunca estiveram tão vulneráveis a violência. Duas pesquisas divulgadas recentemente mostram o que pais, professores e alunos pensam sobre a



segurança. A maioria não se sente totalmente segura nas escolas.

Segundo o Sindicato dos Professores de São Paulo, de cada dez professores, oito viram ou ouviram histórias de violência nas escolas. Sete já presenciaram o envolvimento de alunos com o tráfico de drogas, e quatro entre dez professores já souberam de alunos armados. Em outro estudo, feito pelo Ibope, as brigas entre alunos são o tipo de agressão mais comum. Em escolas particulares, a realidade é diferente daquela que se vê em escolas públicas. Um grande colégio na Zona Sul de São Paulo nunca registrou casos de violência. Segundo a direção, a vigilância inibe atitudes agressivas: há câmeras na porta do banheiro ou apontadas para o pátio; o crachá deve ficar pendurado no pescoço e ninguém entra ou sai sem passar pela catraca eletrônica.

A escola também se armou para afastar a violência do lado de fora. Levantou o muro, instalou seis câmeras e contratou seguranças (VIOLÊNCIA..., 2007, s/p).

Há também o aspecto de contribuição pela denúncia social promovido pela mídia ao demonstrar o quanto as escolas são reféns do crime organizado, a exemplo da notícia divulgada no Jornal o Globo do dia 10 de maio de 2007.

### **Violência ameaça 200 escolas públicas, no Rio de Janeiro**

Informação está num dossiê feito pelo Sindicato dos Profissionais em Educação. Em alguns casos, os colégios até são fechados por falta de segurança.

Escolas públicas do Rio estão na mira da violência. A violência do Rio ameaça 200 escolas da rede pública municipal e estadual de ensino. Alunos, professores e demais funcionários estariam sendo obrigados a conviver diariamente com assaltos, tráfico de drogas e até homicídios. A denúncia consta em um dossiê produzido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação do Rio (SEPE).

Segundo o documento, das 200 escolas ameaçadas pela violência, 123 estão localizadas na cidade do Rio. Em alguns casos, a violência tem provocado até o fechamento das escolas, como as da Vila Cruzeiro, na Penha, subúrbio do Rio. Os cinco colégios e o CIEP que estão localizados nesta região estão fechados desde que o Batalhão de Operações Especiais (BOPE) ocupou a região, há nove dias. A ocupação provocou troca de tiros entre policiais e traficantes da região.

Aulas interrompidas, até o último mês de março, 70 escolas públicas da cidade do Rio tiveram de interromper suas atividades por conta de problemas em torno das escolas públicas. Somados, os dias parados totalizam 39 dias (mais de um mês de aula), prejudicando a educação de 39.400 alunos (VICTOR, 2007, s/p).

Além dos aspectos apontados, o tratamento jornalístico dado às violências em escolas repercute geralmente seu aspecto mais negativo, mais banal, mais senso comum. A questão é se tal repercussão promove uma imagem ruim, especialmente das escolas públicas, ou se apenas torna público o caos em que se encontra a instituição.

Nossos estudos vêm mostrando o quanto o tema está carregado de preconceito. Se as matérias veiculadas não conseguem romper com o senso comum, a tendência é ampliar pela disseminação esse aspecto do fenômeno, reduzindo a possibilidade de formar representações mais complexas e mais reais sobre as violências em escolas.

### 3.4 AS VIOLÊNCIAS DA E NA ESCOLA, SEMPRE UM ESTADO RELACIONAL

*O inferno são os outros*  
Jean Paul Sartre (1905-1980)

Como pedagogos, somos partidários de pensar a escola como um lugar vivo, onde as crianças e os adolescentes são seres percebidos em sua totalidade, com respeito, encantamento, afeto, onde os educadores são valorizados exatamente por serem especialistas em pesquisar, em compreender o comportamento infanto-juvenil, seus desejos, anseios e

fantasias. E agindo assim motivamos as crianças e os jovens a viver em plenitude esse momento da vida, potencializando suas aprendizagens.

Não se trata de um conhecimento panóptico<sup>31</sup> como descrito por Foucault (2006), em que se almeja o controle dos corpos e mentes para melhor discipliná-los, e muito menos de uma escola sem conflitos, sem dúvidas, sem inquietações e, por certo, irreal para a convivência humana e à propulsão de desenvolvimento, de aprendizagem, de liberdade e de felicidade. Referimo-nos à escola viva que se organiza a partir do social; nela, as violências também são reais e antigas. Charlot (2002) assinala que

[...] surgiram formas de violência muito mais graves que outrora: homicídios, estupros, agressões com armas. É certo que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão de que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola - o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social (CHARLOT, 2002, p.1).

No entanto, até o reconhecimento de expressões e situações de violências no espaço escolar vivenciou um período de interdição em que se evitava a discussão direta da questão<sup>32</sup>. A aceitação e constituição das violências na escola como um objeto de estudos sofreu interferência e vários tipos de interdições.

---

<sup>31</sup> Na obra *Vigiar e Punir*, a partir da invenção do panóptico de Berthan, a prisão modelo, cuja arquitetura denota uma nova tecnologia de poder, dá lugar na modernidade ao poder disciplinar. Esse poder passou a imperar nas prisões, nos hospitais, nas fábricas, nas escolas, aperfeiçoando gradativamente seu alcance, estendendo-se aos indivíduos. O poder disciplinar se estrutura na visibilidade integral, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização rigorosa dos corpos no tempo e no espaço, o que possibilita o controle, o registro e o acúmulo de saberes sobre os indivíduos vigiados, tornando-os dóceis e úteis à sociedade.

<sup>32</sup> Debarbieux (2002) relata que em fevereiro de 1997, foi organizado um encontro com servidores do alto escalão da União Européia, na Holanda, para discutir a temática, mas que houve inúmeros mecanismos para que o termo violência não aparecesse de forma direta; e assim para serem politicamente corretos escreveram os organizadores, membros da presidência holandesa, em um memorando “No tocante a este tema ‘segurança nas escolas’, esse memorando observa que às vezes é também citada como ‘lidando com a violência escolar’” (DEBARBIEUX, 2002, p.14-15).

No Brasil, somente a partir dos anos 1990 é que as academias receberam financiamento e iniciaram o desenvolvimento de pesquisas na área. Bourdieu (1975), no artigo ‘Método científico e hierarquia social dos objetos’, ajuda-nos a entender esta situação, pois esclarece que na produção científica há uma hierarquia dos objetos tornando-os legítimos, legitimados e indignos. Essa hierarquia pode promover censura ou valorização. “A hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os investimentos intelectuais pela mediação da estrutura de oportunidades (médiãs) de lucro material e simbólico que ela contribui para definir” (BOURDIEU, 1975, p.36).

Recortar dos fenômenos de violências, suas expressões nos espaços escolares exige do pesquisador novas seleções, pois podemos observar que há formas peculiares de circulação desses eventos, além do fato de que aqui também seu campo semântico vem crescendo. Incivilidade, indisciplina, *bulliyng*, violências da e na escola são exemplos que demonstram a necessidade de empreender uma compreensão teórica para incorrer em menos equívocos possíveis, inclusive o de fragmentar os processos a ponto de perder suas correlações, sua condição de totalidade e sua condição micro que se insere sempre na macro realidade.

Charlot (2002) entende serem essas definições difíceis, mas necessárias, e assim as organizou: As violências na escola são aquelas que se produzem dentro do espaço escolar, sem ligação com a natureza e às atividades da instituição escolar, ou seja quando a escola é o lugar do acontecimento das violências que poderiam ter ocorrido em qualquer outro lugar.

Já as *violências à escola* ligam-se à natureza e às atividades da instituição escolar, quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Ou seja, trata-se, sobretudo, de uma manifestação reativa, e, por isso, segundo o autor, deve ser analisada junto com as violências da escola.

As violências da escola são uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam, modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, entre tantas outras formas impetradas pela escola.

Debarbieux (2002) preocupa-se que haja nesta forma de abordagem, em que se centra em violências na escola e da escola, uma possibilidade de redução do debate “impingindo em alguma medida a

culpa aos professores, tornando-se slogans que carecem de cientificidade, pois ninguém desejava que o debate se reduzisse a uma espécie de reflexo gerador de culpa contra os professores, do tipo ‘violência nas escolas; violência das escolas’, o que é mais um slogan do que uma certeza científica” (DEBARBIEUX, 2002, p.15).

Pela natureza dos múltiplos eventos ocorridos nas escolas, a busca por termos que os designem é constante, mas a apreensão de um só termo arrisca a reduzir os fenômenos sem compreender suas importantes e diversas facetas.

Na escola, há muitas formas peculiares de agressão<sup>33</sup> que vão desde a depredação do prédio até suas formas arquitetônicas: podem estar nas relações aluno-aluno, professor-professor, professor-aluno entre muitas outras. Sendo assim, não pode ser reduzida à questão comportamental, retirando os contextos sociais, econômicos e institucionais, e neste sentido os conceitos também vão recebendo novas validades.

Debarbieux afirma que as causas das violências escolares são múltiplas.

Não há uma causa, mas muitas que estão ligadas. A escola, a família, a comunidade [...]. Sabemos que se os pais forem muito disciplinadores, que infligam castigos corporais, pode haver mais violência; mas o contrário também pode dar origem à violência, ou seja, se os pais não exercerem qualquer controle. O modo como se educa pode ser uma das explicações, mas não é a única. Não se pode falar de determinismo (DEBARBIEUX, 2002, p.26).

---

<sup>33</sup>Há diferenças entre o termo agressividade e agressão. A agressividade tem sido apontada por autores da psicologia e da sociologia como condição inerente do humano e a seus processos relacionais, importante por sua condição mobilizadora, não devendo ser avaliada apenas pelo aspecto moral. A agressão encontra subdivisões: agressão hostil é aquela realizada de forma impulsiva visando causar dano a outro, independente de algum ganho que se possa ter. Agressão instrumental é a realizada na tentativa de obtenção de um ganho, geralmente é planejada. Agressão direta objetiva um alvo, objeto, pessoa. Agressão deslocada direcionada para um ser ou objeto diferente do que o motivador da agressão age como escape. Autoagressão, dirigida para o próprio autor do ato, Agressão aberta age por meio físico e psicológico de forma explícita. Agressão dissimulada ocorre de forma simbólica. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Agressividade>)

A Psicopedagoga Alicia Fernandez (2001) afirma que agressividade pode ser mediatizadora do espaço simbólico; já a agressão bloqueia o espaço de criatividade e autoria. A agressividade é parte do impulso de conhecer; a agressão dificulta a possibilidade do pensar. Um quantum de agressividade é requerido ao indivíduo para ser autor de seu pensamento; já a agressão pode estar a serviço da inibição ou da destruição do pensamento.

A partir destas premissas, podemos apontar que os estudos sobre violências em contextos escolares necessitam compreender a convergência das diversas formas de violências, pois entendemos que, mesmo sendo possível separá-las na forma, é impensável tomá-las em uma condição tão pura sem constituir um estado relacional entre as premissas da e na escola.

Se na perspectiva da violência simbólica se expressa a reprodução e inculcação de valores dominantes, se o sistema de ensino contribui para conservar, “continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.14), estamos falando de uma conservação do que está no externo, no entorno, no contexto ampliado, no social e extramuros escolares.

Por outro lado, se alguém escolhe matar, ainda que por acerto de contas do crime organizado, dentro dos muros escolares, não está aí colocado um arbitrário qualquer. Assim nosso olhar neste estudo quer entender essas modulações da microviolência em contexto das suas interações com a macroviolência, tendo por base os Boletins de Ocorrência.

## 4 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO

A denúncia e a queixa-crime são categorias centrais neste trabalho, pois é a partir delas, expressas em Boletins de Ocorrências, que analisaremos fenômenos de violências no âmbito escolar. Assim, é intenção deste capítulo conceituar tais práticas, descrevendo algumas de suas múltiplas funções na sociedade contemporânea.

Necessitamos ainda pensar essas práticas a partir de um lugar, ou seja, experienciados em Florianópolis, o que nos remete à necessidade de configurar este município, especialmente em suas dicotomias.

Por fim, o terceiro objetivo deste capítulo é trazer uma análise inicial dos BOs, com registros do tipo de escola, das manifestações e dos envolvidos diretamente nos contextos de violências nas escolas de Florianópolis, no período que compreende os anos 2005 a 2008. Selecionando indicativos quantitativos de seu movimento, faremos a análise construindo novas tabelas e gráficos cuja referência serão as Tabelas 01, 02 e 03.

### 4.1 ENTENDENDO OS TERMOS: QUEIXA, QUEIXA-CRIME, DENÚNCIA E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES

Na perspectiva sociológica que empreendemos neste trabalho, importa-nos categorizar as três referências, distinguindo-as, para que conhecendo seus sentidos possamos fazer uma análise o mais próxima possível do significado atribuído por seus autores aos Boletins de Ocorrência, que coletamos na 6ª Delegacia de Polícia de Florianópolis.

Sobre o conceito de *queixa*, é interessante retomar do capítulo anterior os ensinamentos de Pascal Bruckner (1997) sobre a postura vitimária do cidadão moderno. Segundo esse autor, tal postura leva ao exercício da *queixa*, que diferentemente da *denúncia* é a vivência cotidiana e renovada da mesma prática vitimária, alimentada por mecanismos de controle que modulam comportamentos, mas não modificam os sujeitos. A queixa é também o recurso dos que vislumbram os bens materiais e culturais, mas não o acessam.

O que é a queixa? “A versão degradada da revolta, a palavra democrática por excelência numa sociedade que nos deixa entrever o

impossível (a fortuna, o desenvolvimento, a felicidade) e nos convida a nunca estar satisfeitos com nossa condição” (BRUCKNER, 1997, p.38).

Sendo assim, queixa se diferencia da *denúncia*, que é o pedido para que outros façam algo por nós, possivelmente os que estão legitimados pelo Estado como autoridade para isso, ou seja, a polícia, o promotor, o juiz de direito entre outros.

Ainda que haja uma diferença, os termos *queixa e denúncia*, costumam ser utilizados cotidianamente como sinônimos, no entanto ao consultar o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa encontramos as seguintes definições: “*Queixa* 1. ato ou efeito de queixar-se, 2. motivo de desprazer, mágoa, ofensa” (FERREIRA, 1993, p.455). “*Denúncia* 1. dar denúncia de, acusar, delatar, 2. dar a conhecer ou a perceber, 3. revelar-se, trair-se” (FERREIRA, 1993, p.166).

No âmbito policial e jurídico, os termos *queixa crime e denúncias* designam o mesmo procedimento, apenas diferenciando o agente que o faz, sendo a queixa crime de âmbito privado e a denúncia geralmente formulada pelo Ministério Público<sup>34</sup>.

*Queixa-crime* – Exposição do fato criminoso, feita pela parte ofendida ou por seu representante legal, para iniciar processo contra o autor ou autores do crime. A queixa-crime pode ser apresentada por qualquer cidadão, é um procedimento penal de caráter privado, que corresponde à denúncia na ação penal pública (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL).

Nas definições encontradas no dicionário, há inicialmente uma diferença que não nos parece simplesmente semântica, mas dos sentidos diversos desses dois termos. Enquanto a *queixa* está mais relacionada à fala por insatisfação, por incômodo, a *denúncia* se vincula também ao ato da delação. Por isso mesmo, a denúncia apresenta um caráter negativo, que para os brasileiros pode ser perfeitamente vinculado aos anos de ditadura militar.

Assim, pensar a *denúncia* nessas bases ideológicas, lembramos um procedimento condenável, em que outros elementos do período ditatorial são evocados, como a censura, a tortura e a posição de cidadão de segunda categoria, tão própria deste contexto.

---

<sup>34</sup> Há exceções em que o Ministério Público por negligência não formula a denúncia, que acaba sendo impetrada no âmbito privado.



Outro aspecto negativo atribuído à denúncia é o da cultura de que é “errado” envolver-se em questões que ocorrem no âmbito privado e da família, e por consequência da sala de aula de outro professor, gerando uma prática de silenciamento a inúmeras situações em que presenciamos violências e violações de direitos.

Tecendo essas considerações queremos reposicionar nosso entendimento frente ao importante ato de denunciar e ou formular uma queixa<sup>35</sup> em âmbito policial e/ou jurídico por parte de membros da comunidade escolar sobre os fenômenos violentos que ocorrem no contexto escolar, sem pretendermos com isso entender ser este o único ou o melhor procedimento para a resolução de situações de violências em âmbito escolar.

Não estamos defendendo a judicialização dos conflitos como melhor método, até porque uma de nossas hipóteses é a de que, muito do que se leva para a delegacia de polícia é revelador da falta de competência e inabilidade para lidar com situações de cunho pedagógico e vivencial nos contextos escolares.

Assim, ao analisarmos o papel da denúncia em delegacias de polícia, temos absoluta clareza de ser essa uma das muitas possibilidades de ação frente à problemática das violências em escolas.

#### 4.2 A DENÚNCIA: CINCO ASPECTOS RELEVANTES

Podemos perceber que a denúncia é um ato carregado de simbolismo. Nossa intenção neste item é pensar esse ato em seu viés sociológico, para compreender sua importância no contexto atual. Para tanto, foram selecionados cinco aspectos do próprio ato de denunciar<sup>36</sup> que merecem consideração: um dos aspectos vincula-se à não aceitação das violências; outro revela que a indignação pode tolher uma visão mais racional sobre as violências; há também a solicitação para que outros ajam por nós em situações violentas, além da visibilidade que a denúncia traz forçando a definição de políticas públicas; e ainda o

---

<sup>35</sup> Neste trabalho vamos usar o termo denúncia como sinônimo de queixa em âmbito policial, para designar o ato de produzir em delegacia de polícia Boletins de Ocorrência.

<sup>36</sup> Estes aspectos, selecionados e organizados por mim, fazem parte de um artigo publicado no encarte de Educação do Jornal a Notícia de Santa Catarina, em Julho de 2006, p.4 e 5.

aspecto revelador de que as relações escolares não convivem harmoniosamente no projeto humanista para elas idealizado.

Sabemos que os envolvidos não estão aceitando as violências no âmbito escolar com naturalidade. A banalização da miséria, da corrupção, do tráfico, da não distribuição de renda, do crescente número de moradores de rua, da prostituição de meninos e meninas, da ineficiência dos serviços considerados essenciais, da conivência descarada das autoridades com os atos ilícitos praticados no alto escalão do executivo, legislativo e judiciário no Brasil faz, muitas vezes, com que a nossa capacidade de se indignar fique embotada.

Parece-nos um esforço inútil frente às relações fisiológicas estabelecidas pelos que tomam conta do poder central na defesa dos próprios interesses, no individualismo marcado pela concorrência, pelas regras mercadológicas tão inerentes às sociedades capitalistas, que passamos a converter o insólito, por sua costumeira presença, em normalidade.

O segundo aspecto reflete a nossa ineficiência em responder ou solucionar, apenas no âmbito da educação, o fenômeno das violências que, marcadamente se entrelaçam em uma complexidade socioeconômica, exigindo atuação em rede. Essa ineficiência aponta para a indignação contra esses processos, o que muitas vezes impede ações analíticas e científicas na busca das soluções. Ou seja, se por um lado indignar-se representa a não aceitação dos fatos como naturais, por outro, muitas vezes constrói um olhar tão emocionado que produz irracionalidade a tal ponto em que a mera possibilidade do diálogo fica impossível.

O terceiro aspecto fundamental dessas denúncias está vinculado à cultura de que todo fenômeno violento é de ordem policial e/ou jurídica. Aqui temos o sentido da proteção expresso na solicitação à polícia e à justiça de que cuidem de nossa integridade.

Nesse apelo, deixamos muitas vezes de perceber soluções possíveis (advindas dos próprios recursos pedagógicos) de uma série de situações no interior da escola.

O quarto e importante aspecto é que as denúncias impulsionam os setores a desenvolverem políticas públicas. No campo educacional, nenhum gestor responsável pode dispensar ou não priorizar a temática, sob pena da não efetivação das propostas educacionais, pois a exigência de respostas vem dos mais diversos setores sociais, inclusive da própria escola.

O reposicionamento diante dessa realidade exige a inclusão e o aprofundamento de pesquisas dos múltiplos fenômenos violentos e suas

manifestações na escola. Essas pesquisas precisam estar na academia, nos órgãos centrais e no interior de cada unidade educativa, realizadas pelos diversos segmentos da comunidade escolar como uma primeira possibilidade de aproximação dos fatos com cientificidade.

Mas o fato mais imprescindível, nosso quinto aspecto, é que as denúncias nos desvelam a violação da relação democrática e humanista desejada pelos educadores, educandos e suas famílias, traduzindo um divórcio litigioso, onde deveria haver cumplicidade.

É como se olhássemos uns para os outros com um estranhamento tácito, porque não nos reconhecemos como pares no projeto democrático e humanista, ou ainda no projeto escolar moderno, que configuram parcela significativa nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Florianópolis<sup>37</sup>.

Sobre a denúncia, ainda podemos dizer que é significativamente menor do que os eventos, por vários motivos já citados; no entanto, destacamos entre eles o fato de que muitas escolas resolvem parcela significativa de episódios de violências sem necessariamente registrar a ocorrência em âmbito policial.

#### 4.3 FLORIANÓPOLIS EM DOIS ATOS

Florianópolis é o lócus desta pesquisa e por isso entendemos ser importante caracterizar este município, observando sua localização, suas principais características culturais e seu atual desenvolvimento socioeconômico. Isso nos leva ao encontro de duas realidades bem distintas que convivem nem sempre de forma harmônica: por um lado temos a capital de melhor qualidade de vida do Brasil e por outro encontramos 60 bolsões de pobreza. Importa-nos descrever um pouco dessa dicotomia estrutural, para pensarmos sobre uma cidade em que as duas situações são verdadeiras, além de outras tantas possibilidades entre os extremos apresentados.

O município de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, originalmente foi habitado por povos dos Sambaquis, posteriormente pelos Itararés, e durante a colonização européia pelos índios Carijós: “Os primeiros navegadores encontraram a ilha habitada

---

<sup>37</sup> Nosso trabalho como consultora em diversas ocasiões, tanto ao órgão central da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis quanto em suas escolas e núcleos de educação infantil, permitiu a análise dos Projetos Político Pedagógicos dessa rede de ensino.

por índios Carijó (guarani)” (SANTOS SC, 1995, p.29). Um impasse entre Espanha e Portugal fez com que esses europeus disputassem a propriedade da ilha entre os anos de 1493 e 1580, predominando a partir dessa data o domínio português. A Ilha, então, foi colonizada prioritariamente por açorianos que até hoje lhe configuram um padrão cultural peculiar. Somados os costumes açorianos ao de muitos outros povos “foram trazidos para a ilha os africanos, tendo em vista, principalmente o trabalho na cidade” (CECCA, 1999, p.31), além de outros tantos grupos étnicos que desde o início de sua configuração como capital do Estado, aqui se estabeleceram por conta da pesca artesanal, da agricultura familiar e do serviço público.

A Ilha chamada de Desterro foi elevada à categoria de cidade, tornando-se Capital da Província de Santa Catarina em 1823. Em homenagem ao oficial Floriano Peixoto, no ano de 1894, teve seu nome alterado para Florianópolis. A construção da Ponte Hercílio Luz em 1926 foi decisiva para o novo status da cidade.

Florianópolis possui uma área de 436,5 km<sup>2</sup>, dos quais 97% correspondem à parte insular. A população total em 2009, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 406.564 habitantes, residindo a maioria na área urbana.

Florianópolis está dividida em doze distritos; Sede, Barra da Lagoa, Cachoeira do Bom Jesus, Campeche, Canasvieiras, Ingleses do Rio Vermelho, Lagoa da Conceição, Pântano do Sul, Ratones, Ribeirão da Ilha, Santo Antônio de Lisboa e São João do Rio Vermelho.

A sede é composta pelo centro da cidade e seus bairros próximos, incluindo uma parte no continente, área considerada urbana, e os demais distritos situam-se na costa da ilha, caracterizados como colônias de pescadores em transição e balneários em franco processo de urbanização. Em algumas localidades no interior da Ilha, predominam pequenas propriedades rurais.

Nas três últimas décadas, principalmente, ocorreram muitas mudanças significativas, entre elas a construção de duas novas pontes ligando a Ilha ao continente: a ponte Colombo Salles e a ponte Pedro Ivo Campos, bem como a singular afluência de novos moradores, iniciada com a transferência da sede da Eletrosul do Rio de Janeiro para o centro da Ilha, com sede fixada no bairro Pantanal. O fato é que Florianópolis viu triplicar sua população entre 1970 e 2008, devido à migração de moradores de metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro, Buenos Aires que vêm em busca de maior qualidade de vida, divulgada amplamente nos periódicos do Brasil e do mundo desde 2001, em parte por se tratar de estratégia de marketing político-eleitoreiro. Outro fluxo

migratório também se faz presente em Florianópolis neste mesmo período, o das famílias pobres vindas de áreas rurais ou de outras cidades menores em busca de moradia e melhores condições de vida e trabalho.

Nesse período, a economia local cresceu cinco vezes, e atualmente as principais atividades econômicas e sociais são o turismo, o comércio, os serviços, a construção civil, a indústria de transformação, a informática e o vestuário. Os bairros mais afastados da Ilha também foram objeto de intensa urbanização, com o surgimento de novos bairros, tal como Jurerê Internacional, de alto nível socioeconômico, enquanto em alguns pontos começou uma ocupação desordenada, sem o devido zelo com respeito às obras de urbanização. Nos últimos anos, despontaram muitos bolsões de pobreza no norte da Ilha, decorrentes do crescimento populacional e da elevação dos preços no mercado imobiliário. Essa ocupação desordenada também se estende aos morros e dunas da ilha, agravando o saneamento e esgoto, além de todas as condições dignas de vida a parcela significativa dos que vivem em Florianópolis.

#### **4.3.1 Florianópolis, a capital de melhor qualidade de vida do Brasil**

Embora seja possível utilizar distintos índices para caracterizar qualidade de vida, é possível verificar nesta diversidade um padrão relacionado à longevidade, ou seja, esperança de vida ao nascimento; Conhecimento, mensurado pela taxa de alfabetizados em idade própria e exclusão e inclusão pela renda per capita.

Neste sentido, Florianópolis, segundo os indicadores sociais divulgados pelo IBGE em 2008, atende à expectativa de vida de 75,3 anos, sendo que as mulheres têm melhor expectativa com 78,6 anos. Complementando a informação, o IBGE também revela que no Estado de Santa Catarina a mortalidade infantil, no primeiro ano de vida, é de 16,1 em cada mil crianças.

No quesito conhecimento, Florianópolis tem população residente de 10 anos ou mais de 290.047, e destes 280.408 são alfabetizados, ou seja, a taxa de alfabetização é de 96.7%, um índice considerado de excelência se comparado aos outros estados brasileiros.

O Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 6.588.652.000,00 (IBGE, 2006), a Renda Per Capita é de R\$ 16.206,00 (IBGE, 2006) e, segundo o PENUD, o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,875.

Florianópolis é também a cidade brasileira que mais enriqueceu nas últimas três décadas. Seu PIB per capita cresceu em média, 6% por ano e atualmente atinge US\$ 10 mil que significa quase o dobro da média brasileira.

De acordo com estudo realizado pela Escola Brasileira de Administração Pública e Empresas - Fundação Getúlio Vargas, Florianópolis é a oitava melhor cidade do Brasil para um profissional fazer carreira. Além disso, é a primeira capital do Brasil e a terceira cidade do País no ranking da inclusão digital, com uma taxa de 33,29%.

A revista norte-americana Newsweek, em sua edição europeia de 3 de julho de 2006, relacionou a capital catarinense entre as 10 cidades mais dinâmicas do planeta. A publicação destaca que “o círculo virtuoso” de Florianópolis começou quando a cidade proibiu a entrada de indústria pesada na Ilha de Santa Catarina.

O turismo trouxe na temporada de 2008 para Florianópolis quase 800 mil pessoas que aqui deixaram US\$ 330 milhões. Sem dúvida, a capital de Santa Catarina reúne uma natureza exuberante, com estética privilegiada e recursos naturais que integram morros, alguns ainda cobertos com mata atlântica, lagoas, praias, restingas e mangues. Há também uma fauna diversa, que permite pesquisas e investimentos no segmento do cultivo de ostras e mariscos, abrindo também novas possibilidades para a economia local e para o setor de gastronomia.

#### 4.4 FLORIANÓPOLIS DOS 60 BOLSÕES DE POBREZA E OUTRAS MAZELAS

O Instituto de Planejamento Urbano do Município de Florianópolis (IPUF/SC) classifica como áreas carentes aqueles bolsões populacionais, onde a grande maioria das famílias residentes possui renda média entre zero e três salários mínimos. Essas localidades, além da carência econômica, apresentam problemas nos setores de habitação, infraestrutura sanitária e equipamentos urbanos. A evolução em torno da discussão da pobreza e da possibilidade de superá-la indica que pobreza é um fenômeno multifacetado e com causas variadas, presentes em todas as sociedades, variando no que se refere ao volume e às suas determinações. Assim, a análise da pobreza deve considerar a capacidade de inserção aos bens e serviços de uma dada comunidade, desde as condições essenciais à vida como a alimentação, saúde e educação. Atualmente, existem em Florianópolis 60 bolsões de pobreza.

O custo de vida na cidade é alto, o preço dos alimentos foi o principal responsável por sua elevação durante o ano de 2008, que foi de 8,41%. Outros itens avaliados registraram variação bem menor: 3,66% no grupo de outros serviços, 1,22% em serviços públicos e de utilidade pública e 1,22% em produtos não alimentares. Os dados são referentes ao Índice de Preços ao Consumidor, apurado pelo Instituto Técnico de Administração e Gerência (ITAG/UEDESC) e divulgado pela Associação Comercial e Industrial de Florianópolis. Com isso, durante o ano, o aumento acumulado no custo de vida alcançou um índice de 3,4 pontos percentuais superior aos 5,01% registrados em 2007.

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o valor da cesta básica em junho de 2009, em Florianópolis, era de R\$ 217,46; considerando o valor vigente do salário mínimo de R\$ 465,00, o custo da cesta básica equivale 46,76% deste salário.

Com o crescimento da economia informal e ilegal é comum ver no centro de Florianópolis, especialmente perto aos terminais de transporte coletivo urbano, muitos vendedores de DVDs piratas, meias, doces e todo tipo de artigos contrabandeados, além de um significativo número de moradores de rua, que ocupam especialmente o largo da Alfândega.

O tráfico de drogas passa a dominar em parcela significativa esses 60 bolsões de pobreza, captando as crianças e adolescentes como principal mão-de-obra, nos moldes do eixo Rio e São Paulo, como demonstrado no documentário *Falcão Os meninos do tráfico*, de Bill e Athayde (1996).

O saneamento e o lixo são problemas crônicos na Ilha, desde os primeiros relatos no ano de 1833, em que se registra a prática de lançar ao mar todo tipo de dejetos, até a atualidade, sendo contemplados com sistema de esgoto apenas 50% da população. Além de uma intensa produção de lixo, “Florianópolis possui o maior índice per capita de produção de lixo do País” (CECCA, 1996, p.153). Nas áreas carentes e periféricas da cidade, onde predomina a urbanização espontânea, o quadro de esgotamento sanitário é ainda mais crítico. Os moradores vivem em contato íntimo com as excretas. “Nestas partes, é normal às crianças brincarem em contato com os esgotos. Há verminose, hepatite, diarreias crônicas e doenças de pele imperam nesses locais” (CECCA, 1996, p.140).

No início do século XXI, a cidade passa a ter um dos piores trânsitos do Brasil, com um veículo para cada dois habitantes e o mais caro transporte coletivo do Brasil, com passagens a R\$ 2,80,

representando 28,9 % dos gastos de um trabalhador que ganha salário mínimo e utiliza transporte coletivo duas vezes por dia.

São alarmantes as violências no trânsito em Florianópolis, nos posicionando entre as dez cidades com maior número de mortes. De acordo com Waiselfisz (2008), somos o 18º município com índice de homicídio na proporção para cada 100 habitantes. Florianópolis está entre as capitais com os menores índices por volta de 1994, mas com um incremento vertiginoso. Multiplicaram-se mais de sete vezes em termos absolutos os homicídios entre jovens.

#### 4.5 ANALISANDO OS NÚMEROS DAS DENÚNCIAS ENVOLVENDO ESCOLAS EM FLORIANÓPOLIS

Como fazer uma análise significativa separando os aspectos quantitativos dos qualitativos? Essa é sem dúvida uma questão importante na pesquisa científica, pois sabemos que dados numéricos podem revelar ou camuflar complexidades sociológicas.

Desde o início, a opção por exercitar o pensamento relacional, tal qual o concebeu Bourdieu (2007), exige que possamos ultrapassar o aparente, ou seja, os aspectos determinados apenas por quantitativos e médias estatísticas. Por outro lado, negar sua importância e seus indicativos seria perder a oportunidade de ampliar nossa possibilidade de análise dos fenômenos de violências das escolas de Florianópolis. Assim, inicialmente a ideia é analisar a mostra buscando elementos sem mergulhar no texto dos BOs, mas tendo em conta algumas de suas especificidades que revelam e ao mesmo tempo permitem questionar aspectos importantes da dinâmica das violências nos contextos escolares. Por isso, leva-se em consideração que se trata de uma das facetas da realidade e pode ser contestada, confirmada ou complexificada com outras propostas analíticas no interior e no exterior desta pesquisa.

##### 4.5.1 Organizando a população alvo

Para produzir esta análise, recorreremos ao Censo Escolar e recolhemos os dados referentes a nossa população alvo (as escolas de



Florianópolis), procurando estabelecer algumas possíveis relações com os Boletins de Ocorrência coletados na 6ª Delegacia de Polícia da Capital. Agrupamos as escolas não governamentais com as escolas públicas, por apresentarem uma mostra ínfima e por sua sustentabilidade ocorrer com recursos públicos.

#### 4.5.1.1 Definição da população

**Tabela 07** – Quantidade de escolas no município de Florianópolis, por rede de ensino no período de 2005 a 2008

<b>Rede de ensino</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Pública	156	158	170	167
Privada	30	45	45	39
Total	186	203	215	206

Fonte: Censo Escolar, 2008

**Tabela 08** – Matrícula escolar no município de Florianópolis, por rede de ensino no período de 2005 a 2008

<b>Matrícula Escolar</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Alunos escola pública	74508	72963	69064	66430
Alunos escola privada	30595	31734	17980	25292
Total	105103	104697	87044	91722

Fonte: Censo Escolar, 2008

**Tabela 09** – Número de Boletins de Ocorrências registrados pelas escolas do município de Florianópolis, no período de 2005 a 2008

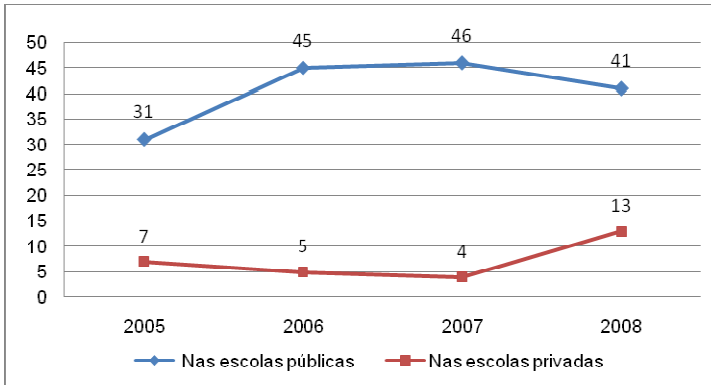
<b>Boletins de Ocorrência</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Nas escolas públicas	31	45	46	41
Nas escolas privadas	7	5	4	13
Total	38	50	50	54

Fonte: 6º Delegacia de Polícia da Capital

O ano letivo, por força de Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>38</sup>, deve ter 200 dias de efetivo trabalho letivo; se calcularmos a média de registro anual de Boletins de Ocorrência, chegamos a um

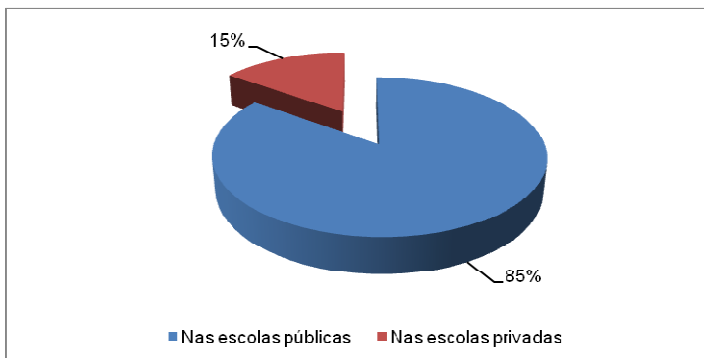
<sup>38</sup> Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

total de 48. Tais números revelam que, em média a cada 4 dias letivos, uma escola de Florianópolis comparece à Delegacia de Polícia, provavelmente muito mais do que faz contato com inúmeras outras instituições, como museus, universidades e teatros.



**Gráfico 01** – Comparação da quantidade de Boletins de Ocorrência registrados pelas escolas públicas e privadas, no município de Florianópolis no período de 2005 a 2008

Fonte: 6º Delegacia de Polícia da Capital



**Gráfico 02** – Comparação dos percentuais de Boletins de Ocorrência registrados pelas escolas públicas e particulares, no município de Florianópolis no período de 2005 a 2008

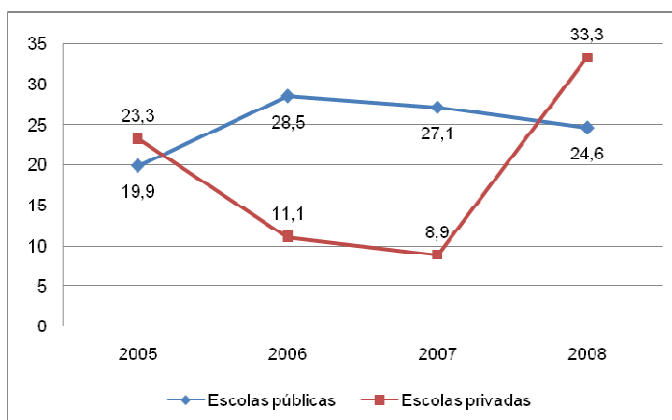
Os números absolutos mostram que 85% dos BOs são oriundos de escola pública (Gráfico 02), no entanto, ao compararmos as

ocorrências entre os estabelecimentos públicos e privados, é possível observar uma tendência acentuada de crescimento das denúncias no âmbito privado (Gráfico 01), ao mesmo tempo em que há uma diminuição de denúncias na escola pública especialmente de 2007 para 2008.

É importante observar que o universo de escolas públicas é de até seis vezes maior do que o de escolas privadas no município, o que nos remete a uma hipótese de contestação desses primeiros resultados, sugerindo outro tipo de análise.

**Tabela 10** – Percentuais referentes aos Boletins de ocorrência em relação ao total de escolas do município de Florianópolis por rede de ensino

Período	Percentual das ocorrências em relação às escolas	
	Escolas públicas	Escolas Privadas
2005	19,9	23,3
2006	28,5	11,1
2007	27,1	8,9
2008	24,6	33,3



**Gráfico 03** – Comparação dos percentuais aos Boletins de Ocorrência e o total das escolas do município de Florianópolis, por rede de ensino, no período de 2005 a 2008

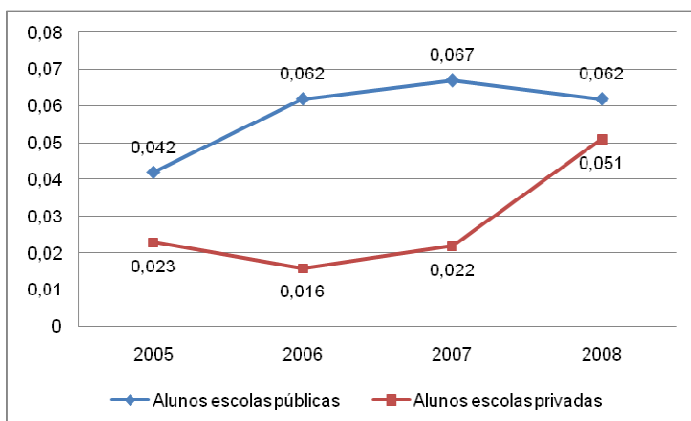
Ao confrontarmos os percentuais de Boletins de Ocorrência em relação ao total de escolas do município por rede de ensino (Tabela 10 e Gráfico 03), evidencia-se outra realidade, uma situação inversa à demonstrada nos números absolutos. As escolas privadas têm um

percentual significativamente maior de registros de ocorrências policiais do que as escolas públicas no município.

Se num primeiro olhar tivemos a impressão de que as resoluções de conflitos e eventos de violências encontravam maior resolução na rede privada, tal hipótese está contestada, pois curiosamente as redes se revezaram nos quatro anos da amostra, com predominância de registros do ensino público nos anos de 2006 e 2007.

**Tabela 11** – Percentuais referentes aos Boletins de Ocorrência em relação à matrícula dos alunos no município de Florianópolis

Período	Percentual dos Boletins de Ocorrência	
	Alunos escolas públicas	Alunos escolas privadas
2005	0,042	0,023
2006	0,062	0,016
2007	0,067	0,022
2008	0,062	0,051



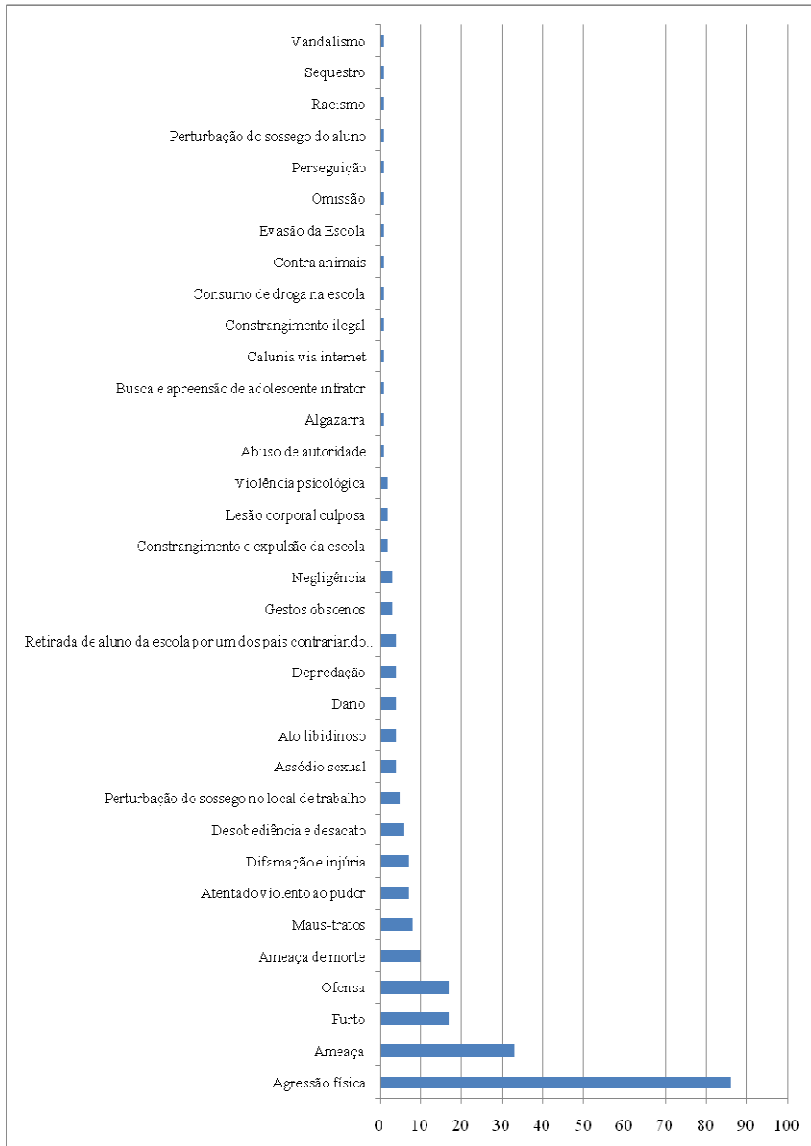
**Gráfico 04** – Comparação sobre o percentual de Boletins de Ocorrências em relação à matrícula dos alunos das escola públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008

Ao trabalharmos com um universo maior, o da matrícula escolar por rede de ensino, encontramos um maior percentual de ocorrências registrado pelas escolas públicas. No entanto, confirma-se a tendência de declínio nos registros de BOs nas escolas públicas e o aumento nas escolas privadas do ano de 2007 para 2008, sugerindo uma possibilidade futura de equivalência.

**Tabela 12** – Classificação dos Boletins de Ocorrências, segundo o tipo de ocorrência nas escolas do município de Florianópolis no período de 2005 a 2008

<b>Tipos de ocorrência segundo definição dos Boletins de Ocorrência</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>Total</b>
Agressão física	24	24	20	18	86
Ameaça	6	12	7	8	33
Furto	4	5	5	3	17
Ofensa	2	7	-	8	17
Ameaça de morte	1	2	3	4	10
Maus-tratos	-	-	3	5	8
Atentado violento ao pudor	1	-	-	6	7
Difamação e injúria	-	1	4	2	7
Desobediência e desacato	-	6	-	-	6
Perturbação do sossego no local de trabalho	-	-	5	-	5
Assédio sexual	-	-	-	4	4
Ato libidinoso	-	-	1	3	4
Dano	3	-	-	1	4
Depredação	-	1	1	2	4
Retirada de aluno da escola por um dos pais contrariando decisão judicial	-	-	2	2	4
Gestos obscenos	2	1	-	-	3
Negligência	-	-	2	1	3
Constrangimento e expulsão da escola	-	-	1	1	2
Lesão corporal culposa	-	-	2	-	2
Violências psicológicas	1	-	-	1	2
Abuso de autoridade	1	-	-	-	1
Algararra	-	-	-	1	1
Busca e apreensão de adolescente infrator	-	-	-	1	1
Calúnia via internet	-	-	1	-	1
Constrangimento ilegal	-	1	-	-	1
Consumo de droga na escola	1	-	-	-	1
Contra animais	-	1	-	-	1
Evasão da Escola	1	-	-	-	1
Omissão	-	-	-	1	1
Perseguição	-	-	1	-	1
Perturbação do sossego do aluno	1	-	-	-	1
Racismo	1	-	-	-	1
Sequestro	-	-	1	-	1
Vandalismo	1	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>61</b>	<b>59</b>	<b>72</b>	<b>242</b>

Fonte: 6º Delegacia de Polícia da Capital –BOs no período de 2005 a 2008.



**Gráfico 05** – Comparação sobre o tipo de ocorrência por envolvidos das escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008

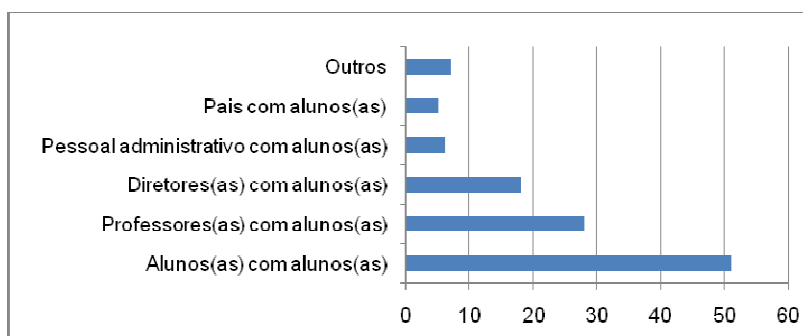
Dos 35 tipos de ocorrências registradas nos Boletins de Ocorrência na 6ª Delegacia de Polícia de Florianópolis, a Agressão

física é a forma de expressão mais comum. Nossa hipótese é que, por ser mais visível, também seja a mais denunciada, pois as violências psicológicas e o *bullying* carregam uma carga de invisibilidade para o entorno, mesmo causando grande sofrimento para os que os vivenciam. Além disso, poderemos inferir que tais formas de violências se diluem nas muitas possibilidades classificatórias no âmbito jurídico, como nos mostra a Tabela 12 e Gráfico 05.

Contribuem para nossa hipótese as outras duas formas de violências mais relatadas, a ameaça e a ameaça de morte, que respondem por 17,8% das denúncias, cuja particularidade é a sua predominância tanto entre alunos como entre alunos e profissionais da escola. Se a esses dados somarmos as ofensas também presentes entre discentes e docentes e pessoal administrativo das unidades escolares, elevamos o índice para 24,39 %.

**Tabela 13** – Quantidade de Boletins de Ocorrências por pessoas envolvidas no período de 2005 a 2008

<b>Pessoas envolvidas</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>Total</b>
Alunos(as) com alunos(as)	15	17	11	8	51
Professores(as) com alunos(as)	3	11	7	7	28
Diretores(as) com alunos(as)	4	7	-	7	18
Pessoal administrativo com alunos(as)	0	4	1	1	6
Pais com alunos(as)	0	1	3	1	5
Outros	2	1	1	3	7
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>41</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>115</b>



**Gráfico 06** – Comparação sobre a quantidade de Boletins de Ocorrências por tipo de pessoas nas escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008

Alunos (as) com alunos (as) foi a caracterização mais presente no item *envolvidos em ocorrências de violências nas escolas de Florianópolis*. Assim, temos uma predominância de ocorrência entre pares, independentemente de gênero, que geralmente se agridem fisicamente (Gráfico 05) para resolverem conflitos, como nos mostra a Tabela 13 e o Gráfico 06. No entanto, se somarmos os profissionais da educação, professores, diretores e funcionários administrativos da escola envolvidos em conflitos com alunos, esse índice crescerá, constando 52 ocorrências e passando o índice de 51 ocorrências entre alunos.

Esse dado é extremamente relevante, pois desvela uma degradação das chamadas relações hierárquicas, já que os recursos violentos usados entre pares, no caso alunos (as), são os mesmos dos adultos e profissionais da educação para com os alunos.

**Tabela 14** – Quantidade de Boletins de Ocorrências nas escolas públicas e privadas no período de 2005 a 2008, envolvendo alunas

Ocorrência envolvendo alunas	2005	2006	2007	2008	Total
Aluna-aluna	7	13	5	5	30
Aluna-aluno	3	2	2	-	7
Aluna-escola	1	-	2	2	5
Aluna- professor	-	-	2	1	3
Aluna-técnico em desporto	-	-	-	1	1
Aluna-policia	-	-	-	1	1
Diretor-aluna	1	2	-	-	3
Aluno-aluna	1	-	2	2	4
Total	13	17	13	12	54



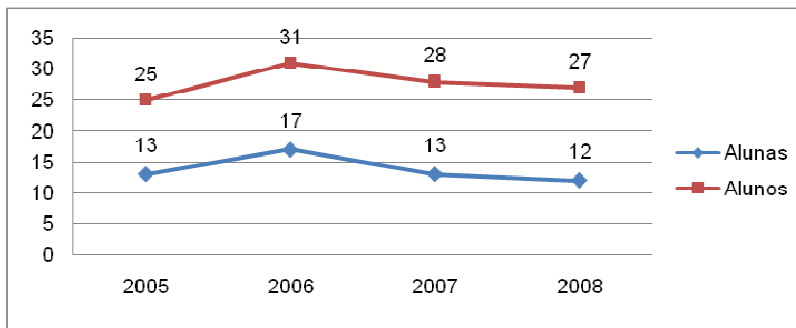
**Tabela 15** – Quantidade de Boletins de Ocorrências nas escolas públicas e privadas no período de 2005 a 2008, envolvendo alunos

<b>Ocorrência envolvendo alunas</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>Total</b>
Aluno-aluno	13	7	14	11	45
Aluna-aluno	3	2	2	-	7
Aluno- ex aluno	1	-	-	1	2
Aluno-professor	-	-	1	1	2
Aluno-aluna	1	-	2	2	4
Aluno-mãe de outro aluno	-	-	-	1	1
Aluno-pai de outro aluno	-	-	1	-	1
Aluno-funcionário(a)	1	-	-	-	1
Aluno pessoa externa	1	-	2	-	3
Professor-aluno adolescente13/18	3	11	4	2	20
Professor-aluno criança 0/12	-	-	-	2	2
Diretor-aluno	1	4	-	1	6
Diretora-aluno	1	-	-	5	6
Funcionário -ex aluno	-	-	1	-	1
Funcionário- aluno	-	2	-	1	3
Especialista educacionais-aluno	-	2	-	-	2
Pai-aluno	-	1	1	-	2
Mãe-aluno	-	2	-	-	2

A adolescência como fenômeno social pode ter contornos e arquétipos verificáveis em diversas culturas, e entre eles está a contestação como forma de posicionamento e autoafirmação. Na Tabela 15, verificamos o envolvimento em eventos violentos entre professores e alunos na faixa-etária dos 13 aos 18 anos, podendo inferir que, ou a contestação tem se realizado de forma violenta, ou os professores podem estar despreparados para compreender as disposições psicossociais que envolvem essa etapa especial da vida.

**Tabela 16** – Boletins de Ocorrência envolvendo especificamente alunos e alunas das escolas públicas e privadas do município de Florianópolis

Ocorrências envolvendo aluno/aluna	2005	2006	2007	2008	Total
Alunas	13	17	13	12	54
Alunos	25	31	28	27	111
Total	38	48	41	39	165



**Gráfico 07** – Comparação sobre a quantidade de Boletins de Ocorrências com envolvimento de alunos e alunas das escolas públicas e privadas no município de Florianópolis no período 2005 a 2008

Quando em nossa análise priorizamos o gênero dos discentes, os meninos aparecem com um pouco mais que o dobro das ocorrências em relação às meninas, mas é extremamente significativo o crescimento de ocorrência no gênero feminino, indicando uma forte tendência (Tabela 16 e Gráfico 07). Há uma busca de representatividade via atitudes violentas, que garante um status, uma honra no grupo. Essa conquista historicamente se destinou aos homens, que no ocidente têm na relação patriarcal sua configuração social, uma configuração que tende, pelo que demonstram os números, a ser incorporada cada vez mais na ótica feminina. Há nessas modalidades de agressão da atualidade entre meninos e entre meninas uma nítida propensão ao espetáculo, que muitas vezes conta com hora e lugar marcado, além de divulgação planejada, quando possível, em meio eletrônico, demonstrando uma nova modulação de uma prática tão antiga quanto o mundo: a agressão física, ocorrência com maior índice (Tabela 11 e Gráfico 05).

Ao encerrarmos este capítulo, em que analisamos uma parcela expressa nos Boletins de Ocorrência na cidade de Florianópolis sobre as violências e as escolas, constatamos o seguinte: é significativa a procura

das escolas pela delegacia de polícia; as ocorrências são proporcionalmente iguais em escolas públicas e privadas; os alunos e profissionais da educação praticam violências na mesma medida e a agressão física é a modalidade mais praticada entre alunos, havendo, porém, forte crescimento dessa prática entre alunas.

Nosso próximo desafio é conhecer o conteúdo relatado nos boletins de ocorrência e documentos a ele anexos, a fim de ampliarmos, confirmamos ou refutarmos essas constatações, descrevendo-as.



## 5. SEPARANDO O JOIO DO TRIGO: REGISTROS DA DINÂMICA DAS VIOLÊNCIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES

*“O habitual não é normal”*

Morador de uma Villa em Buenos Aires<sup>39</sup>

Para além da análise estatística que fizemos no capítulo anterior, a leitura dos documentos coletados na Delegacia de Polícia nos aproxima da dinâmica das escolas em relação às violências, às concepções de educação escolar, de adolescência, de infância, de profissional da educação, de participação familiar e dos processos pedagógicos. Os documentos são instrumentos riquíssimos e permitem vários focos, muitas perspectivas de análise; no entanto, pelo limite deste trabalho vamos eleger apenas algumas categorias que nos parecem mais relevantes para explicitar os movimentos das violências nas relações escolares no recorte pesquisado.

Assim, e apesar da amplitude desse material, repertoriamos: 1. Relatos em que os profissionais praticam violências explícitas contra alunos; 2. Situações em que esses profissionais praticam violências por omissão e ou negligência com os alunos; 3. Denúncias na Delegacia de Polícia de circunstâncias que poderiam ser tratadas pelos profissionais da educação no âmbito da própria escola, pois se constituem processos vinculados às vivências de grupo, os conflitos que estão no bojo da convivência entre pares e integram também conflitos geracionais comuns em ambientes escolares; 4. Ocorrências em que a adolescência é desconsiderada como processo orgânico, psicológico e sociocultural, e os adultos fomentam as violências do adolescente justamente por ignorar essa condição. 5. Casos que nos mostram a relação de práticas violentas sistemáticas entre adolescentes e repetência escolar; 6. Depoimentos em que aparecem formas tão peculiares de violências entre crianças, que negam a pedagogia da infância. 7. Conjunturas em que os profissionais são reféns de estudantes com históricos tão severos de violências, que sua condição profissional é frágil e ineficaz, pois falta ação em rede de outros mecanismos sociais; 8. Fatos que mostram como a justiça impõe e expõe a escola a situações constrangedoras, para as

---

<sup>39</sup> Frase dita por um morador de uma comunidade carente em Buenos Aires, durante uma entrevista de estudos sobre projetos educacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação da Argentina, em que a pesquisadora no ano de 2002 esteve envolvida.

quais não há nenhum preparo, numa clara relação de poder desigual entre justiça e escola; 9. Ações pedagógicas adotadas nas escolas, diante dos mais diversos contextos de violência, que podem ser caracterizadas como contribuição possível apesar dos limites da escola frente às violências em seu contexto. Todas essas análises compoem o ítem denominado *Da banalidade do mal a banalização da pedagogia*.

## 5.1. DA BANALIDADE DO MAL À BANALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

A pensadora Hanna Arendt criou a expressão “*banalidade do mal*” em seu livro *Eichmann em Jerusalém*, cujo subtítulo é “informes sobre a banalidade do mal.” Ao analisar os atos de Eichmann, Arendt (2008) defendia que não eram atos praticados por um ser monstruoso, com grande capacidade de crueldade, e sim por um funcionário burocrata que atuava dentro de um sistema baseado em atos de extermínio, o que não o inocenta em hipótese alguma. Nessa ótica, a prática de alguns indivíduos que cumprem as regras de um sistema, ou de instâncias superiores sem racionalizar as consequências merece uma atenção especial. Arendt (2008) explicita a complexidade do humano e nos incita a buscar alternativas para evitar essa banalidade do mal, que pode e muitas vezes está em diversos espaços institucionalizados. A autora está convicta de que práticas cruéis também ocorrem entre seres humanos sem desvios psíquicos, que explicariam tais atos, embora não os justifique. Em síntese, a maldade é algo que pode estar entre os indivíduos comuns nos mais diversos contextos, e certas situações institucionais podem favorecer mais ou menos a prática de violência.

Em nossa análise das fontes, chama a atenção práticas cruéis com crianças e adolescentes travestidas de ações pedagógicas, muitas vezes amparadas por documentos da escola que visam regular a convivência entre alunos e profissionais. Tais ações aparecem em documentos como projetos políticos pedagógicos, regimentos internos, atas de Conselhos de Classe. Entendemos por banalização pedagógica um conjunto de práticas, registradas ou não no interior das escolas, e adotadas pelos profissionais da educação como medidas educativas e ou qualificadoras dos processos de ensino aprendizagem. Essas práticas nos permitem constatar que, simplesmente em muitos casos, não há profissionalismo nem entendimento do que seja pedagógico ou

não-pedagógico por parte desses trabalhadores nas escolas, pois estão fatalmente atreladas à concepção dos envolvidos sobre educação, humanismo, sociedade e violências.

Por banalização da pedagogia considera-se também o olhar dos alunos, dos pais e das instâncias de justiça que lidam com a escola, desenvolvendo formas próprias de violências, sem dimensionar suas consequências sociais.

Os relatos, parte dos subitens abaixo, não apresentam identificação dos envolvidos nem das escolas como medida de proteção e sigilo das ocorrências e dos atendimentos psicológicos efetuados na Delegacia de Polícia. No entanto, mantivemos a redação original encontrada nos documentos, a fim de assegurar maior fidelidade aos discursos dos envolvidos.

### **5.1.1 O não-pedagógico: Relatos de violências praticadas por profissionais da educação**

Nessa mostra, as violências contra crianças e adolescentes por parte dos profissionais da educação é evidente, assumindo o caráter explícito das violências, física, sexual, psicológica e ou simbólica. É notória a continuidade do ato de violências, mesmo na presença das mães: “Hoje ao levar o menino para a escola, a professora o puxou dos braços da comunicante e o menino chegou a cair no chão; e a professora o arrastou para a sala de aula”. Ou este outro relato: “as crianças entraram correndo na sala da supervisora da creche; a supervisora não viu que a mãe vinha logo atrás e que ela pegou as meninas e sacudiu bruscamente arremessando-as para fora da sala, que seus braços ficaram roxos por dias, que ao ver a mãe a supervisora bateu a porta e não lhe deu satisfação”. Tais depoimentos nos permitem inferir um descontrole e ou uma prepotência oriunda do que Ristum (2001) categoriza de modalidade em que se destaca o status ou a posição social das pessoas envolvidas, e se assim for, os profissionais estariam se valendo de uma graduação de humanidade em que se sentem mais humanos e melhores do que as crianças, adolescentes e seus familiares.

É possível observar o reconhecimento no interior da escola de que as práticas violentas são repetitivas e estão, portanto, banalizadas ao ponto de serem por alguns aceitas ou ao menos toleradas: “Relata que o professor de física ofendeu verbalmente o aluno o chamando de

idiota, animal e anta, além disso, sacudiu a vítima e deu uns tapas em sua cabeça sem deixar lesão [...]. Ao informar a direção, a mesma disse que já existem vários processos contra o professor e também dele contra alunos”. Em determinados estabelecimentos, as violências físicas parecem ser uma prática coletiva: “Que a filha já se queixava da agressão de outros professores”; a mãe contou isto ao diretor, mas este desviava o assunto e não tomou providências”. Esse conhecimento sobre as violências inclui práticas de grande crueldade, como as de assédio sexual e agressão física: “Sua filha de 14 anos vem sendo assediada sexualmente pelo professor de história, diz que o diretor já registrou também um BO por assédio a outras alunas.” Atos violentos que podem se estender a várias estudantes: “Sua filha (14 anos), foi assediada sexualmente pelo professor de educação física da escola onde estuda [...]. O fato aconteceu também com outras crianças e o diretor lhe disse que fez um documento onde expõe os fatos”. Os exames de corpo delicto anexos a essa denúncia, comprovam que houve o abuso sexual.

Além disso, as violências sexuais apresentadas têm um elemento surpreendente que é o fato de a acusação ser dirigida a professoras, quando envolvem crianças pequenas em ambientes da Educação Infantil, como é o caso dos depoimentos que seguem: “O DP recebe a denúncia do Hospital Infantil que criança de dois anos e nove meses de idade tem sangramento vaginal, portanto há suspeita de abuso e que a mesma veio trazida pela mãe que a pegou na creche em que fica por doze horas, que a menina diz que a professora [...] passava a mão com força ali (em sua vagina)”; “Relata que sua filha (3 anos) estava no colégio com a professora e ao voltar para casa chorava sem parar e ao verificar a vagina da menina viu uma vermelhidão, mediante fato procurou o Hospital Infantil, este fez contato via telefone com a delegacia, sendo que foi acionado o médico legista que atendeu a ocorrência e constatou o abuso”.

O gênero feminino como autoria não é tão comum em acusações desta natureza; precisamos pensar que o seu aparecimento estaria favorecido por ser exatamente de mulheres o maior contingente de profissionais atuantes na educação infantil e também por porque, nesses ambientes, o contato direto com todo o corpo das crianças, especialmente nos processos de higienização, faz parte das práticas pedagógicas. A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida, bem como pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua



dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino.

Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para os cuidados de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações (BRASIL, 2009, p.9).

Uma das características das violências simbólicas está em sua forma de interdição com base num respeito, no sentido da obediência, que passa a ser naturalizado. Essa é a tônica do cenário que vamos apresentar em que o profissional da educação nega a uma criança o direito de utilizar o banheiro quando ela solicita. E pior ainda, esse profissional havia sido informado de que essa criança é, sabidamente, portadora de uma enfermidade em que a necessidade de utilizar o banheiro é sempre urgente.

“Seu filho menor de 11 anos de idade, sofre de diabetes, por esse motivo quando de sua matrícula no referido colégio a comunicante alertou o colégio sobre este problema, mesmo assim o menor foi por diversas vezes impedido de usar o sanitário, causando um certo constrangimento ao menor, na data já especificada o menor ficou suportando a vontade de ir ao banheiro por muito tempo, quando foi pedir ao professor para ir ao banheiro o menor acabou se urinando[...]. Os colegas ficaram chocados.”

Aos 11 anos, podemos pensar que o menino poderia ter desafiado a negação e ter saído, mas exatamente aí reside uma das principais nuances da violência simbólica, o reconhecimento tácito da autoridade de certas pessoas ou grupos que gera uma forma de “consentimento”, de compartilhamento de quem sofre as consequências de uma autoridade desmedida. Nesse caso, o relato da

conta de que o constrangimento do adolescente se deu em função de inúmeros outros constrangimentos por ele vivenciados, que ao solicitar a saída da sala de aula, constantemente recebia negativas. A relação de mando e obediência estabelecida neste contexto é também a mesma que caracteriza a tortura, assim como a tríade professor (torturador), aluno (torturado) e escola no sentido da coordenação que conhecendo a situação do aluno, não interfere (a sociedade), como lembram Keil e Tiburi (2004, p.14). “A tortura é encenada a três, o poder que tortura, o torturado e a sociedade”.

Estariamos diante de violência simbólica e de uma forma sofisticada de tortura? De banalidade do mal? De banalização da pedagogia, ou a combinação de tudo isso?

Muitas são as situações de submissão de crianças a maus-tratos físicos: “Relata que seu filho de 3 anos vem sendo mal-tratado na creche, que chega em casa com muitos machucados e manchas roxas em todo o corpo.” Aqui se os atos não são praticados por profissionais, no mínimo lhes cabe a responsabilidade por omitir-se de proteger a criança. Há também maus tratos físicos e psicológicos em combinação: “Relata que sua filha [...] de 9 anos foi agredida pela professora [...] de artes dentro da sala de aula, ela deu-lhe um tapa no braço e torceu seu braço e a jogou contra a parede”.

Agressões que ocorrem mesmo em ambientes públicos com plateia, como em Ginásios de esporte: “Durante uma partida de basquete entre municípios, sua filha passou mal durante o jogo [...] o autor, que é seu técnico, pegou-a pelos braços e a sacudiu fortemente e a ofendeu com palavras de baixo calão”. Tais experiências podem provocar um medo tão intenso que crianças e adolescentes não querem retornar à escola: “O menino (3 anos) vem apresentando atitudes muito preocupantes quando o leva para creche, ao ver a professora [...] entra em pânico e não quer ficar na escola, se agarrando à comunicante. Diz que o menino comentou que a professora havia batido em um coleguinha por diversas vezes.” E mesmo quando a mãe as protege na hora da agressão, o medo permanece: “A mãe as levou imediatamente para casa, e agora elas não querem mais voltar para a creche”.

Uma das características do *bullying* é que costuma ocorrer onde há pouca ou nenhuma supervisão adulta, mas no caso que apresentaremos a professora, que deveria proteger, acolher e educar esse coletivo se mostra extremamente cruel. E o mais chocante é que não se trata de ato isolado de um dos adultos da escola, pois o que o diretor desta escola revela quando é chamado à Delegacia, para responder sobre a situação, é que o *bullying* era conhecido e aceito.

Vejamos o relato: “Relata a mãe que sua filha (14) é alvo de piadas constante dos colegas que dizem que ela fede, que tem chulé, a moça suporta isto desde criança nesta mesma escola, mas hoje foi o pior dia, porque a professora também riu e zombou dela, o que a mãe acha que não está certo”. Esse caso é intrigante por vários componentes; a adolescente é alvo de *bullying* na mesma escola há pelo menos 7 anos, se considerarmos seu ingresso apenas no primeiro ano do ensino fundamental em idade própria, pois na data do registro do BO, a mesma apresentava 14 anos. A escola não só não a protegeu, como a professora adere ao grupo que agride constantemente a adolescente. Ao ser inquirido sobre o desempenho da adolescente como estudante e sobre seu comportamento na escola, o diretor diz: “Desconhecer se a moça é boa aluna, não sabe se tem boas notas, não sabe se já reprovou e nem se tem se envolvido em indisciplina. Declara que foi seu professor em diversas séries antes de ser diretor, e o que lembra é que sempre havia essa brincadeira por ela ter chulé [...]”. A combinação encontrada neste caso é a de violência simbólica e *bullying*, *mostrando que* mostra que a menina foi invisibilizada na instituição escola, exceto por um detalhe: ela não era aluna, não era menina, não era adolescente ela era um cheiro, ou melhor, um mau cheiro.

### **5.1.2 A falta de compromisso profissional: Relatos de violências em forma de omissão e negligência**

Nesses relatos uma sucessão de omissões de diversos profissionais das escolas caracterizam-se de um lado por uma naturalização dos fatos, de outro lado por uma tática<sup>40</sup> de negação dos

---

<sup>40</sup> Denomino de tática a ação calculada, que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saída. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1996, p.100).

acontecimentos como forma de não se envolver, não se incomodar, ou ter que tomar providências: “O diretor diz que o professor (acusado de abuso sexual com as alunas) não está mais na escola e ele desconhece onde está lecionando, fato negado pela Secretaria de Educação para a comunicante”. As famílias desenvolveram também suas táticas de resistência, buscaram além da Delegacia outras instâncias para resolver os eventos, como a Secretaria de Educação e a família de outro aluno envolvido: “sua mãe e seu pai foram à casa do declarante para conversar sobre o ocorrido. A situação foi esclarecida, e [...] disse que não iria mais ameaçar nem agredir o [...], o que de fato não mais aconteceu até o presente. O declarante salienta que a situação não precisava virar caso de polícia, se a escola tivesse chamado os pais de [...] desde o início”. Em ambos os casos evidenciam-se o descaso da escola com a situação, aumentando a distância família e escola e o descrédito da comunidade em relação aos profissionais da educação no que concerne à resolução de problemas intraescolares.

Se os espaços configuram as mentes tanto quanto os conteúdos escolares, é difícil conceber um espaço em que os alunos correm risco de traumatismo, porque equipamentos são dispostos sem a menor segurança, tal como neste caso: “A comunicante conta que sua filha [...] estava na arquibancada do colégio [...], quando uma caixa de som caiu em sua cabeça, que com a queda perdeu três dentes [...]”. De que forma está sendo pensado o espaço e o ser humano nesta escola?

Há situações em que além da negligência constata-se as violências simbólicas na ameaça de reprovação do aluno, ou seja, a autoridade do profissional parece estar sendo substituída pelo autoritarismo, ou abuso do cargo que lhe confere poder sobre o aluno: “[...] no hospital fica constatado que o braço do aluno estava quebrado (havia caído na quadra durante aula de Educação Física). O que indignou a mãe foi o fato da professora não ter dado a mínima importância para a queixa do aluno e que, posteriormente ao ser questionada pela mãe, a tratou com muita grosseria, dizendo que se seu filho não fosse na próxima aula seria reprovado por frequência”.

Há um descompasso entre a percepção dos profissionais da escola e das famílias sobre as violências, o que para família é grave e demanda proteção e atitude dos profissionais, para a escola fica secundarizado passando a ser visto com naturalidade, mesmo em casos de violência física explícita:

“Relata a comunicante que seu filho, a vítima, foi agredido por 4 colegas da sala de aula, diz

que seu filho ficou bastante machucado, inclusive a comunicante tem consigo exames que comprovam hematomas internos. Diz que a escola não tomou nenhuma atitude para ajudar seu filho, nem sequer a informaram do acontecido. Não garantiu a segurança de seu filho dentro da escola. Neste sentido a comunicante deseja representar contra a escola”.

Este descompasso também é causa de desejo de autoexclusão do ambiente escolar: “Diz que já falou com a direção da escola (sobre as ameaças sofridas por seu filho) e nada foi feito, inclusive seu filho não quer mais ir para a escola”.

É necessário pensar se as atitudes de descaso desses diversos profissionais são frutos de táticas para não agir: “Seu filho (14 anos) foi agredido por um aluno da 8ª série. Relata ainda que advertiu por diversas vezes a orientadora educacional de que este aluno vinha sistematicamente agredindo seu filho, e a mesma nunca tomou providências”.

De percepções irreais ou ao menos distante uma das outras, o que diz o profissional é diverso das palavras do aluno:

“Após as agressões procurou o diretor para dizer que não tinha condições de permanecer na escola, pois o seu olho estava roxo e ficou com muitas dores pelo corpo, que seu padrasto foi falar com o diretor e ele disse que a escola é muito pacata, que isto foi uma fatalidade, o que não é verdade as brigas na escola são constantes”.

De omissão por medo: “Seu filho chegou em casa com um machucado na face direita e olho; questionado, o menino disse que foi na aula de educação física e que o autor foi um outro adolescente. Seu professor o levou à enfermaria para os primeiros socorros, a coordenadora ao ver as lesões perguntou como ocorreu, e o professor encobriu os fatos dizendo que o aluno havia tropeçado e batido com o rosto no chão”.

De naturalização das violências: “Conta que foi buscá-lo no colégio e o encontrou chorando, que o aluno contou que havia sido enforcado por outro aluno, que tudo ocorreu na frente da professora que não interferiu. Que ela procurou a direção e que esta também não

tomou providências, que durante sua estada na escola havia outra aluna chorando muito porque também havia apanhado de outros alunos”.

Ou de incompetência, como se pode observar neste depoimento prestado à psicóloga da Delegacia de Polícia:

“-Você falou que ele te bate, sabe dizer quantas vezes isto já aconteceu? (Aluna de 11 anos) - não sei, mas desde o começo do ano.

(Psicóloga da DP) - e o que você fazia das outras vezes, contava para alguém? (Aluna de 11 anos) - Eu ia contar pro diretor da escola, ele dizia que ele (aluno agressor de 12 anos de idade) tem problema na cabeça”.

Incompetência que pode ser autodeclarada: “Relata que sua neta foi agredida por duas colegas de sala e duas de outra sala, e ainda a ameaçaram de morte [...]. O tio da vítima foi falar com a diretora, que lhe disse que não poderia fazer nada, que a única forma de se tomar providência era através da denúncia na delegacia”.

Outra faceta da escola revelada por nossas fontes, é a de que o familiar que reivindicar providências de forma insistente poderá ser alvo do descrédito e até do desrespeito dos profissionais, tornando-se um ser mal-visto no âmbito escolar: “ procurou pela diretora da escola, e num primeiro momento disse que iria resolver a situação, que não ia mais acontecer, que, porém, seus filhos continuavam apanhando e a declarante procurava constantemente a direção pedindo providências, até que ela negou-se a atendê-la, batendo a porta e ainda disse que a declarante é a mãe mais chata da escola [...]”.

Quantos pais acabam por retirar, quando podem, seus filhos de escolas que não lhes ouvem ou ignoram suas reivindicações? Há tacitamente na estrutura e funcionamento das escolas um apelo para a adaptação ou a exclusão o que também revela a presença das violências simbólicas.

No entanto, boa parcela da população tem dificuldade para mudar seus filhos de ambiente escolar, seja por custos de deslocamento ou condições para acompanhar seus filhos, seja pela falta de vagas, no caso de escolas públicas, nas escolas consideradas de melhor estrutura e desempenho pela população. Assim as crianças, os adolescentes e suas famílias vivem os efeitos perversos do direito à escolarização.

### **5.1.3 Transferindo responsabilidades: Relatos de indisciplina que param na Delegacia**

Nos relatos seguintes, as situações exigem mobilidade pedagógica, pois integram o padrão do que consideramos indisciplina e ou conflitos da convivência, podendo ser resolvidos no interior da escola: “É professora e separou uma briga de dois alunos, que a briga começou por causa da disputa por um pirulito, que ao separar a briga seu braço foi atingido por um dos rapazes, mas não foi nada grave”. Assim como em outros depoimentos, é possível perceber que a escola vai à delegacia numa clara solicitação de que as autoridades façam a mediação de conflitos oriundos da convivência em ambiente escolar.

“Relata-me a comunicante que é professora de ciências na escola [...], que no dia dos fatos lecionava para 7ª série noturna onde estuda o autor; que depois de mandá-lo sentar-se por 3 vezes pois o mesmo estava bagunçando a aula este disse a comunicante (palavrão) que deseja registrar o BO [...] pois a direção da escola a aconselhou a fazê-lo.”

Podemos verificar o quanto a escola como instituição está fragilizada em sua atuação na sociedade, o quanto os profissionais se sentem confusos e sem autoridade: “Relata que o aluno estuda na escola em que é diretora e que, ao chamar a atenção do aluno por indisciplina, ele a chamou de palhaça na frente do professor [...] e dos alunos”.

Entendendo a indisciplina e a disciplina como componentes do repertório a ser sempre estudado e trabalhado sistematicamente por todos nas relações escolares, as questões ligadas à ética e à vida em grupo são conteúdos curriculares, portanto conhecimentos a serem aprendidos e assumidos coletivamente: “Diz a comunicante que nesta data no interior da sala de aula o aluno [...] de 14 anos a desacatou na frente de outros alunos e num gesto indisciplinado saiu da sala de aula sem autorização; e depois na frente da diretora xingou a comunicante com palavra de baixo calão”.

A indisciplina não pode ser simplesmente personificada, corporificada neste ou naquele aluno: “Relata que é diretora da escola, onde o autor é aluno, diz que na hora do recreio, o aluno chutou

deliberadamente as lixeiras, quando solicitado a parar xingou a diretora”. É preciso relacioná-la ao desenvolvimento humano, à atuação docente, às convenções adotadas pela escola, às experiências vivenciadas no ambiente escolar por adultos, adolescentes e crianças, à certeza de que a formação moral também é responsabilidade da educação escolar.

A relação entre disciplina e autoridade também parece incerta, ao ponto de uma diretora de escola vai à Delegacia de Polícia registrar denúncia porque um aluno jogou no quadro negro uma bala que estava mastigando: “Relata a comunicante que é diretora do estabelecimento de ensino citado, e que o adolescente supracitado jogou uma bala que havia mastigado no quadro negro, durante a aula do professor [...], sendo que tal fato causou desordem e algazarra na sala de aula, que o adolescente assumiu ter jogado a bala após a intervenção e ameaça de um boletim de ocorrência coletivo por parte da diretora”. É de se perguntar que tipo de formação tem essa profissional. Sabemos que os diretores de escola devem ter nível superior nos cursos de licenciaturas das áreas do conhecimento ou em pedagogia; então nossa indagação vai além da constatação de que a mesma tem diploma de nível superior. Estamos nos questionando sobre a concepção de educação dessa “profissional”, que, segundo seu próprio relato, obteve a confissão do aluno mediante ameaça de que realizaria um boletim de ocorrência coletivo caso não aparecesse o culpado. Estamos diante de um intrigante processo “educacional”, onde a indisciplina é tratada com ameaça, incentivo à delação e boletins de ocorrência aparecem como dispositivos de coerção. Estamos diante de práticas “educacionais” pautadas na omissão: o professor não resolve, passa para o diretor que também não resolve e que por sua vez passa para o delegado de polícia.

O próximo relato complementa esta ideia de que a escola sequer está conseguindo resolver suas questões, pois mal entendidos e brincadeiras de mau gosto entre funcionários também param na Delegacia de Polícia: “Relata que é funcionária da escola [...] que ligou para um outro setor para falar com sua mãe que também trabalha neste estabelecimento, que foi atendida por uma colega, que tão logo ela se identificou esta colega começou a dizer frases horríveis do tipo: sua vagabunda, tu te achas boazuda [...] e depois disse que era brincadeirinha e passou o fone para sua mãe.”



#### **5.1.4 A roupa preta, os acessórios com tachas e o boné protagonizando a cena: Relatos de adolescência mal-compreendida e violências**

Adolescência é o termo designado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990) para as pessoas de 13 a 18 anos de idade que vivem no Brasil. Por isso, estamos utilizando esta categoria e dentro dela analisando as formas como a escola vem convivendo com as peculiaridades próprias da adolescência. Muitas vezes, tais formas de convivência podem ser geradoras de violências; assim, nosso intuito é desvelar práticas e padrões disciplinadores utilizados em contextos escolares com adolescentes que paradoxalmente incitam a padrões de comportamento agressivos e ou violentos.

Etimologicamente falando, adolescência provém do verbo “adolescere”, que significa brotar, fazer-se grande. Mesmo se diferenciando da puberdade exclusivamente relacionada aos processos orgânicos, a adolescência possui determinação e normativa, sendo um fenômeno universal com um ritmo que, embora varie de indivíduo para indivíduo (de acordo com o crescimento e desenvolvimento), é previsível dentro de parâmetros próprios da espécie. A adolescência também supõe deparar-se com um corpo em constante mudança, e a falta de controle sobre tais mudanças inclui enfrentar novas exigências do meio sem experiência prévia. Lidar com a sexualidade impulsionada pelos hormônios e a possibilidade de procriar, sem ter autonomia financeira ou discernimento emocional. Mais do que em outras ocasiões, na adolescência, o ser humano precisa de parâmetros e regras que o ajudem a situar-se diante de tantas vivências novas.

Assim, além do aspecto jurídico e biológico, a adolescência necessita ser entendida sobre outros aspectos. A base sociológica relaciona a adolescência à inserção do indivíduo em sua cultura, o que por si só relativiza a faixa-etária na qual acontece. O entendimento psicológico afirma ser a adolescência resultante de experiências precedentes, ou seja, da infância, bem como da etapa que a sucede: a vida adulta. Assim, qualquer definição apressada perderá a pertinência dos conceitos que outras áreas do saber agregam à compreensão desse processo peculiar da vida humana. Se existe um consenso, está na ideia de que a adolescência compreende um período entre a infância e a vida adulta, atrelado a uma visão cientificista e evolucionista do ser humano.

Ao estudar a adolescência, a medicina utiliza um termo para designar aspectos emocionais e comportamentais comuns nessa etapa da vida, denominado Síndrome Normal da Adolescência, que se caracteriza pela busca de identidade, tendência grupal, crise religiosa, atitude social reivindicativa e contestatória, condutas contraditórias, flutuações de humor, separação progressiva dos pais, necessidade de intelectualizar, fantasiar e deslocamento temporal.

Mesmo reconhecendo esses aspectos comuns, importa resgatar a categoria sociológica que nos permite entender a adolescência como representação ou criação simbólica estruturada pelos grupos sociais, incorporada e reproduzida pelos indivíduos tidos como adolescentes. Assim, podemos pensar a vivência desses grupos em sua classe e gênero social além de sua etnia respondendo ao conceito etário dentro da compreensão do conceito sócio-cultural. Tendo clara a necessidade do pesquisador de renovação permanente do seu saber sobre a adolescência que se modifica no tempo e no espaço e que como vimos é objeto de múltiplas abordagens, deparamo-nos com entendimentos de adolescência que contrariam as reflexões próprias desse período da vida:

“A comunicante possui uma filha de 11 anos [...] Diz que a menina tem um estilo de vida diferente do convencional, usa roupas pretas e acessórios. Diz que no primeiro dia de aula teve problemas com a escola. A professora disse que não podia usar aquelas roupas e acessórios, pois tira a atenção, a roupa é muito chamativa [...]. A coordenadora do colégio, mandou o diretor chamar a polícia, Diz que a polícia foi lá e a menina foi atendida pelo soldado [...] que disse ser a menina perturbada mental. Após este fato, as crianças ficam pegando no pé da [...] perguntando se ela tem problema mental e o Diretor [...] perguntou se ela usava drogas [...]. A comunicante quer representar o colégio”.

Estamos na primeira década de um novo milênio, o mundo reivindica uma ética em que haja respeito pelas diferenças, e, neste caso, o que se revela é a mediocridade de profissionais da educação, que tratam uma pré-adolescente com tamanha crueldade, chegando ao absurdo de solicitar a presença policial, expondo a aluna à situação vexatória, embora esse procedimento contrarie inclusive o Estatuto da

Criança e do Adolescente (Lei nº8069/90) no capítulo que trata do “Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade” nos artigos 17 e 18 que assim se expressam respectivamente:

Art. 17 - O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18 - É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1990, p.13).

A incompreensão da adolescência e o desconhecimento da pedagogia, são representados na figura do policial que faz diagnóstico de sanidade mental de alunos e na figura dos profissionais da educação que o chamaram. Quem lhes deu esse direito? A despeito da falta de autoridade do policial para diagnosticar doenças e para atuar pedagogicamente nas relações escolares, é preciso lembrar que a escola solicitou que o mesmo avaliasse a aluna, e que o “diagnóstico” de demência é publicizado, o que faz com que as outras crianças passem a interrogar a menina sobre sua insanidade. Assim, a escola levanta uma suspeita de uso de drogas em função da aparência da aluna, não havendo nenhum outro indicativo, numa óbvia prerrogativa preconceituosa.

Tal fato favorece o referencial panóptico e o poder disciplinar, como nos ensina Foucault:

O poder disciplinar se estrutura na visibilidade integral, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização rigorosa dos corpos no tempo e no espaço, o que possibilita o controle, o registro e o acúmulo de saberes sobre os indivíduos vigiados, tornando-os dóceis e úteis à sociedade (FOUCAULT, 2006, p.134)

A escola deveria ser o lugar da crítica à ditadura dos padrões pré-estabelecidos, o lugar de fazer perguntas, do questionamento que permite sair das relações alienadas e reprodutivistas. Deveria

constituir-se, no mínimo, lócus do debate mediado por adultos profissionais embasados em conhecimentos científicos. No entanto, a escola perde ou escamoteia a oportunidade real de promover atividades de aprendizagem, e a ação pedagógica é deturpada pelo preconceito em não aceitar que a adolescente se vista fora de determinado padrão. Reclama-se porque a roupa é preta e tem muitos adereços de metal, sendo considerada chamativa, mas a escola não compreende o sentido simbólico da vestimenta e sua relação com a adolescência. Continuamos diante do velho chavão do aluno ideal em detrimento do aluno real e assim combinando pela banalização da pedagogia ações que banalizam o mal.

Ao pensarmos nas regras de convivência relacionadas à aprendizagem, no respeito mútuo e na condição peculiar da adolescência, necessitamos esclarecer nossa postura em relação à atuação pedagógica em estabelecer limites e até alguma censura, especialmente se ela estiver a serviço da proteção, do cuidado com a vida e a saúde física e emocional das crianças e adolescentes; mas onde é que o boné entra nisso?

“Relata-nos a vítima que é orientadora da escola, que uma das normas da escola é o aluno não usar boné na escola, que o aluno estava usando um e que ela pediu para ele tirar, que ele tirou o boné e ficou girando no dedo, que ela então pediu para ele colocar na pasta porque sabia que ao sair ele iria colocar novamente na cabeça, ele não lhe obedeceu e lhe disse palavra de baixo calão, que chamou sua avó e veio com sua mãe, que a mesma não demonstrou ter autoridade sobre ele e que achou uma bobagem pedir para tirar o boné, que a mãe pediu para ficar com ele até o fim do ano, que ele também lhe chamou de vaca e mentirosa, relatou também que ele já faltou com respeito com vários professores, mas eles não fizeram registro.”

É desrespeitoso seu uso em ambientes fechados, diriam alguns mais conservadores ou afeitos a etiquetas, usos e costumes de tempos idos, ou nem tanto no caso de regras escolares. Esse entendimento que pode levar paradoxalmente o adulto a cometer outras formas de desrespeito, pois ao tomar o boné na vã tentativa de fazer valer a regra, pode-se estar aviltando o direito do outro:

“Que o seu aluno [...] assistiu a aula de boné o que não é permitido pelas normas da escola. Que a comunicante guardou o boné do mesmo para posterior providência, sendo que o mesmo pediu o boné de volta alegando não ser seu. Que no final do período o autor e outro aluno procuraram a professora dizendo que, se ela não devolvesse o boné, eles iriam com a mãe registrar queixa contra ela e que ela ou dava o boné ou dava R\$50,00. Disse ainda que queria ver se ela era mulher para ficar com o boné, que ele iria identificar o carro dela e cortar os pneus”.

Há profissionais que relacionam o uso do boné à aprendizagem deficiente, numa compreensão equivocada do que seja os processos de desenvolvimento e aprendizagem, além de explicitar um claro estigma que combina uma série de signos e símbolos que acabam por resultar em exclusão:

“Em 2008 – o mesmo, nos primeiros dias de aula não respeitou a determinação do professor na aula de geografia, no particular no uso do boné, onde se retirou da sala de aula. Os resultados das primeiras avaliações já começam a ser negativo (zero na primeira prova). Também apresenta alto índice de faltas (registradas no diário)”.

Para que tempo histórico estamos pensando e vivendo a escola da atualidade? Por que produzir uma regra que não incide sobre as possibilidades do aprender e que está fadada desde seu início a ser maciçamente desrespeitada? Além do uso do boné integrar a identidade dos adolescentes na atualidade, esse acessório tem sido requisitado frequentemente como elemento protetivo ao câncer de pele causado pela exposição ao sol, sendo o maior índice de ocorrência se comparado a outros tumores. A propósito, Santa Catarina é o Estado brasileiro com a maior incidência de câncer de pele no País. Somente em 2006, segundo os dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA), foram diagnosticados 18.770 novos casos no Estado. Mais de 40% ocorreram na forma de neoplasias de pele, principalmente na de câncer de pele não-melanoma. Em Florianópolis, onde foi instalado o primeiro medidor de raios ultravioleta do País, intentando manter a população local e os turistas informados sobre os índices de radiação solar, o melanoma é uma das

neoplasias mais frequentes, tanto entre homens, quanto em mulheres. Enquanto a taxa nacional é de 60 novos casos para cada 100 mil habitantes, na capital catarinense o índice é de 130 casos.

Florianópolis, a cidade de nossa pesquisa, pretende ser referência na prevenção desse tipo de tumor incluindo medidas em relação aos horários de aulas de educação física nas escolas municipais<sup>41</sup>. Diante desses dados, parece-nos que algumas escolas estão com suas regras na contramão da história, da realidade, atualidade e cidadania. Se a regra da proibição do boné não fosse contra tudo isso, deveria ao menos ser analisada como estopim de tantas violências que poderiam e deveriam ser evitadas na escola.

A ironia do próximo relato está no desejo do aluno de assistir à aula, deveria ser o sonho de qualquer professor que os alunos espontaneamente comparecessem às suas aulas:

“É professora de educação física, que estava com os alunos na quadra de esportes, quando percebeu o autor jogando junto com os demais alunos, Que a comunicante disse que ele não poderia jogar porque ele não fazia parte daquela turma. Que após alguns minutos a comunicante percebeu que o autor estava novamente jogando, que quando se dirigiu para falar com ele pela segunda vez ele disse que não ia sair. Que a comunicante disse que ele deveria sair, pois alguns alunos da turma estavam sem poder participar, que ele não aceitou sair e com a insistência dela ele ficou nervoso e deu um tapa em seu rosto.”

A educação física escolar tem cada vez mais assumido o caráter participativo e não-competitivo, onde o movimento, o jogo e a corporeidade se integram exigindo inovações pedagógicas para que a participação nas aulas seja irrestrita. Torna-se, portanto, necessário superar a ideia de que jogam apenas os alunos mais habilidosos, ou que o jogo deva ter o formato oficial competitivo restringindo a

---

<sup>41</sup> Há uma série de recomendações oriundas do departamento de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para proteção da saúde do professor, tais como o uso de boné, protetor solar e atividades em ginásios em horários inapropriados para estar ao sol, o mesmo departamento estuda, segundo informações coletadas por telefone em abril de 2010, a produção de medidas protetivas também para as crianças em forma de normativas que devem incluir o uso do boné nas atividades ao ar livre nas escolas.

participação dos alunos. Certamente, existem regras e esse aluno pertencia à outra turma da escola, mas não há alusão de que o mesmo estivesse atrapalhando a aula, exceto pelo fato de que havia alunos fora dela, aguardando sua vez de participar.

O lúdico que compõe as aulas de educação física e os esportes em geral tem sido alvo de investimentos governamentais e de setores privados para atrair adolescentes, no sentido de integrá-los a atividades saudáveis. Sem entrar no mérito de seus efeitos, é preciso pensar na motivação do aluno em relação ao jogo, para tentar impor sua participação em aula de outra turma. Seria possível outra abordagem, que não a da exclusão, que é uma forma perversa de violência e que nesse caso promoveu outras expressões de violência?

Na situação seguinte, a primeira evidência é que não dá para substituir autoridade por autoritarismo: “Leciona geografia nesta escola desde o início do ano, ocorre que nessa data a declarante se dirigiu à turma 51 e encontrou os alunos [...] na porta da sala de aula. A declarante perguntou se iriam entrar ou ficar fora. Eles responderam que iriam entrar e fazer bastante bagunça”. Os alunos não devem ser questionados se desejam ou não entrar em sala de aula, não se tratando de uma opção, pois se estão na escola devem cumprir as regras para que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleça. Da mesma forma, ao entrarem em sala, também há normas de convivência próprias para o ambiente, sendo inaceitável cumprirem a ameaça de fazer bagunça. A perplexidade da professora também aparece nos relatos: “A professora relata que realmente entraram e fizeram muita bagunça, sendo que enquanto escrevia na lousa, eles jogavam borracha, giz, pedaço de lápis e conversavam, para que a declarante não explicasse a matéria”. Como se pode ver, o diálogo cede sistematicamente lugar ao abuso de autoridade ou a aplicação de medidas extremas, pois a exclusão de sala não nos parece à medida mais educativa: “Dessa forma ela pediu que um deles saísse da sala. Que o outro ficou reclamando dela ter mandado seu colega pra fora, que ela também mandou que ele saísse e que um outro aluno o acompanhou por vontade própria”. Da mesma forma, a imperícia do professor se revela ao medir força física com os adolescentes. “Passado 5 minutos os três abriram a porta para entrar na sala, no entanto a declarante não permitiu que eles entrassem e para tanto seguiu a porta, situação em que os três puxaram a porta e a declarante parou fora da sala e sua mão ficou lesionada, já que foi batida contra a porta”.

O educador Paulo Freire, em resposta a perguntas sobre indisciplina, proferiu a célebre frase: “ninguém disciplina ninguém, mas por outro lado ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em conjunto, intermediados pela realidade do mundo” (FREIRE apud VASCONCELLOS, 2000, p.41). Acrescentamos que para tanto se faz necessário um contexto dialógico e de respeito mútuo.

Por fim, para este bloco de análise, relata-se mais uma situação de transferência de ações que deveriam ser de cunho pedagógico, mas que são realizadas por policiais chamados à escola para disciplinarem alunos:

“É diretora na escola onde o aluno estuda na 6ª série, que ela e os demais funcionários da escola estão sendo ameaçados pelo adolescente que tem comportamento muito respondão, rebelde, agressivo, que no dia dos fatos o adolescente a ameaçou dizendo ‘tu te prepara, tu vai ver o que vai te acontecer’ que ela chamou a ronda policial, que os policiais tiveram uma conversa com ele e esclarecendo das consequências, e que desta vez ficaria só na conversa, mas da próxima seria pior”.

Os policiais agem conforme seus códigos de conduta, ou seja, acompanham a tentativa de disciplinamento, uma ameaça explícita de que pode ser pior da próxima vez (é a escola fabricando violências). É função da escola, pensar, estudar, produzir saberes sobre os conflitos inerentes às relações em seu ambiente. Tomar a indisciplina e outros comportamentos disruptivos, como fenômenos complexos ditados pelos novos tempos pedagógicos, significa conceber a relação professor-aluno como necessariamente conflitiva, pautada, portanto, nas ações coercitivas. Mais ainda: “significa concebê-la como um continente sempre mutante e deveras distinto das monocórdias imagens que acalentamos sobre a ambiência escolar” (AQUINO, 2003, p.16).



### 5.1.5 Alunos que praticam *bullying*: um constante histórico de violências e repetência

A teoria de Debarbieux (2002) de que há meninos e meninas que constroem uma carreira de agressores, parece encontrar eco nesses relatos. Há uma correspondência direta entre praticantes de *bullying* e um histórico de agressão, chamando a atenção situações em que a frequência das agressões ultrapassa o ano letivo, podendo se prorrogar durante muitos anos: “Esclarece a declarante que há vários anos esses adolescentes batem em seu filho, que está hospitalizado com comprometimento nos rins”.

Assim como um aluno pode apanhar durante anos, outro pode ser o agressor por período prolongado, sem que atitudes mais efetivas sejam tomadas “Que [...] estuda na escola há oito anos aproximadamente e que sempre foi um aluno problemático, agressivo e que sempre que seus pais eram chamados não acreditavam, e o protegiam”. Mesmo quando acionadas outras instâncias cuja competência prevê ajuda nos casos de adolescentes em situação de risco, parece que as medidas não têm a devida eficácia, o que justifica a procura pela Delegacia de Polícia: “O declarante diz que já se desentendia com o aluno [...] há mais de três anos, porque ele é folgado, também afirma que só foi chamado no Conselho Tutelar duas vezes, uma por indisciplina na sala de aula e outra por ter agredido com um soco outro aluno, que tem 16 anos e está na sétima série.”

Outra constatação é que algumas agressões que levam à denúncia na delegacia ocorrem porque esses alunos resolvem levar os fatos ao conhecimento da direção escolar.

Que tem conhecimento de que apenas uma das acusadas usa droga e que há um tempo elas vêm ofendendo-a chamando-a de monstro [...]. Que a declarante (13 anos) foi abordada na quadra pelas acusadas que a agrediram com chutes, tapas, pontapés e puxões de cabelo [...] que falou para diretora e depois deste fato elas continuam a ameaçando, que está com medo”.

Ao contrário do que se poderia supor, comunicar a direção escolar às ameaças e agressões pode ser o início de formas de violências mais cruéis: “Dois alunos da mesma sala da vítima o

agrediram com socos e ponta-pé, ambos tem 15 anos. Diz que o motivo das agressões é que o aluno agredido procurou a coordenação para comunicar que estava sendo perseguido pelos jovens”.

A impunidade nas agressões verbais costuma evoluir para agressões físicas, espancamentos e furtos como é possível perceber nos depoimentos: “Ele escolhe em quem quer bater, agora ele escolheu eu e minha amiga, ela ele chama de feia e gorda e comigo ele bate. Ele já está há três anos na quinta série”. A impunidade evolui também para espancamentos e furtos como é possível perceber nos depoimentos: “Em frente ao colégio ficam vários alunos que costumam agredir, furtar e bater, que no dia em que lhe bateram ele não reagiu e nem saiu de sua bicicleta com medo que eles a furtassem, que lhe ameaçaram dizendo que se reagisse eles o matariam [...]. Os pais de um dos alunos acusados alegam que desconheciam seu envolvimento em brigas e furtos e que o mesmo reprovou dois anos na sétima série”. Há um claro indicativo de que ignorar as agressões é uma péssima política, pois fragiliza o agredido e aumenta o poder do agressor:

“Que no colégio onde estuda seu filho tem quatro adolescentes que o estão perturbando, todos estudam na mesma sala no primeiro ano do Ensino médio, lhe ofendem moralmente, tentam tirar sua roupa, tiram seus objetos de aula e jogam no chão, e agora estão ameaçando que se reprovarem novamente vão quebrar seu filho todo.”

A ousadia dos agressores é tamanha que intimidam também os pais dos colegas agredidos, como neste relato: “Diz que [...] vem sendo ameaçada pelas autoras, as quais por inveja a ameaçam, dizem que não foram com sua cara, que não gostam do seu jeito de ser. Deram socos, jogaram a mesma no chão, apertaram seu braço. Diz que na data de hoje a comunicante foi até a escola para saber do ocorrido e essas alunas também a ameaçaram”. Os professores da escola também são ameaçados de morte e de torturas reproduzindo as efetuadas pelo tráfico de entorpecentes e divulgadas em rede nacional, como na denúncia que segue: “Que são alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), são multi-repetentes, que agredem e ameaçam professores e alunos, inclusive dizem que matam, cortam cabelos e ateiem fogo, depredam o prédio. Pede que o encaminhem ao Juizado de menores”. A referência de passagens aos Conselhos Tutelares são pouco efetivas

no sentido de fazer parar com as agressões: “O aluno (14 anos) já possui diversas queixas no Conselho Tutelar por andar armado e envolvido com drogas, já foi excluído de outro colégio por ter agredido outro aluno.”

Ainda sobre tais relatos, é significativa a reprovação escolar na vida desses adolescentes. Quase todos os depoimentos desse bloco registram situações de repetência escolar. Que relações se estabelecem entre tais históricos de agressão e repetência? Não nos parece que o sofrimento vivenciado durante a infância e a adolescência por múltiplas reprovações possa ser descartado do contexto. Inúmeros estudos sociológicos demonstram que não há benefício na reprovação no âmbito individual e nem no do sistema educativo. Tem sido também alvo de pesquisas o fato do fracasso escolar estar mais vinculado ao gênero masculino: “O mesmo reprovou dois anos na sétima série.” Estudos têm demonstrado esta realidade:

As estatísticas nacionais, embora precárias no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Pode-se tomar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares (CARVALHO, 2009, p.1).

Dentre os relatos selecionados, apenas dois eventos têm meninas como protagonistas. “Diz que [...] vem sendo ameaçada pelas autoras, as quais por inveja a ameaçam, dizem que não foram com sua cara, que não gostam do seu jeito de ser. Deram socos, jogaram a mesma no chão, apertaram seu braço. Diz que na data de hoje a comunicante foi até a escola para saber do ocorrido e essas alunas também a ameaçaram”.

Estamos diante de algumas possibilidades para pensar o *Bullyng*; estando sua prática associada mais ao gênero masculino, os meninos têm históricos evolutivos de agressão e de múltiplas reprovações escolares: “Que no dia citado o diretor foi chamado pelos professores para ficar ciente das atitudes agressivas do aluno [...] Que ao conversar com sua tutora, ela disse não saber mais o que fazer, pois ele não lhe obedecia, declarou que ele tinha intenção de mudar de

escola por que era muito grande para ficar naquela turma de pequenos.”

O silêncio dos profissionais frente às primeiras agressões que costumam ser verbais parece contribuir para a especialização de padrões mais perversos de agressão. “Que o colega de sala de seu filho vem agredindo-o verbalmente, o chama de idiota, veado, retardado e agora bateu no mesmo.”

#### 5.1.5.1 *Cyberbullying: Uma modulação de violências da atualidade*

Encontramos documentos com três denúncias de *bullying* organizados por meio eletrônico, virtual, por isso denominamos *cyberbullying*, pois o termo cyber é alusivo as novas tecnologias de comunicação. Trata-se, portanto de uma modulação de *bullying* especialmente afeita a esse tempo histórico, os objetivos de agredir, intimidar, humilhar, exercer dominância ou praticar chantagem sobre outro grupo ou indivíduo, próprios do bullying, são praticados em ferramentas de rede de internet do tipo blogues e fóruns, páginas de relacionamento (msn, orkut, Hi5 fotolog): “Relata que sua filha está sendo acusada de mandar mensagens depreciativas através de fotolog para suas colegas de sala de aula”; sites de publicação de fotos e vídeos (youtube); telefone móvel por sms (mensagens curtas) ou gravação de imagens. Esse fenômeno envolve portanto três vetores: *bullying*, vítima e novas tecnologias de comunicação<sup>42</sup>.

Muitas vezes os praticantes de *CyberBullying* criam páginas e conteúdos falsos sobre a vítima, ou fazem crer que aquela página ou conteúdo foi criado pela vítima: “Relata que sua filha [...], ao chegar no colégio [...] tomou conhecimento de que havia sido criado um site de orkut com fotos suas que agridem sua imagem e ainda usam o nome da vítima para se fazerem passar pela mesma”.

A formação de galeras e grupos para brigar, são anunciadas no orkut: “Vamos decidir amanhã na saidera do meu colégio, os guri vão lá também, vão fexá u pau”. A conduta dos integrantes dos grupos durante as brigas passam a ser analisadas e julgadas por outros membros de forma pública pela internet “Tu foi ajudar o cara e

---

<sup>42</sup> Os relatos serão fiéis à linguagem peculiar utilizada nessas tecnologias de comunicação, ou seja, serão grafados conforme constam nas cópias das páginas extraídas da Internet.

nequinho te viu no chão apanhando e não fizeram nada cara, olha isso, por isso que eu digo esses pegadorzinhos não prestam, brother”.

A condição econômica aparece como justificativa para brigar ou não “[...] aliás, ninguém dos bixos que brigaram contigo são ricos, são todos normais, uns ateh estudam no colégio com bolsa, será que tavas certo assim de ir lá criar caso [...]”.O prazer da briga também está expresso “Porque na verdade tu não foi ajudar um amigo teu, tu tinha ali uma oportunidade pra brigar e foi lá, pq eh a coisa que tu mais gosta de faze, o fato de ir ajudar um amigo teu era soh desculpa ”. Apanhar e bater são absorvidos pelos adolescentes como algo normal: “Dei umas bombas mais tomei duas auauauauau foi irado não me arrependo de nada neh, e tu como tais?” Isso pode até se tornar motivo de orgulho pessoal: “Naum da nada cume uns pal eh normal uauauauauauau, agora eskento a parad neh, uns bixo vão ter q apanhar muito”.Os textos revelam também que os grupos se organizam com denominações familiares inspiradas nas táticas das máfias: “vão ver o que é mexer com a família”.

Essa modulação de violências exige pesquisa, observação e busca de soluções por parte da escola, da família e dos próprios adolescentes. Um alerta da justiça diz respeito ao acompanhamento e interesse dos adultos em relação ao uso que crianças e adolescentes fazem da internet, além de salvar e imprimir o conteúdo desses sites como prova material, pois não há leis específicas no Brasil para o cyberbullying, como ocorre em outros países em que a matéria já está legalizada. Com referência à legislação, Santa Catarina conta com a Lei nº 14. 651, de 12 de janeiro de 2009, que autoriza o poder executivo a instituir o programa de combate ao *bulliyng*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina.

### **5.1.6 Histórias mal-contadas: Agressões entre pares na infância**

Algumas das situações apresentadas a seguir dizem respeito a crianças da Educação Infantil que compreende, pela legislação atual, as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Essa etapa da Educação Básica deve estar plenamente comprometida com a proteção das crianças, e a pesquisadora Eloisa Acires Candal Rocha assim se pronuncia sobre a relação pedagógica para A Educação Infantil:

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um «resultado escolar» que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2000, p.2).

Sabemos que o cotidiano do trabalho com crianças dessa faixa-etária exige a presença de professores e auxiliares de forma integral, que todo trabalho se faz com base no vínculo que o grupo de crianças vai estabelecendo. Por isso os acontecimentos levados à Delegacia de Polícia são tão chocantes. Os conflitos entre crianças mordidas, disputa por objetos, empurrões, tapas são conteúdos para mediação docente, cuja obrigação precípua é zelar pela integridade física das crianças, promovendo diálogo, jogos e atividades para a produção de soluções dos conflitos. “Relata a comunicante que seu filho (de 5 anos de idade) foi agredido por outras crianças da creche”. Esse relato, no entanto foge ao padrão desses conflitos; os colegas de creche não podem ter mais do que seis anos, como se organizaram em grupo para praticar agressão que mereça denúncia em Delegacia de Polícia?

No relato que segue, o nível de sofrimento é incompatível com a possibilidade de ser fruto de beliscões desferidos por colega da mesma idade.

“Seu filho de 3 anos chegou em casa reclamando de dores no pênis, que havia um arranhão, que estava roxo e o mesmo tinha dificuldade para urinar, que ao ser indagado pela mãe a criança disse que seu amigo [...] da mesma idade lhe havia beliscado [...]. Que nesta data, seu filho chegou da creche com dificuldades para evacuar, que ao ser questionado, disse que o mesmo amigo havia lhe beliscado o ânus, tudo dentro da sala de aula.”

Na situação que apresentaremos agora o inusitado é a diferença de faixa-etária: “Diz a comunicante que seu filho de 5 anos sofreu

abuso sexual por outro menino de 10 anos de nome [...] e outro que não sabe o nome, relata ainda que ambos estudam na mesma escola com seu filho”. Os acontecimentos exigem que a criança de 5 anos estivesse sem supervisão e misturada com crianças das séries finais do ensino fundamental, o que fere todas as determinações pedagógicas para a educação infantil, ainda que se considere a possibilidade do trabalho entre crianças de diferente faixa-etária ser bem-vindo, sempre que for fruto de um planejamento cuja intencionalidade seja a troca de experiência mediada por ação docente.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (BRASIL, 2009, p.14).

E nesse caso, como em todos os demais, aparece a invisibilidade das agressões para o entorno “Que sua filha [...] de 7 anos vem sendo agredida por dois alunos de 10 anos, que esse fato se repete desde o início do ano.” Surpreende a agressão sistemática a uma criança de 7 anos sem intervenção adulta. Como uma menina pode apanhar de dois meninos mais velhos diariamente e ninguém tomar conhecimento? Todas essas histórias estão mal contadas por indicarem agressão entre pares, quando a maior violência é a ausência dos preceitos elementares da pedagogia da infância.

### **5.1.7 Reféns e com as mãos atadas: vulnerabilidade e riscos dos trabalhadores da educação**

Educar para Freire (1996) é como viver, e exige a consciência do inacabado, porque a "História em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo" (FREIRE, 1996, p.58). Refere-se, pois, a um tempo de possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando "a

decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada" (FREIRE, 1996, p.62).

Essa máxima de um dos educadores mais reconhecidos e respeitado no Brasil vem se chocando com dados de realidade no cotidiano de muitas escolas. O encontro entre professores e alunos pode ser uma experiência de medo, castração e não de possibilidades e busca de liberdade, trazendo angústia e doença no lugar da paixão e da arte no processo de ensinar e aprender. Vejamos a situação que segue: "O comunicante foi agredido pelo acusado, que é aluno da escola onde é professor; que o aluno está formando gangue no colégio; que o aluno não teve motivo aparente para avançar sobre o comunicante".

Para Freire, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Conseqüentemente, não se poderá separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender" (FREIRE, 1996, p.106-107).

No relato é possível constatar como profissionais que atuam em prol da cidadania são alvo da ausência dela em seus ambientes de trabalho: "É professora de biologia, e que na data de ontem um grupo de alunos seus agrediram um outro aluno que é deficiente mental no rosto, que ao tentar defender a vítima, os alunos também a agrediram, que constantemente machucam esse rapaz, que eles ameaçaram ela de que se denunciasse iriam tacar fogo nela".

A condição do profissional da educação na atualidade está tão fragilizada em sua autoridade, que solicitações para que seus alunos fiquem atentos à aula podem gerar violências e risco de morte: "Informa a comunicante que ministrava aula quando solicitou a aluna [...] para tirar o fone do ouvido, que a aluna começou a gritar dizendo que não iria tirar, que começou a xingá-la e injuriá-la e que lhe ameaçou dizendo 'que logo, logo a mesma ia ter motivos para vê-la na cadeia' e que na sequência saiu da sala e buscou uma faca para agredir a professora, mas foi impedida pela merendeira."

Uma sociedade que produz tanta iniquidade econômica também produz adolescentes que não percebem outra alternativa a não ser o mundo do crime. Suas manifestações chegam à escola, porque de alguma forma ela compõe a impossibilidade de qualquer mobilização e muitas vezes ainda reforça os estigmas e discriminações. Por isso, agredir professores pode ser um traço do empoderamento que o perfil criminoso lhe confere: "É professora e o aluno [...] a ameaçou de



morte, que tem medo, pois o mesmo anda armado e está envolvido com drogas já tendo várias passagens pelo Conselho Tutelar da Ilha”.

Os profissionais muitas vezes se sentem tão impotentes e sós frente às violências na escola que ir à Delegacia de Polícia parece ser a única via possível, o último grito de socorro: “Que seu filho está muito machucado, e que esse grupo de alunos fica na frente da escola furtando e batendo nos outros alunos, que ao solicitar ajuda da direção, esta lhe disse que também tem medo deles e lhe aconselhou a denunciar na DP”

A escola sofre em muitas oportunidades os resultados da violência que se inicia na comunidade, que é oriunda das relações de tráfico, mas com impactos importantes sobre o cotidiano escolar, inclusive no recrutamento de crianças para ações criminosas: “Que seus filhos apanham constantemente na escola e são ameaçados de morte pelos alunos [...] de 9 anos, pelo aluno [...] de 12 anos e outro que ela não sabe o nome de 13 anos, que sabe que a escola nada pode fazer pois como ela se negou a guardar drogas em sua casa, essas surras e ameaças que seus filhos sofrem na escola são por ordem do tráfico”.

Há uma reprodução dos padrões de violências do tráfico também nas ameaças aos profissionais: “No entanto os adolescentes não deram ouvidos ao acordo e, além disso, ameaçaram as professoras dizendo que iam fatiá-las e atear fogo”.

Constatamos também nos relatos, a omissão de pais que revela quão vítima pode ser um aluno agressor em seu contexto familiar: “O adolescente incendiou o banheiro da escola, que não quer participar das atividades pedagógicas, que sua mãe não comparece quando solicitada e que seu pai está preso.”

Em escolas cujas famílias têm poder aquisitivo mais alto, também é possível ver a omissão dos pais em relação ao acompanhamento intelectual e comportamental de seu filho na escola, demonstrando o quão reducionista pode ser explicar os fenômenos das violências apenas pelo contexto social e econômico:

A coordenação já havia recebido outras queixas relatando que o aluno [...] de 14 anos, passara a mão em partes íntimas de suas colegas, tal como bumbum e seios [...]. Um dos episódios supra, ocorrido em 27 de maio do ano corrente, foi inclusive registrado pelas câmeras de segurança do colégio, conforme se pode observar pelo CD

anexo, que constatou o impetrante passando a mão na bunda de uma aluna. O relatório de acompanhamento anexo registra inúmeras faltas disciplinares, faltas de tema, falta de materiais, atrasos injustificados e comportamento inadequado em sala de aula caracterizado por conversa, indisciplina, falta de produção, atitudes impróprias, brincadeiras e perturbações.

Algumas situações demandam um trabalho que vai além da competência dos profissionais da educação, exigindo atuação dos profissionais da área da saúde. Estamos nos referindo a perversidades e à presença de comportamentos que podem estar na ordem das patologias: “Que é professora e que soube por funcionários e alunos que alguns alunos na data acima mataram com pauladas de um cano de ferro um gato no pátio do colégio e depois usavam o animal morto para jogar sobre outros alunos, depois penduraram o gato na tela do pátio da escola”.

Patologias que podem ser dirigidas a animais ou a colegas da escola, deixando os profissionais em vulnerabilidade extrema, inclusive no processo de proteção dos outros alunos:

“O aluno (9 anos) estava bastante agitado tumultuando a aula, foi falar com a orientadora educacional que viu um machucado em seu braço, perguntou do que se tratava e ele disse ser mordida de cachorro. No no mesmo dia, a mãe do referido aluno procurou a escola para relatar que seu filho sofrera tentativa de abuso sexual no banheiro da escola pelo aluno (14 anos) que o mesmo o ameaçou com uma faca, que o ato não aconteceu porque alguém entrou no banheiro e o agressor o largou, só que antes mordeu seu braço”.

Alguns alunos possuem comportamentos violentos tão complexos, que de fato os profissionais se sentem reféns de mãos atadas, tendo pouca condição de ação, ao menos de forma isolada, pois a mesma seria inócua. Somente uma atuação em rede com serviços de assistência social, justiça, saúde e a própria escola, junto à família e ao adolescente poderiam ajudar a alterar esses quadros mais complexos:

[...] o autor é aluno da escola em que a mesma é diretora, que o aluno perturba de várias maneiras [...] Que desde que ingressou na escola em 2004 o mesmo apresenta comportamento agressivo, ameaçador em relação aos colegas e professores, que o adolescente não consegue ter um relacionamento social [...] Que furtou a carteira de uma professora, tentou furto o celular de outra que chama a reclamante e outras funcionárias de vagabunda, que bate nas crianças menores, que vem fora do horário de aula e anda de bicicleta no pátio no meio de crianças pequenas colocando-as em risco, Que os outros alunos estão ficando revoltados com as ações dele e questionam a diretora porque não faz nada.

Os estudos da pedagogia e da psicologia da educação, notadamente os que dizem respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana dentro da psicologia histórico-cultural, são unânimes em afirmar o papel do vínculo entre professor e aluno e entre alunos de um mesmo grupo para a efetivação do aprender. Como o processo de ensino aprendizagem pode ter sucesso se o aluno apresenta problemas psicológicos que o impossibilitam e ou limitam sua capacidade de formar vínculos?

Apresentou conduta, pensamento e afetos compatíveis com sua fase de desenvolvimento (adolescência) além de não apresentar alterações significativas das funções psíquicas de consciência, atenção, linguagem e memória. Há dúvidas quanto a sua capacidade de estabelecimento de vínculos; revelou precária habilidade de verbalização de sentimentos. Mantém a versão de que nunca usou maconha ou qualquer outra substância psicoativa e complementa que vendia tal substância há um mês. Decidiu não mais realizar tal ato após a sua última apreensão”. (Relatório de atendimento psicológico realizado na delegacia, aluno envolvido em furto dentro da escola)

Da mesma forma é preciso questionar: como uma professora com medo do aluno pode estabelecer com ele um vínculo favorável ao seu aprendizado?

A declarante esclarece que o aluno (15 anos na 5ª série) sempre foi problemático [...] Que resolveu registrar tais fatos, pois foi um desrespeito muito grande o que aconteceu, sendo que precisou ficar afastada sete dias do trabalho por causa dos chutes que levou no joelho e após isso ficou mais quinze dias, porque seu estado psicológico também foi prejudicado chegando a ficar com medo de voltar à escola.

O medo pode ser provocado por agentes externos à escola: “Relata que um homem ligou para a escola e a ameaçou de morte e de depredação do prédio”, ou por alguém que já passou pelo processo educativo oferecido pela instituição: “Que sua bolsa foi furtada com todos os documentos e dinheiro por um ex-aluno, que voltou à creche e este sabia onde ela guardava a bolsa.”

A multiplicidade de episódios de violências contra profissionais da educação não pode ser pensada longe da crescente desvalorização da carreira docente e da produção de imagem negativa da profissão, da falta de reconhecimento de sua importância social, da incompreensão do sentido dos conteúdos escolares, ao mesmo tempo em que se intensificam medidas paliativas para a formação desse profissional, que vão desde cursos emergenciais até a contratação de mão-de-obra leiga para atuar em estabelecimentos de ensino.

A categoria dos profissionais da educação tem sofrido o aviltamento do assédio ambiental e horizontal em inúmeros estabelecimentos de ensino, como é possível constatar nos relatos. O assédio vem de agressões direta de alunos e também da convivência em ambiente em que os alunos se violentam de muitas formas.

O assédio horizontal ou ambiental ocorre quando a vítima é exposta a situações constrangedoras, estressantes, humilhantes ou inoportunas pelos colegas ou por terceiros (no caso, alunos e pais de alunos). A vítima é hostilizada com investidas, provocações, violência, agressões, atos desrespeitosos, atos ilegais e piadas de forma a caracterizar alta nocividade no ambiente

de trabalho. Os atos praticados quase sempre têm o intuito de prejudicar, pressionar ou desestabilizar a vítima (CESSAR, 2009, p.1).

Tal forma de violência vem encontrando correspondência também nas violências simbólicas dos empregadores para com os trabalhadores da educação, por dois mecanismos perversos: o primeiro, de lhe atribuir incompetência pessoal sem avaliar as reais condições em que se dá seu labor, e o segundo quando faz que o trabalhador sinta ser sua a responsabilidade pelos eventos acontecidos.

O empregador coloca em xeque a autoestima do empregado, a confiança em seu trabalho e sua competência. Esse passa a acreditar que é o causador dos problemas, que executa um péssimo trabalho, sem serventia a qualquer um. Algumas vezes sente-se perseguido e isolado. É comum o empregado assediado pedir demissão, aposentar-se, afastar-se para tratamento por problemas psicológicos, psiquiátricos ou lançar-se às drogas. A depressão é apenas uma das conseqüências do assédio moral ambiental (CESSAR, 2009, p.1).

### **5.1.8 Relações de poder desigual: A intervenção da justiça banalizando a escola**

Por força do Estatuto da Criança e do Adolescente, as escolas recebem, em qualquer tempo do ano letivo, adolescentes que estão sob medidas socioeducativas e que os Promotores de Infância determinam seu imediato reingresso na escola; determinação que visa sempre garantir o direito inalienável de acesso à escolarização como princípio elementar para cidadania. O problema é como integrar na turma um aluno que não quer estar ali, só vai à escola porque a justiça manda, e, portanto, na maioria das vezes, se nega a produzir qualquer atividade pedagógica, tem atitudes desrespeitosas com colegas e profissionais. Além disso, esse aluno chega ao estabelecimento de ensino marcado por diversos estigmas, pois todos sabem que cometeu um delito, resultando numa situação em que ele rejeita a escola e a escola o rejeita integralmente, produzindo um ciclo em que novos estigmas serão a ele

imputados. “Relata-me a comunicante que o autor é aluno onde a comunicante trabalha e que vem sendo agredida verbalmente e moralmente pelo aluno, que a equipe pedagógica já conversou com ele, mas de nada adianta, porque ele só está indo à escola porque a justiça o obriga”.

A primeira constatação é que não se faz integração de adolescentes em escola por medida judicial, e frequentar o espaço geográfico da escola não significa estar nela e muito menos na condição de aprendiz, razão de ser da medida que o levou até lá. Ainda no fator da aprendizagem, exige que se estabeleça uma relação favorável, como nos ensina Charlot ao responder a pergunta de porque os alunos fracassam na escola? “O fracasso escolar é uma maneira de distinguir a vivência da prática e, por essa razão, é uma maneira de dividir, interpretar e categorizar o mundo social” (CHARLOT, 2000, p.13). Descreve que a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir, tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências, além de reportar um pensar recorrente que tende a associar essa situação à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia entre outros fatores.

Charlot (2000) defende que o fracasso escolar é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros e em certas situações sociais. Ele afirma que não existe fracasso escolar, “o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso e histórias escolares que terminam mal” (ibid., p. 16). Em sua visão, o fracasso escolar é apresentado como o “não ter”, o “não ser”, e para tentar esclarecer isto o autor descreve essa situação como uma experiência que o aluno vive e interpreta. Existe uma busca pela compreensão de como é que se constrói uma situação de um aluno que fracassa no aprendizado, e não “o que lhe falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido. Procura-se explicar o fato de o aluno estar em dificuldade a partir do que ocorreu com ele, do que fez, do que pensou e não apenas do que não ocorreu com ele, do que não fez e do que não pensou. Charlot (2000) propõe, então, uma análise fundamentalmente baseada na experiência dos alunos, com sua interpretação do mundo e com sua atividade. Essa posição busca compreender como se constrói a circunstância de um aluno que fracassa em um aprendizado e não o que falta a essa circunstância para que o aluno seja bem sucedido. Tenta-se entender o que está ocorrendo, qual é a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo de relações

mantidas com os outros alunos, com os professores. Essa forma de abordagem Charlot (2000) denomina de “relação com o saber”.

A idéia de saber para Charlot (2000) reside na pessoa que mantém uma relação com o mundo a sua volta. Essa relação pode ser pensada como sendo a de um ser que vai em busca de um conteúdo intelectual que lhe permite assegurar certo domínio do mundo para auxiliá-lo a “apropriar-se” dele. A busca dessa apropriação se processa por meio da atividade do homem, de sua relação consigo mesmo e com as pessoas que se encontram ao seu redor. Para o autor, não há pessoa que se dedique à busca do saber sem manter certa relação com o mundo, que devem a ser, ao mesmo tempo, uma relação com o saber. Para ele, o saber é construído durante uma história coletiva da mente humana e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão.

Além disso, é corrente na literatura, no que concerne a desenvolvimento e aprendizagem, a necessidade de os alunos produzirem bons vínculos com seus professores para efetivação da apropriação do conhecimento: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1994, p.75). Talvez por desconhecer o conjunto de saberes que embasam o trabalho escolar, os profissionais do judiciário banalizem a pedagogia e pensem que basta emitir uma ordem para que o aluno frequente a escola em que o processo de ensino e aprendizagem se efetuará.

O efeito dessas medidas é tão perverso que geralmente a escola acaba por ir à delegacia registrar boletins de ocorrência contra os adolescentes, ou incita as famílias de outros alunos a fazê-lo: “A declarante foi também ao conselho tutelar e lá ficou sabendo que a escola já fez vários registros deste aluno por agressão a outros alunos e até mesmo aos professores.” Tal prática é a alternativa encontrada pela escola para todos os desdobramentos do processo de permanência do aluno na instituição, contribuindo para aumentar os estigmas e diminuir suas possibilidades de sucesso escolar. Muitos dos relatos descritos e casos em que se configuram históricos de violências entre esses meninos e meninas estão associados à forma de ingresso “forçado” no ambiente escolar.

Há também outras decisões judiciais que expõem a escola a situações para as quais não está preparada, como a da guarda de crianças por um dos pais serem exercidas na escola:

“Relata que namorou a autora, com a qual teve uma menina de 1 ano e 11 meses, diz que em ação que tramita na justiça, há uma determinação para que o comunicante pegue a menina nas segundas e quintas-feiras no colégio. Diz que na data do ocorrido, foi pegar a menina e foi dito que a autora havia informado à escola por telefone que a menina não iria mais à escola, assim ficou sem contato com a filha”.

São efetuados acordos judiciais que envolvem a escola, sem ao menos ponderar as possíveis consequências nas relações pedagógicas e administrativas da escola com a criança e com a família e sem jamais ouvir a escola:

“Relata a comunicante que o autor é seu ex-marido e pai de sua filha de 8 anos. Diz que foi feito um acordo judicial com relação à guarda da filha do casal, onde a comunicante ficaria com a menina de segunda a sexta, o autor pegaria a menina na sexta na escola e ficaria até domingo. Hoje quando sua sócia foi buscar a criança o autor também estava lá e a levou sem autorização [...]”.

São decisões que podem expor a criança e a escola a situações constrangedoras, pois se uma das partes não cumprir as determinações, a escola fica obrigada a lidar com processos que fogem a sua alçada. A justiça pondera esse fato ao fazer tais determinações?

“Relata que a autora é sua ex-mulher e que o mesmo possui com ela uma menina de 4 anos. Diz que ela não está cumprindo com a decisão judicial em relação à visita que o comunicante tem direito (vide cópia do termo de audiência em anexo)”, Termo de Audiência- “ 1) A filha ficará sob a guarda da mãe; 2) O pai terá direito de ficar com a filha em fins de semana alternados, podendo buscá-la na sexta feira no colégio e devolvê-la no domingo as 20:30horas, Quando vai buscar, ou a mãe já a levou para casa e a diretora deixou, ou começa uma briga na escola”



A apreensão de alunos efetivada pelo poder judiciário no ambiente escolar também é aviltante: “Relata-nos o comunicante que foi cumprido o Mandato de busca e Apreensão em desfavor do adolescente [...] autos nº [...], que depois de feita a apreensão no colégio onde ele estuda, foi chamado seus pais.” Quando um oficial de justiça entra na escola e retira um aluno por medida judicial, não o está expondo a situação vexatória? O estatuto da Criança e do Adolescente não está em alguma medida sendo violado? Que tipo de problema fica para a escola administrar em relação aos seus colegas de classe? À direção da escola, que tem responsabilidade sobre esse aluno, resta apenas observar e aceitar. Segundo o relato, primeiramente levam o adolescente e depois comunicam aos pais. Estaria correta essa atitude?

### **5.1.9 As escolas tentam: práticas educativas para conter as violências seus limites e suas possibilidades**

Nos múltiplos documentos que acompanham os boletins de ocorrência, é possível observar as ações que as escolas assumem frente às violências em seu contexto; o mais comum, quando as violências são praticadas por alunos, é a suspensão temporária das aulas

Que a diretora chegou (na hora da briga) e mandou o declarante para a direção, sendo que depois disso ele foi suspenso das aulas por três dias, que o declarante quer deixar claro que várias brigas acontecem entre alunos, até mesmo com ele, mas a medida de suspensão só ele recebe, que está sendo discriminado pela direção.

A suspensão pode ocorrer travestida de medida de proteção: O declarante (aluno de 14 anos) salienta que sua mãe foi procurada pela coordenadora [...], que disse que o pai de [...] (aluno de 11 anos) esteve na escola pela manhã, que ele é muito violento e havia ameaçado o declarante. Então, em virtude da ameaça, a coordenadora sugeriu que o declarante ficasse afastado uns três dias da escola”. Pode haver menção ao efetivo valor da suspensão: “Que por ter furtado o celular, foi suspenso por três dias e que ao retornar até hoje não incomodou.”

Outra medida bastante comum é a expulsão de aluno: “Que a declarante foi chamada no dia posterior à briga na direção da escola, tendo sido convidada a se retirar da escola, que atualmente a declarante não está estudando e pretende começar no próximo ano”, mesmo que tal atitude interrompa a escolaridade como nos demonstra o relato. A ameaça de expulsão também aparece como ação efetiva da direção escolar: “Que novas provocações foram feitas e diante de tal situação, o aluno (15 anos) procurou a coordenação do colégio, que o coordenador lhe garantiu que chamaria o (aluno agressor de 15 anos) e se os fatos persistissem o expulsaria da escola.”

A expulsão apesar de ilegal “Trata-se de registro de ocorrência policial no qual a autora noticia suposta conduta ilícita praticada (pela escola) através da expulsão do aluno: “Está prevista em documentos escolares como o regimento. O regimento escolar delinea a graduação das penalidades impostas aos alunos/clientes, primando pelo princípio de proporcionalidade, dependendo da natureza da infração e da reincidência na prática de ilícitos administrativos”. E pode ainda ser justificada por advogado de defesa (que desconhece a LDB) como um mecanismo que tem legitimidade por estar apoiado no coletivo da escola “O conselho de educadores (coordenação pedagógica), depois de assegurado o direito de defesa ao aluno decidiu pelo cancelamento da matrícula, disponibilizando na secretaria pedagógica os instrumentos necessários à contratação de serviço educacional em outra instituição de ensino”.

Também nos deparamos com medidas do tipo “fazer tarefa sobre o tema que gerou o conflito”. Especificamente no caso coletado, a tarefa assume a função também de dar ciência aos pais, pois os mesmos devem assinar a pesquisa sugerida e saber que o prosseguimento do comportamento acarretaria em punições maiores incluindo a perda de atividades de aprendizagem e verificação do conhecimento. Tudo isso implica a diminuição de suas possibilidades de sucesso escolar:

“Informamos que seu filho teve atitudes impróprias no fim das olimpíadas do colégio. Lembramos que tal comportamento não contribui em nada para o crescimento do aluno e fere o regimento interno do Colégio, O aluno será suspenso, se o fato voltar a acontecer não poderá recuperar provas e trabalhos efetuados, deverá elaborar e entregar na coordenação no dia 15/09

um trabalho sobre VIOLÊNCIA NAS TORCIDAS, o trabalho deverá conter: capa, introdução explicando o porquê do trabalho, desenvolvimento que é a redação do aluno sobre o tema, conclusão com qual o propósito após o ocorrido e assinatura dos pais”.

A ameaça de reprovação, velha conhecida de quem viveu e vive em escolas, ainda vem sendo usada como medida disciplinar “Que o professor deu um tapinha nas costas de seu filho (aluno de 16 anos) e disse que ia rodá-lo”, explicitando novamente modulações de violência simbólica:

O relato a seguir traz uma prática comum nas escolas, que mais uma vez se constitui uma tática no sentido empregado por Certeau (2003), que é a solicitação de pessoas externas ao contexto escolar para proferirem palestras aos alunos dos temas para os quais a escola não se dispõe a estudar, nem assumir como saber inerente à formação cidadã desse tempo histórico, notadamente os temas polêmicos, como sexualidade, uso abusivo de drogas, violências entre outros. “O aluno no atendimento psicológico na DP demonstrou incômodo com um PM que foi fazer palestra sobre violência na escola e disse que ali (no Bairro) só tinha lixo, que todos dali são lixo.” Nesse caso específico, trata-se de policial que na oportunidade ofendeu os alunos moradores da comunidade onde a escola está inserida.

Se o processo de ensino aprendizagem exige vínculo, pautas interacionais específicas, desenvolvimento de atividades de aprendizagem, conhecimento sobre desenvolvimento infantil e ou adolescente, até que ponto seria pedagógico chamar pessoas que desconhecem tais processos para trabalhar temas tão importantes com os estudantes? Não seria mais produtiva a fala ser feita para os profissionais da educação, que poderiam filtrar e transformar em saberes escolares, no sentido de atender aos objetivos educacionais?

Observamos uma medida recorrente que é a prática de selecionar alunos para fazer a delação de outros e ou controlar seus pares via papel de líder estudantil “Que parte do material escolar foi localizado em um terreno próximo à escola, através da informação de um aluno que não participou do furto e mediante sigilo contou ao declarante (diretor da escola), que o mesmo encaminhou os adolescentes infratores para o Conselho Tutelar.” Ressalte-se a consciência da direção, pois esta é uma prática abominável e geradora de mais violências, tanto que articula estratégias para que a aluna em

questão não fique visada, mesmo se isso significa expor outros alunos a situações de risco: “Que em consideração ao relato da [...], que é uma excelente aluna e em razão dela estar temerosa, que o declarante (diretor) chamou outros alunos de sua confiança para que os mesmos lhe dissessem em segredo quem havia jogado a bombinha.”

A prática da delação paradoxalmente leva a novas violências “Desde o início do ano, é vice-líder de classe e tem muitos amigos organiza festas na escola, gincanas e outras atividades escolares. No dia da briga, o sinal para próxima aula havia batido e ela foi pedir para [...] que estava fora de sala entrar. Como ele não concordou, acabaram discutindo e ele a chamou de nega do cabelo duro [...] irritada com a ofensa, acabou indo na direção do adolescente para lhe agredir, mas acabou recebendo um soco no rosto.”

Os profissionais garantem a integridade física dos alunos, acompanhando-os até senti-los em segurança, numa clara demonstração de compromisso com a proteção de crianças e adolescentes devidos à escola e a toda sociedade, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente: “Diz que no final da aula, não conseguiu ir embora, pois as autoras se juntaram com outras alunas e ameaçaram a vítima; devido a este acontecimento, foi levada para casa por dois coordenadores pedagógicos da escola.”

Outras práticas que tentaram se configurar como mediação dos conflitos foram os diálogos visando acordos: “Ocorre que na data do corrente, os adolescentes agressores foram impedidos de entrar na sala, em virtude de a coordenadora [...] querer conversar com eles e com a declarante e as professora [...] que estavam presentes no momento da agressão. A proposta da conversa era fazer um acordo, no qual os adolescentes agressores se comprometessem a respeitar (o aluno deficiente que sofria *bulliyng*)”. A escola promove um diálogo entre as famílias resolvendo a situação, a ponto dos denunciantes solicitarem na Delegacia o arquivamento do caso, conforme o relato a seguir: “Pede arquivamento do BO tendo em vista que a diretora da escola de seu neto soube do furto e das ameaças e tomou providências, de modo que a situação foi esclarecida no âmbito escolar com diálogo entre as famílias.”

Eis alguns diálogos com resultados sobre o futuro escolar, tal como a mudança de alunos para outras turmas: “Que o filho da autora foi conversar com a direção que a direção conversou com os dois alunos e que mudou seu filho de sala como medida pedagógica para evitar mais brigas.” Mudanças de sala que nem sempre garantem a tranquilidade da família quanto a integridade de seu filho: “Esclarece

que já falou com a assessora pedagógica e com o coordenador disciplinar, que os mesmos trocaram seu filho (aluno de 13 anos) de sala, mas que ela teme que no recreio o agressor (aluno de 11 anos) cumpra a ameaça de matar seu filho por considerar que ele é 'veado'."

Há diálogos que são completamente infrutíferos: "Que o autor é aluno da escola onde a comunicante trabalha, que o autor já foi suspenso várias vezes da referida escola, que a direção e equipe pedagógica já conversaram com o autor, mas de nada adianta."

Constatamos também encaminhamentos diversos (sem resultado) como ao conselho tutelar: "Que o mesmo encaminhou os adolescentes infratores para o Conselho Tutelar". Ou aos serviços de psicologia e assistência aos adolescentes: "Que a escola só veio à delegacia quando já havia esgotado as possibilidades, chamou os pais na escola, encaminhou para serviço de psicologia, encaminhou ao programa de assistência ao menor".



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire. 1921-1997

Em nossa pesquisa, o objetivo central foi produzir uma análise sociológica das dinâmicas e dimensões da violência nos contextos escolares de Florianópolis, investigando-as a partir dos envolvidos, tipos de ocorrências e discursos suscitados por essa experiência. Procuramos, assim, desenvolver um estudo que permita responder, em alguma medida, nossa hipótese de que a violência nos contextos escolares pode ser entendida da forma diversa do que a usualmente divulgada, tratando-se, sobretudo, de uma mera reprodução da violência externa vivenciada dentro dos muros escolares.

É um trabalho que se propôs a desconstruir, desestruturar entendimentos naturalizados sobre violência e escola que acabam por produzir análises simplistas. Reducionista do fenômeno, nossa escolha recai no questionamento de produção de verdades, no entendimento do diverso como complementar e necessário, bem como na intenção clara de permitir outras formas de ver as Violências e as Escolas.

A análise sociológica proposta a partir do capítulo 1, exigiu conhecer distintos aspectos do complexo fenômeno da violência e especificamente da violência escolar. Por isso nosso compromisso em buscar as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática, nossa imersão na teoria clássica e atual em que os autores selecionados se utilizam da sociologia, da história, da política, da filosofia, da antropologia e da educação como mote de reflexão. Assim, optamos por uma pesquisa em que a escola possa ser vista e ouvida em registros fora da instituição escolar. Nessa pesquisa documental, repertoriamos denúncias e depoimentos registrados na Delegacia de Polícia especializada na Proteção de Mulheres Crianças e Adolescentes da capital de Santa Catarina durante o período de 2005 a 2008. Nos documentos, profissionais da educação, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar contam suas experiências de violência sem estar nos

locais convencionais da rotina escolar e por isso trazem aspectos reveladores que dificilmente poderiam ser encontrados nas reuniões de pais e mestres, nos conselhos de classes, na sala dos professores ou sala da coordenação.

Metodologicamente, optamos por integrar as dimensões quantitativas e qualitativas da pesquisa por ser uma forma de ampliar as possibilidades de abordagem de um fenômeno que ultrapassa fronteiras e desordena o social, transcendendo contextos de classe, gênero, raça e sexualidade, pois como nos ensina Sousa, “violências são multidimensionais, multifacetadas, emblemáticas em seus construtos e práticas, portanto qualquer tentativa de ‘fechar’ as explicações sobre esse fenômeno pode comprometer um trabalho sério” (não publicado)<sup>43</sup>.

O levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil sobre violências e escola do capítulo 2 nos revelou que o interesse pelo tema é crescente, tendo seu maior período de produção acadêmica entre os anos de 1996 e 2007, representando um aumento de 2.825% em relação aos anos de 1980 e 1995 em que só havia quatro trabalhos acadêmicos sobre a temática.

A escola pública é lócus privilegiado para as pesquisas acadêmicas (com 79,82% dos trabalhos repertoriados), distribuídas em 11 áreas do conhecimento incluindo saúde e economia além dos diversos campos das áreas humanas com predominância na educação.

A percepção, representação e significação das violências são as categorias mais utilizadas nessas pesquisas, evidenciando-se, no entanto, o fato do usuário da escola privada ser ouvido como quem percebe a violência por ser dela vítima, numa relação diferente no convívio com as experiências dos usuários dos estabelecimentos escolares públicos. Referendamos um discurso de que há para os segmentos sociais, com maior acesso aos bens de consumo, uma relação de exterioridade com as violências, sendo estas mais vinculadas aos pobres.

Na educação Básica, a tendência das pesquisas envolvendo alunos está centrada na juventude, estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental ou estudantes do Ensino Médio, e poucas são as pesquisas exclusivas com crianças.

Os trabalhos em geral não pretendem ser conclusivos, mas é perceptível a sugestão de que as escolas produzam mecanismos de controle dos fenômenos violentos, por meio de mudanças estruturais na

---

<sup>43</sup> Citação extraída do parecer que a Professora Doutora Ana Borges de Sousa elaborou para a banca de qualificação do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação em novembro de 2009.



instituição, formação de professores e aspectos de moral religiosos a serem incluídos na formação discente.

No capítulo 3, em que procuramos conhecer algumas concepções e dimensões das violências para nortear as análises, muitas foram às aprendizagens, destacando-se as violências à luz da modernidade, que ensejam formas específicas de vivência. Além disso, destinos e impasses da modernidade são estudados por Hannah Arendt (1994) e nos ajudam a compreender as violências e suas relações com o poder e a autoridade. Em associação com outros autores, Arendt vai demonstrando o equívoco dos vínculos feitos ainda na atualidade entre violências e instinto, além de ilustrar como é possível nova compreensão das violências estudando os regimes totalitários.

O estudo das violências na atualidade exige compreender que elas compõem o social e assumem novas modulações, reguladas pelo processo civilizatório, com grande parcela sob a tutela Estatal, como apontam Simmel (1983) e Mafessoli (2001), por exemplo. Outro aspecto relevante elucidado por alguns autores são os graus de humanidade em que as pessoas se percebem mais e melhor humanos do que outros, percepção que se revela nos discursos de exterioridade sobre violências, em que o “mal” só se representa no outro.

A positividade como elemento constituidor dos fenômenos de violências também foi por nós selecionada, a partir das contribuições de Clastres (1982) e Rifiotis (1997), que nos incitam a sair das perspectivas apenas negativas, vitimárias e vinculadas a grupos minoritários no trato com a temática, possivelmente ampliando o escopo de significados de nossos estudos.

O entendimento da pluralidade das violências também apontada por Rifiotis (1997), Elias (1990) e Debarbieux (2002), contribui para o esforço de não fazermos reprodução de conteúdos de verdade, de preconceitos e visões equivocadas ainda presentes em estudos cujo objeto são as violências. A idéia é firmar a polissemia de sentidos no múltiplo campo de estudos das violências, e com visibilidade em franca expansão, que a despeito de divergências teóricas necessita ser entendido em sua complexidade de expressão eminentemente social.

E para pensar mais aproximadamente o recorte violências e escola, nos valem dos estudos de Jonh Keane (1996) sobre as dimensões macro e micro das violências. Esse cientista social traça as principais características dessas dimensões na atualidade, favorecendo o entendimento de como a macroviolência se configura na produção da sociedade civil, que levou a humanidade a crer numa sociedade em paz, e assim permitiu mascarar os crimes praticados durante todo o século

XX pelo novo detentor da violência: o Estado. Em sua análise, Keane vê no século XXI a maior característica macroviolência no Nacionalismo.

A microviolência manifesta nas vivências sociais cotidianas é fruto de muitos fatores, mas o autor destaca a circulação midiática que converte a violência em meio de passar o tempo, além de exibí-la simbolicamente como modelo e um desamparo pessoal como processos desencadeadores, inclusive do crescente assassinato de crianças por seus pais. Ao pensarmos nas microviolências como expressões do cotidiano social, podemos deduzir que as manifestações desse fenômeno na escola se inscrevem nessa categoria, o que exigiu aprofundá-la.

A escola tem uma produção peculiar de violências, algumas situações estão nos limiares entre crime e desordem, entre indisciplina e vandalismo entre fugas do que é corrente ser denominado como violências. Nesse sentido, elegemos na categoria microviolência especificidades das relações escolares. O tempo e a periodicidade das ocorrências com os mesmos envolvidos têm sido objeto de interesse dos pesquisadores; a forma contínua e intencional, a persistência e a durabilidade permitem diferenciar os conflitos inerentes à convivência em grupo de práticas violentas. A literatura tem apontado relação entre suicídio de jovens e carreira vitimária na escola, além de condenações judiciais de adultos jovens, ex-intimidadores de carreira em ambiente educativo, que segundo (DEBARBIEUX, 2002 P. 27) “são carreiras que iniciam em tenra idade”.

A violência simbólica estudada pelo sociólogo Pierre Bourdieu tem por característica sua aplicabilidade em via institucional, sempre apoiada no efeito autoridade, atuando de forma sutil, naturalizando as relações dominantes. Pensando apenas por essa característica, é possível ver a escola, suas filas, suas hierarquias, seus disciplinamentos, seus contratos desiguais para meninos e meninas de diferentes origens sociais e tantos outros processos comuns a esse lócus, que indicam a presença constante desta forma peculiar de violência, daí sua inclusão em nossos estudos

Entendemos ser o lugar da mídia relevante neste trabalho, pois a divulgação de situações de violências contribui na formação de padrões de entendimentos da população em geral, que muitas vezes naturaliza, personifica e dificulta um debate mais científico da temática. Tanto é assim que uma das características apontadas como essenciais nas microviolências é sua circulação midiática, e, por isso, selecionamos algumas notícias sobre violência e, auxiliados por Debarbieux (2002), observamos como as notícias estão a serviço de um neo-conservadorismo que personifica a violência e atribui a anomia social

aos pobres. É visível a criminalização da pobreza, a repercussão mais banal, mais senso comum das violências e das escolas, reduzindo as possibilidades de formar representações mais complexas e reais sobre esse fenômeno.

Ainda neste capítulo, recorremos ao entendimento do pedagogo Bernard Charlot (2002) para melhor compreendermos as violências *Da Escola*, as violências *À Escola* e as violências *Na Escola*, além de seu permanente estado relacional. As violências na Escola são aquelas que se produzem dentro do espaço escolar, sem estar ligadas à natureza e à atividades da instituição escolar. Já a violência à escola está ligada à natureza e atividades da instituição, tratando-se, sobretudo, de uma ação reativa e deve ser estudada junto com a violência da Escola, que é uma violência institucional, simbólica, e os próprios jovens a suportam a partir da forma como a instituição e seus agentes o tratam.

Considerando as múltiplas causas das violências em contextos escolares, compreendemos a convergência das diversas formas de violências, pois nosso entendimento é que mesmo sendo possível separá-las na forma, é impensável tomá-las em uma condição tão pura em que não se constituam um estado relacional entre as premissas *da e na escola*.

O capítulo 4 está dedicado à análise quantitativa dos dados coletados, que se mostrou reveladora quanto à periodicidade das ocorrências, o tipo de ocorrência, o perfil dos envolvidos e a faixa-etária entre outros possíveis entendimentos: em média a cada quatro dias letivos uma escola de Florianópolis comparece à Delegacia de Polícia, seja para denunciar ou ser denunciada. Ao observarmos os números, considerando que o universo de escolas públicas é de até seis vezes maior que o de escolas privadas no município, o percentual de denúncias nas escolas privadas é significativamente maior do que nas escolas públicas no último ano de pesquisa, questionando a idéia preliminar de que as escolas privadas têm mais resolutividade sobre as experiências de violências. Na realidade, há uma alternância do quantitativo de denúncias nos quatro anos de análise por rede de ensino.

Dos 35 tipos de ocorrências em linguagem jurídica registradas na 6ª Delegacia de Polícia, a agressão física é a mais relatada, e a segunda é a ameaça de morte, com a particularidade de ser predominante tanto entre alunos quanto entre alunos e profissionais da escola.

Alunos com alunos foi a caracterização mais presente no item envolvidos em ocorrências de violência nas escolas de Florianópolis. Essa predominância entre pares, no entanto, é relativizada e até diminuída se somarmos as ocorrências envolvendo todos os segmentos

profissionais da escola. Esse dado se torna relevante por revelar que a mesma forma de resolução violenta encontrada entre pares para seus problemas se dá entre profissionais e alunos, rompendo com as condições diferenciadas do ser adulto e profissional que deveriam marcar tais relações. A faixa etária em que mais há conflitos com professores é a dos estudantes de 13 a 18 anos, indicando a necessidade de estudos sobre o trabalho com a adolescência. Entre os discentes, o gênero masculino aparece com pouco mais que o dobro do que o gênero feminino; no entanto, chama a atenção o crescente envolvimento das meninas em casos de violências.

Outra importante constatação é que há nessas novas modulações de agressões da atualidade uma nítida tendência a espetacularização, com divulgação de eventos planejados via meios eletrônicos com local e hora marcada. Nesses diálogos via internet, evidencia-se uma série de normas, ritos e até questionamento moral sobre em quem se deve bater.

O capítulo 5, dedicado a examinar o conteúdo dos documentos coletados inclusive Boletins de Ocorrência e depoimentos prestados a delegados, policiais, psicólogos e assistentes sociais atuantes na Delegacia de Polícia, acabou por definir o título deste trabalho “Da Banalidade do Mal à Banalização da Pedagogia”. Em nossos estudos, evidenciam-se modulações de violências praticadas nas relações que deveriam ser pedagógicas, por profissionais da educação, pais e alunos, numa possível referência ao que Hannah Arendt chama de banalidade do mal, ou seja, crueldades praticadas por seres comuns em relações institucionais e, no nosso caso, em grande medida pensadas ou vivenciadas como medidas educativas. Isso nos leva ao entendimento de banalização da pedagogia, e, nessa lógica, encontramos também instâncias de justiça que numa relação de poder desigual demanda situações para a escola que estão fora de seu âmbito, ou necessitam de mediações para que possa ocorrer a educação preconizada por tais medidas.

Dentre tantas situações de violências incluindo agressões físicas, abusos sexuais, violências psicológica e simbólica, destacam-se as praticadas por profissionais que, mesmo na presença das mães e outros familiares dos estudantes, continuam a praticá-las, como se sua condição na relação escolar lhe conferisse alguma autoridade ou um status com poderes para tais atos. Práticas violentas repetitivas e de conhecimento dos vários segmentos escolares que as banalizam tanto, aceitam e toleram desenvolvem um mecanismo de omissão e negligência que alimenta o ciclo das expressões de violências, naturalizando-as. Por outro lado, situações de indisciplina e de conflitos próprios da

convivência em grupos humanos e de conflitos geracionais acabam sendo levadas para a Delegacia, tornando-se casos de polícia, numa tentativa vã de que essa instituição resolva os problemas internos da escola.

Os relatos contam situações bizarras, como o caso de uma diretora que vai à Delegacia denunciar que um menino joga uma bala mastigada no quadro de giz, ou a situação em que uma menina vítima de *bulliing*, durante anos na mesma escola, acaba por ser revitimizada pela professora que deveria protegê-la, mas escolhe integrar o grupo de alunos que a ridicularizam. No repertório de absurdos, está a falta de compreensão para com as características comuns dos adolescentes, a tal ponto que a escola chama um policial militar para “diagnosticar” uma menina que a instituição suspeita ser usuária de droga porque se veste de preto e usa acessórios com tachas. Violências explícitas são vivenciadas em função dessa incompreensão dos profissionais com os processos de adolescência, que podem ir desde regras de proibição ao uso de bonés na escola até as relações lenientes, em que a professora questiona se os alunos querem ou não entrar em sala para assistir às aulas.

Nos recortes em que analisamos a violência praticada pelos estudantes, foi possível estabelecer uma relação entre praticantes de *bulliing* e histórico de repetência escolar, que estão mais vinculados ao gênero masculino. O *Cyberbulliing* aparece como uma variação do *bulliing*, numa típica modulação dos tempos atuais, onde os meios eletrônicos e virtuais se convertem em ferramenta para intimidar outros e divulgar espetáculos de violências.

Há casos, em menor quantidade, de violências entre crianças oriundas da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que nos incitam a suspeitas de que os relatos ocultam dados imprescindíveis da realidade, especialmente quando os acusados são crianças de tão tenra idade em agressões atípicas para sua faixa etária. E, ainda, de situações em que se desconsideram todas as prerrogativas da pedagogia infantil.

É degradante a condição dos profissionais da educação frente a contextos tão violentos, em que se tornam alvo de estudantes e seus familiares, de padrões que podem ser pessoas físicas ou órgãos governamentais que os agredem física, moral e simbolicamente. Agredir professores, depredar o patrimônio dos profissionais da educação ou da própria escola pode ser um traço do único empoderamento acessado por inúmeros jovens: o mundo do crime.

Da mesma forma, procurar a Delegacia de Polícia se apresenta como única alternativa concreta para tentar se proteger de ameaças e

atos semelhantes às crueldades divulgadas na mídia em geral, realizadas pelo pesado tráfico de drogas no país. Algumas professoras e alguns professores apanham e recebem avisos para obedecerem aos agressores se não quiserem ter seu cabelos ou corpos cortados e depois incendiados.

A escola também sofre as consequências de uma violência iniciada na comunidade, mas com impactos reais no seu cotidiano: há crianças sendo surradas na escola por outras crianças que cumprem ordens de traficantes da comunidade onde residem. A parceria da escola com a família prevista inclusive na Constituição Federal e na LDB, muitas vezes inexistente. Famílias negligentes não atendem nem a chamados da escola para dialogar, e essa é uma situação também encontrada em escolas privadas, cujos alunos possuem maior poder aquisitivo, pois a omissão dos pais ao acompanhamento intelectual e atitudinal de seus filhos comprova-se em diversos relatos coletados

Encontramos em nossa pesquisa comportamentos estudantis violentos tão complexos que as medidas pedagógicas serão sempre insuficientes, necessitando de intervenção multidisciplinar dos serviços de órgãos da justiça e saúde.

Contextos com níveis tão elevados de violência têm gerado doença e desencantamento com a profissão, contribuindo para esse quadro a crescente desvalorização da carreira do magistério e o assédio horizontal e ambiental nos estabelecimentos de ensino com correspondência na violência simbólica a qual trabalhadores da educação são submetidos. Isso faz o trabalhador se sentir incompetente, de forma individual e pessoal, pelo ambiente inadequado aos processos de ensino aprendizagem, e muitas vezes ser responsabilizado diretamente pelos acontecimentos violentos.

Soma-se a isso a intervenção de instâncias de justiça que demandam para a escola medidas de reintegração de alunos a qualquer tempo no ano letivo, sem compreender que frequentar o espaço geográfico escolar não basta para que haja aceitação, vínculo e aprendizagem. O desconhecimento do conjunto de saberes que embasam o trabalho escolar acaba por promover uma banalização tão significativa da pedagogia, que instâncias do judiciário admitem que basta emitir uma ordem de reintegração do adolescente na escola para que a mesma ocorra efetivamente.

Constatamos também decisões judiciais relacionadas à guarda de crianças a serem exercidas por um dos pais no ambiente escolar, e mandatos de busca e apreensão de adolescentes, que acabam por expor as crianças, os adolescentes, seus familiares e as escolas a situações

constrangedoras, com resultados pedagógicos e administrativos, que no nosso entendimento não são ponderadas.

Analisamos, nos conteúdos dos documentos selecionados para esse capítulo, algumas práticas consideradas educativas formalizadas pelas escolas para dirimir situações de violências. Tais práticas incluem estratégias bem conhecidas de quem vive em ambiente escolar, suspensão, expulsão e ameaça de reprovação de alunos. Outra medida considerada bastante comum foi a de chamar pessoas externas ao contexto educacional para fazerem palestras dos temas considerados polêmicos, os de perspectiva multidisciplinar para os alunos, sendo os policiais, religiosos e profissionais de saúde bastante solicitados.

Uma outra estratégia perversa utilizada em algumas escolas é a de selecionar alunos para fazerem a delação de seus colegas, mecanismo que em muitas situações acarretou novas violências.

Entretanto, observamos com prazer à existência de profissionais que garantem a integridade física dos alunos, suscitam o diálogo para resolução de problemas e geram encaminhamentos aos órgãos competentes de proteção de crianças e adolescentes, numa tentativa compromissada de encontrar soluções para o complexo e dinâmico campo das violências em contextos escolares.

Para finalizar, afirmamos que nossa satisfação vem acompanhada do desejo de aprofundar estudos em recentes lacunas que a trajetória deste trabalho trouxe, principalmente em relação às indagações: Como se forma uma “carreira” de agressor e de vítima nas relações escolares? Que entendimento sustenta relações de poder desigual entre escolas e instâncias de Justiça? Como os cursos de formação de professores podem suscitar um entendimento mais efetivo sobre o trabalho com adolescentes? Porque a espetacularização das violências assume cada vez mais presença no cenário dos estudantes? Qual a relação efetiva entre praticantes de *bullying* e repetência escolar? Porque cresce entre as meninas a agressão física na resolução de conflitos? Como o gerenciamento das violências, que oficialmente está nas mãos do Estado, flui para grupos que encontram empoderamento apenas no mundo do crime? Como o profissional da educação convive com as violências decorrentes do assédio horizontal e ambiental?

Talvez a vida do pesquisador seja sempre encontrar novos desafios e saber que todo trabalho tem seus limites, o tempo será por muitas vezes insuficiente, que há mais para ler e seria possível ter feito outras trajetórias, outras escolhas de categorias, de autores, do que dizer e do que não dizer. Por outro lado, um estudo permite também algumas conclusões e, nesse sentido, a presente pesquisa possibilitou-nos

conhecer aspectos não tão aparentes das relações de violências nos contextos escolares, ampliando o escopo de significados sobre esse fenômeno tão complexo e polissêmico que afeta a todos indistintamente.



## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY DE PICHON RIVIERE, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1981.
- ABREU, Carlos Alberto Pereira de. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável**. 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)-Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2006.
- ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALÉSSIO, Fernanda Cristina. **A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007.
- ALVES, Bernadete M. M.; ARRUDA, Susana Margaret. **Como elaborar um artigo científico**. Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/ArtigoCientifico>>. Acesso em: 29 de novembro de 2008.
- ALVES, Rubem. **As mais belas histórias de Rubem Alves**. Lisboa: ASA, 2002.
- ALVES, Rubem. **Novas histórias de Rubem Alves**. Lisboa: ASA, 2006.
- AMADO, Suely Maria da Silva. **Violência e experiência religiosa na escola pública municipal de Goiânia**. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião)-Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.
- ANDRADE, Ana Paula Muller de. **A percepção docente sobre a violência na escola e a Educação Ambiental como possibilidade para sua superação**. 2001. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)-Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2001.

ANDRADE, Elaine Vasconcelos de. **A descontinuidade entre agressividade e violência:** uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Entre o espinho e o frio:** o discurso do educador do ensino fundamental acerca da violência na escola. 1998. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Ser uma lição permanente:** psicodinâmica da competência inter-relacional do educador na gestão dos conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. 225f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

AQUINO, Júlio G. (org). **Autoridade e autonomia na escola.** São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, Júlio G. (org). **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte:** um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades. 2000. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ARAÚJO, Vilma Dias de. **Violência nas escolas públicas noturnas do Grande Dirceu/Teresina-PI:** fatos e representações de professoras e professores. 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Relume-Dulmará, 1994.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AUGUSTO, Maria Alice Pereira. **A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola.** 2001. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BACKES, Dalila Inês Maldaner. **O olhar dos alunos e professores em relação à violência em uma escola privada do interior do Estado – um estudo de caso.** 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARRILARI, Arlize Aparecida Moura. **A violência da escola: uma produção social legitimada.** 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC.** Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BENEDETI, Luciana de Oliveira. **Violência nas escolas: crenças e estratégias docentes.** 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 1, n. 1, p.73-81, jan./set., 2002.

BILL, Mv; ATHAYDE, Celso. **Falcão: Meninos do tráfico** (documentário em vídeo). Rio de Janeiro: CUFA, 1996.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia.** São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos, 1975. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOZOLO, Joel Luna. A conservação do inquérito policial. Direito Positivo - **Artigos Jurídicos**, São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/joeldelunabozolo/conservacao\\_inqueritopolicial.htm](http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/joeldelunabozolo/conservacao_inqueritopolicial.htm)>. Acesso em: 27 de julho de 2009.

BRASIL. Código Penal/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Wind e Livia Céspedes. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em 16 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRETAS, Marcos Luiz. **Ordem na cidade**: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1997(a).

BRETAS, Marcos Luiz. Observações sobre a falência dos modelos policiais. *Tempo Social*. USP: **Revista de Sociologia**, 9 (1), p. 79-94, maio/1997(b).

BRETAS, Marcos Luiz. Polícia e mulheres: problemas, históricos e contemporâneos. **Boletim Polícia e Sociedade Democrática – A mulher e a polícia**. v.1, n. 6. Jan/2001. Disponível em: <<http://www.uotawa.ca/hrrec/brazil/pds/nº5/p/valores.html>. >. Acesso em: 22 de agosto de 2009.

BRUCKNER, Pascal. **A tentação da inocência**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BRUNETTA, Antônio Alberto. **B.O. da educação**: a visão dos policiais militares sobre autoridade e a educação. 2003. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BUSTAMANTE, R. M. da C.; MOURA, J. F. de (org.). **Violência na História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, v.1, 2009.

CÂMARA, Agência. **Projeto torna obrigatório detector de metal em escolas**. 4 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.direito2.com.br/acam/2008/ago/4/projeto-torna-obrigatorio-detector-de-metal-em-escolas>>. Acesso em: 09 de agosto de 2009.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas escolas**: qual o papel da gestão? 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, 2001.

CASTRO, João Paulo Macedo e. **UNESCO - educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: uma pedagogia da democracia no Brasil**. 2006. 431f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CECCA - Centro de Estudos Cultura e Cidadania. **Uma cidade numa ilha: relatório sobre problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis. Insular/CECCA, 1996.

CECCA - Centro de Estudos Cultura e Cidadania. **Nossa ilha, nosso mundo**. Florianópolis. CECCA, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CESSAR, Vólia Bonfim. Professores sofrem violência sem medida. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 set. 2009. Disponível em: <[http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4025&Itemid=28](http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=4025&Itemid=28)>. Acesso em: 16 de março de 2010.

CHAKUR, Gabriela de Sá Leite. **Violência e escola: marcas discursivas de um programa educacional - o programa escola da família**. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Elaboração e avaliação das qualidades psicométricas do inventário de indicadores de violência na escola**. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n.8, jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 de junho 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: ensaio de antropologia política**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Violência na escola e medidas socioeducativas. Desvio entre intenções e resultados: um estudo de caso no Mato Grosso do Sul**. 1999. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CORREA, Deborah Maciel. **Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do projeto escola viva, comunidade ativa**. 2007. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores vitimizados e agentes de agressões**. 2002. 251f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

COSTA, Jane Cristina Guedes da. **Violências nas escolas: um novo olhar ante as relações sociais na escola**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Norte, 2007.

COSTA, Marcia Rosa da. **Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação**. 2000. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, Paulo Roberto da. **Multiplicando os pontos de vista sobre violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte**. 2005. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COUTO, Karine Gusmão do. **Violência e escola:** o que pensam os professores, alunos e policiais sobre a intervenção policial na instituição escolar. 2003. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio:** gênero, sociabilidade e conflito. 2004. 194f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Escola pública, currículo e educação emancipadora:** o projeto político pedagógico como mediação. 2007. 246f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente:** 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência:** gangues, galera e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume, 1998.

DOMINGOS, Basílio. **Escola e violência:** configurações da violência escolar, segundo alunos, professores e moradores da comunidade. 2005. 356f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Èmile. **As regras do método sociológico.** São Paulo (SP): Martin Claret, 2001.

DURKHEIM, Èmile. **O suicídio:** texto integral. São Paulo (SP): Martin Claret, 2003.



DURKHEIM, Èmile. **Da divisão do trabalho social**. 3 ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2008.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. Dicionário de Filosofia. 2ed. São Paulo: Papirus, 1996.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 1, 1992.

FERNANDES, Kátia Tomaz. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Mecira Rosa. **Violência e educação**: manifestações na escola pública. 2002. 246f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Estadual Paulista, Franca, 2002.

FILHO, Francisco Bento da Silva. **Escola do medo**: o discurso dos atores educacionais a cerca da violência na escola. 2003. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

FILHO, Duglas Wekerlin. **Complexidade, aprendizagem e medo**: bases biológicas das emoções e sentimentos e a problemática educacional. 2007. 136f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GEERTZ, Clifford. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOSSELIN, André. **A lógica dos efeitos perversos: Ciências sociais, retórica política, ética**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. 316p.

GUADALUPE, Thiago de Carvalho. **Violência nas escolas: testando teorias de controle social**. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GUEDES, Maristela Gomes de Souza. **Violência, escola e diálogo**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambiguidades**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HAYASIDA, Nazaré Maria de Albuquerque. **Gestão, poder e violência escolar**. 2005. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

HENRIQUES, Maria do Rosário Garcia. **A formação do professor frente à problemática da violência na escola pública**. 2004. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

HENRIQUES, Silvana Lopes de Assis. **As práticas pedagógicas do cotidiano escolar como fontes de violência na sala de aula**. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Santos, Santos, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M.. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KATZ, Jack. Mídia e Violência Urbana. In: **Anais do Seminário “Mídia e Violência Urbana”**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. **Conduta de discriminação entre crianças da educação infantil**. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

KEANE, Jonh. **Reflexiones sobre la violencia**. Madri: Alianza Editorial, 1996.

KIMURA, Shoko. **Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito**. 1998. 198f. Tese (Doutorado em Geografia Humana)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

KLEIN, Denise Hunsche. **Violência na escola segundo alunos**. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor - aluno**. 2003. 225f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LABOISSIÈRE, Paula. Adolescente negro tem quase três vezes mais risco de ser assassinado do que branco. **Agência Brasil**. Brasília, 21 de julho de 2009. Disponível em: <  
<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/07/21/materia.2009-07-21.7520110277/view>>. Acesso em: 09 de agosto de 2009.

LACERDA, Maria Izabel Costa. **Violência na escola: das ofensas ao delito penal. Uma análise na cidade de São Luis**. 2007. 90f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

LARA, Célia Regina. **Violência escolar: por um olhar diferenciado no contexto escolar**. 2001. 298f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LATERMAN, Ilana. **Violências, incivildades, indisciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimentos da rede estadual de ensino**. 1999. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

LÍRIO, Flávio Corsini. **As violências praticadas e sofridas por jovens na escola**. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Feral do Espírito Santo, Vitória, 2004.

LOBATO, Vivian da Silva. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas.** 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação-Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOPES, Claudivan Sanches. **A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno.** 2001. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

LOPES, Márcia. **Gênero, violência e educação: um estudo nas escolas públicas do Estado de São Paulo.** 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular – uma análise psicológica.** 2003. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças de Souza; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Escola e violência.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, Roselaine Azambuja. **Resistir e criar: um estudo sobre os efeitos que a violência opera nos processos de subjetivação dos docentes.** 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACIEL, Maria José de Oliveira. **Escuta galera: a violência nas escolas públicas da região metropolitana do Recife.** 2004. 358f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária.** São Paulo: Instituto Piaget, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Pequeno manual de filosofia**. 5ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1977.

MALAVOLTA, Letícia Zavitoski. **Sentido e Significado de violência na escola para o aluno da 8ª Série**. 2005. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação-Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARQUES, Neide Augusta. **Retrato falado da violência na escola pública**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas)-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar**: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita. 2004. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MARTINS, Eni de Fátima. **Violência na escola**: concepções e atuações de professores. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação-Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARTINS, Regina Helena Oliveira. **Representações e práticas sobre a violência entre jovens estudantes do ensino médio**. 2003. 204f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

MARTINS, Tatiane Conceição Ferreira Galvão. **Violência na escola estadual de ensino fundamental e médio Augusto Montenegro**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

MATTOS, Alexandre Pereira de. **“Pra tudo tem dois lados”**: implicações ético-políticas da negociação de versões sobre violência. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEDEIROS, Corinha Maria Barreto. **Agressões em uma escola de ensino fundamental:** visão dos alunos, professores e funcionários. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Geral da República. **Glossário de termos jurídicos.** Disponível em: <<http://noticias.pgr.mpf.gov.br/servicos/glossario>> Acesso em: 08 de setembro de 2009.

MIRANDA, Maria Inês Ferreira de. **Violências nas escolas sob o olhar da saúde?** das indisciplinas e incivildades às morbimortalidades por causas externas. 2004. 279f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

MEKESENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, M. C. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública** (FIOCRUZ), RIO DE JANEIRO, v. X, n. 1, p. 7-18, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007-2008.

MOLIN, Fabio Dal. **Redes sociais e micropolíticas da juventude.** 2007. 220f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOREIRA. Bernardete Stecca. **Linguagem corporal:** formas negociadas contra agressões do meio. 2004. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2004.

MUNARIN, José Carlos. **A escola como espaço de convivência:** a prevenção e a redução do bulismo escolar. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MUNOZ, Manuel Alfonso Diaz. **Educar para a paz:** análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa pedagógico de intervenção com adolescentes. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Teologia)-Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2006.

NASCIMENTO, Maria Eulália Pereira. **Da exploração à inutilidade:** relação entre os valores da globalização capitalista que organizam o mundo do trabalho neste final de século e a violência nas relações escolares. 2000. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

NETO, J. C. S.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (orgs). **Infância:** violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

NERY, Matheus Batalha Moreira. **A escola como uma folha de papel:** um estudo etnopsicológico acerca da violência no cotidiano de uma escola pública do ensino fundamental. 2207. 213f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NICOLODI, Sonia Terezinha. **Um olhar sobre as ações pedagógicas do professor como alternativa e possibilidade da não violência no cotidiano escolar.** 2002. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **La généalogia de la morale.** Paris: Gallimard, 1971.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **Violência nas escolas:** cidadania, parâmetros curriculares e ética. 2000. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia Araújo. **Escola e violência:** análise de dissertações e teses sobre o tema na área de educação, no período de 1990 a 2000. 2003. 100f. Dissertação

(Mestrado em Educação-História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia Araújo. **Violência nas escolas e juventude**: um estudo sobre o bullying Escolar. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação-História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Juliana Munaretti. **Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente)-Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2007.

OLIVEIRA, Juliana Prudente. **Representação social da violência na escola**. 2002. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

OLIVEIRA, Rosilene Beatriz Lopes. **Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas violentas**. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

ORTEGA, Rosario; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2002.

PACHECO, Maria Inez Pagnosi. **O estatuto da criança e do adolescente como um instrumento de superação da violência em meio escolar**. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer**: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE-SP. 2004. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAIM, Iracema de Macedo. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. 1997. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.



PAPPA, João Segura. **A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental.** 2004. 169f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PAULA, Isabel Cristina Santos de. **Violência na escola - opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre alunos do ensino médio.** 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação-História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão.** 2003. 120f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica)- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

POLLAK, Michael. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-215.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade.** São Paulo: Projeto História, nº14, 1997.

PORTO, Luiz Fernando. **Violência e cotidiano escolar: possibilidades de minimização.** 2002. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RATEKE, Deise. **A escola pública e o PROERD: tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RESZKA, Maria de Fátima. **Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola.** 2000. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2000.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos.** 2004. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

RIFIOTIS, Theóphilos. O fantasma da violência: reflexões sobre “forças centrífugas” e um objeto em revolução. **V Reunião da ABA**. Tramandaí, 1995. (mimeo)

RIFIOTIS, Theóphilos. **Entre dois amores... Apontamentos sobre um dilema ético no estudo da violência: cidadania, democracia e diferença**. Florianópolis, 1996 (mimeo).

RIFIOTIS, Theóphilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, v.19, p.1-19, 1997.

RIFIOTIS, Theóphilos. Dilemas éticos no campo da violência. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 13, p. 26-32, 1998a.

RIFIOTIS, Theóphilos. Violência e cultura no projeto de René Girard. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, v.30, p. 1-24, 1998b.

RIFIOTIS, Theóphilos. Violência policial e imprensa: o caso da Favela Naval. **Revista São Paulo em Perspectiva**. SEAD, v.13, n.4, p.28-41, 1999.

\_\_\_\_\_. Les Médias et les violences: points de repères sur la 'reception'. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, v. 45, 2001.

\_\_\_\_\_. As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a judicialização dos conflitos conjugais. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v.19, n.1, p.85-119, 2004.

\_\_\_\_\_. Alice do outro lado do espelho: revisitando as matrizes do campo das violências e dos conflitos sociais. In: **XIX Encontro Anual da ANPOCS**, 2005, Caxambu. Programa e Resumos: XIX Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 2005.

\_\_\_\_\_; HYRA, Tiago (org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. 2001. 395f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia: nada fora de controle.** 2005. 289f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, Eloisa A. C.. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid: n. 22, p. 61-74, jan./abr., 2000.

ROCHA, J. S. Quando a violência está na escola. Escola Aberta Suplemento de A Notícia e Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis, p. 04 – 05, julho de 2006.

RODRIGUES, Anita Maria Schumann. **Aqui não há violência: a escola silenciada.** 1994. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

RODRIGUES, João Carlos. **A violência escolar na perspectiva dos agentes e clientela de uma escola estadual da cidade de São Carlos.** 2005. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Ladeira, Ribeirão Preto, 2005.

RODRIGUES, Luiz Antonio. **A violência em sala de aula, na percepção de alunos de oitava série do ensino fundamental de uma escola de confissão religiosa.** 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação-Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RUIZ, Castor Bartolome. **Os paradoxos do imaginário.** São Leopoldo: Unisinus, 2003.

RUOTTI, Caren. **Os sentidos da violência escolar: uma perspectiva dos sujeitos.** 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J-P.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1997.

- SANCHEZ, Gina. **O programa escola da família e o protagonismo juvenil: um panorama de 2003 a 2006.** 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- SANTANA, Barbara Beatriz de. **Sutilezas e estranhezas da violência - um mergulho no imaginário de um grupo de professores e alunos de uma escola pública do Distrito Federal.** 2003. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- SANTANA, Deise Franco. **O silêncio dos docentes: a droga e a violência nas escolas.** 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.
- SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. **Oposição e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão.** 2002. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- SANTOS, Ana Paula Alves de Jesus dos. **Consciência, educação e não-violência: a contribuição do projeto integrante para o desenvolvimento de uma cultura de não-violência nas escolas.** 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social)-Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, v.1, p.159-160, 1995.
- SANTOS, Leandro Gabriel. **A percepção discente da violência escolar: um estudo comparado (tipo de escola, ambiente social e estilo de vida).** 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. **Nova história de Santa Catarina.** Florianópolis: Terceiro Milênio, 1995.
- SARTORI, Cristina Helena Guimarães. **Da violência da escola à escola da violência.** 2003. 168f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

SAUL, Léa Lima. **As faces da violência:** um estudo das representações sociais de adolescentes de Escolas Públicas de Cuiabá. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SCHMIDT, Denise Pasqual. **Violência como uma expressão da questão social:** suas manifestações e seus enfrentamentos no espaço escolar. 2007. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.

SEVERNINI, Edson Roberto. **A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos.** 2007. 49f. Dissertação (Mestrado em Economia)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Alexandre de Freitas. **Narrativas ficcionais e discursos sobre a violência no cotidiano escolar.** 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2004.

SILVA, Álvaro Cabral da. **Os jovens e suas representações sociais de violência.** 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Carla Regina. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola:** quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Denise Madeira de Castro e. **Violência e práticas pedagógicas:** o que revela o cotidiano escolar. 2000. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.

SILVA, Dezir Garcia da. **Violência e estigma:** bullying na escola. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SILVA, Jaqueline Batista da. **A escola enfrenta a violência:** dos projetos às representações docentes. 2004. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, Maria José Domingues da. **Violência nas escolas, vozes ausentes**: a perspectiva de pais ou responsáveis de escolas públicas. 2004. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SILVA, Maria Nadurce da. **Escola e comunidade juntas contra violência escolar**: diagnostico e esboço de plano de intervenção. 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, Nilma Renildes da. **Relações Sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 2006. 297f. Tese (Doutorado em Educação-Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org.). **George Simmel**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, Georg. **Lê Conflit**. Sauxures, Circe, 1992.

SIMÕES, José Luís. **O tratamento jornalístico da violência de estudantes**. 2000. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e Violência**: o que a escola tem a ver com isso? Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SPOSITO, Marilia Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, 1998.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-104, 2001.

SPOSITO, Marilia Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens:

o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, jul./dez. 2004.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas Públicas do Estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da patrulha escolar comunitária**. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

TIBURI, M. A.; KEIL, Ivete (orgs.). **O corpo torturado**. Porto Alegre: Escritos, 2004. 304p.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Formação de professores, violência na escola, pós-modernidade, representações sociais e crise na escola**. 2002. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

THOMAZ, Sueli Barbosa. Violência na escola: ética, poder e cidadania. **Revista Trilhas**, Belém: v.3, n.1, p.53-58, jun. 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. (vol. I. A árvore da liberdade). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**. (vol. II. A maldição de adão). Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**. (vol. III. A força dos trabalhadores). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. Formação de professores: um esforço de síntese. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 25, p. 215-235, jan./jun., 2005.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v 33, n 1, p 117-134, jan/abr, 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. **Pierre Bourdieu e a fundação de uma nova sociologia na França: o pesquisador e a pesquisa**. 2008. (mimeo).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANA, Livia Fernanda Nery da Silva. **Afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola**. 2005. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

VICTOR, Dório. Violência ameaça 200 escolas públicas, no Rio de Janeiro. **O Globo**. Rio de Janeiro, 10 de maio de 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL34333-5606,00.html>>. Acesso em: 20 de junho de 2009.

VÍCTORIA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (orgs.). **Antropologia e ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2004.

VIOLENCIA nas escolas ameaça alunos e professores. **O Globo**. São Paulo, 25 de junho de 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL58175-5605,00.html>>. Acesso em: 20 de junho de 2009.

VYGOTSKI, L. S.; LURIJA, A. R. **La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino: studi sulla storia del comportamento**. Firenze: Giunti Barbera, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



WAGNER, Ednéia. **Os profissionais da educação mediante o problema das violências escolares em Florianópolis, no período de 1991 a 2002**. 2004. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WASELFI SZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.ritla.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2314&Itemid=147](http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2314&Itemid=147)>  
>. Acesso em: 09 de setembro de 2009.

WIEVIORKA, Michel. **Violence en France**. Paris: Seuil, 1999.

XAVIER, Rosalva Stella. **Re-apresentação “Caleidoscópio - a grande comunhão” As violências: a escola da Pedra Azul**. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violência no combate escolar: um olhar Freiriano**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999.

#### **SITES CONSULTADOS:**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

Disponível em: <<http://www.abant.org.br/>>. Acesso entre: 23 e 30 de março de 2009.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS. Disponível em:

<<http://www.acif.org.br/noticias/view.php?cod=672>>. Acesso em: 10 de setembro de 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso entre: 23 e 30 de março de 2009.

**CULTURA E PENSAMENTO - HISTÓRIA POR VOLTAIRE SCHILLING. O estruturalismo** - a semiologia e a semiótica.

Disponível em:

<<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2002/07/05/001.htm>>.

Acesso em: 27 de julho de 2009.

**DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTÁTISTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE).** Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/>>. Acesso em: 09 de setembro de 2009.

**FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL**

Disponível em: <<http://www.bn.br/portal/>>. Acesso entre: 23 e 30 de março de 2009.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA (IBGE).** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 de agosto de 2009.

**INSTITUTO DE PLANEJAMENTO URBANO DE FLORIANÓPOLIS (IPUF/SC).** Disponível em: <<http://www.ipuf.sc.gov.br/>>. Acesso em 28 de agosto de 2009.

**OVERMUNDO.** Disponível em:

<<http://www.overmundo.com.br/banco/floripa-tambem-tem-favela/>>.

Acesso em: 10 de setembro de 2009.

**PORTA DOMÍNIO PÚBLICO**

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso entre: 23 e 30 de março de 2009.

**REVISTA NEWSWEEK.** Disponível em: <[www.newsweek.com](http://www.newsweek.com)>.  
Acesso em 28 de agosto de 2009.

**SANTA CATARINA – BRASIL - OPORTUNIDADES & NEGÓCIOS** (Panorama da sociedade catarinense atual). Disponível em: <<http://www.santacatarinabrasil.com.br/pt/qualidade-de-vida/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2009.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.** Instituto Técnico de Administração e Gerência. Disponível em: <

<http://www.esag.udesc.br/arquivos/ITAG/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Central.

Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br>>. Acesso entre: 23 e 30 de março de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/ced/bsced.html>>. Acesso entre: 23 e 30 de março de 2009.

### **REFERÊNCIAS DAS FONTES PRIMÁRIAS: BOLETINS DE OCORRÊNCIAS POLICIAIS**

Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00070, data 21/02/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00084, data 11/03/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00091, data 16/03/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00118, data 28/03/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00143, data 18/04/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00148, data 22/04/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00152, data 25/04/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00205, data 16/06/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00216, data 25/06/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00235, data 13/07/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00236, data 13/07/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00237, data 13/07/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00242, data 14/07/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00243, data 15/07/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00255, data 04/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00267, data 11/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00274, data 22/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00277, data 22/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00279, data 23/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00286, data 25/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00298, data 30/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00305, data 15/09/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00326, data 29/09/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00354, data 10/10/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00357, data 24/10/2005

Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00363, data 25/10/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00377, data 04/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00381, data 06/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00382, data 09/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00392, data 16/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00418, data 28/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00419, data 28/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00420, data 28/11/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00435, data 05/12/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00438, data 08/12/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00443, data 10/12/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2005-00447, data 13/12/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00052-2005-00931, data 21/08/2005  
Boletim de Ocorrência nº 00620-2006-00007, data 08/12/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00620-2006-00019, data 20/05/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00095, data 06/03/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00122, data 21/03/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00134, data 29/03/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00136, data 17/03/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00146, data 06/04/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00152, data 12/04/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00168, data 09/05/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00171, data 11/05/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00187, data 07/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00188, data 09/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00199, data 20/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00200, data 20/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00204, data 23/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00209, data 28/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00223, data 13/07/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00224, data 14/07/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00233, data 28/07/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00237, data 07/08/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00247, data 18/08/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00264, data 01/09/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00279, data 29/09/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00280, data 01/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00293, data 16/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00297, data 18/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00305, data 24/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00306, data 24/10/2006

Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00329, data 17/11/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00334, data 22/11/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2006-00345, data 05/12/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-00544, data 22/02/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-00645, data 01/03/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00004-2006-00674, data 26/01/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-00715, data 13/03/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-01188, data 03/05/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-01514, data 20/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-01549, data 23/06/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-01697, data 12/07/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-01912, data 11/08/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02028, data 24/08/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02051, data 28/08/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02129, data 05/09/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02419, data 08/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02566, data 17/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02697, data 26/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02738, data 28/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02757, data 30/10/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00125-2006-02789, data 26/11/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00124-2006-04138, data 12/09/2006  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00021, data 02/02/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00049, data 13/03/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00078, data 21/03/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00087, data 28/03/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00088, data 28/03/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00089, data 29/03/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00108, data 10/04/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00152, data 26/04/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00179, data 07/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00182, data 08/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00184, data 08/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00227, data 28/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00233, data 30/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00234, data 30/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00235, data 30/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00238, data 30/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00245, data 31/05/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00246, data 01/06/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00422, data 16/08/2007

Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00426, data 17/08/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00458, data 28/08/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00459, data 29/08/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00475, data 03/09/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00492, data 10/09/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00495, data 11/09/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00503, data 14/09/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00504, data 17/09/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00514, data 19/09/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00575, data 09/10/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00606, data 19/10/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00615, data 22/10/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00618, data 22/10/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00650, data 27/10/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00668, data 31/10/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00675, data 01/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00678, data 01/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00706, data 09/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00714, data 13/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00715, data 13/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00723, data 15/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00742, data 22/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00755, data 27/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00763, data 29/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00764, data 30/11/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00772, data 03/12/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00778, data 05/12/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00780, data 06/12/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00787, data 07/12/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00795, data 09/12/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00813, data 18/12/2007  
Boletim de Ocorrência nº 00004-2008-00108, data 13/02/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00110, data 19/02/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00136, data 27/02/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00166, data 29/02/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00175, data 11/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00207, data 12/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00216, data 14/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00221, data 14/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00223, data 17/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00238, data 17/03/2008

Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00240, data 24/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00255, data 26/03/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00263, data 01/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00292, data 03/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00298, data 10/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00316, data 10/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00317, data 10/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00320, data 10/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00323, data 16/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00326, data 16/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00331, data 17/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00332, data 18/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00333, data 18/04/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00426, data 16/05/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00429, data 16/05/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00431, data 16/05/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00441, data 20/05/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00458, data 28/05/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00463, data 31/05/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00470, data 03/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00472, data 04/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00499, data 12/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00505, data 13/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00517, data 18/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00519, data 18/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00533, data 24/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00535, data 25/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00536, data 25/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00540, data 30/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00542, data 30/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00543, data 30/06/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00545, data 01/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00548, data 03/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00559, data 07/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00571, data 11/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2008-00572, data 11/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00581, data 14/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00582, data 14/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00589, data 18/07/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00625, data 07/08/2008  
Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00642, data 12/08/2008

Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00701, data 27/08/2008

Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00795, data 22/09/2008

Boletim de Ocorrência nº 00140-2007-00803, data 18/11/2008



## GLOSSÁRIO

**Agressão física:** Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem (Código Penal, p.79)

**Algazarra, Perturbação de sossego de aluno e Perturbação do sossego no local de trabalho:** Contravenção penal consistente em perturbar o sossego alheio, com as ações mencionadas nos incisos do artigo 42 da Lei das Contravenções Penais

Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/293749/perturbacao-do-sossego-alheio->>. Acesso em: 18 de setembro de 2009.

**Ameaça:** Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto ou grave. (Código Penal, p.86)

**Ameaça de morte:** Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico de suprimir sua vida.

**Ato Obsceno:** Praticar ato obsceno em lugar público, ou aberto ou exposto ao público (Código Penal, p.107)

**Assédio sexual:** abordagem, não desejada pelo outro, com intenção sexual ou insistência inoportuna de alguém em posição privilegiada que usa dessa vantagem para obter favores sexuais de subalternos ou dependentes. Para sua perfeita caracterização, o constrangimento deve ser causado por quem se prevaleça de sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função. Assédio Sexual é crime (art. 216-A, do Código Penal, com redação dada pela Lei nº 10.224, de 15 de maio de 1991). Disponível em:

<[http://www.mte.gov.br/trab\\_domestico/trab\\_domestico\\_assedio.asp](http://www.mte.gov.br/trab_domestico/trab_domestico_assedio.asp)>. Acesso em: 19 de setembro de 2009.

**Atentado Violento ao Pudor:** Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso diverso de conjunção carnal. (Código Penal, p.104)

**Abuso de Autoridade:** Crimes de abuso de autoridade (previstos nos artigos 3.º e 4.º da Lei 4.898/1.965):

"Art. 3º. Constitui abuso de autoridade qualquer atentado:

- a) à liberdade de locomoção;
- b) à inviolabilidade do domicílio;
- c) ao sigilo da correspondência;
- d) à liberdade de consciência e de crença;
- e) ao livre exercício do culto religioso;

- f) à liberdade de associação;
  - g) aos direitos e garantias legais assegurados ao exercício do voto;
  - h) ao direito de reunião;
  - i) à incolumidade física do indivíduo;
  - j) aos direitos e garantias legais assegurados ao exercício profissional.
- (Incluído pela Lei nº 6.657, de 05/06/79)

Art. 4º Constitui também abuso de autoridade:

- a) ordenar ou executar medida privativa da liberdade individual, sem as formalidades legais ou com abuso de poder;
- b) submeter pessoa sob sua guarda ou custódia a vexame ou a constrangimento não autorizado em lei;
- c) deixar de comunicar, imediatamente, ao juiz competente a prisão ou detenção de qualquer pessoa;
- d) deixar o Juiz de ordenar o relaxamento de prisão ou detenção ilegal que lhe seja comunicada;
- e) levar à prisão e nela deter quem quer que se proponha a prestar fiança, permitida em lei;
- f) cobrar o carcereiro ou agente de autoridade policial carceragem, custas, emolumentos ou qualquer outra despesa, desde que a cobrança não tenha apoio em lei, quer quanto à espécie quer quanto ao seu valor;
- g) recusar ao carcereiro ou agente de autoridade policial recibo de importância recebida a título de carceragem, custas, emolumentos ou de qualquer outra despesa;
- h) o ato lesivo da honra ou do patrimônio de pessoa natural ou jurídica, quando praticado com abuso ou desvio de poder ou sem competência legal;
- i) prolongar a execução de prisão temporária, de pena ou de medida de segurança, deixando de expedir em tempo oportuno ou de cumprir imediatamente ordem de liberdade.

Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4730>>.  
Acesso em 20 de setembro de 2009.

**Busca e apreensão de adolescente infrator:** Art.78 - O mandado de busca e apreensão expedido em desfavor do adolescente, salvo se decorrente de sentença que aplica a medida socioeducativa de internação nas hipóteses do art.122, incisos I e II da Lei n. 8.069/90, terá vigência máxima de 02 (dois) anos, contados da data de sua decretação, devendo se necessário ser renovado após este prazo.

**Calúnia:** Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime. (Código Penal, p.83)

**Calúnia via Internet** - Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime ocorrendo via mídia eletrônica, INTERNET

**Constrangimento (expulsão da escola):** Assim dispõe o art. 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 /90), Assim dispõe o art. 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente: *Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena - detenção de seis meses a dois anos.*

Trata-se de crime próprio, imputável a quem tenha a criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância, podendo ser os pais, tutores, curadores, guardiães, ou também aqueles incumbidos da vigilância e cuidado provisório do menor, a exemplo das babás, educadores e agentes de segurança.

**Consumo de Droga:** O artigo 28 da Lei 11.343, que substituiu a legislação anterior sobre o tema dispõe que “*quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trouxer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização*” está sujeito a penas de advertência, prestação de serviços à comunidade e medida educativa. A pena de prisão não está mais prevista. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9104>>. Acesso em 21 de setembro de 2009.

**Dano, Depredação e Vandalismo:** destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia (Código Penal artigo 163, p.92). De acordo com o artigo 163, do Código Penal brasileiro, vandalismo é crime e o autor do delito fica sujeito a prisão e multa, por danos ao patrimônio público. A pena varia de seis meses a três anos de detenção, além das agravantes.

**Desacato:** Desacatar Funcionário Público no exercício da função ou em razão dela. (Código Penal, p.133)

**Desobediência:** Desobedecer a ordem legal de funcionário público. (Código Penal, p.133)

**Difamação:** Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo á sua reputação (Código Penal, p.83)

**Furto:** Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel (Código Penal, p.89)

**Injúria:** Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade e o decoro (Código Penal, p.84)

**Lesão corporal culposa:** Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem, sem a firme intenção de fazê-lo (Código Penal Brasileiro, p. 81)

**Maus tratos:** Expor a perigo a vida ou saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento dou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina (Código Penal, p.82)

**Maus tratos contra animais:** A Lei 9605/98 e o Decreto 3179/99, ambos federais, tiveram o grande mérito de fazer ordenamentos quanto às ações lesivas do homem ao meio ambiente, abrangendo a flora, a fauna vertebrada e todas as espécies de patrimônio público, estendendo a punibilidade que só havia no campo administrativo, aumentando os seus graus de penas, para o campo criminal. No caso da fauna, ficam bem definidas as situações de maltrato aos animais silvestres, domésticos e domesticados, sejam eles nativos ou exóticos.

**Negligência:** O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8.069/90), disciplina no artigo 5º que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

**Omissão:** Responsabilização penal relativa à omissão na ordem jurídica brasileira está consagrada tanto sob a forma de *omissão* propriamente dita, i.e., a conduta do artigo 135 do CP, que define o comportamento de quem, sem risco pessoal, não presta assistência a alguém em situação de desamparo ou perigo grave e iminente, como sob a de *comissão*, quando quem se omite, em certas circunstâncias, tem o dever legal de agir para evitar o resultado (i.e., os 'garantidores' de sua inocorrência, art. 13, § 2.º, *a, b e c*, CP) e responde por este como se o houvesse causado ativamente.

Disponível em:

<[http://www.legiscenter.com.br/materias/materias.cfm?ident\\_materias=41](http://www.legiscenter.com.br/materias/materias.cfm?ident_materias=41)>. Acesso em 19 de setembro de 2009.

**Perseguição:** Crime de Stalking, como é chamado nos EUA o crime ato de perseguir e causar mal-estar sistemático a alguém, não é tipificado em nossa legislação. Mas uma série de princípios constitucionais podem ser acionados para protegerem uma vítima de perseguição e sistemática agressão moral sistemática. Sander Fridman Juspsiquiatria- consultorias, pareceres, quesitação, contestação a laudos periciais disponível em: <<http://forum.jus.uol.com.br/100708/perseguiacao-e-crime/>>. Acesso em: 20 de setembro de 2009.

**Sequestro e cárcere privado:** Privar alguém de sua liberdade, mediante seqüestro ou cárcere privado. (Código Penal, p.86)

**Racismo:** A Constituição de 1988, em seu art. 5º - inc. XLII, passou a considerar a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível.

**Roubo:** Subtrair coisa alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzir a impossibilidade de resistência (Código Penal, p.90)

**Violência Psicológica:** a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação dos direitos de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

Disponível em:<<http://jus2.uol.com.br/pecas/texto.asp?id=760>>. Acesso em 21 de setembro de 2009.

Diagramação  
Juliane Tomasi  
*ju.tomasi@gmail.com*