

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MARIA ALICE CANZI AMES

VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES ESCOLARES:
Um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC

Porto Alegre
2018

MARIA ALICE CANZI AMES

VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES ESCOLARES:
Um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Sociologia
do Programa de Pós-Graduação em Sociologia
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Karl Martin Monsma

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Ames, Maria Alice Cansi
VIOLENCIAS E INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES ESCOLARES:
Um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS
e Chapecó/SC / Maria Alice Cansi Ames. -- 2018.
268 f.
Orientador: Karl Martin Monsma.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Violência. 2. Incivildade. 3. Indisciplina. 4.
Escola. 5. Cidadania. I. Monsma, Karl Martin, orient.
II. Título.

MARIA ALICE CANZI AMES

VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES ESCOLARES:
Um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Sociologia
do Programa de Pós-Graduação em Sociologia
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS).

Porto Alegre, 27 de Agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Dr. Karl Martin Monsma (UFRGS/RS)

Prof^ª. Dra. Letícia Maria Schabbach (UFRGS/RS)

Prof^ª. Dra. Monica Hass (UFFS/SC)

Profa. Dra. Ligia Mori Madeira (UFRGS/RS)

Aos meus amores incondicionais: César Augusto e Lucas Canzi Ames.

A todas e todos que acreditam na Educação como uma exigência necessária para tornar o mundo mais feliz a partir da humanização das pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de pós-graduação em sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - seus professores e servidores - pela oportunidade em desenvolver minha formação acadêmica.

Ao professor Dr. Juan Mario Fandiño Mariño, que me orientou na primeira fase e parte da segunda, na elaboração deste trabalho, oportunizando-me o conhecimento das habilidades necessárias à pesquisa quantitativa em Ciências Sociais.

Ao professor Dr. Karl Martin Monsma, que aceitou o desafio de reorientar a Tese, contribuindo de forma muito segura para o redirecionamento das análises a partir de uma sociologia mais compreensiva.

Ao meu esposo César Augusto e meu filho Lucas, que acompanharam dia a dia todas as batalhas travadas na coleta de dados e na construção deste texto e me apoiaram em todos os sentidos durante toda trajetória.

Ao Lucas e Mariél, pela revisão e formatação deste trabalho.

Aos meus familiares, que compreenderam os momentos de prioridade ao estudo.

Às escolas que aceitaram participar da pesquisa e permitiram que eu adentrasse em seus hólons.

À UFFS, por acreditar em minha capacidade e propiciar um tempo específico para me dedicar às reflexões finais.

Aos membros da Banca Examinadora desta Tese, que aceitaram ler e contribuir com esse trabalho e meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Minha Gratidão!

RESUMO

A presente tese se propôs a compreender e analisar as principais relações entre as variáveis causais do processo de indisciplinas/incivilidades e violências praticadas por jovens do ensino médio às e nas escolas. Buscou também analisar os encaminhamentos dados pelas escolas às diferentes formas de comportamentos. O universo da pesquisa compreendeu três regiões de estudo, sendo duas do estado do RS/Brasil: Santa Rosa (Interior do RS) e Porto Alegre (Capital do RS) e uma do estado de SC/Brasil: Chapecó (considerada uma cidade em desenvolvimento). A amostra teve 906 questionários respondidos, os quais foram registrados em um banco de dados no sistema Statistical Package for Social Sciences (SPSS 18.0). O estudo se apóia em contribuições teóricas clássicas e contemporâneas da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação, Criminologia e Direito. A partir dos referenciais teóricos foram construídas as principais hipóteses da pesquisa e elaborados modelos que serviram de instrumento de análise para os dados disponíveis, coletados nas escolas participantes. As variáveis independentes envolvidas são: contexto sócio econômico e cultural; variação no índice de consumo de drogas individual e familiar; participação em gangues; porte de armas; experiência de violência em casa; tipo de autoridade doméstica; aceitação da autoridade do professor; justiça escolar; justiça doméstica; turno frequentado; expulsão da escola; trabalho; classe social; idade; sexo; série. As variáveis dependentes são a variação dos índices de violências registradas e reportadas em cada escola em um exercício e noutro, a variação das indisciplinas/incivilidades. Atentando para não cair na dicotomia do quantitativo e qualitativo, buscou-se integrar as duas perspectivas como complementares. Para tal, além dos exercícios estatísticos, realizamos entrevistas focais e observações participantes, com o uso de diferentes recursos didáticos. Os resultados nos remetem à reflexão sobre a força do contexto externo na socialização das novas gerações, para além da família e escola: a participação do jovem em gangues ou grupos ilícitos aumenta a probabilidade de envolver-se com atos violentos na escola. Esta mesma situação está associada ao porte de armas, pois, ao fazer parte de um grupo considerado ilícito, aumenta o acesso facilitado às armas e também às drogas, alimentando um círculo de violência difícil de interromper, porém, não impossível. Ao lado desses resultados, encontramos nas instituições formadoras dos jovens, um mal-estar docente que propicia posturas de autoridade um tanto frágeis e difusas ou autoritárias, contribuindo para um sentimento de injustiça e ressentimento por parte das gerações vindouras que buscam referenciais para suas vidas, as quais se manifestam em indisciplinas e incivilidades.

Palavras-Chaves: Indisciplinas. Incivilidades. Violências. Escola. Justiça Restaurativa.

ABSTRACT

The present thesis focused on comprehending and analyzing the main relation between the causal variables of the indisciplines/incivilities and violences practiced by high school youth to and in the schools. It also aimed to analyze the directions given by schools to the different forms of behaviors. The research universe was composed by three Brazilian study regions, two of them in the state of Rio Grande do Sul (Santa Rosa, in the countryside region, and Porto Alegre, the state capital), and one of them in the state of Santa Catarina (Chapecó, which is considered a city in development). The sample had 906 answered questionnaires, which were registered in a data bank in the Statistical Package for Social Sciences system (SPSS 18.0). The study is based in classic and contemporary theoretical contributions of Sociology, Anthropology, Psychology, Education, Criminology and Law. From the theoretical references were built the main hypothesis of the research and were elaborated models which were used as analysis instrument to the disponible data collected from the participants schools. The independent variables are: socioeconomic and cultural context; variation in individual and family drug use index; participation in gangs; arm carrying; home violence experience; domestic authority type; professor authority acceptance; scholar justice; domestic justice; attended shift; scholar expulsion; work; social class; age; sex; grade. The dependent variables are: index variation of reported and registered violences in each school; indisciplines/incivilities variation. Aiming to avoid the dichotomy of quantitative and qualitative methods, it was intended to integrate both perspectives as complementaries. For that, besides the statistical exercises, we performed focal interviews and participant observations, using different didactic resources. The results guide us to reflect about the power of the external context in the socialization of the new generations, to beyond family and school: the participation of the youth in gangs or illegal groups increase the probability to be involved with violent acts in school. This same situation is associated to weapon carrying, because being part of an illegal group increases facilitated access to weapons and also to drugs, a situation that feeds a violence circle which is difficult to interrupt, although not impossible. Besides these results, we can find in the institutions which instruct the youth a discontentment among teachers which leads to authority attitudes that are fragiles and diffuse or authoritarian, therefore contributing to a sentiment of injustice and resentment from the future generations, which search for references to their lives, and the final consequences are indisciplines and incivilities.

Key-words: School. Incivilities. Indisciplines. Restorative Justice. Violences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque para a Região Sul.....	99
Figura 2 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul.....	100
Figura 3 - Mapa do Estado de Santa Catarina	102
Figura 4 - Modelo Teórico Geral – Fase I	117
Figura 5 - Modelo Teórico Geral – Fase II: Fatores causais e condicionantes da incivilidade, infracionalidade e do crime violento com jovens de ensino médio em escolas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.....	118
Figura 6 - Modelo Inicial.....	122
Figura 7 - Desenho do corpo e sistematização das histórias de vidas em palavras chaves...	142
Figura 8 - Desenho do corpo e sistematização das histórias de vidas em palavras chaves...	143
Figura 9 - Desenho do corpo e sistematização das histórias de vidas em palavras chaves...	144
Figura 10 - Percentual de auto declaração de participação em alguma gangue fora da escola. N = 813.....	155
Figura 11 - Percentual de auto declaração de ameaças por alguma gangue dentro da escola. N = 813.....	156
Figura 12 - Percentual de auto declaração de ameaças por alguma gangue fora da escola. N = 813.....	156
Figura 13 - Percentual de autodeclaração sobre porte de armas na escola. N=906.....	160
Figura 14 - Guarita queimada em uma das escolas	163
Figura 15 - Percentual da percepção dos jovens sobre o consumo semanal de bebidas alcoólicas pelas famílias. N = 906.....	167
Figura 16 - Percentual da percepção dos jovens sobre o consumo de maconha pelas famílias. N = 906.....	168
Figura 17 - Percentual da percepção dos jovens sobre o consumo de cocaína, heroína ou crack, pelas famílias.....	169
Figura 18 - Frequência do uso de bebidas alcoólicas nos últimos três meses, pelos estudantes.....	170

Figura 19 - Frequência do uso de maconha nos últimos 3 meses, pelos estudantes .	172
Figura 20 - Frequência do uso de cocaína, heroína ou crack, pelos estudantes.	173
Figura 21 - Frequência de autodeclaração de problemas legais com drogas.....	175
Figura 22 - Classe1 pichada em escola.....	180
Figura 23 - Classe2 pichada em escola.....	180
Figura 24 - Parede pichada em escola.	181
Figura 25 - Chão pichado em escola.	181
Figura 26 – Percentual de autodeclaração de pichação de muros/classes/paredes.....	183
Figura 27 -Pichação em muro escolar	183
Figura 28 – Percentual de autodeclaração de roubos e/ou furtos dentro da escola.....	184
Figura 29 – Percentual de autodeclaração de roubos e/ou furtos fora da escola.....	185
Figura 30 – Percentual de autodeclaração de socos dentro da escola.....	186
Figura 31 – Percentual de autodeclaração de socos fora da escola.....	186
Figura 32 – Percentual de autodeclaração da frequência histórica de apanhar dos pais.....	196
Figura 33 – Percentual de autodeclaração de atendimento às necessidades do adolescente em casa.....	197

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Violência Reportada de uma amostra de alunos de ensino médio em 6 escolas públicas e particulares de Santa Rosa e Porto Alegre/RS a partir de 19 variáveis independentes no período de 2010-2012. N=655..... 137
- Tabela 2 - Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Incivilidades, indicando os graus de colinearidade, significância e correlação, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906..... 137
- Tabela 3 - Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Infracionalidades, indicando os graus de colinearidade, significância e correlação, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906..... 138
- Tabela 4 - Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Criminalidades, indicando os graus de colinearidade, significância e correlação, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906..... 138
- Tabela 5 - Correlações entre as variáveis independentes incluídas no modelo sobre Consumo de Drogas a nível individual aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906..... 139
- Tabela 6 - Correlações entre as variáveis independentes incluídas no modelo sobre Participação em Gangues, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906..... 140
- Tabela 7 - Correlações entre as variáveis independentes incluídas no modelo sobre Violência Doméstica, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906..... 140
- Tabela 8 - Teor alcóolico médio, medida padronizada e unidades de álcool para um drinque padrão de vinho, cerveja e destilados..... 166

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAPÍTULO I – CONCEITUAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS, CRIME, INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS	31
2.1 DESDOBRANDO O CONCEITO SOBRE VIOLÊNCIAS: ETIMOLOGIA E PRINCIPAIS DISTINÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, À ESCOLA, DA ESCOLA, AGRESSIVIDADE E AGRESSÃO, INCIVILIDADE, TRANSGRESSÃO E BULLYING	31
2.2 DEFININDO CRIME, ATO INFRACIONAL, DELINQUÊNCIA E GANGUES	35
2.2.1 Conceituando Crime	35
2.2.2 Conceituando Ato Infracional	36
2.2.3 Conceituando Gangues e Delinquência	37
2.3 A CONSTRUÇÃO DA CRIMINOLOGIA E AS PRINCIPAIS TEORIAS EXPLICATIVAS DO CRIME .	44
2.3.1 Percorrendo o caminho histórico da etiologia do crime e o surgimento da ciência criminológica	44
2.3.2 Teoria da Anomia	52
2.3.3 Teoria da Desorganização Social.....	54
2.3.4 Teoria do Controle	56
2.3.5 Teoria do Desvio a partir das contribuições de Howard Becker	59
2.3.6 Ciclos históricos da violência na América Latina	62
2.3.7 A Perspectiva da Transição Etiológica Criminológica em Juan Mario Mariño Fandiño	65
2.4 RECAPITULANDO - SÍNTESE REFLEXIVA DO CAPÍTULO I:.....	68
3 CAPÍTULO II – A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO ÀS INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS.....	69
3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA NOS TEMPOS DA PRIMEIRA FASE DE INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL E A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM MICHEL FOUCAULT	70
3.2 A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM IMANUEL KANT	75
3.3 A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM JEAN PIAGET	77
3.4 A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM YVES DE LA TAILLE.....	79
3.5 POSTURAS DE ENFRENTAMENTO ÀS INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS	81

3.5.1 Enfoque da Repressão	81
3.5.2 Enfoque estrutural.....	82
3.5.3 Enfoque da Cultura de Paz.....	83
3.5.4 Estratégias de Sobrevivência	84
3.5.5 Justiça Restaurativa/Reconstrutiva	87
3.6 DA ESCOLA DAS CERTEZAS À ESCOLA DAS INCERTEZAS	90
3.7 EM BUSCA DA AUTORIDADE EDUCATIVA DE BONS TRATOS	92
3.8 DO CONTEXTO GLOBAL AOS CONTEXTOS LOCAIS DO ESTUDO	95
3.8.1 Contextualizando as cidades em estudo.....	99
3.9 RECAPITULANDO - SÍNTESE REFLEXIVA DO CAPÍTULO II	104
4 CAPÍTULO III - PANORAMA DESCRITIVO DOS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, HIPÓTESES, METODOLOGIA E DADOS DA AMOSTRA.....	106
4.1 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RIGOR METÓDICO	106
4.2 HIPÓTESES	109
4.3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	114
4.3.1 Estudo Piloto	114
4.3.2 Estudo em Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC	116
4.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E OPERACIONAIS NO TRATAMENTO DOS DADOS	120
4.4.1 Operacionalização das variáveis dos modelos da Fase I	124
4.4.2 Operacionalização das variáveis da Fase II	132
4.4.3 Operacionalização das variáveis da Fase III.....	133
4.4.4 Recapitulando (síntese do Capítulo 3)	134
5 CAPÍTULO IV – RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE	136
5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO DAS VARIÁVEIS DO MODELO TEÓRICO GERAL DA FASE I	137
5.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO DAS VARIÁVEIS DO MODELO TEÓRICO GERAL DA FASE II.....	137
5.3 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA FASE III.....	138

5.3.1 Resultados das entrevistas e outras técnicas da Fase III.....	140
5.4 BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS DA FASE I.....	147
5.5 BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS DA FASE II.....	151
5.6 BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA FASE III.....	152
5.7 ANÁLISES DAS VARIÁVEIS MAIS RELACIONADAS COM OS COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADO-INCIVILIZADOS E VIOLENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR	153
5.7.1 Participação em Gangues.....	153
5.7.2 Porte de Armas	158
5.7.3 Consumo de Drogas no contexto familiar.....	165
5.7.4 Consumo de Drogas pelo indivíduo:	170
5.7.5 Ato Infracional.....	178
5.7.6 Classe Social.....	187
5.7.7 Violência Doméstica	192
5.7.8 Urbanização	199
5.7.9 Aceitação da autoridade dos professores.....	201
5.8 PROCESSUALIDADE DOS ATOS INDISCIPLINADOS/INCIVILIZADOS PARA ATOS VIOLENTOS	204
5.9 ENCAMINHAMENTOS DAS INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS PELAS ESCOLAS	206
5.10 RECAPITULANDO: SÍNTESE DO CAPÍTULO E CONSIDERAÇÕES	213
6 CONCLUSÕES E CAMINHOS	216
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICES	246
APÊNDICE A - TABELA CONSTRUÍDA SOBRE ENCAMINHAMENTOS DE INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES.....	247
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	259
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	267
APÊNDICE D – CARTA DE CIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	268

1 INTRODUÇÃO

"A tese é uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação"

Esse enunciado é de Lucrécia D'Aléssio Ferrara, na apresentação do livro de Umberto Eco: *como se faz uma tese* (2007). Ele nos inspira a introduzir os esforços que realizamos nesse empreendimento. Eco inicia a obra destacando que antigamente a universidade era uma universidade de elite, onde apenas os filhos dos formados tinham acesso a ela, salvo raras exceções. Pois bem, com a democratização universitária, cá estou eu, filha de pequenos agricultores, semi-alfabetizados, única mulher em uma família de 7 filhos. Cá estou, almejando apresentar esta tese a uma banca examinadora, para apreciar as discussões teóricas, qualificar-me no mundo do conhecimento e obter o título de doutora, buscando o reconhecimento como professora-pesquisadora.

Peço perdão pela forma pouco acadêmica para introduzir minha escrita, mas decidi iniciar contando um pouco de minha trajetória para me incorporar nesse mundo acadêmico, pois, quando alguém defende uma tese, parece algo quase mágico, pertencente ao mundo dos "deuses", ficando camuflados todos os esforços na construção. Talvez a reflexão destes aspectos particulares não seja socializado porque o ato criador gera muita dor, e também porque nem todos passam pelas mesmas experiências. Na reflexão da arquitetura processual descobre-se que há várias dicotomias entre o mundo da vida e o mundo científico. E é preciso compartilhar como forma de humanizar a ciência. Afinal de contas, somos mais que processos racionais. É necessário aprender o exercício da outrospeção para que o mundo se torne melhor. Se não, de que vale todos nossos esforços empreendidos em novas descobertas?

Na busca da reflexão "sobre aquilo que não falamos"¹, encobrindo o conceito muitas vezes pelo medo, seleciono para a reflexão dessa arquitetura o tempo. Na página 14 do livro de Eco (2007), ele dedica um item para responder à questão: "quanto tempo é requerido para se fazer uma tese?" E responde: "não mais de três anos e não menos de seis meses. Não mais

¹ Fazendo alusão ao filme "A Vila" (2004), que retrata o cotidiano de uma comunidade que vivia isolada por uma floresta, como forma de assegurar a convivência pacífica e feliz entre os habitantes, desde que não atravessassem a floresta, pois lá estavam "aqueles de quem não falamos".

de três anos porque, se nesse prazo não se conseguiu circunscrever o tema e encontrar a documentação necessária, uma destas três coisas terá acontecido”:

1) Escolhemos a tese errada, superior às nossas forças;

2) Somos do tipo incontentável, que deseja dizer tudo, e continuamos a martelar a tese por vinte anos, ao passo que um estudioso hábil deve ser capaz de ater-se a certos limites, embora modestos, e dentro deles produzir algo de definitivo;

3) Fomos vítimas da “neurose da tese”: deixamo-la de lado, retomamo-la, sentimo-nos irrealizados, entramos num estado de depressão, valemo-nos da tese como álibi para muitas covardias, não nos formamos nunca. (ECO, 2007).

Foram muitos os imprevistos que fizeram com que essa tese levasse nove anos para chegar a esse momento. Não sei se escolhi a tese errada, se sou do tipo incontentável, se fui vítima da neurose, ou se há ainda outros motivos que podemos considerar. Por sermos seres emocionais, as variáveis contextuais afetam e muito nossos raciocínios lógicos. Assim sendo, para compreendermos o “tempo” que cada sujeito necessita, partindo de minha experiência, sugiro o acréscimo de um quarto item no trabalho de Eco:

4) Variáveis contextuais (doenças, luto, violências, separações; mudanças; busca de evidências)²;

Possivelmente muitos episódios ocorridos em meu caminho tenham me marcado tanto porque fui educada em um tempo que as coisas não eram tão imprevisíveis, ou não fui educada o suficiente para lidar com os imprevistos. A imprevisibilidade dos acontecimentos deve-se, em parte, por vivermos em um “tempo líquido”, em que a própria morte não é mais “um esqueleto de veste preta brandindo a foice”, mas encontra-se agora “dissolvida em minúsculas, mas inumeráveis, armadilhas e emboscadas da vida diária” (BAUMAN, 1998, p. 217).

Olhando pela lente da aleatoriedade, Mlodinow (2011, p. 12-13), afirma que “a vida é ao mesmo tempo difícil de prever e difícil de interpretar” (...) “os mecanismos pelos quais as pessoas analisam situações que envolvem o acaso são um produto complexo de fatores evolutivos, da estrutura cerebral, das experiências pessoais, do conhecimento e das emoções”.

² Só para exemplificar com alguns casos de luto que passei durante o doutorado: morte de um sobrinho com 19 anos; morte de vários alunos e pessoas conhecidas; morte de uma amiga muito próxima; morte do sogro; morte do idealizador da ONG Educadores para a Paz (Marcelo Rezende Guimarães) e morte da primeira versão da tese (que fora considerada insuficiente para defesa).

Edgar Morin (2000, p. 81-83) fala que a história da humanidade não ocorreu de forma linear, pois “o surgimento da criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” mas a partir de um “complexo de ordem, desordem e organização”, obedecendo, ao mesmo tempo, “a determinismos e acasos em que surgem incessantemente o “barulho e o furor”.

O equilíbrio entre a razão e a emoção é um processo árduo e leva muito tempo, dependendo das variáveis contextuais que as pessoas estão envolvidas. O enfrentamento das adversidades e a construção da resiliência é a consciência que busco para continuar, pois, a história é construída por nós e, mesmo que haja muitas incertezas, cabe a nós o seu destino. Por isso, sou grata por todas as casualidades e por você me acompanhar nesse processo, caro/a leitor/a.

Prosseguindo com a referência de Eco (2007, p. 122), realizando a reflexão da arquitetura construída, o segundo elemento que seleciono é “a quem nos dirigimos”. Eco ensina que “escrever é um ato social: escrevo para que o leitor aceite aquilo que lhe proponho. Quando muito, deve-se procurar evitar o pronome pessoal recorrendo a expressões mais impessoais”.

Como Alice corria atrás do coelho que estava sempre atrasado, no conto de “Alice no país das maravilhas”, a Alice que aqui escreve se sente o próprio coelho, sempre fugindo do tempo, mas caindo nas armadilhas reais que o processo de crescimento humano inclui. Na encruzilhada das formas de escrita, Alice encontra explicações da “filosofia da linguagem” e se ancora em Bakhtin (2014, p.59), para transitar entre o “eu” e o “nós”: “o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico”. A partir dele é possível compreender que “todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior”.

Talvez o tempo não tivesse sido tão fugaz se a escolha da temática seguisse as características do fato social, definidas por Durkheim (1987): a generalidade, a exterioridade e a coercitividade. Porém, como acabamos de citar, a dialeticidade dos signos dificulta sua objetividade.

Generalizar e exteriorizar um fato em que a Alice estava totalmente entrelaçada, fez com que ela ficasse amarrada em uma grande rede repleta de nós, muito complexos para serem desamarrados ou rompidos. Já a coerção se fazia muito presente, pois ela exerce uma

força estranha sobre nós. Tendo sido vítima de várias formas de violências, por vezes, os sentimentos interrompiam a análise, por outras, traziam novos sentidos e convicções.

Nunca me acostumei com a naturalização de qualquer forma de violência, por isso, também, a dificuldade de “circunscrever o tema”, como sugere Eco (2007, p. 16). Solicito sua paciência para prosseguirmos juntos na descrição dos caminhos da construção e delimitação do tema da pesquisa e objetivos.

O objetivo geral do trabalho consiste em identificar e compreender as principais correlações entre as variáveis do comportamento indisciplinado/incivilizado ou violento dos estudantes na escola (e à escola), com destaque das posturas metodológicas de enfrentamento a esta violência. Este objetivo pode ser desdobrado nos seguintes itens: (1) a construção do modelo causal; (2) a aplicação do modelo a escolas públicas e privadas de três cidades (Porto Alegre, Santa Rosa e Chapecó) para mensurar o impacto das variáveis (drogas, armas, participação em gangues, violência doméstica, justiça escolar, autoridade doméstica e autoridade escolar) conforme o contexto sócio – econômico – cultural; (3) a reflexão sobre as posturas metodológicas de enfrentamento à violência no ambiente escolar (posturas repressivas, negligentes/permisivas, reconstrutivas/restaurativas).

O mérito da presente análise radica, não só no valor intrínseco de identificar e compreender o conjunto das principais relações entre as variáveis apontadas, mas no fato de que as pesquisas empíricas sobre o assunto, salvo algumas poucas, não abordam modelos multivariados da forma como aqui desenvolvido, o que nos estimula a dar uma contribuição para o tema. Percebe-se que a escola tornou-se “um grande conjunto que reúne pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja ignorando-se, seja incompreendendo-se, seja em conflito latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem.³”

Esta tese procurou responder a três questões principais: Quais as variáveis mais correlacionadas com a violência manifestada pelos estudantes no ambiente escolar? Haveria um processo crescente de envolvimento em indisciplinas/incivilidades para violências criminais? Como a escola tem lidado com as diversas manifestações de violências neste espaço?

Para responder a estes questionamentos, o modelo inicial foi construído a partir das seguintes variáveis de análise:

³ Bourdieu, P. (org). **A miséria do mundo**. São Paulo, Vozes, 1997, p. 11.

1) Variável dependente: índice de violências escolares registradas⁴ e reportadas;

2) Variáveis independentes: participação em gangues, porte de armas, sentimento de justiça escolar, autarquia escolar, região, postura pedagógica dos professores, aceitação da autoridade do professor, consumo de drogas a nível individual, consumo de drogas a nível familiar, violência doméstica, classe social, controle dos pais, justiça doméstica, série, turno, sexo, cor, trabalha ou não, tráfico de drogas;

3) Variáveis independentes de controle: série, turno, trabalho, sexo, cor, classe social, autarquia escolar (escola pública e escola privada).

Realizamos muitos exercícios, trocando as variáveis de lugar, para verificar a mudança na ordem de impacto. As indisciplinas e incivilidades ora foram utilizadas como variável dependente, ora como independente, dependendo do que queríamos observar e compreender. Detalhamos todos os passos adiante, no capítulo metodológico. A Tese passou por várias fases e mais de uma orientação, produzindo a agregação de diferentes suportes teóricos e metodológicos, também explanados adiante.

Passo a citar alguns estudos que priorizam o ambiente escolar como local de manifestação de situações ligadas à violência, para compreendermos o raciocínio construído para investigar as relações entre as variáveis do comportamento violento do estudante na escola.

Nos Estados Unidos, o Centro Nacional de Educação Estatística realizou um amplo estudo nas escolas públicas, envolvendo 2270 estudantes de ensino fundamental e médio, para conhecer as frequências de crimes e violências que estavam ocorrendo nas escolas; os principais programas e práticas de prevenção à violência que poderiam estar ocorrendo nas escolas; problemas relacionados à disciplina e violência; e as diversas características associadas à violência. O estudo foi realizado entre 1999 e 2000, tendo chegado aos seguintes resultados: 71% das escolas públicas elementares e secundárias presenciaram algum tipo de violência durante os dois anos da pesquisa, significando um número absoluto de 1.466.000 incidentes reportados nas escolas públicas americanas. Um número que chama a atenção é a associação entre problemas disciplinares e violência, onde os pesquisadores constataram que em escolas com 3 ou mais problemas sérios de disciplina (as tensões raciais; o bullying; abusos verbais e atos desrespeitosos contra professores) são também as escolas com

⁴ As violências registradas foram coletadas em atas e documentos oficiais da escola ou xerox de boletins de ocorrências, mas será operacionalizada somente em relação ao estudo inicial, o qual foi acompanhado por um período maior. As violências reportadas referem-se às respostas dos alunos ao questionário.

problemas de violências mais graves. Também constataram esta associação com o envolvimento em atividades de gangues e/ou seu culto ou envolvimento em atividades com grupos extremistas ao menos uma vez nas escolas.

Um estudo bastante amplo sobre a violência nas escolas brasileiras foi realizado por Miriam Abramovay et al (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. O levantamento de dados foi realizado em 2003 em cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre – e no Distrito Federal, com uma equipe de pesquisadores responsável em cada capital. Estas localidades foram selecionadas de modo a se compor uma amostra que permitisse a representação de todas as regiões, sendo que a pesquisa foi quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa abrangeu as 6 capitais e a quantitativa foi restrita a 5 delas (Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal). Dessa forma, os números apresentados não incluem o Rio de Janeiro, onde se optou por fazer apenas a pesquisa qualitativa. O objetivo da pesquisa foi analisar a violência escolar, enfocando prioritariamente as experiências e percepções de adolescentes e jovens, concentrando o levantamento de dados em turmas de alunos a partir da 6ª série do ensino fundamental e de todo o ensino médio.

Os pesquisadores destacam alguns fatores que contribuem para a qualidade das relações sociais entre alunos e professores. Nos relatos dos alunos encontraram evidências sobre as práticas que possibilitam a interação amistosa ou violenta entre estudantes e docentes, como o desempenho pedagógico dos docentes, em que os alunos afirmam que alguns dos principais atributos de um ‘bom professor’ é expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar. Observaram que há melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional que reflete na expectativa do aluno, sendo esforçado, explicando bem a matéria, trazendo temas atuais e pertinentes à realidade. (ABRAMOVAY, 2005, p. 95-6).

Já a manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes: “muitos adultos ainda vêem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo ‘adultocrata’ e maniqueísta.” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002 apud ABRAMOVAY 2005, p. 95-9). A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil. Se alguns professores são elogiados porque explicam bem a matéria e se preocupam com o aprendizado do aluno, outros são criticados por não tirarem as dúvidas, por não ministrarem a aula como o esperado e por

serem intolerantes, impacientes, agindo muitas vezes de forma agressiva com os alunos. Os pesquisadores apontam a necessidade de o professor ter uma postura de escuta e sensibilidade para compreender o mundo juvenil.

Entre os professores há uma sensação de perda da autoridade, de falta de respeito dos estudantes, de indiferença à presença do professor e a desconsideração ao poder dos docentes na escola, ocasionando pontos de tensão no relacionamento entre estudantes e professores. Estes percebem que os tempos mudaram e não sabem como delimitar limites. Nos discursos dos professores, os pesquisadores perceberam que são fluidos os limites entre desrespeitos, agressividades, relações conflituosas e violências, onde, em alguns casos, predomina o questionamento da autoridade e, em outros, a uma visão negativa que se tem dos alunos.

Parece encontrarmos aí uma grande mudança contextual na prática do trabalho educativo, em que nos tempos pré-modernos, a autoridade do professor era absoluta e nos tempos modernos começa a ser questionada. Essa mudança provoca mal-estar, tensões e ressentimentos que desembocam em conflitualidades muitas vezes violentas. Além de fatores relacionais, professores mencionam características inerentes às escolas, bem como sua estruturação, como condicionantes do tipo de relações entre professores e alunos, a densidade das salas, a carga de aulas dos professores, a rotina das aulas e as atividades extracurriculares, o que corrobora com o estudo referido acima, realizado pelo Centro Nacional de Educação Estatística dos Estados Unidos. Alguns adultos observam que o grande número de alunos por sala de aula e a sobrecarga de trabalho são fatores que dificultam o relacionamento. Estes elementos vão ao encontro de pesquisas realizadas pelos sindicatos de professores, que apontam também, o quanto esses fatores influenciam na saúde do professor.

As violências têm repercussões negativas para a saúde e para o sentido de integridade do sujeito, como pessoa e como professor. Os relatos da violência contra professores nas instituições de ensino privado motivaram o Sindicato dos Professores Particulares do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS) a investigar as causas e os desdobramentos dessas situações para os docentes. Os resultados obtidos oferecem um panorama sobre os tipos de violência sofrida pelos docentes. Elaborada por meio de formulário-padrão, a pesquisa foi respondida por 440 professores do ensino privado de todos os níveis de Porto Alegre (54,5%), Região Metropolitana (13%) e do Interior (32,5%). A desconstituição da autoridade do professor foi o fato ligado à violência mais citado pela amostra (83,2%), seguido da atividade sem remuneração (76,8%) e a ingerência na avaliação dos alunos (64,9%) e na ação pedagógica (53,3%). A autoria da violência é atribuída a alunos em quatro casos:

desconstituição da autoridade do professor, agressões físicas, agressões via internet e assédio sexual. Para 37% dos professores pesquisados, as direções de escolas são omissas em relação à violência no ambiente escolar e procuram responsabilizar os professores na maioria dos casos. O encaminhamento de soluções pela escola é insatisfatório para 80%. Já a ingerência da direção no trabalho docente é apontada como “eventual”, ao contrário do trabalho sem remuneração, classificado pelos entrevistados como “atividade frequente”. Além de apontar o trabalho sem remuneração como rotina em suas escolas, os professores atribuem a ele uma das maiores fontes de insatisfação profissional, ao lado da perda de autoridade em sala de aula⁵.

As pesquisas citadas acima destacam que a situação de tensão nas escolas deriva em um descontrole por parte dos professores e atitudes inesperadas, como agressões físicas e a mediação dos próprios alunos para contornar situações, sem que necessariamente provoque reações da escola. De modo geral, independentemente de quem seja o alvo da ameaça – aluno, professor ou outro adulto – a direção da escola tende a não tomar providências, a não ser que seja estimulada pela iniciativa particular daquele que se sente coagido ou daquele que visa à sua defesa.

A relação da direção com a comunidade escolar foi considerada a mais complicada, sendo considerada “invisível” ou “não-relação”, sendo essencialmente marcada pelo distanciamento, atribuindo severa crítica em relação ao exercício do poder. Os professores passam a exercer o papel de intermediários de um relacionamento onde não há diálogo e contato entre alunos e diretores, sentindo-se ainda mais sobrecarregados. No caso dos diretores presentes nas escolas, outros tipos de conflitos se registram: muitos alunos reclamam que são ignorados ou que recebem um tratamento pouco amistoso. Por vezes, os adjetivos usados para descrever comportamento dos diretores são fortes – os diretores são identificados como “ignorante”, “bruta”, “autoritária”, “centralizadora”, “rígida” (ABRAMOVAY et al, 2005, p. 119). Por outro lado, há algumas exceções registradas, onde o relacionamento é mais próximo e respeitoso.

⁵ Pesquisa completa pode ser obtida pelo site: www.sinprors.org.br/pesquisas. Preocupado com o aumento das formas de violências contra o professor, o Sindicato dos professores do ensino particular de Porto Alegre criou em 2007 um Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP), constituindo-se em um serviço oferecido aos seus associados, com o objetivo de apoiar os professores que sofrem violência implícita ou explícita no ambiente de trabalho. O NAP desenvolve reuniões quinzenais para conversa sobre os fatos violentos vivenciados e/ou presenciados pelos professores e alternativas de enfrentamento que serão apontadas por uma equipe multidisciplinar formada por diretores do Sinpro/RS, psicólogo e advogado; e encontros mensais com psicólogos/psiquiatras com subsídios aos professores sobre as formas de evitar e lidar com os constrangimentos contra os professores.

Sposito (2001) realiza um breve balanço sobre as pesquisas na área da violência escolar, destacando que na década de 80 as pesquisas realizadas no país priorizaram a investigação acerca da violência contra o patrimônio escolar e na década de 90 as pesquisas enfatizaram a violência interpessoal envolvendo alunos e professores. Percebe-se que dentro da violência interpessoal, há um crescimento na atualidade das ameaças, tanto entre pares quanto entre alunos e professores, fenômeno que precisa ser aprofundado em sua especificidade. Esse é um aspecto novo a ser analisado no fenômeno da violência escolar: até a década de 80 não havia contestação da autoridade do professor, sendo que a partir da década de 90, há um processo crescente de rejeição a essa autoridade, sendo representada pelas ameaças.

Essa mudança coincide com o processo de democratização do país, o qual tem desafiado o trabalho dos professores formados em uma metodologia tradicional de educação em que era legítimo o uso da violência como prática educativa para conter as indisciplinas e incivildades dos alunos. Com a democratização do país e a falta paralela de construção de um novo método, algumas instituições tendem a reproduzir as velhas práticas ou ser negligente e permissivo por não saber como orientar as condutas que limitam os excessos cometidos.

Os estudantes, ao não se sentirem tratados e reconhecidos em seus direitos pelos professores (atendimento igualitário das necessidades; avaliação justa; respeito e atenção) passam a perturbar o convívio escolar, amparando-se no argumento de que “não é justo”. Este sentimento de (in)justiça parece ser um novo fator que surge no cenário, o qual se mantém atualmente, para além das desigualdades sociais, o que justifica a inclusão da variável justiça escolar, seguindo Tyler e Lind.

Um estudo recente (ROLIM, 2013) sobre as relações da violência criminosa relacionada à escola aborda a formação dos jovens violentos. Rolim realiza uma análise do perfil etiológico violento de jovens, comparando o histórico de jovens que eram amigos de infância, verificando porque alguns se envolveram com o crime e outros não (2013). Esse estudo será importante para nossa tese, uma vez que utiliza a teoria da transição etiológica do crime.

Outros estudos serão citados no primeiro capítulo, quando esclarecemos as conceituações de violências, crimes, indisciplinas, incivildades e transgressões. Agora passamos a reportar alguns exemplos de notícias envolvendo o espaço escolar, que tiveram ampla cobertura midiática e repercussões públicas, as quais auxiliam na compreensão da delimitação de nosso estudo.

Após o incidente de uma professora que sofreu traumatismo craniano ao ser agredida por uma adolescente de 15 anos, em uma escola pública de Porto Alegre/RS, o jornal Zero Hora realizou uma série de reportagens evidenciando outros casos. As reportagens partiram de um levantamento realizado pelo Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), da Polícia Civil, a pedido de ZH, o qual revelou que os atos que ocorrem nas escolas já fazem parte da rotina policial. No primeiro semestre, 236 das 3.169 infrações registradas pelo órgão na Capital foram cometidas dentro ou diante de um colégio, significando um ato de violência a cada 18 horas (2009).

Em uma sociedade dual⁶, com fragilidade das instituições e insuficiência de políticas sociais, os jovens sentem-se estimulados à transgredir as normas, estreitando os laços de pertencimento à espaços restritos como as gangues e organizações mafiosas, integrando-se de forma “perversa⁷.” Como exemplo disso podemos citar o recente tumulto ocorrido na Praça da Redenção, em Porto Alegre/RS, deixando a população aterrorizada pela ação de dois grupos de adolescentes que se confrontaram com um tiroteio, onde um garoto morreu e outros quatro ficaram feridos. As investigações preliminares indicam que havia mais de uma pessoa armada no local, já que foram contabilizados entre 15 e 20 disparos, e localizadas cápsulas de diferentes calibres. O conflito teria se originado algumas semanas antes, devido ao roubo de um boné de um integrante de uma das gangues por um rival – o boné de um adversário é um dos principais troféus para um membro de bonde, e perdê-lo é motivo de grande humilhação. O encontro na Redenção teria sido combinado pela internet. Nem todos os integrantes dos grupos, porém, sabiam que haveria um acerto de contas no local. Segundo o Departamento Estadual da Criança (DECA), ambos os grupos eram formados por mais de um bonde. Alguns grupos estão fazendo acordos para saírem e praticarem ações juntos e, assim, se tornarem mais numerosos e imponentes⁸.

Tanto no dia 03 quanto no dia 07 de março de 2010, o jornal Zero Hora coletou depoimentos e opiniões de especialistas sobre o que pode ser feito para coibir a violência dos bondes. Christian Nedel, delegado do Deca, afirma que querem combater os bondes também pela questão da formação de quadrilha. “Se há alguém armado, por exemplo, já configura

⁶ Trabalhamos aqui com o conceito de dualismo de Fandiño (2013), que compreende o componente da exclusão simbólica e não somente material, como faziam os primeiros teóricos desse conceito. Adiante retomaremos isso.

⁷ Como analisa Zaluar, Alba. **Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas**. RJ: FGV, 2004.

⁸ O episódio ocorreu no dia 28/02/2010, domingo à tarde. Reportagem completa saiu no jornal Zero Hora em 07/03/2010.

formação de quadrilha qualificada (...) mas a internet ainda é uma espécie de território de ninguém, muito utilizado por esses grupos, e continua sendo difícil para nós ter acesso aos dados dos provedores para identificara os envolvidos em delitos”⁹.

Juan Mario Marino Fandino, pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência da UFRGS, lembra que a formação de gangues costumava ser um processo lento, mas com o advento da internet, o processo se acelerou. A agilidade das trocas de mensagens também alimentou as rixas entre rivais, e por ser um fenômeno ainda recente, não se sabe como lidar com ele. Defende o uso da rede como forma de levar os jovens a aceitar as regras da sociedade, bem como a ampliação de espaços públicos de lazer e cultura para os jovens. Destacou que “para que uma pessoa se entregue a uma gangue, ela passa por um processo de conversão, como para uma religião. Ela vai acumulando razões para passar ao outro lado. Assim como houve a conversão para lá, temos de fazer a conversão para cá”¹⁰. Houve manifestações de juízes e tenentes, defendendo maior envolvimento das famílias e maior policiamento. Também houve menção ao enfrentamento do tráfico e maior presença do Estado, pois esses fatos não ocorrem por acaso.

A Brigada Militar criou o Disque-Bonde para evitar repetições de confrontos como o que matou garoto na Redenção. Em 08/09/2009 já havia sido registrado uma briga de gangues que assustou a capital. O tumulto ocorreu no entorno do Parque Germânia, zona norte de Porto Alegre, estendendo-se pela avenida Nilo Peçanha, por volta das 18 horas. Até às 20 horas não havia registro de presos ou feridos. Conforme o comandante do 11º. Batalhão de Polícia Militar (BPM), Major Sérgio Simões, o incidente foi controlado com a chegada de viaturas do Batalhão de Operações Especiais (BOE). Segundo o oficial, agressões entre adolescentes têm ocorrido com frequência neste mesmo horário nos domingos, quando há maior concentração de pessoas no local.

A articulação das atividades via internet, revela o novo tipo de sociedade globalizada, também chamada por Manuel Castells de “sociedade informacional capitalista”, onde as conexões se dão através de um sistema de redes. O uso das redes está cada vez mais disseminado, desafiando autoridades, que ainda não sabem muito bem como lidar com essa novidade. Na semana seguinte ao episódio relatado acima, um novo caso apareceu, porém, mostrando a “força” da organização feminina: uma agressão a uma menina em Porto Alegre, por ‘bondes femininos’ foi reproduzida na internet, utilizando sites de relacionamentos. Além

⁹ ZH, 7/3/2010, p. 20.

¹⁰ ZH, 03/03/2010, p. 5.

da demonstração de brigas, aparecem fotos com poses de meninas com fuzis. Pichações, brigas e até arrastões são os delitos preferidos das jovens que pertencem a esses bondes, segundo o delegado titular da 1a. Delegacia para o Adolescente Infrator (DPAI), estando, por trás dos conflitos, motivações passionais, que, geralmente ocorrem na frente de escolas. A faixa etária é igual à dos bondes masculinos: 12 a 18 anos.

Esses exemplos ilustram o entorno do espaço social em que se situa a escola, estando interligado nesse contexto, a questão do tráfico de drogas e o porte de armas. O tráfico de drogas ocorre tanto dentro quanto no entorno da escola, interferindo na rotina escolar, como demonstra o estudo de Abramovay e Castro, sobre “drogas nas escolas” (2005). O que queremos observar aqui é que o espaço social onde vivem e interagem os que se envolvem em atividades violentas, criminosas ou simplesmente transgressoras, sinaliza para um componente socioespacial que afetaria a frequência e a gravidade das manifestações de violência.

Embora a capital concentre a maior parte dos casos, episódios em sala de aula são verificados no Interior. Em Ijuí, no Noroeste do Estado, um adolescente trocou de colégio, por medo de colegas que batiam, roubavam objetos e ainda gravavam vídeos por celulares, ameaçando e impondo medos. A rotina de toda a família mudou, porque o adolescente, de 15 anos, continua com medo de sair às ruas.

Também no município de Ijuí, nas datas de 04, 11 e 13 de setembro de 2012, uma sucessão de incêndios considerados criminosos a 3 escolas públicas evidenciaram a “estruturação de agressores”¹¹ utilizando metodologia semelhante a do crime organizado e causando intensa preocupação na comunidade educativa. Em ato contínuo, esta onda de violência também se manifestou através de um confronto de dois grupos rivais em frente a uma destas escolas incendiadas, culminando no assassinato de um jovem, o que evidencia o porte de armas. Estas manifestações de violência suscitaram a mobilização das direções escolares na busca de ajuda para enfrentamento destas situações¹². Em Santa Rosa/RS, a

¹¹ Sobre essa perspectiva, aprofundaremos logo adiante, no capítulo I, na apresentação das teorias da violência e do crime.

¹² Essas situações foram registradas por Costa, Fernanda da. Após incêndios criminosos escolas temem novos ataques em Ijuí. Zero Hora, 15/098/2012, geral. A Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí buscou auxílio acadêmico para reflexão desses episódios junto à Universidade Regional do Noroeste do Estado, local onde trabalhamos e desenvolvemos o projeto de extensão “Cidadania para Todos”. Iniciamos um amplo processo de formação abrangendo diretores, coordenadores e professores da região, aproximando-nos mais desta realidade e interagindo a partir de uma metodologia baseada nos referenciais da Justiça Restaurativa. Informações sobre o projeto e algumas atividades por nós desenvolvidas podem ser obtidas pelo site: www.cidadaniaparatodos.com.br.

direção de um educandário solicitou a transferência de um estudante que resistia às orientações de bom comportamento, ameaçando colegas e professores. Em outro educandário, a diretora e um grupo de professores registraram queixa na delegacia contra dois estudantes, um de 13 anos e outro de 14 anos, por agressão a colegas em sala de aula, roubo da merenda dos alunos e ameaças de agressão aos professores quando são repreendidos. Registraram também que há vários casos de carros de professores riscados propositadamente pelos dois denunciados. Consta na ocorrência que alguns professores da referida escola estão solicitando transferência, deixando claro que a justificativa do pedido é por estarem amedrontados com tais atitudes. Na mesma semana do registro de ocorrência, os dois estudantes agrediram um menino de seis anos. O caso foi encaminhado ao Conselho Tutelar, que por sua vez, acionou o Ministério Público (JORNAL NOROESTE, 22/05/2009, p. 14). Outro episódio ocorrido em Santa Rosa foi um adolescente flagrado com faca em sua mochila. O episódio agrava-se a partir de denúncias de estudantes do mesmo educandário, de que estavam sendo ameaçados pelo adolescente que portava a faca. A arma foi entregue à Delegacia de Polícia e os pais do aluno foram comunicados sobre o fato (JORNAL NOROESTE, 17/7/2009, p. 22).

No acompanhamento dos noticiários, encontramos relatos, imagens e depoimentos de incêndios criminosos em escolas de diversos municípios do RS, como Bagé, Parobé e Guaíba, bem como em diferentes regiões do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Maranhão¹³. Todos associam os crimes com bondes e tráfico. Em Chapecó/SC, uma das regiões incluídas no estudo desta tese, também existem muitos exemplos, não apenas registrados, mas vivenciados durante o acompanhamento de atividades práticas com estagiários.

Os casos que foram sendo colhidos diariamente nos vários jornais escritos ou televisionados, além da atuação engajada da pesquisadora e as frustrações advindas de muitas tentativas de construção de uma cultura de paz, impulsionaram a pesquisadora a continuar buscando novos aportes teóricos e práticos para o entendimento e enfrentamento dessa problemática¹⁴. Conhecer e compreender as correlações entre as variáveis que possam estar

¹³ <https://blogsci.com.br/2016/06/02/incendio-queima-parte-de-escola-no-centro-de-tres-pontas-mg/>; Bagé/RS: Canal Online, Folha do Sul, ano 07, n. 2081, 02/09/2015: uma história destruída; <http://www.hojemais.com.br/tres-lagoas/noticia/geral/jovem-de-tl-escreve-relato-emocionante-sobre-incendio-criminoso-na-escola-municipal>, acesso em 12/03/2017; http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2016/08/noticias/regiao/386805-pericia-confirma-que-incendio-em-escola-foi-criminoso.html; <http://www.recordtvrs.com.br/rio-grande-no-ar/videos/noite-incendio-em-escolas-pode-ter-sido-criminoso-23122016>; <http://www.atual7.com/tudo-sobre/bonde-dos-40/>

¹⁴ Participei da ONG Educadores para a Paz e dei palestras gratuitamente em inúmeras escolas para difundir a

impactando para a eclosão desse fenômeno, a partir de uma pesquisa empírica, pode contribuir para a elaboração de políticas públicas e atuação mais coerente e confiante nas instituições.

Para garantir a confiabilidade nos dados, realizamos uma observação criteriosa enquanto coletamos as ocorrências registradas em atas e fichas, bem como a aplicação de 906 questionários em 09 diferentes escolas das três regiões. Após a coleta dos dados, criamos um banco de dados geral e um específico para cada escola, utilizando o programa SPSS, buscando testar as significâncias de cada resultado fatorial e comparar os possíveis contrastes para posterior análise. Em uma fase posterior, buscamos entrevistar jovens envolvidos em gangues para compreender aspectos mais subjetivos de seus comportamentos. Nessa busca, acabamos aprofundando aspectos ligados à violência doméstica. Nosso principal argumento é que, o contexto sócio-econômico-cultural globalizado, com centralidade no consumo e tráfico de drogas, tem coagido jovens a se associarem com o crime, e estes, acabam sendo protagonistas de violências criminosas na escola e à escola. Além dos dados estatísticos que obtivemos desde o início de nosso estudo piloto, o que nos surpreendeu muito, por ter vivenciado a invasão de uma gangue na escola em que estávamos realizando o primeiro levantamento de dados, o clima de medo, desconfiança e insegurança era permanente em todas as escolas que buscávamos informações. A própria pesquisadora foi tomada por um medo paralisante, quando dois estudantes, a caminho da escola, onde ela aguardava para entrevistar, foram agredidos violentamente e internados no hospital da cidade.

Muitos dados foram evidenciando a forte presença do contexto social interferindo no contexto escolar. Queríamos compreender além dessa variável: o que mais levaria jovens a agredirem colegas, professores e o patrimônio escolar? Acompanhar de forma sistemática atos indisciplinados e incivilizados recorrentes poderiam auxiliar para impedir a evolução para uma escala mais violenta de ações dos sujeitos? Qual a correlação entre massacres ocorridos em escolas norte-americanas e brasileiras? Diante desse cenário, qual continua sendo a função educativa?

A temática é complexa, envolvendo muitas variáveis para análise. O desejo de contribuir para amenizar as violências e tornar o espaço escolar mais seguro e feliz também é

metodologia e os princípios da “não-violência ativa”. No ano de 2005, em que a sociedade brasileira fora convidada a se manifestar em plebiscito sobre o estatuto do desarmamento, o desgaste foi muito grande. Após ouvir alguns professores e adolescentes dizerem que iriam comprar suas armas antes que o estatuto fosse aprovado, ser vaiada por defender uma cultura de paz e quase linchada de uma escola, resolvi dar um tempo com a militância.

complexo. Além de compreender o que ocorre, tendo o cuidado para não rotular e estigmatizar jovens envolvidos com crimes, como mudar o contexto social?

Ao ouvir jovens indisciplinados e agressores, percebemos que eles também são vítimas de múltiplas violências. Por isso, a importância de refletir sobre as posturas de enfrentamento às indisciplinas/incivilidades e violências para não reproduzir outras formas de violências.

A tese ficou arquitetada da seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, apresentamos as diversas conceituações sobre violências, versando sobre as principais perspectivas de análise teóricas da violência e do crime. Descrevemos um breve histórico sobre a etiologia do crime, as escolas teóricas, a teoria da Desorganização Social; da Anomia Institucional a perspectiva do Controle e Autocontrole. Seguimos com as contribuições de Howard Becker, a respeito das teorias do crime e do desvio; fechando com os ciclos históricos da violência na América Latina e a perspectiva da transição etiológica.

No **segundo capítulo** abordamos a escola e o enfrentamento às indisciplinas/incivilidades e violências. Iniciamos este capítulo com uma retrospectiva do surgimento da escola nos tempos da primeira fase de industrialização no Brasil e a abordagem sobre disciplina em Michel Foucault. Seguimos falando da abordagem sobre disciplina em Immanuel Kant; a abordagem sobre disciplina em Jean Piaget; a abordagem sobre disciplina em Yves de La Taille, para chegar ao item sobre as posturas de enfrentamento às indisciplinas/incivilidades e violências (Enfoque da Repressão; Enfoque estrutural; Enfoque da Cultura de Paz; Estratégias de Sobrevivência; Justiça Restaurativa/Reconstrutiva. Na sequência refletimos sobre a escola das certezas à escola das incertezas e a busca da autoridade educativa de bons tratos. Realizado o apanhado histórico e as principais abordagens explicativas, construímos um item explanando o contexto global aos contextos locais do Estudo, contextualizando as cidades em estudo.

Adiante, no **terceiro capítulo**, realizamos um panorama dos passos da pesquisa; explicamos a formulação dos modelos construídos e as fases da pesquisa. Abordamos os procedimentos na construção do questionário para captar os dados sobre as manifestações de violências nas escolas dos três contextos em estudo: Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC. Buscamos esclarecer o entendimento de que conhecer não se reduz a uma simples tecnicidade procedimental e os dilemas na construção científica.

No **quarto capítulo**, apresentamos os principais resultados e a discussão e análise dos dados.

Agradeço sua companhia até aqui e espero continuar dialogando após a leitura.

2 **CAPÍTULO I – CONCEITUAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS, CRIME, INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS**

A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.

Jean-Paul Sartre

Este capítulo objetiva demonstrar a complexidade do conceito de violências, descrevendo os principais tipos de violências, seu caráter etimológico, desdobramentos das manifestações no espaço escolar e as principais teorias explicativas deste fenômeno.

2.1 **DESDOBRANDO O CONCEITO SOBRE VIOLÊNCIAS: ETIMOLOGIA E PRINCIPAIS DISTINÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, À ESCOLA, DA ESCOLA, AGRESSIVIDADE E AGRESSÃO, INCIVILIDADE, TRANSGRESSÃO E BULLYING**

Na busca de uma conceituação de violência, encontramos definições históricas, antropológicas, jurídicas, educacionais, psicológicas e sociológicas, das quais decorrem vários sentidos e desdobramentos, estando muitas interligadas. Porém, os diversos sentidos, segundo Michaud (1989, p. 7) indicam duas orientações principais:

de um lado, o termo “violência” designa fatos e ações; de outro, designa uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural – violência de uma paixão ou da natureza. No primeiro caso, a violência opõe-se à paz, à ordem que ela perturba ou questiona. No outro, é a força brutal ou desabrida que desrespeita as regras e passa da medida.

Nessa direção, é importante verificarmos o que o sentido etimológico da palavra nos ensina:

Violência” vem do latim violentia, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo violare significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a vis, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra vis significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e portanto a potência, o valor, a força vital. (MICHAUD, 1989, p. 8).

Estando, pois, a noção de violência ligada diretamente à noção de força, que seria uma “potência natural”, é importante esclarecer que “ela se torna violência quando passa da medida ou perturba uma ordem” (idem). Poderíamos acrescentar também, que seria quando provoca algum tipo de dano ou maus-tratos, como expõe Santos (1995, p. 232):

A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Ou ainda na condição de uma "violência disposicional", isto é, um "fato disposicional" de apelo à violência, que passa a acontecer em formas e momentos determinados, segundo requisitos ou condições que podem ser investigados.” (FANDIÑO, 2004, p. 33). Santos também comenta a respeito dessa forma de configuração da violência:

Força, coerção e dano, em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder – do nível macro, do Estado, ao nível micro, entre os grupos sociais – vêm a configurar a violência social contemporânea. Trata-se, em suma, de uma forma de interação social na qual se dá a afirmação de um poder, legitimado por uma determinada norma social, conferindo-lhe, então, o aspecto de forma de controle social: a violência configura-se como “uma disposição de controle, aberta e contínua”. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daquele que é atingido pelo agente da violência. (SANTOS, 1995, p. 231).

Considerando que “a tarefa da teoria social é compreender a violência como fenômeno social” (MICHAUD, 1989, p. 92) e sendo nosso objeto de estudo o fenômeno da violência escolar, reproduzimos as explicações de um sociólogo francês, que realiza uma revisão dos estudos sociológicos franceses a respeito de tal fenômeno na França: Bernard Charlot. Ele inicia seu estudo com as distinções de violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Entende que são distinções conceituais necessárias e difíceis, explicando-as da seguinte forma:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se

entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: 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...). (CHARLOT; BERNARD, 2002, p. 434-435).

Esse mesmo autor gradua a violência conforme o ato de agressão e difere do conceito de agressividade, o que entendemos ser importante destacar dentro desse universo de estudo:

A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (agredir é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar. (CHARLOT; BERNARD, 2002, p. 435-6).

Destacamos também a distinção que os pesquisadores franceses desenvolveram sobre violência, transgressão e incivildade:

O termo violência deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivildade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa. (CHARLOT; BERNARD, 2002, p. 437).

Tais distinções são particularmente úteis, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que seja tratado como caso de polícia. Quanto à incivildade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo (CHARLOT, 2002). Dessa forma, percebe-se que a violência é um fenômeno complexo e

multicausal, sendo apropriado o uso da expressão “mosaico¹⁵”, uma vez que a violência que ocorre em um espaço específico pode desencadear violência em outros.

Marcos Rolim realizou uma pesquisa em uma escola de Porto Alegre, especificamente sobre o “Bullying” (2008). Dedicou um capítulo para explicar as variações do termo, alertando que,

o importante a reter quanto à definição de “bullying” é que tal fenômeno não é o mesmo que “violência” ou “intimidação”. Antes, as práticas de “bullying” constituem forma particular, específica, de manifestação da violência, marcada pela intencionalidade do autor em produzir o sofrimento, pela repetição das agressões (sejam elas físicas, verbais ou de conduta excludente) e, em regra, pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Uma desavença corriqueira ou mesmo uma briga entre alunos, por exemplo, não necessariamente assinala a presença de “bullying” (ROLIM, 2008 p. 18).

Além deste alerta, Rolim (2008, p. 18), menciona que estudar as formas repetitivas de violência como o bullying, não significa que as práticas de violência eventual “não constituam problemas sérios ou que não tenhamos que desenvolver abordagens mais amplas destinadas a conter toda e qualquer forma de violência”. Menciona também a força dos impactos que o “bullying” pode trazer, estando, na origem de muitas outras manifestações de violências. A título de exemplo, trazemos a tragédia de Columbine (escola americana, que, no ano de 1999, dois adolescentes, vítimas de “bullying” entraram na escola que frequentavam e mataram a tiros 14 colegas e um professor e posteriormente se suicidaram). Rolim coloca a preocupação de autoridades em compreender o fenômeno, constituindo equipes multidisciplinares. Dentre as várias descobertas, encontramos:

Um estudo realizado pelo Serviço Secreto dos EUA em colaboração com o Departamento de Educação analisou 37 episódios de disparos de arma de fogo envolvendo 41 estudantes em escolas nos EUA, encontrando forte correlação com casos de “bullying” em pelo menos 2/3 dos casos (U.S. SECRET SERVICE, 2002 apud ROLIM, 2008, p. 18).

Destacamos esta correlação encontrada pelos estudiosos americanos entre o bullying e o disparo de armas de fogo, em razão de esta ser uma das variáveis que selecionamos para análise do impacto na violência em nosso estudo.

Outra forma de violência que está correlacionada com o bullying, e pouco se fala, é o suicídio, denominada pela Organização Mundial da Saúde como violência auto-inflingida¹⁶.

¹⁵ PRADO. **O mosaico da violência**: a perversão na vida cotidiana. SP: Vetor, 2004.

Essa relação apareceu em nosso estudo, como demonstraremos adiante, mesmo que não tenhamos selecionado esse item, o que nos preocupou bastante. Dos 10 entrevistados em um grupo focal, 8 se automutilavam e 6 tentaram suicídio, o que corrobora com os resultados de Rolim, demonstrando que a dinâmica da violência escolar desencadeia sentimentos que contribuem ao “mau desempenho escolar, à baixa frequência e à evasão e, nos casos mais graves, podem conduzir as vítimas ao suicídio” (ROLIM, 2008, p. 44).

Esses dados vão ao encontro da tese de Durkheim, que, em 1897, realizou o mais amplo estudo sobre o suicídio, tentando demonstrar que as causas do auto-extermínio têm fundamento social e não apenas individual. Durkheim também estudou a questão do crime, o qual passamos a abordar no item a seguir, uma vez que buscamos compreender como a violência criminal adentra a escola e quais suas origens e relações.

2.2 DEFININDO CRIME, ATO INFRACIONAL, DELINQUÊNCIA E GANGUES

Sendo um dos nossos objetivos compreendermos o processo de envolvimento do estudante com o crime e associação em gangues, precisamos definir o que é crime, ato infracional, delinquência e gangues.

2.2.1 Conceituando Crime

Émile Durkheim definiu o crime como um fato social normal, ou seja, não há nenhuma sociedade sem ocorrência de atos criminosos. Para ele, o crime consiste em um ato que ofende certos sentimentos coletivos. A ideia de “normalidade” traz certa surpresa e desconforto, mas em seguida compreendem-se as razões para tal afirmação:

¹⁶ KRUG. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

Durante a 49ª Assembleia Mundial de Saúde, ocorrido em 2002, fora produzido o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (RMVS). Segundo o RMVS, a violência pode ser classificada em três grandes categorias:

- 1) A violência autoinfligida – está relacionada ao suicídio, à tentativa de suicídio e a outras formas de automutilação;
- 2) A violência interpessoal – inclui a violência familiar (contra parceiros, crianças e idosos) e a violência comunitária (quando não há parentesco entre o agressor e a vítima), abrangendo a violência em contextos institucionais, como escolas, locais de trabalho, prisões e casas de saúde.
- 3) A violência coletiva – inclui a violência cometida pelo Estado, pelo crime organizado ou por grupos que, por motivos políticos, econômicos ou sociais, rebelam-se contra outras pessoas ou contra um conjunto de indivíduos.

para que os atos reputados criminosos numa sociedade dada possam deixar de ser cometidos, seria preciso que os sentimentos que eles ferem fossem encontrados em todas as consciências individuais sem exceção, e com o grau de força necessária para conter os sentimentos contrários. (DURKHEIM, 1987, p. 58).

Ao definir o crime como normal, Durkheim o considera em sua universalidade, porém, não em sua uniformidade, pois ele diz que os tipos de crimes variam conforme o grau de consciência comum das pessoas. Ao realizar uma retrospectiva histórica, percebe que os crimes contra as pessoas eram mais frequentes porque o respeito pela dignidade individual era mais fraco. Por isso, entende ele que o crime também possui uma função social: é necessário para manter a coesão social, ao manter a vitalidade da consciência comum, criando formas indispensáveis para a evolução da moral e do direito.

Dessa forma, ele relaciona o crime com a construção de um direito repressivo e um repressivo, conforme a maturidade das consciências. Quando um dos membros da coletividade fere a consciência comum, surge a necessidade da reparação deste dano, atribuindo-se um castigo. Por isso, adiante detalhamos também a diferença entre os tipos de justiça e penalidades, as quais são reproduzidas pelas diversas instituições, não somente o judiciário, conforme já constatava Foucault.

2.2.2 Conceituando Ato Infracional

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – em seu Art. 103 das Disposições Gerais do Capítulo I, define que: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (p. 50).

No Estatuto não há detalhamento sobre o entendimento do que seria crime ou contravenção penal. Estabelece as punições de crimes cometidos por adultos contra crianças e adolescentes. Por isso, há que se recorrer ao Código Penal para ampliar nossa compreensão.

Encontramos no site: http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Capacitacao/material_apoio/eca_mse_meioaberto.pdf, um resumo comentado do Ministério Público sobre o ECA e o Código Penal, em que nos possibilita extrair os principais elementos:

Existem três espécies de atos infracionais: leves; graves e gravíssimos:
Leves = Atos infracionais análogos a infrações penais de menor potencial ofensivo (pena máxima não superior a dois anos, com base no artigo 61 da Lei 9099/95, alterado pela Lei 11.313/06). Ex: Ameaça 147 CP, calúnia 138 CP, constrangimento ilegal 146 CP, porte de substância entorpecente para uso próprio, artigo 28 da Lei 11.343/06. Também são considerados leves os atos infracionais análogos a crimes de

médio potencial ofensivo (pena mínima não superior a um ano, com base no artigo 89 da Lei 9099/95, que autoriza inclusive a suspensão condicional do processo). Ex: Furto 155 CP, estelionato 171 CP, receptação 180 CP, aborto provocado pela gestante ou com o seu consentimento 124 CP.

Graves = Atos infracionais análogos a crimes de maior potencial ofensivo (pena mínima superior a 1 ano) cometidos sem violência ou grave ameaça. Ex: Tráfico ilícito de entorpecentes, artigo 33 da Lei 11.343/06, furto qualificado, 155, §4º, CP.

Gravíssimos = Atos infracionais análogos a crimes cometidos mediante violência ou grave ameaça à pessoa cuja pena mínima seja superior a 1 ano. Ex: Homicídio 121 CP, roubo 157 CP, extorsão mediante seqüestro 159 CP, estupro 213 CP.

Cabe esclarecer que não foi nosso interesse detalhar os tipos de crimes como trata o código penal, mas apenas ter uma referência basilar para levantar a existência ou não de tais atos nas escolas e realizar a análise dos dados.

2.2.3 Conceituando Gangues e Delinquência

A temática das gangues tem sido tratada de forma vasta pela literatura norte americana, sendo enredo de inúmeros filmes, matérias jornalísticas, relatórios, pois possuem uma grande importância na organização coletiva e estruturação das cidades. O tema foi tratado de forma mais acadêmica a partir de 1920, pela Escola de Chicago, motivada pela “desorganização social” produzida pelo crescimento urbano acelerado e falta de integração no espaço social e cultural urbano dos migrantes e imigrantes que passaram a ocupar as áreas pobres daquela cidade. Essa escola introduz a “sociologia da delinquência juvenil”, pois as gangues originadas nos Estados Unidos são estruturadas como uma “organização empresarial”, com funções de poder hierárquico, normas definidas, possibilitando, inclusive, uma “mobilidade social aos jovens”, como demonstra o estudo de Martín Sánchez Jankowski.

No Brasil, esta temática e em especial a terminologia “gangues”, tem sido utilizada genericamente para “designar um grupo de jovens, um conjunto de companheiros e também uma organização juvenil ligada à delinquência” (ABRAMOVAY, 2004, p. 95). Por essa razão, a pesquisadora Abramovay e sua equipe, ao realizarem a pesquisa sobre as gangues no DF, utilizam o termo gangue/galeras, pois, explica ela, o uso da noção de “galére”, introduzida por Dubet em seus estudos sobre a juventude francesa, é compreendida como uma “forma de sociabilidade solta, plena de niilismo, autodestrutividade e raiva” podendo estar marcada “por atividades criminosas intermitentes ou por uma marginalidade difusa” (ABRAMOVAY, 2004, p. 95). A pesquisadora chama a atenção para a importância de não

aplicar mecanicamente nenhum modelo teórico, pois há especificidades em cada contexto. Na França, por exemplo, diferentemente do caso brasileiro, “o fenômeno da “galère” tem como pano de fundo os conflitos e tensões decorrentes da imigração, o desmantelamento dos bairros operários, o enfraquecimento do movimento operário, a privação de uma consciência de classe” (idem, p. 95).

Abramovay critica a mídia por fazer uso irrestrito da palavra gangue, difundindo um papel que atribui a esses grupos a ação de certos crimes – assaltos, roubos, brigas e agressões - pouco importando que tenham sido cometidos a título individual. No DF as gangues/galeras “são grupos mais ou menos estruturados que desenvolvem desde atividades lúdicas até atos de delinquência”, cujos membros mantêm relações de solidariedade à base de uma identidade grupal compartilhada (ainda que incipiente), que podem levar tanto a novas formas de criatividade – a exemplo dos rappers – como a prática da delinquência (ABRAMOVAY, 2004, p. 95).

A pesquisa acima mencionada conclui que a afiliação a uma gangue pode servir como uma opção aos jovens que se sentem estigmatizados e/ou excluídos. O pertencimento a uma gangue é percebido pelos jovens como um espaço social no qual eles são respeitados, protegidos, desenvolvendo atividades lúdicas e oportunidades de “ganhar a vida mais facilmente”. Esse “ganho fácil” é realizado através de roubos a pequeno e médios estabelecimentos, em que o dinheiro arrecadado é utilizado para o desfrute pessoal, mediante a compra de objetos, drogas e armas. Andar armado é considerado uma conduta que, além de ser uma estratégia de defesa pessoal, “impõe respeito e dá moral”. As drogas, especialmente o álcool, os remédios e a maconha, são utilizados constantemente (ABRAMOVAY, 2004, p. 178-179).

Letícia Schabbach (2007) buscou mapear a existência, nos municípios e escolas da região Sul do Brasil, em especial nos espaços geográficos denominados de “colônia velha” e a região metropolitana de Porto Alegre, de grupos minimamente organizados de crianças e de adolescentes que se reúnem dentro de certos limites geográficos (escola, bairro, quarteirão, favela) para praticarem atividades de lazer, ações anti-sociais e, até mesmo, atos infracionais e/ou violentos. Constatou que estes últimos podem ser eventuais ou regulares, e os grupos podem ter liderança e organização instável (gangues culturais) ou liderança mais velha e/ou adulta e organização permanente e aberta a arranjos com grupos criminais adultos organizados (gangues delitivas). Em seu processo de consolidação, tais grupamentos buscam afirmar os seus valores (tais como: a virilidade, a masculinidade e a honra), construindo uma

identidade singular. Como ela buscou a inter-relação entre esses grupos e o crime organizado, aponta que as gangues distinguem-se do crime organizado, embora estejam por vezes a ele vinculadas ou subordinadas.

Schabbach (2007) sistematizou uma vasta literatura para compreender as motivações das crianças e adolescentes no envolvimento com essas associações, o que a levou a elaborar alguns quadros de diferenciação entre grupos, turmas e gangues juvenis, a partir de autores como Sutherland, o que consideramos importante reproduzir aqui.

Entende ela que as gangues e o crime organizado representam uma espécie de catalisadores dos crimes violentos, influenciando a formação das taxas criminais brasileiras e particularmente, das gaúchas, mas é importante salientar que nem todos os grupos são ligados ao crime.

A partir da literatura que ela revisou, podemos perceber que as gangues representam fenômeno recente, surgido após 1985, característico das grandes cidades, que se relaciona com a concentração da pobreza, o colapso de instituições tradicionais e o aumento massivo das drogas ilegais. Tais grupamentos variam consideravelmente quanto à organização e à coesão social, mas convergem no grau de violência, principalmente envolvendo armas e drogas. Alguns estudos mostram que a maior parte dos incidentes envolvendo membros de gangues acontece dos 17 aos 23 anos. (SCHABBACH, 2007).

Destaca ela que vários autores analisaram este fenômeno no âmbito da “delinquência”, mas ele é um termo impreciso, utilizado em sentido amplo, até para designar “as panelinhas” formadas nos meios estudantis. Ao citar Sutherland, explica que o termo ‘gang’ foi aplicado inicialmente como um termo de “bravata”, para cometer arruaças leves na vizinhança. Apesar de nem todas as gangues serem delinquentes, “quando presentes em determinados contextos sociais elas influenciam as variações das taxas criminais, se ali coexistir a associação social diferencial, ou seja, a viabilidade dos processos de aprendizagem resultantes da frequência e contato com grupos criminosos” (SCHABBACH, 2007, p. 155).

Por isso, é importante definir o que em termos sociológicos se compreende por “delinquência”:

[...] conjunto de práticas proibidas e punidas pela lei, praticadas por jovens que não atingiram a maioria legal, esta categoria se construindo no curso de processos complexos implicando diversos atores (institucionais e delinquentes, mas também o círculo próximo dos delinquentes, associativos [...] que jogam um papel importante no processo de constituição da delinquência juvenil). (CARRA, 1996, p. 107, tradução de SCHABBACH, 2007, p. 155).

Percebe que o termo delinquência aproxima-se da noção de criminalidade adulta, uma vez que os atos delinquentes são reproduzidos na idade adulta, sendo então praticados recorrentemente e vigiados pelas agências oficiais, fazendo com que os seus perpetradores sejam mais perseguidos e punidos. (SCHABBACH, 2007, p. 157). Também constata que há uma diferença na denominação das gangues em outros países do mundo em relação ao Brasil, ao citar a literatura e os estudos dos pesquisadores vinculados à Ecologia, que percebem que a formação das gangues surgiu como uma forma de adaptação dos jovens ao ambiente de moradia dos imigrantes, em que estes buscavam sobreviver em vizinhanças socialmente desorganizadas.

As gangues constituíam-se, então, como grupos de apoio, de solidariedade, de contracultura. Há uma variação na busca por caminhos legítimos ou ilegítimos, os quais não derivam apenas de “escolhas”, mas pela desigualdade estrutural. Para não homogeneizar os grupos, Schabbach elaborou um quadro síntese das tipologias subculturais a partir de Cloward e Ohlin (1960) o qual reproduzimos no Quadro 1 para melhor compreensão de forma comparativa.

Schabbach (2007, p. 166) ainda cita uma distinta tipologia de gangues que aparece em Huff (1989 apud LAWRENCE, 1998, p. 130), que as divide nos seguintes três tipos: a) informais, hedonísticas, cujos interesses primeiros são “ficar alto” e “ter um bom momento”; b) instrumentais que cometem crimes contra a propriedade por razões econômicas; e c) predatórias, que cometem roubos e assaltos e estão ativamente envolvidos na venda e uso de drogas.

Essas tipologias nos auxiliam para compreendermos as motivações e variações dos jovens em ingressar em um grupo e seguir uma “carreira criminal”. Continuando na exploração desse entendimento, os estudos sobre as gangues no Brasil destacam que a participação do jovem ocorre como uma busca de afirmação de sua “identidade diferencial”, através dos seguintes elementos constitutivos:

a) O uso diferenciado do espaço urbano, que inicia com o rompimento das relações familiares e de trabalho, e expõe o jovem ao perigo, tendo a cidade como palco: com as gangues e galeras parece haver uma inversão no uso da cidade, ao invés de protegerem-se, de esconderem-se, de resguardarem-se nos 'muros' da casa, cria-se outra ordem: exibirem-se e movimentarem-se nos escuros, nos becos e até mesmo, se necessário, nos esgotos [...] Para estes jovens, a cidade se coloca como espetáculo, como palco [...]. (DIÓGENES, 1995, p. 7 apud SCHABBACH, 2007, p. 171).

b) A desvalorização da ética do trabalho e a exaltação do lazer e do consumo. Os membros de gangues desejam mercadorias muitas vezes inacessíveis à sua condição social;

c) A falta de perspectivas no futuro e o imediatismo das experiências: a marca do efêmero, do fugaz, do presente imediato. (idem)

Quadro 1 - Síntese da tipologia das subculturas delinquentes cfe. Cloward e Ohlin.

Subcultura criminal	Subcultura do conflito	Subcultura retreatista
<ul style="list-style-type: none"> - Prevalecem delitos não violentos e a busca por ganhos materiais. - Violência mais instrumental e menos impulsiva. - É mais encontrada nas comunidades cujas estruturas de aprendizagem conectam os agressores mais experientes e exitosos e os ocupantes de papéis semi-legítimos (como policiais corruptos, advogados, empresários desonestos), e onde é possível mover-se livremente em um "mundo feito seguro para o crime." (C e O, 1960, p. 23). Meio típico: vizinhanças ou favelas organizadas. - Uma maior organização do crime é acompanhada por uma espécie de burocratização, com normas orientando a performance de papel e as relações pessoais, sine ira et studio (Cloward e Ohlin, 1960, p. 168), ou seja, sem raiva ou paixão. - Integração entre delinqüência juvenil e criminalidade adulta. Mas, pode apresentar mudanças adaptativas na passagem para a idade adulta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por suas características, esta subcultura possui maior estabilidade do que as demais. - Caracterizada pela violência expressiva (irracional e destrutiva que valoriza a força física e a masculinidade dos seus membros) como forma de adquirir status ou reputação. - Os integrantes são violentos não apenas pelo ódio contido, mas porque têm acesso aos meios violentos desde o nascimento, conseguem suportar a dor, usam o 'coração' e têm força física. - Reúne proscritos e fracassados. O crime existe, mas tende a ser individual, desorganizado, pequeno, não lucrativo ou protegido. - As relações com o mundo adulto são mínimas, os membros isolam-se e/ou se tornam indiferentes. - Meio típico: vizinhanças ou favelas que passam por um estado de desorganização social, onde falta unidade e coesão, devido: às altas taxas de mobilidade vertical e geográfica, ao deslocamento sistemático das famílias, à mudança do uso do solo. Nele está bloqueado o acesso para ambos os canais de oportunidades: legítimo e ilegítimo. Sem tais estruturas organizadas, é impossível exercer controle sobre as vias convencionais ou ilegítimas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subcultura mais suscetível à mudança externa, pois não é integrada (nem com as outras subculturas, nem com o mundo convencional, nem interliga agressores de diferentes idades). Há uma tendência de abandono destas atitudes na idade adulta. - Conjunto de experiências expressivas, sensuais ou consumatórias, consubstanciadas pelo uso de drogas e a formação efetiva de uma subcultura. - Não é uma adaptação isolada, pois o usuário necessita afiliar-se a outros para garantir o suprimento de substâncias, aprender a tradição oral do seu uso e as qualificações requeridas, fazer as conexões apropriadas e conhecer os controles que governam este negócio. - Os usuários de drogas percebem a si próprios como desligados do estilo de vida e das preocupações cotidianas dos membros do mundo convencional. Buscam continuamente o prazer do "êxtase", do "barato" ("kick"). - Fracassados no mundo convencional, seus membros também não exitaram nas outras subculturas delinquentes (criminal e do conflito). - A atividade econômica quando existente é de interesse secundário, pois o que vale é o prazer estético do "êxtase". - Os seus membros desenvolvem um vocabulário próprio e variado, com gestos ritualizados que expressam o seu sentimento de indiferença para com o mundo convencional e a sua solidariedade com a subcultura. Esta é internamente fraca, fazendo com que a subcultura seja moderadamente resistente à mudança.

Fonte: Elaboração por Schabbach, 2007, p. 165, com base em Cloward e Ohlin (1960).

Percebe-se, portanto, que há uma necessidade de reconhecimento e pertencimento, que pode ser conduzida para diferentes fins, conforme as motivações afetivas, tradicionais ou racionais. Reproduzimos no Quadro 2 um de tipologias elaborado por Schabbach (2007) que

proporciona a identificação dessas diferentes e articuladas motivações. Isso é relevante, uma vez que nosso foco de estudo é o espaço socializador da escola, onde ocorrem diferentes grupamentos, os quais nem sempre são delitivos, mas os controles informais ativam os controles formais quando poderiam tratar de forma mais interativo-compreensiva ou reconstrutiva.

Para Abramovay (2004, p. 17), “a quantidade, a dimensão e o domínio territorial dos focos de criminalidade propiciam o aparecimento de subculturas alternativas, com forte locus e domínio territorial, que legitimam e fomentam condutas delituosas.” Ela também aponta que diante da incapacidade do poder público de controlar a diversidade de situações, difundem-se o pessimismo social, o temor e o sentimento de impotência da população, reduzindo suas expectativas e liberdades. Consequentemente destaca que há uma perda do uso legítimo da violência por parte do Estado, o qual começa a ser disputado pela delinquência territorializada (organizações de traficantes, gangues delituosas) e pela segurança privada.

Dentro desse contexto começam a se debilitar os mecanismos e identidades tradicionais, gerada por uma crise de expectativas em relação ao futuro e as possibilidades legítimas de realização de ideais. Abramovay (2004, p. 18) entende que existe uma “adaptação ativa a novos modelos e identidades que, não por sua ilegitimidade, deixam de assegurar formas de ingresso, oportunidades e poder territorial”. Essas novas filiações têm também a ver com mecanismos de proteção pessoal em situações nas quais as instituições de segurança perderam a efetividade, originando organizações de “defesa e proteção territorial”. Em outras palavras, “isto significa, na prática, que os jovens que habitam áreas controladas por bandos e organizações criminosas devem optar entre culturas e normatividade paralelas.”

Quadro 2 - Tipologias de Gangues de Crianças e Adolescentes e Grupos do crime organizado, elaboradas por Schabbach 2007, p. 162.

GANGUES DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES		GRUPOS DO CRIME ORGANIZADO
GALERAS, BANDOS OU GANGUES CULTURAIS	GANGUES DELITIVAS OU QUADRILHAS	
Afirmação, por vezes inconsciente, dos valores culturais e sociais do meio, ao qual estão fortemente integradas. "Grupo, turma, patota" (Luft, [s/d], p. 324)	Busca do ganho monetário e do prestígio como fins. "Quadrilha, súcia, bando de malfeitores" (Luft, [s/d], p. 314)	Busca do lucro e do poder. Grande volume de negócios e altos rendimentos. Possuem alto grau de racionalização econômica e organização (Cloward e Ohlin, 1960).
Estabelecem lealdade com a vizinhança, funcionando como uma irmandade. Designados por denominações próprias, signo de identidade.	Embora tendo se originado e atuando em determinadas áreas geográficas (um bairro ou favela), possuem ramificações externas. Designados por denominações próprias, signo de identidade.	Embora tendo se originado em determinada área, a ela não se circunscrevem.
Reúnem-se para realizar atividades de lazer, atos anti-sociais (incivilidades) e, eventualmente, atos infracionais expressivos e menos graves, como: pichações, arruaças, brigas e agressões, pequenos furtos, uso de drogas em grupo, depredações. Toleram alguma forma de delinquência (Matsueda e Heimer, 1997), e a violência, quando utilizada e mesmo grave, é expressiva e não instrumental.	Praticam atos delinquentes e criminais com algum tipo de organização, como: venda de drogas, roubos, seqüestros-relâmpago, estelionatos, prostituição. Definem-se pela delinquência (Matsueda e Heimer, 1997), e a violência, quando praticada, é mais instrumental do que expressiva.	Praticam atos criminais planejados e que requerem organização, qualificações e habilidades, tais como: tráfico de drogas, roubo de cargas e a carros-fortes, roubo e furto de veículos, extorsão mediante seqüestro, contrabando de armas e de outros produtos, recepção, redes de prostituição sexual, e, mais antigo, o jogo do bicho. A violência dos atos é controlada, podendo ser usada instrumentalmente, como um meio para se atingir os fins ou manter a disciplina. O suborno também é um meio recorrente.
Organização frouxa, por vezes circunstancial e momentânea, e fraca coesão.	Organização rígida e forte coesão grupal.	Organização rígida e forte coesão grupal.
Hierarquia frouxa	Hierarquia rígida	Hierarquia rígida e forte disciplina
Liderança instável	Liderança bem definida, em geral o líder é o mais velho, comunicativo ou forte.	Liderança adulta bem definida
Fechamento do grupo	Estabelecem associações com criminosos adultos e com o mundo convencional, participando de uma estrutura híbrida de oportunidades lícitas e ilícitas.	Envolvimento com figuras do mundo lícito: políticos e policiais corruptos, advogados, juizes, tesoureiros, procuradores, dentro de uma estrutura híbrida de oportunidades (convencionais e ilegítimas).
Alta rotatividade de seus membros, raramente classificados como delinquentes pelas agências de controle.	Seus membros geralmente têm passagem pelo Sistema de Justiça e são rotulados como delinquentes.	Predominam adultos com trajetória criminal, e, por vezes, com passagem pela prisão. A afiliação é baseada no parentesco, na amizade ou na qualificação (profissionalização no crime, Sutherland, 1955).
A participação nos grupos limita-se ao período da adolescência, pois geralmente o comportamento coletivo padrão modifica-se na idade adulta, com a pressão social em prol do desempenho de papéis convencionais.	Permanência do comportamento ilícito da adolescência na idade adulta, através da associação continuada com indivíduos e grupos criminosos mais velhos, configurando trajetórias.	Continuidade do grupo, mesmo dentro da prisão. Os membros mais jovens substituem os presos ou mortos.
Em termos organizacionais, aproximam-se da "subcultura do conflito" de C. e O. (1960).	Em termos organizacionais, aproximam-se da "subcultura criminal" de C. e O. (1960).	Em termos organizacionais, aproximam-se da "subcultura criminal" e dos "sindicatos do jogo" de C e O (1960), ou dos "sindicatos" de Sutherland (1955).

2.3 A CONSTRUÇÃO DA CRIMINOLOGIA E AS PRINCIPAIS TEORIAS EXPLICATIVAS DO CRIME

Após os esclarecimentos conceituais, passamos a descrever o caminho percorrido por pesquisadores dos fatos criminais, até a constituição da ciência criminológica. Consideramos importante esse histórico, pois, entre as teorias que utilizamos para o entendimento do fenômeno em questão, destacamos: a teoria da anomia; a teoria da desorganização social; a teoria do controle e a teoria da “transição etiológica”. O histórico do crime auxilia na compreensão da “transição” que iremos nos referir. Na sequência da descrição sucinta das teorias mencionadas, traremos a contribuição de Howard Becker sobre os estudos teóricos do “desvio”, atentando para o fato de que o destaque para essas perspectivas não desmerecem as demais existentes, apenas busca destacar as mais emergentes para a compreensão de um fenômeno tão complexo quanto à violência criminal.

2.3.1 Percorrendo o caminho histórico da etiologia do crime e o surgimento da ciência criminológica

Neste item descreveremos os caminhos de construção de pesquisadores para desvelarem o que leva alguém a praticar um crime. Perceberemos que houve um longo caminho até chegar a uma compreensão a respeito do crime e suas respectivas penalidades. Inicialmente, algumas conclusões atribuíam a prática de um crime aos determinismos biológicos e ambientais, correlacionando a raça, cor e caracteres individuais, penalizando somente algumas pessoas portadoras dessas características. Vários estudiosos irão se dedicar ao aprofundamento do crime e penas, surgindo inúmeras teorias científicas. Daremos ênfase às principais ideias das Escolas Clássicas, Positivista e Crítica.

2.3.1.1 As Escolas Clássicas e Positivistas

Há duas perspectivas principais no que tange ao estudo das questões do crime, as quais são representadas pela Escola Clássica e pela Escola Positivista.

Apesar das diferenças, ambas tem algo em comum: o seu pensamento surge apoiado na grande transformação iluminista. O iluminismo, movimento cultural do séc. XVIII tem

como uma das suas características o culto à razão, o que fica marcado nos modelos que vão procurar explicar e investigar as questões sociais deste período.

A Escola Clássica enraíza suas ideias exclusivamente na razão iluminista e a Escola Positivista, na exacerbação da razão confirmada por meio da experimentação. Como antecedentes a estes modelos explicativos é possível situar uma série de ideias e estudos que vão influenciar as concepções defendidas pelas Escolas Clássica e Positivista. Nesse sentido, podem-se citar as ciências ocultas (ou pseudociências) que surgem na Idade Média, tais como:

- a) Oftalmoscopia: pretendia estudar o caráter do homem pela observação dos olhos;
- b) Metoposcopia: pretendia estudar o caráter do homem pela observação das rugas do rosto;
- c) Quiromancia: pretendia prever o futuro, com base no passado, pela análise das linhas da mão.

Segundo Shecaira (2011), ainda se poderia citar a fisionomia como a mais importante de todas essas pseudociências. Esta se preocupava com o estudo da aparência externa do indivíduo, ressaltando a relação existente entre o corpo e o psíquico. O fisionomista Della Porta em 1586 defendeu em obra a ideia da correspondência entre os aspectos interiores e a forma externa da natureza humana. O teólogo Johan Caspar Lavater, no séc. XVIII estudou a craniometria (estudo externo das aparências cranianas), defendendo o julgamento pelas aparências.

Estas ideias acabam refletindo-se na esfera jurídica. Um juiz napolitano criou o Édito de Valério, no qual constava: “quando se tem dúvida entre dois presumidos culpados, condena-se sempre o mais feio”. Destacam-se também os métodos da cranioscopia e da frenologia, desenvolvidos por Franz Joseph Gall. Estes davam a localização dos instintos e inclinações humanas em determinadas partes do cérebro, a partir da observação do crânio (apud SHECAIRA, 2011, p. 93).

No século XIX surgem ideias importantes do âmbito da psiquiatria: Benedict-Augustin Morel associa a criminalidade à degeneração, a qual considerava um desvio doentio do tipo normal da humanidade, transmissível por via hereditária. Philippe Pinel tem grande papel histórico, na medida em que separa os delinquentes dos enfermos mentais. Jean E. D. Esquirol foi um psiquiatra pioneiro na diferenciação entre deficiência mental e insanidade.

No âmbito da antropologia podem-se destacar autores como Lucas e Virgílio, os quais já postulavam a ideia de um criminoso nato. As ideias evolucionistas de Darwin foram

trazidas para o pensamento social por Herbert Spencer, o qual chega a afirmar que “os pobres, imprudentes, incapazes, débeis, enfim fracos, em geral, seriam superados pelos mais aptos” (SCHECAIRA, 2011, p. 97).

As ideias que mais causaram repercussão para a criminologia são aquelas trazidas pelo positivismo italiano (com Lombroso, Ferri e Garofalo em destaque) e pela Escola Clássica (onde se destaca Bonesana).

Segundo Shecaira (2011, p. 103) “a Escola Clássica caracteriza-se por ter projetado sobre o problema do crime os ideais filosóficos e o *ethos* político do humanismo racionalista. Pressuposta a racionalidade do homem, haveria de se indagar, apenas, quanto à racionalidade da lei.”

Dentro do pensamento clássico destaca-se Cesare Bonesana, o Marquês de Beccaria, que em 1764 publica “Dos delitos e das penas”, obra fundamental do direito penal liberal e da própria criminologia Clássica. Sua importância é de fazer uma síntese dos ideais penais iluministas presentes na época. Defendia a existência de leis simples, a serem conhecidas pelo povo e obedecidas por todos os cidadãos. Não poderia haver arbitrariedades dos juizes na aplicação das sanções, só as leis poderiam determinar as penas. Pensava também que a duração da pena faz mais efeito do que o rigor com que é aplicada. Critica o sistema de provas que não aceitava o testemunho da mulher e não atentava para a palavra do condenado. Foi contrário aos métodos de tortura, testemunho secreto e juízos de Deus.

Vemos ainda que para a Escola Criminológica Clássica, fundada no contratualismo de uma burguesia em ascensão, a pena era a reparação do dano causado pela violação de um contrato (o contrato social de Rousseau). Da mesma forma que no direito civil quando há descumprimento de contrato deve ocorrer uma reparação, no direito penal esta reparação também será necessária, acontecendo por meio da pena.

Outros autores clássicos se destacam tais como Francesco Carrara, que postulava que o crime não é um ente de fato, e sim um ente jurídico; não é uma ação e sim uma infração. Para o classicismo a pena é uma retribuição jurídica que tem como objetivo o restabelecimento da ordem externa violada.

Algumas críticas foram feitas aos clássicos, devido principalmente à incapacidade de explicar alguns fenômenos da época, que viu agravada a questão da criminalidade, sobretudo a partir da Revolução Industrial. Entre as críticas, estava a impossibilidade da aplicação rigorosamente igual da lei, tendo em vista a pluralidade de circunstâncias que se colocam entre a prescrição da lei e sua aplicação concreta.

No que diz respeito à Escola Positivista, é em 1876 com a publicação de *L'uomo delinquente* de Cesare Lombroso, que se inaugura o período da criminologia denominado científico. Sua teoria consiste também na síntese do pensamento que estava em curso no seu tempo, recolhendo-o e articulando-o de forma inteligente e convincente. A junção das idéias dos fisionomistas com a estatística o leva a fazer um retrato do delinqüente, analisando vários fatores, tais como peso, estatura, estrutura do tórax, quantidade de cabelo, tamanho das mãos e das pernas, características do crânio e da face, entre outros. Para Lombroso o crime é um fenômeno biológico e não ente jurídico (como afirmavam os clássicos). Além disso, para Lombroso o criminoso era “um ser atávico que representa a regressão do homem ao primitivismo. É um selvagem que já nasce delinquente. A causa da degeneração que conduz ao nascimento do criminoso é a epilepsia, que ataca os centros nervosos dele.”¹⁷

O termo Atavismo é usado correntemente para referir-se a semelhanças físicas e/ou psicológicas entre seres e seus ancestrais mais distantes. A sua teoria se baseia nos seguintes termos: atavismo, degeneração pela doença e criminoso nato, do qual fez o seguinte retrato:

Fronte fugidia, assimetria craniana, cara larga e chata, grande desenvolvimento das maçãs do rosto, lábios finos, criminosos na maioria das vezes canhotos, cabelos abundantes, barba rala; ladrões com olhar errante, móvel e oblíquo; assassinos com olhar duro, vítreo, injetado de sangue¹⁸.

Para Lombroso o criminoso sempre nasce criminoso. Assim, embora não negue os fatores ambientais (exógenos), afirmava que estes só atuavam como desencadeadores dos fatores clínicos (endógenos). Estas idéias de Lombroso recebem muitas críticas, entre as quais: crítica ao retrato do criminoso, pois os traços definidos como de criminosos eram encontrados em pessoas tidas como normais; crítica à comparação entre o criminoso e o selvagem primitivo, pois se fosse assim as tribos primitivas deveriam ter altos índices de criminalidade, o que não ocorre; crítica à ideia degenerativa provinda da epilepsia, pois há milhares de epiléticos que nunca cometeram crimes.

Sucessor e continuador do pensamento de Lombroso, também sendo conhecido como criador da chamada Sociologia Criminal, destaca-se Enrico Ferri. Ele contribui com uma visão mais larga da criminalidade, dizendo que esta é decorrente de fatores antropológicos, físicos e sociais. Ainda parte da perspectiva positivista de classificação dos criminosos, porém

¹⁷ Schecaira (2011), p. 108-109.

¹⁸ Descrito em Schecaira, 2011, p. 109. A mulher delinquente também possuía um retrato, que ainda servia para justificar a sua inferioridade perante o homem.

agora preponderam os fatores sociais. No que diz respeito à classificação, vemos que Ferri postulou cinco principais categorias de delinquentes: o nato, o louco, o habitual, o ocasional, o passional. Observa-se, portanto, que sua classificação não se detém ao caráter biológico, envolvendo fatores sociais, que vão desde as causas dos crimes até a capacidade de readaptação social ou possibilidade de reincidência.

Outro nome de destaque do positivismo foi Rafeale Garofalo. Para ele o crime sempre está no indivíduo, e a partir disso introduz o conceito de temibilidade, a qual se refere à “perversidade constante e ativa do delinquente e a quantidade do mal previsto que se deve temer por parte do mesmo delinquente” (SHECAIRA, 2011, p. 114). Sua principal contribuição à criminologia foi a procura por definir a existência de um delito natural, isto é, investigou se havia um crime em todos os tempos e lugares considerado punível. Responde afirmativamente, tomando como exemplo o parricídio, o assassinato com intuito de roubo, o homicídio por mera brutalidade.

A partir destas ideias, Garofalo coloca-se a favor da eliminação de alguns criminosos por meio da pena de morte. O crime passa a ser reconhecido como um fenômeno natural e social, sujeito às influências do meio e de múltiplos fatores, exigindo o estudo da criminalidade a adoção do método experimental. A responsabilidade penal é responsabilidade social, por viver o criminoso em sociedade, tendo por base a periculosidade. A pena será, pois, uma medida de defesa social, visando à recuperação do criminoso. Tal medida, ao contrário do que pensavam os clássicos, defensores da pena por tempo determinado terá denominação de medida de segurança e será por tempo indeterminado, até ser obtida a recuperação do condenado. O criminoso será sempre psicologicamente um anormal, temporária ou permanentemente.

2.3.1.2 A Criminologia Crítica

Em contraposição às idéias positivistas, surge a perspectiva da Criminologia Crítica. Essa escola compreende que a criminalidade apresenta-se como um *status* dado a alguns sujeitos, sendo parte de um processo duplo que, inicialmente, define de forma legal o que é crime, atribuindo a algumas condutas o caráter criminal. Posteriormente, seleciona estes sujeitos conferindo-lhes uma etiqueta que os estigmatiza como criminosos, entre os muitos com as condutas criminalizáveis. Na medida em que o direito penal centra a atenção no

criminoso praticante do delito, acaba ocultando e mesmo ajudando a manter a realidade estrutural (social, política e econômica) da qual o crime é reflexo.

A Criminologia crítica busca recuperar a análise das condições objetivas, estruturais e funcionais que originam os fenômenos de desvio. Dessa forma, já não se poderia entender o crime somente como uma manifestação individual, necessitando-se inseri-lo num contexto global de violência (estrutural), expresso na repressão das necessidades reais, isto é, na violação ou suspensão de direitos humanos.

Assim, este modelo crítico de análise social vem como superação teórica do paradigma etiológico positivista. No entanto, tal processo não é linear, e está perpassado por algumas condicionalidades ligadas, sobretudo, aos meios de acesso – geralmente, medido pelo poder econômico – que o sujeito selecionado possui em relação ao poder judiciário. O que também nos leva a dizer que tais condicionalidades serão ainda mais relativas se somarmos características físicas – como a cor da pele – e sociais – como profissão, escolaridade, entre outras. (SCHECAIRA, 2011).

No Brasil, alguns autores se destacam em suas reflexões sobre o crime. Um deles é Tobias Barreto, o qual escreveu “Menores e loucos em direito Criminal”, no ano de 1884. Assume uma posição heterodoxa, criticando algumas ideias dos clássicos, e também dos positivistas.

Já Raimundo Nina Rodrigues, autor da obra *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, de 1894, sofreu grande influência da Escola Positivista. Adaptou as ideias em vigor às raças e climas locais, chegando a afirmar a necessidade de quatro códigos penais no Brasil, para atender as diversidades raciais e regionais. Segundo Shecaira (2011, p. 121): “o resultado do pensamento de Nina Rodrigues foi, talvez, uma espécie de racismo condescendente e paternalista que serviu de base para justificar diferenças de tratamento e de estatuto social para os diversos grupos étnicos presentes na sociedade brasileira.”

Só algum tempo depois, com contribuições como as de Gilberto Freyre, é que se começa a desconstruir esse discurso racialista. Outras idéias que surgem no meio científico acabaram tendo repercussão na esfera penal, como por exemplo, a “eugenia” criada por Francis Galton em 1883. A idéia de um aprimoramento da população, de um melhoramento da raça, leva à tentativa de proibição de casamentos inter-raciais, restrições para alcoólatras, epiléticos e alienados.

Repercutem nas medidas penais de vários países, que passam a adotar critérios semelhantes para as práticas de eugenia: em 1909, por exemplo, três estados americanos já

havia ratificado a esterilização eugenista de deficientes mentais e prisioneiros: Em 1940, não menos de 35.878 homens, mulheres e crianças, loucos, criminosos e vagabundos tinham sido esterilizados.

Esta prática também ocorreu em países da Europa. Como exemplo mais conhecido, tomamos as leis nazistas: A primeira lei foi decretada em 14 de julho de 1933: o Estatuto do Reich, Parte I, nº 86, a lei para a Prevenção da Progenie Defeituosa. Era uma lei de esterilização em massa e compulsória. Alcançava deficientes mentais, esquizofrênicos, epiléticos, surdos, cegos, alcoólicos, dentre outros. (SCHECAIRA, 2011, p. 124).

Segundo Shecaira (2011, p. 125) o sentimento de tentar mostrar superioridade em relação a outros animais ou homens, expresso no racismo, sempre acompanhou o ser humano. Porém, com o advento da ciência, o homem passa a querer racionalizar esse sentimento, transformando-o em doutrina. Como doutrina, o racismo surge no mundo com Gobineau, em 1856, com o trabalho ‘Sobre a desigualdade das raças humanas’, oportunidade em que se exalta a raça branca e se prenuncia, por causa da mestiçagem, a decadência da civilização.

Esse pensamento racista repercute na esfera penal, e durante um longo período o cometimento de crimes foi associado ao fator da raça como determinante. Vemos que ainda hoje esse pensamento eugenista e racista tem defensores, que postulam a esterilização de determinados indivíduos (por exemplo: loucos, delinquentes, idiotas) como medida de saneamento social.

As implicações das teorias científicas se fazem sentir não apenas no direito, mas também em outras áreas do conhecimento, tais como a literatura. Vemos, por exemplo: a temática criminal ser idealizada no romantismo indianista de José de Alencar; o naturalismo presente na obra “O cortiço” de Aluísio Azevedo; ou Machado de Assis, que traz reflexões sobre o positivismo na obra “O Alienista”.

Destaca-se a questão central do conflito entre clássicos e positivistas, que busca saber se o crime é algo que decorre do livre arbítrio ou se é determinado por circunstâncias que escapam à razão do indivíduo. Em procura dessa resposta, ambas as escolas trazem várias contribuições para a criminologia.

Para Shecaira, são os positivistas que trazem as principais contribuições, sobretudo pelo método empírico que introduzem, possibilitando avanços para esta ciência e a superação de visão exclusivamente dedutiva. Reflete, entretanto, que muitas das ideias positivistas também trouxeram consequências deletérias à sociedade. São concepções que se apoiam

numa perspectiva determinista, seja biológica ou social, excluindo a possibilidade de escolha dos indivíduos.

2.3.1.3 Buscando modelos integrados

Garapón et al (2011, p. 8) provoca a discussão para a centralidade dos “sentidos” da pena, desde o caminho da tradição filosófica, que aborda a topografia das razões de punir, encontrando justificações ancoradas em quatro pilares: a lei, a sociedade, o indivíduo e a vítima. Na primeira parte do livro “Punir em Democracia”, é Frederic Gros quem analisa esses quatro centros de sentidos, demonstrando que eles constituem “os pontos cardeais de um espaço de argumentação em que cada doutrina encontra as suas coordenadas, um teclado no qual cada época vem compor os seus próprios acordes”.

No segundo capítulo do livro referido acima, há uma reflexão das políticas penitenciárias contemporâneas, com as evoluções da prisão a balizar uma profunda mutação da penalidade. Os acordes que compõem o teclado aqui consideram a argumentação liberal fundamentada em uma “pena neutra”, combinando os três primeiros elementos elencados pela filosofia (a lei, a sociedade e o indivíduo) em detrimento do quarto (a vítima e a vingança). Essa argumentação conduz a um modelo cuja originalidade está em estabelecer um pacto humanitário, consensuado. Percebe-se que a preocupação central ou a justificação do sentido encontra fundamento/ respaldo na “regulação”. Ainda sobre a pena liberal, segue a discussão sobre a evolução da pena liberal contemporânea, a qual rompe com a pena liberal clássica do Estado moderno para construir um modelo mais participativo e conforme os direitos do homem em um Estado democrático de direitos. Porém, apesar de colocar na pauta a consideração da justiça, esta é percebida ainda dentro da formalidade regulatória da lei. As atualizações ocorridas seguem a mesma orientação de que “uma pena justa é uma pena controlada”.

No terceiro capítulo do livro destacado acima, é apontado o caminho da “justiça reconstrutiva”. Garapón prefere o uso deste termo, ao de “restitutiva” (DURKHEIM, 1960) ou “restaurativa”(ZEHR, 2008) por demonstrar sua preocupação com a reconstrução do viver em conjunto no contexto pós-guerra. Entende que esse modelo aspira oferecer às partes ontem em conflito os meios de restabelecer entre si um elo de reconhecimento mútuo, estabelecendo um contrato e troca direta entre vítima e agressor. A função da pena seria restaurar os elos

perdidos/feridos e estabelecer horizontes das ações futuras. Visa inscrever a pena numa “diplomacia do social” em que vítimas e culpados reencontrariam a sua medida comum e na mesma ocasião a estima de si. O poder deste modelo tem a ver com sua transversalidade: ele manifesta-se tanto nas experiências microssociais de mediação e de reparação como nas experiências coletivas e históricas como as comissões de Verdade e Reconciliação da África do Sul. (GARAPÓN, 2011).

Assim como os demais autores que analisam as perspectivas teóricas históricas, sociológicas, antropológicas, criminológicas, Garapón sustenta que um modelo não elimina o outro: “cada um participa de um mesmo sistema da pena em que se reorganizam os diferentes centros de sentido da tradição. A unidade desse sistema não é o de um corpo de doutrina, mas de um campo problemático atravessado por duas utopias concorrentes: uma utopia de regulação e uma de reconciliação” (2011, p. 9). Entende ele que este “novo sistema da pena reflete a contradição que trabalha o indivíduo democrático: um sujeito em si, átomo emancipado de toda a totalidade, isolado na solidão de seu próprio coração (...) mas que se alimenta apenas do olhar do outro”.

A instituição escolar, que possui uma tradição fundada nos princípios filosóficos, construindo conhecimentos, mas também zelando e inculcando valores morais de convívio social, tem operacionalizado seu sistema de funcionamento e regulação da ordem e disciplina por estes modelos definidos pelo direito penal. Este exerce um poder imperativo e coercitivo, orientando os tipos de conduta aceitos pela moralidade instaurada e aplicando sanções pelas transgressões às normas. Necessário se faz compreender esse funcionamento histórico para não cair em reproduções racistas de convivência social.

A seguir, detalhamos as principais teorias explicativas do crime, seguindo da análise de Becker sobre as teorias do desvio. Continuamos com a descrição dos ciclos da violência e fechamos o capítulo com a perspectiva da transição etiológica do crime a partir de Juan Mario Mariño Fandiño, com o objetivo de compreendermos a estruturação e afiliação de jovens em grupos organizados criminosos.

2.3.2 Teoria da Anomia

Anomia, em sua origem etimológica, significa a ausência de normas. Quando temos um estado de desorganização social no qual todo o sistema de regras de conduta perde valor, enquanto um novo sistema ainda não se firmou, tem-se um estado anômico. Esse conceito,

utilizado inicialmente por Émile Durkheim no contexto da passagem da sociedade agrária para a sociedade urbana industrial, também traduz uma situação de desintegração moral, evidenciada na ausência de um conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma determinada sociedade, a qual denominou uma consciência coletiva.

Para Merton, a anomia está no sentido de desarmonia ou descompasso estrutural entre certas metas de desempenho culturalmente formuladas no sentido econômico e outras metas de desempenho também culturalmente formuladas, mas não no sentido econômico. A frustração entre os objetivos familiares e culturais e as metas econômicas seria responsável pela elevação das taxas de criminalidade, pois os jovens utilizariam meios ilegítimos para atender a esses objetivos.

Em Durkheim, essa perspectiva é entendida como uma consequência do mau funcionamento dos mecanismos da solidariedade social (laços), daí resultaria em uma moral vaga, difusa, confusa, frágil. Porém, há uma relação entre a origem de sentido atribuído a esse conceito em Merton com a de Durkheim, pois, a força da solidariedade entre as instituições pode muitas vezes estar correlacionada com o desenvolvimento econômico de um país. Ao focarmos a perspectiva da globalização da economia, um pouco adiante, veremos a reformulação deste conceito com a palavra “líquido”, em Bauman, que demonstra o enfraquecimento dos valores morais como a solidariedade e o amor e a proliferação de comunidades estéticas ao invés de éticas, tendo como motor impulsionador a força dos mercados mundiais construídos sob a ótica do consumo. Este fator (consumo) seria na sociedade atual, o grande igualador e o grande divisor simbólico entre os indivíduos, impactando nos comportamentos individuais e na desorientação das instituições formadoras da moral coletiva, como a família e a escola.

Sempre que surge um espaço anômico, como no caso da crise moral provocada pela globalização, o indivíduo perde as referências comunitárias normativas que orientam suas relações éticas com os demais membros da sociedade (enfraquecimento da solidariedade social), rompe-se o equilíbrio entre as necessidades e os meios de sua satisfação (SHECAIRA, 2011).

O estado anômico ocorre sempre que os mecanismos institucionais reguladores do bom gerenciamento da sociedade não estiverem cumprindo seu papel funcional. Daí decorre as crises e os crimes, uma vez que a socialização ocorre de forma vaga, difusa. Porém, o aparecimento das crises e crimes, tem sua função positiva, uma vez que serve para o desenvolvimento sociocultural de uma sociedade. Uma sociedade sem crises e crimes é pouco

desenvolvida, monolítica, imóvel. Esse incremento das crises e criminalidades é desencadeador de mudanças sociais, provocando um estreitamento entre os cidadãos, das normas de adesão ao consenso comunitário.

Durkheim, ao definir que um fato é criminoso quando fere a moral coletiva, também compreendeu que a função da pena é manter intacta a coesão social. Por isso entende que é a consciência coletiva de uma sociedade que define o que é um ato criminoso e sua gravidade para o estabelecimento da pena: “não é preciso dizer que um ato fere a consciência comum porque é criminoso, mas que é criminoso porque fere a consciência comum. Não o reprovamos porque é um crime, mas é um crime porque o reprovamos”.¹⁹

Toda sociedade possui crimes. Se for assim, ela também os quer ver reparados, por isso surge a pena. A natureza e a função da pena é a mesma em qualquer tipo de sociedade: satisfazer a consciência comum, ferida pelo ato cometido por um dos membros da coletividade. Ela exige reparação e o castigo do culpado é esta reparação feita aos sentimentos de todos. O que difere é a quantidade e qualidade do castigo: quanto maior é a intensidade do castigo mais primitiva é a sociedade. Da mesma forma, podemos afirmar, ainda em Durkheim, que quanto mais anômica for a sociedade, mais ela precisará de um controle com regras e sanções do tipo repressivo, ao contrário, quanto mais coesa, maior o compartilhamento de valores e cooperação para o bom funcionamento social e menor a necessidade de coerção formal.

2.3.3 Teoria da Desorganização Social

Esta perspectiva enquadra-se dentro do paradigma durkheimiano e surgiu na escola de Chicago, com os trabalhos de Thomas e T. Znaniecki (1927 apud FANDIÑO, 2013), os quais apontavam para o problema da queda significativa do poder das regras de condutas sociais sobre as ações dos membros de um grupo. Nestes termos, a perspectiva se encontra em um nível meso de agregação – o qual representa grupos sociais um pouco mais amplos, para além dos círculos familiares e pessoais do indivíduo. De acordo com esta formulação, na situação de desorganização social, as instituições que compõem a comunidade não conseguem desempenhar a sua função reguladora, uma vez que a força agregadora dos grupos - derivada dos laços sociais nos quais os indivíduos estão inseridos - se encontra nula ou enfraquecida.

¹⁹ DURKHEIM, da **divisão do Trabalho social**, p. 41.

Em outras palavras: escolas, igrejas, famílias e órgãos de Estado perdem sua força estruturante e têm sua influência sobre os indivíduos diminuída. Esta situação pode derivar de uma série de fatores, tais como: migrações, industrialização, realocamentos urbanos, entre outros. O núcleo explicativo desta perspectiva indica que rápidas e abrangentes mudanças sociais ou culturais, levam a rupturas na força agregadora das instituições convencionais, impossibilitando que as mesmas desempenhem sua função de controle social, o que tem como resultante o aumento da criminalidade nestes contextos sociais problemáticos (FANDIÑO, 2012).

A organização social é uma das consequências de um maior ou menor controle social vigente em determinadas comunidades / bairros. Cerqueira e Lobão (2004) definem a teoria da desorganização social como uma abordagem voltada para as comunidades locais, as quais são definidas como complexas redes de relações de parentesco, de amizade, e outras de caráter formal e informal que podem interferir em atitudes e ações dos moradores, e em uma diversidade de fatos ocorridos em seu interior. Tais relações sofrem influência de elementos estruturais, como condições socioeconômicas, heterogeneidade étnica e mobilidade residencial.

Estudos recentes com enfoque sobre a distribuição espacial do crime apontam a urbanização como o fator-chave para o entendimento do atual contexto de violência (BEATO et al, 2008). Ao analisar a ocorrência de homicídios e a possível influência de fatores como renda e desigualdade, Cano e Santos (2001), afirmam que “são os estados urbanos, tanto os ricos quanto os pobres, que detêm as mais altas taxas de homicídio”. Nos resultados obtidos pelos autores os indicadores de desigualdade de renda não parecem apresentar claro efeito sobre as taxas de homicídios dos estados brasileiros, embora seus coeficientes sigam a direção prevista na maioria dos modelos, e é possível verificar uma forte associação entre os indicadores de urbanização e as taxas de homicídio.

Shaw e Henry McKay (apud CUNHA, 2010) verificaram a grande concentração de residência de delinquentes juvenis nas áreas de indústrias e comércio. Considerado como um dos mais significativos deste período, o referido estudo apontou indicadores sociais de regiões específicas como altamente relacionados às taxas de delinquência juvenil. Tais indicadores foram amplamente explorados em estudos posteriores. São eles: heterogeneidade étnica, mobilidade residencial e privação econômica. Segundo os autores tais aspectos exerceriam influência sobre a organização social comunitária, o que acarretaria possível aumento das taxas de crime e delinquência. De acordo com esta perspectiva, a heterogeneidade étnica

atuaria como uma barreira, impedindo a existência de valores compartilhados, dificultando a comunicação e interação entre os moradores de determinada comunidade. De forma convergente, a mobilidade residencial abalaria as redes comunitárias de relações sociais, e, por fim, a privação econômica acarretaria dificuldades para a resolução de problemas da comunidade. Tais fatores associados resultariam no que se denomina “desorganização social” (SILVA, 2004 apud CUNHA, 2010).

A importância atribuída ao trabalho desenvolvido por esses autores se deve às “dimensões intervenientes de desorganização social”, que consistem em medidas sistêmicas. A partir de tais dimensões tornou-se possível medir a relação existente entre desorganização social e taxas de criminalidade. Desta forma, análises foram possibilitadas a partir dos seguintes indicadores: capacidade da comunidade de supervisionar e controlar grupos de adolescentes; redes de amizade local; e participação na comunidade em organizações formais e voluntárias. Para os defensores dessa teoria, a capacidade que a comunidade possui de supervisionar e controlar grupos de adolescentes são a medida mais significativa. Constataram isso ao apontarem que a criminalidade e a delinquência juvenil consistem em fenômenos de grupo, resultantes de frágeis e ineficientes meios de supervisão e controle. Tal característica encontra-se, em geral, relacionada ao grau de coesão da comunidade, que consiste em um fator associado à eficácia da auto-regulação (SILVA, 2004 apud CUNHA, 2010).

Por meio de tais estudos, Sampson et al (1997) introduzem o conceito de eficácia coletiva, “definida como coesão social entre os vizinhos, combinada com sua predisposição para interferir no que é de interesse comunitário”. Ressaltamos esse conceito aqui, pois, de acordo com esta perspectiva, para que uma comunidade alcance o que se denomina “eficácia coletiva” se faz necessária a existência de dois aspectos básicos: confiança e solidariedade. Neste sentido, afirma-se que a solidariedade e a confiança mútua entre os residentes de determinada comunidade, combinadas com expectativas compartilhadas, constituem um ambiente favorável ao controle social informal sobre a incidência de crimes. Percebe-se que os elementos de base dessa perspectiva, mais uma vez, orientam-se em Durkheim.

2.3.4 Teoria do Controle

Essa perspectiva, com fundamentos em Durkheim, teve inicialmente sua elaboração desenvolvida por Hirshi (1969), demonstrando que o pressuposto dos laços afetivos que ligam o indivíduo à sociedade (racionalis, participativos e valorativos), molda e condiciona sua ação

social. Logo, a noção de controle social não está vinculada aos aparelhos repressivos de controle (polícia e aparato judiciário), mas sim à visão durkheimiana, que aponta para a pressão social que é exercida sobre o indivíduo visando com que ele siga uma determinada conduta, a qual é estabelecida socialmente, através da interação. Neste sentido, o controle social desempenha uma função de ligação entre os contextos meso-agregados e o comportamento individual.

De acordo com a lógica desta perspectiva, os desejos humanos são ilimitados, logo, cabe às instituições que formam a sociedade (igrejas, famílias, escolas, órgãos de Estado) formalizarem o controle dos indivíduos a partir das regras e normas resultantes da interação social. Assim, o indivíduo que apresenta um comportamento desviante é aquele que não interiorizou de maneira eficiente as regras que foram socialmente estabelecidas na interação com os demais indivíduos.

Partindo desta articulação, Hirshi inverte a pergunta tradicional a respeito das causas da criminalidade e em lugar de perguntar por que os indivíduos cometem crimes, formula a seguinte questão: por que os indivíduos não violam as normas e cometem crimes se este é o seu impulso natural?

Buscando responder a esta questão, Hirshi expõe quatro fontes que podem determinar a execução ou não de um ato desviante por parte de um indivíduo:

A primeira fonte estaria ligada aos laços afetivos, os quais podem acompanhar em maior ou menor grau as relações sociais, considerando que o indivíduo é livre para violar as normas, sendo que é a força destes laços que irá determinar sua opção ou não pela prática desviante.

A segunda fonte apresenta os laços racionais, os quais também acompanham em maior ou menor grau as relações sociais. Neste caso, seguir as normas e regras estabelecidas pela interação social é uma questão de escolha racional²⁰.

²⁰ Cano e Santos (2001) fornecem importantes esclarecimentos ao adotarem o conceito de “homo economicus”, ou seja, “o comportamento racional de maximização da renda” (p. 10), que consiste numa escolha racional do indivíduo pela prática do crime com a finalidade de gerar principalmente renda, entre outros benefícios. Neste caso, pesam fatores tais como: renda atual, os ganhos obtidos com o crime e o risco de ser punido. Os crimes contra a propriedade são de motivação econômica. Em relação aos crimes letais provocados por conflitos interpessoais, aos quais também é possível aplicar o modelo da escolha racional, desde que não voltada necessariamente ao usufruto de renda monetária, pode-se pensar a escolha como integrando um universo de custos e benefícios, estímulos e reações. Esses podem dizer respeito a bens simbólicos como honra ou sexo, por exemplo.

A terceira fonte diz respeito ao envolvimento social, isto é, refere-se à abrangência dos contatos sociais e a falta, ou não, de oportunidades para que um indivíduo possa se envolver em atividades delitivas.

A quarta fonte indicada expõe as noções de crença e convicção, sendo que estas passam pela existência de um sistema axiológico comum a todos os membros de um grupo ou sociedade.

Percebe-se uma interligação entre as quatro fontes que passam pela cultura, pela moral. Mesmo que os indivíduos não tenham consciência disso, há balizas dadas pelas condições, pela cultura, pelas possibilidades disponíveis a cada um. As escolhas não são livres plenamente. Por isso, a teoria do controle entende que o que faz com que o crime seja cometido ou não, é a adesão às normas, regras e valores da sociedade. Quanto maior for a noção de pertencimento de um indivíduo ao sistema social, e sua concordância com normas e valores vigentes, menor é a possibilidade de este cometer qualquer tipo de transgressão ou um ato criminoso.

Toda sociedade necessita de mecanismos disciplinares que assegurem a convivência interna de seus membros, razão pela qual se vê obrigada a criar uma gama de instrumentos que garantam a conformidade dos objetivos eleitos no plano social. Este processo irá pautar as condutas humanas, orientando posturas pessoais e sociais. Dentro deste contexto é que podemos definir o controle social como o conjunto de mecanismos e sanções sociais que pretendem submeter o indivíduo aos modelos e normas comunitárias. Para alcançar esses objetivos, as organizações sociais lançam mão de dois sistemas articulados entre si: o controle social informal e o controle social formal. A primeira forma de controle pela instância da sociedade civil: família, escola, profissão, opinião pública, grupos de pressão, clubes, associações; a segunda forma é a do controle social formal, que passa pela instância da organização e atuação do aparelho político do Estado: polícia, Justiça, Exército, Ministério Público, Administração Penitenciária, legal.

O controle social informal opera educando, socializando o indivíduo, enquanto que o controle social formal atua coativamente quando o primeiro falhou. Quanto mais uma comunidade for coesa, compartilhando os valores, torna-se mais natural a adesão às normas, pois compreendem, se identificam e aceitam esses “freios morais”. Conforme vai se complexificando a sociedade, maior a resistência dos indivíduos às normas, pois vai se perdendo os laços comunitários de identificação, ficando comprometida a força das instâncias de controle social informal. As redes de interação humana se reduzem de modo que uma

multidão de anônimos não convive, apenas habita os mesmos espaços, como está ocorrendo no processo da sociedade líquida globalizada.

2.3.5 Teoria do Desvio a partir das contribuições de Howard Becker

No livro denominado de “Outsiders”, Becker realiza uma análise de estudos da sociologia do desvio, observando que “em geral os cientistas não questionam o rótulo “desviante” quando é aplicado a atos ou pessoas particulares, dando-o por certo. Quando o fazem, aceitam os valores do grupo que está formulando o julgamento” (2008, p. 17). Diz ele que

O *outsider* – aquele que se desvia das regras do grupo – foi objeto de muita especulação, teorização e estudo científico. O que os leigos querem saber sobre desviantes é: por que fazem isso? Como podemos explicar sua transgressão das regras? Que há neles que os leva a fazer coisas proibidas? (BECKER, 2008, p. 17).

Ele chama atenção para o fato de que “diferentes grupos consideram diferentes coisas desviantes” (BECKER, 2008, p. 17). Por isso, a importância do cientista considerar a variabilidade das situações é imprescindível para ampliar o alcance da compreensão dos fatos. Dessa forma, constata que a primeira coisa a fazer é construir uma definição de desvio. Antes disso, revisa algumas definições usualmente utilizadas. As duas primeiras definições que ele critica são a estatística e a médica. A concepção estatística é criticada pela consideração simplória do desviante ser tudo que varia excessivamente em relação à média. A concepção médica trata o desviante como doença. As duas concepções situam suas análises no indivíduo.

Constata que muitos sociólogos usam a metáfora médica para identificar os “desviantes” como “sintomas da desorganização social” (p. 20). Outra concepção sociológica é mais relativística, identificando o desvio “como a falha em obedecer as regras do grupo” (p. 20). Tal pressuposto parece ignorar segundo Becker, o fato central da questão que o desvio é criado pela própria sociedade. O desvio seria uma “conseqüência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal” (p.22).

Sendo o desvio uma conseqüência das reações dos outros, Becker chama atenção aos estudiosos de que não há homogeneidade, não sendo sensato “esperar encontrar fatores comuns de personalidade ou situação de vida que expliquem o suposto desvio” (p.22). Ele

formula a próxima questão: “o que é, então, que pessoas rotuladas de desviantes têm em comum?”

Inicia sua análise partindo do pressuposto de que as pessoas desviantes partilham a experiência de serem rotuladas como desviantes. Vê o desvio como “o produto de uma transação que tem lugar entre algum grupo social e alguém que é visto por esse grupo como infrator de uma regra” (p. 22). Dessa forma, define que se um ato é ou não desviante, depende de como outras pessoas reagem a ele. Demonstra que “o grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras” (p. 25). Cita exemplos dos estudos sobre a delinquência juvenil com as sentenças diferentes para negros e brancos; ricos e pobres.

Como as sociedades modernas são organizações complexas,

além de reconhecer que o desvio é criado pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (BECKER, 2008, p. 30).

Becker discrimina dois tipos de modelos de comportamentos desviantes: *o sequencial e o simultâneo*. Destaca que quase toda pesquisa sobre desvio tenta descobrir “a etiologia da “doença”, buscando desvelar as causas do comportamento indesejado. Na pesquisa que ele realizou, utilizou as ferramentas da análise multivariada, a qual pressupõe “que todos os fatores que operam para produzir o fenômeno sob estudo o fazem *simultaneamente*”. Esse tipo de pesquisa “busca descobrir que variável ou que combinação de variáveis poderá “predizer” melhor o comportamento sob estudo” (BECKER, 2008, p. 34, destaque meu).

Porém, “todas as causas não operam ao mesmo tempo, e precisamos de um modelo que leve em conta o fato de que padrões de comportamento se desenvolvem numa *sequência ordenada*”. Na investigação sobre o uso de drogas, especificamente sobre a maconha, Becker aponta que “devemos lidar com uma sequência de passos, de mudanças no comportamento e nas perspectivas do indivíduo, a fim de compreender o fenômeno” (BECKER, 2008, p. 34, destaque meu). Segue o raciocínio, dizendo que “cada passo requer explicação, e o que opera como causa em um passo da sequência pode ter importância desprezível em outro”. No exemplo de sua investigação sobre o usuário de maconha, aponta que:

precisamos, por exemplo, de um tipo de explicação de como uma pessoa chega à situação em que a maconha lhe é facilmente disponível, e outro tipo de explicação

sobre porque, dada a disponibilidade da droga, ela se inclina a experimentá-la pela primeira vez. E precisamos ainda de outra explicação: porque, tendo-a experimentado, a pessoa continua a usá-la. De alguma maneira, cada explicação constitui uma causa necessária do comportamento. Ou seja, ninguém pode se tornar usuário de maconha se não tiver dado cada passo. Essa pessoa precisa ter tido acesso à droga, experimentado-a e continuado seu uso. A explicação de cada passo é assim parte da explicação do comportamento resultante” (BECKER, 2008, p. 34).

No entanto, ele chama atenção para o fato de que “as variáveis que explicam cada passo, tomadas separadamente, não distinguem entre usuários e não usuários. A variável que permite a uma pessoa dar determinado passo pode não operar porque ela ainda não atingiu o estágio no processo em que é possível dá-lo” (BECKER, 2008, p. 34-35).

Também realiza uma reflexão sobre os vários tipos de comportamentos desviantes utilizando o conceito de “Carreira” e contrapondo ao comportamento convencional das pessoas “normais” ou “conformistas”. Cita um exemplo de como uma pessoa convencional não satisfaça seus interesses por narcóticos: “porque está em jogo muito mais que a busca do prazer imeditato; talvez julgue que o emprego, a família e a reputação na vizinhança dependem de que continue a evitar a tentação” (p. 38). Os Conformistas seriam capazes de controlar impulsos desviantes pensando nas múltiplas conseqüências que ceder a eles lhes produziriam. Já os desviantes desenvolvem várias técnicas para neutralizar a força dos valores que a sociedade impõe.

Interessante observar “que o tratamento dos desviantes lhes nega os meios comuns de levar adiante as rotinas da vida cotidiana acessíveis a maioria das pessoas. Em razão dessa negação, o desviante deve necessariamente desenvolver rotinas ilegítimas” (p. 45). Aqui podemos encontrar uma explicação para o ingresso em grupos desviantes organizados: “quando uma pessoa faz um movimento definido para entrar num grupo organizado – ou quando percebe e aceita o fato de que já o fez -, isso tem forte impacto sobre sua concepção de si mesma” (p. 47). Becker demonstra que membros de grupos desviantes organizados têm, em comum o “desvio”. Este lhes dá um sentimento de destino comum, de estar no mesmo barco:

A partir desse sentimento de destino comum, da necessidade de enfrentar os mesmos problemas, desenvolve-se uma cultura desviante: um conjunto de perspectivas e entendimentos sobre como é o mundo e como se deve lidar com ele – e um conjunto de atividades rotineiras baseadas nessas perspectivas. O pertencimento a um grupo desse tipo solidifica a identidade desviante (idem, p. 47-48).

Becker afirma que “as fundamentações dos grupos desviantes tendem a um repúdio geral às regras morais da convenção, às instituições convencionais e a todo o mundo

convencional” (p. 49). Ele realiza uma pesquisa sobre o usuário de maconha, dedicando dois capítulos de seu livro “outsiders” para explicar o desenvolvimento da experiência física imediata do indivíduo com a maconha e o modo como ele reage aos vários controles sociais que se desenvolveram em torno do emprego da droga. Essa pesquisa será importante para ajudar a compreender o comportamento do estudante usuário de drogas e sua relação com as indisciplinas/incivilidades e violências manifestas na escola. A pergunta básica que Becker quer responder é: “qual é a sequência básica de eventos e experiências pela qual uma pessoa se torna capaz de levar adiante o uso de maconha, apesar dos elaborados controles sociais que funcionam para evitar tal comportamento?”

Segundo Becker, os controles sociais da sociedade mais ampla estão relacionados aos controles dos grupos subculturais pelos quais o usuário de maconha pertence. Os vários tipos de controle social tornam-se menos eficazes à medida que o usuário passaria de um estágio para outro (conforme Becker, a carreira do usuário de maconha pode ser dividida em três estágios: *iniciante* – pessoa que fuma maconha pela primeira vez; *usuário ocasional* – consumo esporádico e depende de fatores fortuitos; *usuário regular* – para quem fumar se torna uma rotina sistemática, em geral diária). Os principais tipos de controle seriam: a) controle pela limitação do fornecimento da droga e acesso a ela; b) controle pela necessidade de evitar que não-usuários descubram que a pessoa é usuária; c) controle pela definição do ato como imoral.

Esses aspectos são importantes também para refletir as posturas de enfrentamento às diversas formas de comportamento nas escolas, atentando para não cair em preconceitos e estereótipos. Paul Willis é um autor que comunga desse raciocínio dos conformistas e inconformistas para analisar a indisciplina na escola, o qual reportaremos na análise dos dados da pesquisa.

Continuando na lógica de compreender as principais teorias que auxiliam na explicação das violências, passamos a descrever os ciclos históricos da violência na América Latina e a transição etiológica.

2.3.6 Ciclos históricos da violência na América Latina

A identificação desses ciclos se orientará pelo estudo de Fandiño (2012), que constrói uma caracterização típico-ideal descritiva dos principais ciclos históricos da violência na América Latina, derivados ou associados ao dualismo excludente. Cada um destes ciclos

representa um tipo de conflito violento que a composição social específica da formação nacional ou regional gera, em tempos e períodos igualmente específicos. Estes ciclos, então, são identificados em termos de alguns traços macroscópicos condicionantes, presumivelmente relacionados com os tipos de violência egoístas, ou altruístas.

Os quatro ciclos históricos da violência na América Latina são:

- 1) ciclo da violência caudilhista;
- 2) ciclo da violência faccionária;
- 3) ciclo da violência revolucionária;
- 4) ciclo da violência do crime organizado.

Ressalva-se que, como tipos ideais descritivos eles não expressam uma periodização geral da história da violência, nem uma direção necessária do fenômeno, mas acabam descortinando uma tendência empírica relativa ao desaparecimento virtual do componente violento das correntes altruístas, e a correspondente convergência das formações sociais para a forma típico-ideal de dominação legítima legal-racional weberiana, onde o Estado é, de fato, o único detentor da violência legítima altruísta. (FANDIÑO, 2012, p. 118).

Também é importante lembrar que anterior ao início desses movimentos cíclicos de densificação (sócio) moral²¹ e violência no continente, aconteceram extensos genocídios e a subjugação total das populações aborígenes, por parte dos colonizadores europeus. Destaca Fandiño (2012, p. 119):

as populações subjugadas apresentaram, nesse momento, e por um longo tempo depois, níveis extremamente altos de desintegração social e anomia: a sua densidade social tinha sido reduzida vertiginosamente, tanto dentro das tribos como entre elas, no meio a uma quase incapacidade simbólica de interação com os meios social e técnico que os rodeava e dominava.

Esse dualismo excludente, funcional e simbólico, é ainda hoje uma realidade marcante, tendo como *locus* atual predominante da exclusão simbólica no continente a enorme proliferação de ‘comunidades’ ou ‘espaços sociais geográficos’ marginais, nas cidades grandes e médias, designadas popularmente como ‘favelas’, ‘*tugúrios*’, ‘*villa-*

²¹ A ‘densidade moral’ durkheimiana não tem que ver, com a ideia mais corriqueira de ‘moralidade’, relativa à frequência e rigor com que os indivíduos observam certos princípios éticos, tem que ver apenas com a *existência e abrangência* de normas, metas e fins, *definidos e compartilhados* pela população em geral, ‘socio-factualmente’. A expressão “(socio) moral” é utilizada em lugar da simples “moral”, para indicar que se trata da existência, mais ou menos densa socialmente, de normas construídas e defendidas pelo grupo, em lugar de um conjunto específico *a priori* de preferências normativas emanadas de perfis ideológicos. (FANDIÑO, 2012).

misérias’, entre outras. Este fenômeno representa um dos mais, se não o mais drástico parâmetro da exclusão no nosso tecido social contemporâneo. (FANDIÑO, 2012).

Destas condições históricas de dualismo funcional e simbólico excludente, só podiam resultar formações sociais integrativa e normativamente altamente espúrias. Entre as consequências dramáticas destas condições destacamos: i) o desrespeito costumeiro e contestatório à lei e às normas sociais em geral, --desrespeito este frequentemente tolerado e às vezes até aplaudido--; ii) uma falta de legitimidade na constituição e exercício da autoridade, face à ausência de uma dominação legítima majoritariamente sustentada pela população. Lembremos aqui que os grupos dominantes têm requerido sistematicamente o uso da violência, tanto para manter a unidade e integridade do *status quo*, quanto para disputar o poder com as varias facções que vão emergindo historicamente. A recorrente história de lutas entre presidentes, generais e líderes rebeldes é uma obvia manifestação desta tendência; e iii) uma violência latente ou ‘*disposicional*’, efetivada, de forma cíclica, fruto da dificuldade ou incapacidade de transposição da brecha deixada pela distribuição altamente desigual do capital simbólico e dos recursos em geral. (FANDIÑO, 2012).

As principais características de cada ciclo, que demonstram a construção das articulações sócio-morais como capitais simbólicos para sobreviver no poder:

1) Ciclo do caudilhismo local ou regional: a marca típico-ideal é a figura do caudilho local, enquadrada na forma carismática de dominação legítima. Somente as instituições militar e eclesiástica permitiam algum tipo de socialização nas formas de capital simbólico dominantes, porém sem virtualmente qualquer mobilidade social. A este panorama precário das forças sociais de exclusão, somava-se um isolamento sociopolítico profundo das áreas periféricas, onde a figura do bandido social é emblemática. Construção de correntes endógenas caudilhistas, alicerçadas na densidade moral residual das culturas pré-colombianas e africanas, manifestando oposição ao poder central, sem, no entanto, constituir uma ameaça a ele. Exibia simultaneamente, os tipos ideais egoístas e altruístas, tendo como exemplos, os cangaceiros, do nordeste brasileiro e a Revolução Mexicana, com papel preponderante de Emiliano Zapata e Pancho Villa.

2) Ciclo da violência faccionária: este ciclo não está associado ao dualismo, mas às guerras que consolidaram correntes sociais de corte político, como por exemplo, a guerra dos farrapos. Forma de dominação intermediária entre a carismática e a tradicional-burocrática, uma vez que os partidos tinham viés conservador, comprometido com latifundiários por um lado e de outro, um viés democratizante para os setores excluídos;

3) Ciclo dos movimentos revolucionários marxistas: no núcleo deste ciclo encontramos as sementes da “guerra fria”, após a segunda guerra mundial, passando a consolidar no continente a mencionada série de movimentos contestatórios altruístas violentos, melhor conceituados como do tipo ‘anti-sistema’, dentro do marco teórico do ‘capitalismo histórico’ e ‘sistema mundial’. Triunfo foi a Revolução Cubana, baseado em correntes altruístas dos grupos excluídos.

4) Ciclo da ascendência do crime organizado e unificação da violência legítima: emerge com o advento e consolidação do mercado de entorpecentes, estruturando suas atividades ao redor de organizações subterrâneas, máfias e cartéis e em espaços marginais urbanos, com farta disponibilidade de mão-de-obra. Contribui para a desorganização das comunidades, uma vez que há uma exacerbação das manifestações egoístas violentas, em que as lideranças “parecem tomar cada vez mais nitidamente a forma das novas figuras emblemáticas do traficante e do bandido, por vezes sendo apenas apêndices dos grupos criminais que se originam fora dos espaços urbanos socialmente marginalizados” (FANDIÑO, 2012, p. 123). Há uma retroalimentação dessas lideranças, as quais exercem um controle não somente do tipo egoísta instrumental como também comunitária (não abrigam diretamente objetivos altruístas, mas exibem claras evidências de solidariedade social de grupo, estabelecendo trocas e laços entre os membros).

A constituição e expansão em rede deste quarto ciclo impactam em um acirramento da violência egoísta, pois o tráfico é um negócio rentável, mas que atua na ilegalidade. Além da perseguição dos traficantes pelos policiais, o quadro de infratores está impossibilitado de recorrer à justiça formal e às instituições estabelecidas para dirimir os conflitos e organizar suas atividades. Mesmo assim, é altamente sedutor aos jovens, pois a presença do tráfico, principalmente em comunidades “marginais” altera substancialmente os recursos materiais e organizacionais, padrões de interação, hierarquias sociais, aspirações de renda, posturas atitudinais perante a lei, “status”. Isso pode propiciar a estruturação dos agressores em bandos, gangues e quadrilhas.

2.3.7 A Perspectiva da Transição Etiológica Criminológica em Juan Mario Mariño Fandiño

Esta perspectiva, desenvolvida para compreender o quarto ciclo histórico de violência na América Latina através da análise do caso do extremo sul do Brasil na década de 1990

(FANDIÑO, 2012), entende por transição etiológica a estruturação de grupos de agressores coletivos e a normatização do modelo social do bandido, como destacados. Assim, são apresentados três elementos históricos específicos para a formação de seu modelo típico ideal, a saber:

- 1) Advento do mercado internacional de entorpecentes;
- 2) O dualismo social excludente (no sentido simbólico abrangente) e assimétrico; e,
- 3) A urbanização.

Seu conteúdo explicativo parte da ideia de que o tráfico, por sua ilegalidade e rentabilidade, apresenta efeitos de anomização e desorganização social, o que leva a erosão dos valores tradicionais nas comunidades. Os efeitos atribuídos ao avanço do tráfico aparecem, então, associados à nova forma de ecologia humana representada pelas cidades, as quais, pelo intenso e desorganizado processo de urbanização e a alta concentração demográfica que apresentam, possibilitam aos indivíduos um considerável anonimato, derivando disso um impacto sobre a criminalidade, que tem seus índices de incidência elevados diante da “estruturação ou organização dos próprios agressores em grupos cada vez mais poderosos e em complexas redes de comércio ilegal, entre outras atividades delitivas” (FANDIÑO, 2012).

Temos ainda que:

[...] Uma última ligação do tráfico com a criminalidade em pauta acontece diretamente, em função de três aspectos intrínsecos a ele, e interligados entre si: a) a impossibilidade de utilização do recurso legal para resolução de conflitos; b) as demandas financeiras do vício que alimenta e promove; e c) o envolvimento do sujeito em redes de contravenção das que pode ser difícil escapar. Finalmente, tanto a desorganização social quanto a estruturação das oportunidades ilegítimas (incluindo a estruturação dos próprios grupos delinquentes), se conjugam para produzir o surto da criminalidade, através do retardo social. As especificidades etiológicas de cada crime devem se combinar para produzir tendências e intensidades específicas em cada um. (FANDIÑO, 2012).

A nova situação, que agora podemos analisar, indica, então, uma transição etiológica, na qual incidem fatores endógenos, principalmente: a) estruturação dos grupos criminosos; b) coação; e, c) normatização do modelo social do bandido. Consideramos que estes novos fatores ou substituíram os tradicionais ou foram agregados a eles, em consonância com o que é proposto por Fandiño (2012).

Um elemento fundamental do processo de transição etiológica que define o novo modelo de criminalidade é o fator concentração demográfica, uma vez que esta perspectiva irá

apontar para uma relação causal direta entre urbanização e estruturação dos grupos de agressores coletivos (FANDIÑO, 2012):

Especialmente nos termos da experiência histórica da América Latina, o processo de urbanização representa um fator decisivo, tanto da densidade de contatos para oportunidades de acepção diferencial, quanto no ‘desenraizamento’ social dos indivíduos, colocando-os frequentemente à mercê do retardo social. [...] a urbanização envolve, junto com a densificação física, um vasto conjunto de conseqüências atitudinais e comportamentais, reconhecidas pela sociologia moderna em geral, com destaque especial nas teorias da ‘ecologia humana’ da Escola de Chicago, e inclusive em K. Marx (quando alertava para os efeitos, na ‘consciência de classe’, da proximidade física entre os operários das manufaturas).

Fechando o argumento, podemos dizer que a urbanização, nos contextos duais do terceiro mundo, tem características criminogênicas específicas, advindas das maiores possibilidades de estruturação das oportunidades ilegítimas (pela própria ineficiência institucional no dualismo), e, portanto, da maior força do fator causal endógeno no crescimento da criminalidade, e ainda, da metástase derivada desta condição criminogênica mais aguda. A metástase aparentemente não tem se manifestado no primeiro mundo, embora não há garantias quaisquer sobre este último ponto. Por outro lado, e principalmente pelas mencionadas maiores possibilidades de estruturação social de oportunidades ilegítimas nas áreas urbanas maiores, é lógico se esperar que o delito que mais cresce com a urbanização seja o roubo. Isto porque este tipo de delito é mais ligado, ou dependente operacionalmente, dos grupos de agressores estruturados. (FANDIÑO, 2012).

Percebendo o fator concentração demográfica como um elemento chave dentro da perspectiva de transição etiológica, vemos que dele emergem dois novos conceitos que irão compor seu conteúdo explicativo, sendo eles: *a aceleração endógena e a metástase social do crime*. As novas circunstâncias trazidas pela intensa e desorganizada urbanização verificada nas últimas décadas, facilitaram a estruturação dos grupos de agressores coletivos e aparecem como um forte indicador de que este novo agressor social avança não só pelo estímulo contextual, mas também por um processo de aceleração endógena nas próprias comunidades onde estes grupos estão estruturados. Já o conceito de metástase social do crime foi desenvolvido por analogia com a doença do câncer nos seres vivos e procura dar conta deste processo de migração dos agressores coletivos e das atividades delitivas. Este deslocamento obedece a conveniências estratégicas dos grupos de agressores estruturados, isto é, de acordo com a analogia, a migração é realizada em direção a áreas onde há uma relativa evasão das forças “imunológicas” (o que no caso da criminalidade se refere às forças policiais). Assim, a expansão da criminalidade não teria uma correspondência imediata com os determinantes sócio contextuais tradicionais, indicados pela desorganização social e estresse socioeconômico. Porém, afastando-se desta lógica, a criminalidade migraria para zonas da cidade menos urbanizadas e mais pacíficas, onde sua atuação não seria, a priori, esperada (FANDIÑO, 2012).

É importante perceber que uma vez estruturados os grupos de agressores eles tendem a se reproduzir sem necessariamente passarem por seus estágios embrionários - como gangues juvenis e quadrilhas locais - pois a reprodução envolve a capacidade destes próprios grupos em promoverem endogenamente sua expansão e, dentro da lógica da perspectiva das oportunidades ilegítimas, os grupos de agressores estruturados criam suas próprias oportunidades de ação mais complexas.

2.4 RECAPITULANDO - SÍNTESE REFLEXIVA DO CAPÍTULO I:

Descrevemos, neste primeiro capítulo, as principais conceituações sobre violências e crimes, bem como as principais teorias explicativas de suas origens. Percebemos o quanto é complexo abordar essa temática, pois possuem diversas facetas, algumas que precisam de maior atenção, como é o caso de nosso recorte, da violência às e nas escolas.

Além de todos os desdobramentos conceituais que destacamos, é necessário atentar também para a diferença entre o crime e o conflito. Atos violentos com sérias conseqüências individuais e sociais não são simples resultado de uma escalada do conflito. O conflito é natural em uma sociedade pluralista e democrática, que diverge em ideias, mas que deve aprender a respeitar as diferenças. Já a violência é a extrapolação do uso da força e se manifesta em atos que suprimem ou restringem direitos fundamentais. A violência – em suas diversas formas de manifestação – pode ser sim, sinônima de crime. Porém, como a epígrafe que destacamos ao iniciar esse capítulo, “*a violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota*”.

Nesse sentido, continuaremos a descrição de outros conceitos e teorias que possam contribuir para a reflexão de como as diversas violências adentram o espaço escolar e qual seria a função social da escola nos atuais tempos líquidos, que, neste quarto ciclo da violência globalizada, tem propiciado a afiliação de jovens a grupos criminosos. Diante de atos cotidianos de comportamentos incivilizados e/ou violentos, torna-se necessário pensar o sentido das penalidades e sanções atribuídas: aplicar simplesmente a lei/a norma? Reprimir? Restaurar/Reconstruir as relações danificadas? Educar para o convívio?

3 CAPÍTULO II – A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO ÀS INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS

Vimos no primeiro capítulo que a violência é multifacetada e multifatorial, por isso não podemos banalizá-la, desconsiderando as situações específicas em que os fatos ocorrem, pois, há diferentes formas de abordagem, conforme a gravidade dos fatos. A violência escolar pode ser reflexo da violência da sociedade, mas não apenas: assume características próprias, que precisam ser estudadas e reconhecidas para um enfrentamento adequado.

Foi possível compreender, a partir do histórico da criminologia, no capítulo anterior, que esta ciência nasceu com características um tanto preconceituosas em relação ao sujeito criminoso. Nesse capítulo veremos que essas teorias não passam ilesas à escola. Perceberemos que a escola moderna nasce como instrumento de correção dos “desvios sociais”, pois é fruto de uma sociedade que está sofrendo a passagem do rural para o urbano. Com isso, muitas famílias que saem do campo e vem para a cidade vivem em situação de pobreza e há muitas crianças órfãs, dormindo pelas ruas e cometendo pequenos furtos. Estado e sociedade oferecerão à essas crianças o internamento como solução.

Para compreendermos a problemática da indisciplina e incivildades, violências e crimes praticados pelos estudantes nas e às escolas, é importante compreendermos como surge a escola moderna no contexto da revolução industrial e o que muda no contexto da revolução informacional. Dessa forma, descreveremos esses contextos, trazendo as principais abordagens sobre “disciplina” em Michel Foucault, Immanuel Kant, Emile Durkheim e Yves de La Taille.

Após confrontar as principais abordagens sobre disciplina, construímos uma reflexão sobre a escola das certezas e das incertezas, perpassando as posturas de autoridade e enfrentamento às indisciplinas/incivildades e violências.

Retomamos a descrição do contexto líquido moderno/pós, a partir de Zygmund Bauman, com o objetivo de interligar a reflexão sobre o nascimento dos “estranhos”, “outsiders”, “criminosos” que nós, enquanto sociedade ajudamos a produzir a partir da estigmatização dos diferentes na era do consumo.

Concluimos o capítulo com a contextualização das cidades recortadas para o estudo empírico desta tese, demonstrando a interligação sócio histórica e cultural do local com o global. Se inicialmente, na passagem da sociedade agrária para urbana, o movimento

migratório era para as grandes cidades; na passagem da sociedade urbana para a informacional/global, o movimento é inverso. A atração das populações para cidades menores arrasta consigo outras problemáticas.

3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA NOS TEMPOS DA PRIMEIRA FASE DE INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL E A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM MICHEL FOUCAULT

A história da educação no Brasil não pode ser compreendida de forma dissociada da história de construção da sociedade. Por isso, antes de situar a escola no contexto industrial, situemos brevemente, no contexto colonial. Nesse cenário, a escola funcionava de forma dual: uma escola para os filhos dos donos das terras e outra para os colonos e índios. Romanelli (1991) destaca que o papel da escola era, nesse período, assegurar a preservação da cultura dos colonizadores, estando completamente integrada às necessidades da sociedade estratificada, agrícola e latifundiária. Tozoni-Reis (2002) explica como esse dualismo foi se estruturando: “numa sociedade cuja herança escravocrata valorizava o ócio como sinônimo de *status* elevado, a tônica da educação escolarizada para as elites era a erudição, enquanto para os colonos e índios a catequese: adestramento e disciplina” (p. 68-69).

Avançando na história, Tozoni-Reis (2002) aponta que “no fim do século XIX surge uma nova classe intermediária, a pequena burguesia, que buscou ascensão social pela escolarização”. Porém, para a maior parte da população que, em sua maioria, vivia nos meios rurais, a educação escolarizada não existia, mas, com o crescimento da população e do processo de urbanização, houve um crescimento da demanda pela educação escolarizada no século XX.

O crescimento das indústrias e das cidades modificou a função educativa das escolas. A sociedade agro-exportadora era vista como atrasada pela burguesia urbano-industrial, em ascensão no poder político e econômico. Para superar o atraso e a ignorância que predominavam na população, a escola seria o melhor instrumento para garantir as reformas necessárias para a realização das mudanças requeridas pelo novo projeto político e econômico.

Ainda conforme Tozoni-Reis (2002), no período pós-1930 houve uma expansão do ensino primário, mas insuficiente para atender à enorme demanda. A discriminação social marcou a expansão do ensino: criaram-se mecanismos de seletividade com processos

competitivos para garantir as necessidades de formação da população para adaptação à economia industrial.

Essa situação “de expansão controlada do sistema de ensino” (TOZONI-REIS, 2002), com um afunilamento no interior do sistema, agravado pelas condições de miserabilidade da população pobre, colaborou para consolidar a idéia de que a ascensão social pela educação não poderia ser para todos. As instituições sociais, como a família e escola, surgem, assim, para garantir as novas relações de trabalho, que exigiam submissão, ordem e disciplina, camuflando os privilégios de classe.

Como os problemas sociais eram considerados apenas conjunturais, os condicionantes que estruturavam as diversas discriminações (de classe, gênero, cor) foram tratados apenas como problemas morais, os quais deveriam ser corrigidos e punidos. Os delitos cometidos pelas crianças e jovens também foram tratados sob essa perspectiva.

Se buscarmos a história da criança e da infância, encontraremos registros de atos criminais cometidos por crianças no início do século, quando a existência de escolas ainda era rara. O número de delitos infanto-juvenis chegava perto do número de delitos cometidos por adultos, embora os motivos sejam diferentes, conforme demonstra um artigo de Santos, no livro “história das crianças no Brasil”, da historiadora Mary del Priore. Entre 1900 e 1916, o coeficiente de prisões por dez mil habitantes era distribuído da seguinte forma: 307,32 maiores e 275,14 menores (ainda não havia sido desenvolvido o conceito de criança e infância, somente a designação de “menores”)²².

A natureza dos crimes cometidos por menores era muito diversa daqueles cometidos por adultos, de modo que entre 1904 e 1906, 40% das prisões de menores foram motivadas por “desordens”, 20% por “vadiagem”, 17% por embriaguez e 16% por furto ou roubo (SANTOS, 1999, p. 214). Esse autor ainda conta que “a infância, sempre vista como a “semente do futuro”, era alvo de sérias preocupações. Os criminalistas, diante dos elevados índices de delinquência, buscavam por vezes na infância a origem do problema: uma das causas do aumento espantoso da criminalidade nos grandes centros urbanos é a corrupção da

²² Para a Organização Mundial da Saúde, a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrange as idades de 10 a 19 anos e é dividida em etapas de pré-adolescência (de 10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito “juventude” resume uma categoria essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação dos indivíduos para assumir o papel de adulto na sociedade, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. Essa definição data de 1985, Ano Internacional da Juventude, definida pela Assembléia Geral das Nações Unidas. O Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade e excepcionalmente, entre dezoito e vinte um anos de idade (artigo 2º, parágrafo único).

infância que balda de educação e de cuidados por parte da família e da sociedade é recrutada para as fileiras do exército do mal”. (SANTOS, 1999, p. 215).

Com o regime republicano, os juristas e legisladores elaboraram um novo Código Penal, mas ainda muito similar ao antigo. A diferença é que agora classificavam os tipos de crimes dos menores entre nove e 14 anos, corrigindo seus erros através da ‘pedagogia do trabalho’: ocupavam os menores com trabalhos ‘voluntariamente aceitos’. Cria-se em 1902, uma colônia correcional e um Instituto Disciplinar para reger os jovens considerados “vadios” e “ladrões”. Nesse Instituto, a disciplina era tão rígida, que até mesmo as brincadeiras eram punidas.

Não é a toa que Michel Foucault vai comparar as escolas com as prisões, hospitais e indústrias, vistas como instituições disciplinadoras. Em sua visão, o conceito de disciplina possui o significado de “produzir corpos dóceis”, os quais podem ser manipulados e adequados aos padrões da sociedade e do Estado. Assim, a disciplina é algo necessário para a manutenção do *status quo*, pois, segundo Foucault (1979, p. 126) “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Através das obras *Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir*, Foucault nos ajuda a compreender o papel da escola a partir de como se constroem as relações de poder em seu interior e como a violência pode surgir em seu meio. Nessas obras, ele demonstra as bases sobre as quais se assentam um modelo de instituição criada para disciplinar, e que, por vezes, deixa de considerar, as diferenças entre as pessoas e as relações por elas estabelecidas.

Miguel e Corrêa (2011) realizaram uma pesquisa com base em Relatórios de Instrução Pública do Paraná, apresentando dados que se constituem em testemunhos sobre como o Estado regulamentou os castigos em determinado período histórico, como o Império e a Primeira República, sobretudo. Relatam que “se o caso recomendasse castigos corporais, os professores deveriam comunicar ao inspetor geral, que solicitaria permissão ao governo (p.131)”.

O Regulamento permitia o castigo moral e proibia o físico, mas a Circular de 19 de junho de 1860 autorizava o uso da palmatória até seis palmatoadas:

Art.5 – Os castigos serão morais à vontade do professor, contanto que sirvam de correção, e não de motivo de riso (ilegível) mais; e quando estes não forem suficientes usar-se-á da palmatória, proporcionando o castigo só a qualidade da culpa, mas também a idade e circunstâncias do delinquente, não excedendo nunca a mais de seis bolos para cada falta. (MIGUEL; CORRÊA, 2011, p. 133)

Art.6 – O que mostrar apesar de todos os castigos de artigo 5 ser incorrigível, proporá o professor ao inspetor geral a sua expulsão, e verificada esta, será notada no livro de matrículas com tinta vermelha (Paraná, Ap n° 125 Vol. 22, 1861, p. 212-225). (MIGUEL; CORRÊA, 2011, p.134)

O dia em que se castiga um aluno é véspera de sua falta, posto que com algumas exceções. Há mesmo alunos que procuram meios de serem castigados para, dizem eles, seus pais tirarem-os da escola, e depois de imitarem a mesma doutrina a seus condiscípulos que tem a mesma ascendência sobre seus pais divertem-se em propalar doutrinas pelas tavernas em desabono do professor! (Paraná, Ap. n° 170 vol. 19, 1863, p. 40-46) (MIGUEL; CORRÊA, 2011, p. 134).

Os castigos eram percebidos pelas autoridades como práticas educativas necessárias para a moldagem do caráter, portanto estavam inseridos na própria prática cultural e eram aceitos socialmente. A preocupação central era acerca de como regulamentar penas disciplinares. Estas tratariam sobre a eliminação da escola de alunos considerados indisciplinados:

a) que são raros felizmente os casos extremos em que se deve impor essa pena: deve-se eliminar da escola o aluno só quando bem verificado que ele é incorrigível;

b) que um aluno desses é elemento de desordem que dificulta e às vezes impossibilita o bom andamento dos trabalhos escolares, podendo por a perder outros alunos; é um ser anormal cujo corretivo deve ser procurado em estabelecimento especial: a sua eliminação da escola pública é mal necessária, mal de um em bem dos outros.

A pena de eliminação, pela sua gravidade, deve, mediante representação do professor, devidamente provada, ser imposta pelo Inspetor Escolar com recurso necessário para a Diretoria Central. (Paraná. Relatório, 1914, p.21, mimeog).

A eliminação e/ou expulsão da escola antes de tudo é uma forma de castigo impingida àquele que não se submete às regras estabelecidas. (MIGUEL; CORRÊA, 2011, p. 137)

Ainda, no Relatório de 1916, Miguel e Corrêa (2011, p. 138), constatam que a formação moral deveria ser também de responsabilidade da escola, para o que os professores deveriam cumprir alguns deveres. E isso eles deveriam aprender desde sua formação:

Art.6 São deveres do professor:

Educar física, moral e intelectualmente os alunos da classe que reger.

Cumprir as determinações e ordens de seus superiores.

Dar exemplo de moralidade, polidez, constância, pontualidade, assiduidade e amor ao trabalho.

Manter em sua classe a máxima ordem e disciplina (Paraná Relatório, 1916, p.18). (p.138)

Das penas aplicáveis aos alunos pelo professor

Art.20. Os professores podem aplicar as penas seguintes:

Advertência.

Repreensão.

Privação do Recreio.

Nota má ou péssima no livro de chamada (Paraná, Relatório, 1916, p.18). (p.138)

A desatenção do aluno às aulas seria razão de repreensão por parte do professor e algo regulamentado. A gestão de sala de aula era de fato, de competência do professor. O professor era investido do exercício de poder em duplo sentido: o intelectual e o disciplinar (p. 139). As práticas de castigo historicamente foram se modificando na escola e na sociedade no sentido de se constituírem em exercício de caráter mais simbólico.

Durkheim tenta compreender por que essas práticas violentas perpetuaram-se durante longos anos, tendo sido relatados seus detalhes por vários historiadores, demonstrando que esse comportamento não era de uma determinada particularidade confessional, como muitas vezes era atribuído à moral monástica, à concepção ascética que fazia do sofrimento um bem, mas a alguma característica constitutiva da escola em geral. Parece ter fundamento, para ele, o seguinte enunciado:

todas as vezes em que dois povos, dois grupos de indivíduos, de cultura desigual, mantêm um contato freqüente, são desenvolvidos certos sentimentos que inclinam o grupo mais culto, ou que se acredita como tal, a violentar o outro grupo. (DURKHEIM, 2008, p. 187).

Essa espécie de lei geral seria o motivo que “caracteriza o comportamento do explorador em relação aos povos que ele considera inferiores”. Uma violência aparentemente inútil, pelo simples prazer de se afirmar. Daí a necessidade de ter uma autoridade moral que lhe imponha respeito, exerça um papel moderador, para que a violência não passe de uma brincadeira ou “um espetáculo que ele faz para si mesmo, um meio de testemunhar diante de si a superioridade que ele próprio se atribui”. (DURKHEIM, 2008, p. 188).

Émile Durkheim, no livro “a educação moral”, relata um histórico das punições contra as crianças, demonstrando que a escola e a civilização são coisas contemporâneas e estreitamente solidárias. Diz ele que a aplicação de meios muito enérgicos para obter o resultado esperado ocorreu porque a cultura humana atingiu certo grau de desenvolvimento e não era mais possível deixar sua transmissão por conta das circunstâncias; ou seja, como a

instrução não é algo que atrai a criança espontaneamente, é preciso forçar a superação dessa natureza.

Em uma fase da história, os procedimentos violentos, constantemente utilizados, não eram vistos como ofensa à consciência, uma vez que possuíam a eficácia de corrigir as naturezas grosseiras. Assim como a consciência moral dos povos se tornou mais refinada e os costumes se suavizaram, as punições violentas deveriam se tornar cada vez mais repugnantes. No entanto, esse sistema repressivo, foi desenvolvido durante longos séculos, na medida em que os homens se tornavam mais civilizados (DURKHEIM, 2008).

Esses avanços também puseram em xeque o que se entende por educação e autoridade educativa na escola. A escola está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, como diria Foucault: de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.

Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida. Nesse sentido, para compreendermos a questão das indisciplinas e incivildades, tornadas problemas na escola atual, é importante ampliarmos a discussão e entendimento sobre o conceito de disciplina. Nesse sentido, abordaremos as idéias de Immanuel Kant, Jean Piaget e outros, para pensarmos novas formas de educar e viver em sociedade, nas contraposições que surgem entre uma abordagem e outra.

3.2 A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM IMANUEL KANT

Para Kant, o tema da disciplina pode nos levar a discutir a própria natureza humana, pois, para ele, a disciplina é condição necessária para arrancar o homem de sua condição natural selvagem: “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996, p. 15), não atingindo a finalidade de sua existência, que é tornar-se melhor a cada geração. Acredita que uma boa educação é a fonte de todo bem neste mundo, pois

entende que não haveria “nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem” (KANT, 1996, p. 24).

Kant (1996, p. 26) destaca quatro princípios para o homem ser considerado educado:

1) Ser disciplinado: impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. “Disciplina consiste em domar a selvageria”;

2) Tornar-se culto: a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. Ela é a criação da habilidade e esta é a “posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos”;

3) Tornar-se prudente: adquirir modos corteses, ser gentil e querido para ter influências;

4) Cuidar da moralização: escolher apenas os “bons fins”, definidos como aqueles aprovados por todos e para o bem de todos.

Kant também distingue Educação de Treinamento, afirmando que as crianças devem ser ensinadas a pensar, apoiando-se e guiando-se por princípios, não se fundando em raciocínios puros e mecânicos. Reafirma que a educação abrange os cuidados e a formação, tendo paralelamente o aspecto negativo e positivo: o primeiro, a disciplina, a qual impede os defeitos e a segunda, instrução e direcionamento, pertence à cultura.²³

Reconhece que a educação é privada e pública, onde a prática dos preceitos fica reservada à primeira, sendo dada pelos próprios pais, ou podem delegar a outrem, mediante uma recompensa (nesse caso destaca a gravidade de dividir a autoridade entre pais e esses governantes). Para ele “uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada” (KANT, 1996, p. 31). Seria, em outras palavras, o aperfeiçoamento da educação doméstica e não o repasse dessa educação somente à escola.

Ainda destaca que o tempo de educação (regular) deve durar até o momento necessário para que o homem governe a si mesmo, ou seja, adquira autonomia. Na página 34 do clássico “sobre a pedagogia”, chega ao “núcleo central do problema que se chama disciplina”. Afirma que “o constrangimento é necessário” e se questiona como fazer isso de modo a cultivar a liberdade, o qual já responde: “é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a

²³ O termo cuidado traz presente hoje a questão da solidariedade, das relações interpessoais, do cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.

sua liberdade.” E segue: “é necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente.” Para tal, aponta que se deve ter presente as seguintes regras:

1^a): é preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos, com a condição de não impedir a liberdade dos outros;

2^a): mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais também conseguir seus propósitos;

3^a): provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem.

Percebemos que permanecer parado e quieto num banco escolar é, para Kant, necessário, não para possibilitar o bom funcionamento da escola, mas para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos. No entanto, Kant, assim como Durkheim e, com eles, boa parte dos defensores do ensino dito tradicional, encontram opositores teóricos que acreditavam em outros métodos de ensinar, como Jean Piaget.

3.3 A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM JEAN PIAGET

Jean Piaget aposta na “autodisciplina”, não imposta de fora, mas inspirada pela busca pessoal de equilíbrio: do autogoverno das crianças nasceria uma disciplina muito mais estável e, paradoxalmente, livre. No capítulo 2 do livro “o juízo moral na criança”, que trata sobre “a coação adulta e o realismo moral”, Piaget relata alguns resultados que obteve ao realizar um teste com crianças através de narrativas e argumentos, para verificar a responsabilidade objetiva entre os desajeitamentos e o roubo. A compreensão desses argumentos contribui para a reflexão das posturas práticas de enfrentamento às indisciplinas/incivilidades e violências, que abordaremos em seguida.

O primeiro ponto que queremos destacar diz respeito às conseqüências dos desajeitamentos das crianças:

a cada instante, a criança provoca a cólera dos seus parentes por ter quebrado, manchado ou danificado algum objeto; cólera injustificada, na maioria das vezes, mas à qual a criança é levada naturalmente a atribuir uma significação. Outras vezes, o desajeitamento é, mais ou menos, a conseqüência de negligências ou de

desobediência, e aí, então, a criança mistura aos sentimentos experimentados alguma idéia mítica de justiça imanente (p. 101).

O destaque acima demonstra que a preocupação das crianças leva em consideração muito mais a realidade objetiva, que é o prejuízo material ocasionado por algum desajeitamento seu, do que a obediência ou não à regras. Porém, ela pode mudar isso a partir da coação adulta, que utiliza de muito rigor contra os desajeitamentos: “à medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar por mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas” (p. 108).

Adiante, Piaget fala da importância da conduta dos pais e a influência sistemática que pode ocasionar nas condutas das crianças:

as regras impostas pelo adulto, verbalmente (proibição de roubar, de pegar sem cuidado objetos frágeis etc.) ou materialmente (repreensões ásperas e castigos), constituem, antes de ser assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para a criança – pouco importando que tais regras sejam aplicadas ou não. Adquirem assim o valor de necessidades rituais, e as coisas proibidas ficam constituindo tabus (p.111).

Fala também da dificuldade de tirar a ideia de responsabilidade por atos cometidos casualmente, sem terem jamais sido repreendidos. Pergunta: “quem não se lembra do caráter acusador, surgindo bruscamente, como sob o efeito de um choque, do ato desastrado cometido, e do sentimento de culpabilidade muito mais agudo que a imprevisibilidade e a fatalidade desse mesmo ato?” (p. 112).

A título de hipótese, responde que “os juízos de responsabilidade objetiva” observados no decorrer de suas pesquisas, repousam “sobre um resíduo de experiências efetivamente vividas” (p. 112).

Piaget cita um exemplo, que o replicamos por completo, por entendermos que irá auxiliar na compreensão de atos de violência doméstica:

É assim que um adulto em pleno período de revisão de valores e vivendo sentimentos cuja novidade o surpreende, talvez recorra a noções morais caducas para ele em direito, se se encontrar repentinamente em presença de uma dificuldade a ser resolvida para outrem: por exemplo, se não lhe der tempo para uma reflexão suficiente, julgará os atos de uma pessoa com uma severidade incompreensível, tendo em vista suas atuais tendências profundas, mas que corresponde, efetivamente, ao seu sistema anterior de avaliações (p. 112).

Piaget nos dá algumas pistas para a construção de uma disciplina social positiva, criando uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca das necessidades, dificuldades, erros e conseqüências das ações: “a criança se encontrará, desde então, não em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais tal, que cada um obedece como pode às mesmas obrigações e isso por respeito mútuo” (p. 113).

A construção dessa nova forma de disciplina possibilita a passagem da obediência para a cooperação e simpatia mútua, criando uma moral de reciprocidade e compreensão.

3.4 A ABORDAGEM SOBRE DISCIPLINA EM YVES DE LA TAILLE

Yves de La Taille (1996) busca compreender e explicar as razões da indisciplina na escola, e chama atenção para não cairmos em um moralismo ingênuo que atribui à indisciplina a decorrência de falta de valores de nosso tempo. Aí questiona: falta de *quais* valores? (p.9). Também alerta para a complexidade e ambigüidade do tema, aproveitando para dizer que, hoje, “o cinismo explica melhor os desarranjos das salas de aulas. Antontem, o professor falava a alunos dispostos a acatar; ontem, a certos alunos (pré-) dispostos a discordar e propor; hoje, tem auditório de surdos”. (p.10)

A tese central que Yves apresenta é da seguinte formulação: a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. (p.11)

É impossível para esse autor, pensar a moralidade sem o sentimento de vergonha. De forma resumida, Yves nos ensina que “a vergonha é, no seu “grau zero”, o sentimento de ser objeto da percepção de outrem; na sua forma mais elaborada, tal percepção é associada a valores positivos e negativos”. (p.13). Por isso, no início do desenvolvimento humano, “o olhar alheio, notadamente dos pais, é todo-poderoso, formando as primeiras camadas da imagem de si; depois, este olhar é em parte relativizado, tanto na sua origem, quando no seu juízo” (p.13). Porém, Yves percebe que ao ser humano contemporâneo somente lhe interessa o que é íntimo, privado, decorrendo disso que:

a vergonha moral tenderá a levar em conta essencialmente os olhares de sua esfera privada, o “olhar público” tornando-se ilegítimo. Evidentemente, a escola padece diretamente desta situação. Ou o professor impõe-se pessoalmente, por suas características próprias (íntimas, portanto), ou nada consegue, uma vez que os alunos desprezam sua função (pública por definição). Aliás, algumas escolas

particulares tendem a jogar este jogo com convicção, procurando “personalizar” seu ensino. O aluno se torna “cliente” a quem a escola vende um “produto”. E, como se sabe, o cliente é rei, é ele quem manda. Inverte-se radicalmente a legitimidade dos olhares: é o aluno quem olha e julga. A vergonha possível fica por conta da escola e de seus professores. “Quem é a senhora para me dar ordens e me repreender? Eu estou pagando a escola, e, portanto, seu salário.” Eis o que alguns alunos já dizem a seus professores. E estes, destituídos de autoridade e cujo olhar não tem o poder de censurar, abandonam a tarefa de disciplinar. A tarefa torna-se outra: trata-se de “segurar” o aluno, vale dizer, de motivá-lo (p.21).

Yves continuará sua análise considerando o papel das motivações (conscientes e inconscientes) como uma das belas descobertas da psicologia nas condutas humanas. Porém, demonstra que tal descoberta acabou legitimando um novo despotismo: o despotismo do desejo. Constata que nas escolas e nas universidades, este fato é marcante, pois “os alunos acham perfeitamente normal desertar aulas por eles consideradas “maçantes” (p.21). Lamenta que a escola, que deveria ser o “templo do saber” é apenas um “templo da juventude” (p.22).

Para ele, resta à escola uma solução:

lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a *preparação para o exercício da cidadania*. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. Não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública (p.23).

Fala da importância de pensarmos uma nova espécie de disciplina, a qual possa despontar em relações orientadas desta maneira: “aquela que denota tenacidade, perseverança, obstinação, vontade de saber” (p.53). Para tal, o ofício docente exige uma “*negociação* constante, quer com relação às estratégias de ensino ou de avaliação, quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados” (p.53).

Apona três quesitos principais deste tipo de *construção negociada*: 1) *investimento nos vínculos concretos*, abdicando, na medida do possível, dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação, e potencializando as possibilidades e chances efetivas de cada qual;

2) *fidelidade ao contrato pedagógico*, sendo imprescindível que este seja razoavelmente claro para ambas as partes, e que se restrinja ao campo do conhecimento acumulado, mesmo que as cláusulas contratuais tenham que ser relembradas todos os dias, em todas as aulas. Vale mais a pena a exaustão do que a ambiguidade!

3) *permeabilidade para a mudança e para a invenção* (p.54).

Bauman afirma ainda que “todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido *coletivamente*” (2003, p. 134). Essas idéias são endossadas por Morin (2000; 2002; 2005; 2007); Durkheim (1987, 1989, 1990, 2008); Goergen (2005); Milton Santos (2003).

Se coletivamente construímos métodos para tentarmos banir os males sociais, mas, percebemos nossos equívocos, podemos reinventar novas formas de convivência, mesmo que caiamos em novos erros, mas é assim que a história da humanidade avança.

Indisciplinas, incivilidades, violências e crimes influenciam nos aprendizados. Diante disso, surgem alguns dilemas no enfrentamento às indisciplinas e incivilidades, violências e crimes, principalmente nas escolas. A partir das principais posturas práticas que passamos a relatar, seguimos nossa reflexão sobre a formação do ser humano e a possibilidade de reencantamento e reconstrução de vínculos fraternos.

3.5 POSTURAS DE ENFRENTAMENTO ÀS INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS

É possível agrupar, grosso modo, três abordagens de enfrentamento as indisciplinas/incivilidades e violências que, implícita ou explicitamente, estão presentes nos discursos dos diversos agentes sociais: a da repressão, a estrutural e a da cultura da paz. No entanto, identificamos também, a abordagem “das estratégias de sobrevivência” e da justiça reconstrutiva.

3.5.1 Enfoque da Repressão

O primeiro enfoque, baseado na repressão, preconiza como solução para o problema da violência, medidas de força: no âmbito da sociedade, policiamento ostensivo, construção de presídios e endurecimento das leis, incluindo a redução da idade penal; no âmbito da rede de ensino, presença policial nas escolas, instalação de detectores de metal, expulsão sumária de alunos com comportamentos indesejáveis, realização de exames anti-drogas.

Milani (2000) analisa que a maioria dessas propostas destina-se a remediar o mal, falhando em reconhecer as injustiças sócio-econômicas do país e a especificidade de cada aluno, escola ou situação. Apesar disso, segundo Milani, esta é a perspectiva mais popular,

pois, aparentemente dá resultados rápidos e contribui para uma sensação abstrata de segurança e de fim da impunidade.

Patto (2002), apoiando-se em Adorno, faz uma análise sobre a violência nas escolas e concorda com Milani de que as escolas estariam utilizando a postura acima mencionada (da repressão), enfrentando as dificuldades que lhes são impostas no cotidiano escolar com atitudes de autoritarismo e arbitrariedades, contribuindo para a formação de personalidades autoritárias, capazes de relações frias e sádicas com os outros. Menciona que nesse sentido, não estaríamos diante de uma “mera crise de autoridade” na escola, mas de um desarranjo geral da vida escolar, aonde o exercício de uma autoridade arbitrária vem inevitavelmente provocando respostas do alunado. Como se não bastasse, convoca o aparato repressivo da polícia para administrar problemas que a escola mesma produz, continua sua análise. E adverte que “estamos diante da falência da escola como instituição educativa”, tendo atingido o limite do desatino, da barbárie, ao transformarmos conflitos escolares em casos de polícia. Destaca que é contra a atuação da polícia nos relacionamentos internos ao ambiente escolar, pois policiais e professores possuem funções diferentes: aos primeiros cabe a responsabilidade de garantir, preventivamente, agressões que ponham em risco a integridade dos cidadãos; aos educadores cabe valer-se de sua autoridade (e não de seu autoritarismo) para cuidar de cada caso, pois, tratados com respeito e firmeza, jovens tidos como “bandidos” podem passar a respeitar o ambiente escolar.

3.5.2 Enfoque estrutural

O segundo enfoque afirma que a causa da violência **reside na estrutura sócioeconômica**. Desde os tempos coloniais até nossos dias, os países e regiões da América Latina apresentam altíssimos níveis de pobreza e desigualdade. Consequentemente, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito que se fazer.

Milani (2003, p. 38) aponta que apesar de bem intencionada ao propor uma sociedade mais justa, essa abordagem pode gerar, em curto prazo, sentimentos de impotência. Ao vincular a solução de um problema que afeta as pessoas de forma imediata e concreta – violência – a questões complexas que se situam fora da possibilidade de intervenção dos indivíduos – desemprego, miséria etc. – o resultado pode ser o desânimo e o imobilismo.

Cattani e Cimadamore (2007, p. 10), percebem que “nas últimas décadas, mesmo os mais otimistas foram obrigados a reconhecer que, no mundo todo, a pobreza não só perdurou,

como se reproduziu em termos alarmantes”. Destacam que o trabalho e a produção são fontes essenciais para determinar os níveis de pobreza e desigualdade de uma região, sendo, também, eixos de integrações sociais e políticas. Constatam que a necessidade de reduzir a pobreza, que por sua vez, produz desigualdades sociais, é consenso, mas

as ações concretas nesse sentido esbarram em grandes dificuldades, a começar pela ausência de uma teoria explicativa sobre as múltiplas causas do fenômeno. O déficit explicativo afeta as formas de mobilização dos agentes, a implementação de políticas públicas e a elaboração de projetos alternativos (CATTANI; CIMADAMORE, 2007, p. 10-11).

3.5.3 Enfoque da Cultura de Paz

Este enfoque propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos. Os defensores dessa perspectiva compreendem que promover transformações nos níveis macro (estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais) não são processos excludentes, e sim complementares. Esse modelo enfatiza a viabilidade de se reduzir os níveis de violência através de intervenções fundamentadas na educação, saúde, participação cidadã e melhoria da qualidade de vida.

No que se refere à escola, a abordagem da Cultura de Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc. (MILANI, 2003, p. 39)

Segundo Milani (2003), o enfoque da Cultura de Paz difere dos demais também em seus desdobramentos: o primeiro parece interpretar a violência como uma expressão exclusiva de pessoas más ou incapacitadas para o convívio social, enquanto o segundo tende a considerar o indivíduo violento ou criminoso como vítima da sociedade. No modelo da Cultura de Paz, é possível analisar a violência como um fenômeno multidimensional e multicausal, que se manifesta por expressões individuais, grupais e/ou institucionais, e cujo enfrentamento exigirá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos.

Ainda conforme o autor acima citado, o discurso da Cultura de Paz também é frequentemente deturpado, uma vez que, no senso comum a paz assume o caráter abstrato e idílico de um ideal que todos desejam, mas pouquíssimos se dispõem a construir. Quando isso acontece, a proposta corre o risco de tornar-se uma mera expressão de boas intenções, ingênua em sua consistência e reduzida, em sua abrangência, à ação do indivíduo nas suas relações interpessoais.

Vários pensadores têm pautado a questão de uma “Educação para a Paz”, através da instauração de uma “cultura de paz”, que incorpore a negociação de conflitos na escola (DREW, 1990; JARES, 2002; MILANI, 2003; GUIMARÃES, 2005), embora se precise aprofundar os dilemas e debates sobre essa forma de educar. No Brasil, organismos como a UNESCO também tem voltado sua atenção para isso, fazendo parcerias com escolas para a implantação de projetos como o “Abrindo espaços”, que conta com a participação de mais de 500 escolas brasileiras. A idéia básica do projeto é combater a violência através da arte e da educação.

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Marília Pontes Sposito examinam, em um artigo publicado nos cadernos de pesquisa, algumas das modalidades de práticas que nascem a partir da década de 80, início do processo de democratização política do Brasil, tomando como exemplo as cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte. Apesar de perceberem variações na intensidade de práticas de agressões em cada estado da federação e a demanda de continuidade e maior capacidade de impacto dessas ações, é possível, a partir dessas experiências, pensar políticas públicas destinadas à diminuição da violência nas escolas da sociedade brasileira.

Patto (2002, p. 32) chama a atenção para o fato de que “não basta abrir os portões das escolas nos fins de semana e assim diminuir as estatísticas policiais de agressão contra as instalações escolares para considerar resolvido o problema da violência escolar. É preciso cuidar das agressões que perpassam as práticas e processos diários de ensino e de convívio no interior das escolas”.

3.5.4 Estratégias de Sobrevivência

Agnes Van Zanten escreve um texto muito interessante sobre a socialização profissional dos professores, analisando o caso dos professores dos colégios periféricos franceses o qual decidimos referi-lo aqui, por entendermos que pode estabelecer um vínculo

interessante com a teoria da anomia e da desorganização social, uma vez que a pesquisadora observa comportamentos de fuga ou de “absenteísmo crônico” entre os docentes. Mais frequentemente ainda, ela observa um “desengajamento profundo” entre muitos docentes, que se traduz pelo desenvolvimento de uma relação rotineira, ritualística ou desiludida com o trabalho, seguido muitas vezes pelo esgotamento das “estratégias de sobrevivência” que aplicam. Isso ocorre de maneira mais acentuada nos estabelecimentos considerados mais “difíceis”. Efetivamente, na pesquisa que realizou, quatro docentes iniciantes entre dez dizem encontrar “muito frequentemente” ou “bastante frequentemente” problemas de disciplina; essa proporção se eleva a sete entre dez daqueles que foram designados para Zonas de Educação Prioritária. Destaca que esse não é um problema somente para profissionais iniciantes, mas ocorre também entre muitos docentes ao fim de alguns anos de exercício nesses estabelecimentos.

No entanto, considera Zanten (2008, p. 204), “se as “estratégias de sobrevivência” permitem enfrentar durante alguns anos as dificuldades diárias encontradas no exercício do ofício, parece difícil construir um projeto a longo prazo com essa perspectiva.” Constata que se instala um processo de “adaptação contextual”, quando os docentes procuram não fugir dos estabelecimentos “difíceis” e buscam continuar tendo satisfações profissionais no exercício de sua atividade. Trata-se, diz ela, apoiando-se em Burgess (1988), “de uma construção mais complexa de um modelo prático daquilo que é possível, pertinente e aceitável fazer nos estabelecimentos que concentram os públicos com mais dificuldades.”

Uma primeira dimensão dessa “adaptação”, “é a capacidade de enfrentar problemas de manutenção da ordem, graças ao manejo de diversas técnicas”, elaborando de forma mais complexa, podemos dizer, as “estratégias de sobrevivência”, garantindo, assim, o “domínio” do ofício, evitando a fuga ou abandono da profissão.

Uma segunda dimensão dessa “adaptação contextual”, é a busca do apoio moral entre colegas, uma forma de solidariedade que contribui para aliviar um pouco as tensões sentidas diante de fatos desestabilizadores, facilitando a troca de estratégias entre os docentes mais jovens com os mais velhos. Entretanto, constata Zanten, que a taxa muito elevada de rotatividade entre os docentes nesses estabelecimentos “leva a que os laços entre os profissionais da educação se enfraqueçam ou desapareçam, acarretando um funcionamento do tipo anômico.” As lógicas comunitárias, de equipe, “dão lugar a uma fragmentação em pequenos grupos, formada a partir dos gostos e dos interesses comuns parciais.”

Acrescentamos aqui, que as lógicas de equipe entre os docentes têm dado lugar às lógicas individuais, respaldados muitas vezes na desconfiança da solidariedade entre colegas, outras vezes na dificuldade de unir esforços frente a direções autoritárias ou simplesmente por acreditar nas suas intuições, adaptando estratégias conforme as situações vivenciadas. Como exemplo disso, citamos o depoimento de uma professora entrevistada por Guimarães (1996, p. 159), que apesar de realizar “treinamentos”, de ouvir constantemente sobre a necessidade de se cumprir as normas oficiais, essa professora se recusava a segui-las a risca: “fechando a minha porta eu faço o que quiser. Eu não vou cumprir nada, não vou mesmo!” Guimarães relata detalhes das observações em sala de aula das “infinitas facetas de um jogo que se fazia e desfazia ao sabor das situações”, onde os estudantes “formavam seus próprios grupos, saíam da sala quando desejavam, brigavam, e ela arriscava, enfrentando o desconhecido e as consequências dos excessos.” Havia “uma hierarquia móvel” na sala de aula, permitindo aos estudantes experimentar diferentes papéis, inclusive dizendo à professora que ela estava errada, quando transgredia normas estabelecidas entre eles, exigiam punições para colegas. Guimarães destaca que a posição dessa professora não era uniforme, mas “não deixava de manter o seu lugar de professora, apontando os limites e ordenando as turbulências.”

Guimarães relata outros casos de estratégias individuais de professores para enfrentar o cotidiano tenso na escola, como a introdução do teatro e outras dinâmicas. Porém, ressaltamos que essas iniciativas são individuais, não fazendo parte de um projeto de toda escola, tendendo à fragmentação e anomia.

Nóvoa (2008, p. 230), diz que “raramente nós nos interrogamos sobre a organização do trabalho na escola.” No entanto, continua ele, “é aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em lugares e ocasiões de formação múltipla.” Articulado ao projeto de escola, Nóvoa registra a importância de uma “colegialidade docente”, que caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas: “Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes.”

Nóvoa faz uma série de críticas à escola e registra o movimento de “escolas em casa” e outras reações que tem surgido, principalmente nos Estados Unidos, onde pais querem “proteger” as crianças em espaços privados por não acreditarem mais no espaço escolar. No entanto, mostra-se esperançoso e acredita na escola como reconstrução do espaço público, destacando que estamos diante de uma “transição fundamental nos processos identitários dos

docentes”, desafiando a busca de novos sentidos para o trabalho docente, valorizando um conjunto de competências profissionais que priorizem “saber relacionar e saber relacionar-se”; “saber organizar e saber organizar-se”; “saber analisar e saber analisar-se.” Essas expressões procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e profissional, obrigando novas posturas práticas, sendo dispositivos essenciais do diálogo entre escolas e sociedade. Para isso, sublinha que o trabalho pedagógico exige além da escuta, observação, análise, trabalho em equipe, tempo, condições, uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, divulgando os resultados. Conhecer, estudar, “ir além dos discursos de superfície”, pois os problemas são complexos, não existem “soluções mágicas”.

A complexidade do trabalho docente é destacada por Nóvoa a partir da comparação com outros profissionais, que não dependem da colaboração ativa como um professor depende: “um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno.” Segue sua análise dizendo que “ninguém ensina a quem não quer aprender” e isso se torna mais complicado se considerarmos que a presença do estudante não é um ato voluntário, mas antes de tudo, uma obrigação social e familiar.

3.5.5 Justiça Restaurativa/Reconstrutiva

Partindo do entendimento de que a Justiça é o atendimento às necessidades humanas, o seu não reconhecimento pode causar reações lesivas ao tecido social por aqueles que não percebem sua eficácia no tratamento igualitário a todos os cidadãos, de forma honesta, respeitosa, empática e digna. A Justiça Restaurativa tem sido definida como um procedimento por meio do qual todas as partes envolvidas em uma situação lesiva reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro. Por meio dela busca-se a resolução de conflitos a partir da utilização de valores democráticos como tolerância, diálogo, empatia, solidariedade e compreensão; enfatiza-se a restauração dos prejuízos causados pela conduta lesiva, levando o autor a assumir as responsabilidades por suas ações; e busca-se criar um futuro positivo para a vítima e também para o infrator.

Trata-se de uma metodologia que não repercute apenas no âmbito do Poder Judiciário (justiça formal), mas que pode ser utilizada, como técnica de resolução de conflitos, no âmbito familiar, educacional, no trabalho, nas relações em geral. Por isso, pode ser uma alternativa para lidar com as conflitualidades escolares, de modo preventivo e constante, evitando, assim, uma propagação dos indicadores de manifestações de violências registradas nas ocorrências policiais, conforme destacamos no início deste trabalho.

O sociólogo Howard Zehr (2008) é destacado como o grande propagador dessa proposta, a partir do seu livro “Trocando as lentes”, em que afirma a necessidade de mudarmos a forma de lidar com as atitudes conflituosas, se quisermos construir uma nova forma de viver em sociedade, mais pacífica e humana, em que todos se reconhecem como iguais em suas diferenças.

Destaca que o importante é lembrar que “o crime envolve violações que precisam ser sanadas. Essas violações representam as quatro dimensões básicas do mal cometido: à vítima; aos relacionamentos interpessoais; ao ofensor e à comunidade”.

Compreende, deste modo, que se o crime é um dano a pessoas concretas, então a justiça deveria acertar tudo para as pessoas e entre elas. Escapando de uma visão ingênua, não acredita na recuperação total das pessoas envolvidas em um ato danoso, mas crê que a verdadeira justiça teria como objetivo oferecer um contexto no qual esse processo pudesse começar.

A Justiça Restaurativa não pretende eliminar o sistema de justiça criminal tradicional, apresentando-se apenas como uma opção que pode reduzir os efeitos estigmatizantes e criminógenos do mesmo. Ela visa o respeito aos direitos humanos de vítimas e ofensores, apresentando-se como uma forma complementar de atuação, pois oferece respostas mais salutares aos conflitos sociais (HAUSER, 2011). A Justiça precisa ser vivenciada, não simplesmente notificada, pois é essa vivência que constrói a consciência da responsabilização.

No âmbito da justiça restaurativa o conflito é reconhecido como algo positivo, pois o mesmo é trabalhado como um processo educativo de cidadania e como um instrumento de aprendizagem, em que a protagonismo das partes é fundamental. Nela o sentido de justiça é transformado, apresentando-se como construção dos sujeitos e da comunidade e não como mera imposição estatal/institucional. Este processo é fundamental para que os indivíduos percebam-se como sujeitos/cidadãos e para que compreendam as próprias necessidades e reconheçam as do “outro”.

O movimento de justiça restaurativa nasceu como resposta à crise dos sistemas penais contemporâneos que, historicamente, buscaram solucionar os conflitos sociais exclusivamente a partir da lógica da retribuição/punição. Trata-se, portanto, de um novo modelo de justiça que propõe respostas alternativas aos problemas da violência e da criminalidade ante a crise das respostas punitivas tradicionais.

Segundo Garapon (2011), a justiça restaurativa trabalha com uma concepção relacional da justiça, que concebe “o crime como um encontro infeliz e a pena como uma possibilidade de troca”, sendo que o postulado central desta nova filosofia (que é reconstrutiva) consiste em colocar no cerne da justiça a vítima e já não a lei, a ordem pública ou o criminoso.²⁴

O processo dialogado é um elemento fundamental da justiça restaurativa, porque neste paradigma o crime é concebido, não como um insulto ao sagrado, como mera violação à lei ou como expressão de uma perturbação do espírito do outro, mas como um sinal de desprezo em relação à vítima, o que quebra a igualdade entre os indivíduos. Neste aspecto o diálogo é fundamental para retificar a relação desigual que une o acusado (que produziu o dano) e a vítima (que sofreu a perda), pois por meio dele se busca restaurar a condição de igualdade entre as partes, e para permitir o reconhecimento do outro, pois se o crime é um sinal de desprezo pela vítima o que se espera é a negação desta humilhação, isto é uma manifestação de reconhecimento. O reconhecimento é uma confirmação pública do valor da vítima, que se constrói mediante o diálogo das partes. Sobre isso, Garapon (2011, p. 289) observa

Se um crime é sempre in fine, sinal de um desprezo pela vítima, o que se espera da justiça é a negação desta humilhação, isto é, a manifestação de um reconhecimento. Se um prejuízo é reparado, uma identidade negada exige ser reconhecida, reafirmada por um acto oficial. O reconhecimento é uma reconfirmação pública do seu valor, que em democracia é inseparável de uma reafirmação de igualdade de princípios entre as pessoas, de um certificar da sua capacidade de agir.

²⁴ Garapon ensina que, no pensamento ocidental, erigiram-se quatro centros de sentido para a pena, que se apresentam por meio de quatro discursos distintos: 1 - Um discurso moral ou sagrado, que vê a pena como instrumento de lembrança da lei. Segundo este discurso “punir é recordar a lei”, uma vez que nele a pena serve como instrumento de sacrifício, expiação, repressão aos corpos e à alma, de obediência, em que o “criminoso” aparece como traidor ou maldito. Neste discurso o centro da punição é a LEI; 2 - Um discurso político econômico, que vê a pena como defesa da sociedade. Nele o centro da punição é a SOCIEDADE; 3 - Um discurso pedagógico, que vê a pena como instrumento de transformação do condenado. Para este discurso, punir é educar um indivíduo, uma vez que se considera o criminoso um sujeito educável. O centro deste sentido de pena é, portanto, a pessoa do CRIMINOSO; 4 - Um discurso ético-jurídico que tenta ultrapassar a ideia de vingança e pensar numa justiça relacional, baseada na restauração das relações entre as partes envolvidas no conflito. Neste discurso, a VÍTIMA está no centro e a justiça deve atuar numa perspectiva de reconstrução do conflito (GARAPON, 2011, p. 12 - 13).

Durante o diálogo devem ser respondidas algumas questões fundamentais: Qual foi o dano sofrido? O que é necessário fazer para repará-lo? Quem é responsável por fazê-lo? O processo dialogado pode produzir benefícios significativos tanto para a vítima quanto para o acusado. A vítima pode sair de sua posição de passividade, denunciando seu agressor, exteriorizando sua cólera, expressando o seu sofrimento, de modo a começar a pôr fim na sua condição de vítima. Ao dirigir-se ao agressor expondo seus sentimentos, a vítima pode responder ao ultraje sofrido, podendo, a partir disso, perdoar ou não o agressor.

O acusado, por outro lado, se confronta com a vítima e com o sofrimento nela causado, podendo tomar consciência do dano derivado de sua conduta. Também é chamado a responder por seus atos diante da vítima, o que permite o reconhecimento da conduta (confissão) e um despertar de consciência.

Entendemos que essa metodologia é muito interessante para ser desenvolvida nas escolas, uma vez que pode vir a restaurar conflitos derivados de situações comportamentais que podem ser sanadas através de um processo dialogado e prevenir novas situações de confrontos e violências.

Para atuar nesse sentido, é necessário ressignificar o entendimento sobre o conceito de disciplina, incivilidade e violência, assumindo a condição de professor como uma autoridade educativa. Essa busca da autoridade educativa seria uma possibilidade de preencher o vazio que a “des-referencialização” pós-moderna vem impondo.

3.6 DA ESCOLA DAS CERTEZAS À ESCOLA DAS INCERTEZAS

Rui Canário (2006) afirma que a escola de hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Demonstra que ela passou “de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*” (CANÁRIO, 2006, p. 16).

Descrevemos rapidamente as características destes três contextos:

A *escola das certezas* corresponde à escola da primeira metade do século que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, funcionava como uma “fábrica de cidadãos”, fornecendo as bases para uma inserção na divisão social do trabalho. Constituindo um pilar central do estado-nação, a escola funcionava em um registro elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. A escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto (CANÁRIO, 2006, p. 16-17).

A escola de promessas surge no período posterior à Segunda Guerra Mundial e marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas:

Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais, o que fez com que ela tenha deixado de poder ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, tendo passado a acentuar níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas (CANÁRIO, 2006, p. 17).

A escola das incertezas emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. A conjugação da crescente raridade dos empregos com a desvalorização dos diplomas escolares torna estes últimos, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis. Assim, para cada um, o sucesso supõe o insucesso relativo dos concorrentes. É dessa forma que a escola passa a estar condenada a alimentar processos de exclusão relativa, configurando-se como um jogo de soma nula (os ganhos de uns correspondem às perdas de outros). Ao mesmo tempo, em um contexto de integração econômica que transcende o nacional, a escola vê desaparecer um dos seus traços institucionais mais marcantes: o de fabricar bons cidadãos no quadro do estado nacional (CANÁRIO, 2006, p. 17).

Canário se pergunta se a escola tem futuro e ao mesmo tempo alinhava a resposta, a qual representa uma bela saída e vem ao encontro da busca do entendimento dos resultados que encontramos em nosso estudo. Propõe agir em três eixos: no sentido de *superar a forma escolar; reinventar a organização escolar e construir uma nova legitimidade para a educação escolar*.

A superação da forma escolar seria a partir da adoção da perspectiva da *educação permanente*, assumindo como referência central a emergência da *pessoa* como sujeito da formação, em um processo *contínuo, diverso e global*: “a educação permanente, assim concebida, enfatiza a dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa” (CANÁRIO, 2006, p. 18).

A reinvenção da organização escolar passaria por assumir inovações descobrindo caminhos fecundos na forma de aprendizagem coletiva, como por exemplo, a construção solidária de uma *rede de escolas*.

Construir uma nova legitimidade para a educação escolar passa por recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolares, a qual consiste em três orientações:

desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender; aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra.

Na primeira orientação, Canário problematiza:

Se somos intrinsecamente curiosos e estamos condenados a conhecer, por que o trabalho escolar estaria condenado a ser penoso? Isto quer dizer que as aprendizagens deverão tornar-se importantes pelo seu valor de uso, enquanto forma de conhecer e intervir no mundo e não pelo seu valor de troca, ou seja, pelos benefícios materiais e simbólicos prometidos para o futuro (CANÁRIO, 2006, p. 21).

A segunda orientação estaria voltada no sentido de superação da alienação do trabalho, em que a preocupação tem se voltado “para” o trabalho e não “pelo”, como uma expressão de si.

A terceira orientação passaria pelo exercício de expressar sua palavra, ouvir o outro, construindo, assim, o espaço pleno da democracia e da educação política.

3.7 EM BUSCA DA AUTORIDADE EDUCATIVA DE BONS TRATOS

Com o surgimento da sociedade moderna, Durkheim observa a instalação de certa ausência de leis e normas e de uma moral vaga, indefinida, o que ele denominou de ‘anomia’. Para solucionar tal estado, ele propõe a criação de corporações profissionais, passando de uma solidariedade mecânica para uma solidariedade orgânica, cuja base fundamental é a força moral, denominada por ele como uma autoridade. Essa autoridade cria uma consciência coletiva, fazendo-nos agir pelo bem comum, obedecendo consentidamente às regras e normas do grupo, o que compartilha do pensamento de autoridade em Weber.

Nas palavras de Durkheim (2008, p. 44):

Por autoridade devemos entender a ascendência que exerce sobre nós toda força moral que reconhecemos como superior a nós. Em razão dessa ascendência, agimos de acordo com aquilo que nos é prescrito, não porque o ato exigido nos atrai, não porque somos inclinados a isso por nossas disposições interiores naturais ou adquiridas, mas porque existe algo na autoridade, que nos dita como agir, que simplesmente se impõe a nós. É nisso que consiste a obediência consentida.

Durkheim se pergunta se as relações entre professores e alunos não seriam comparáveis às anteriores (explorador e explorado), guardadas as devidas proporções. Tece as seguintes considerações: “quando mantemos um relacionamento constante com sujeitos em

relação aos quais somos moralmente e intelectualmente superiores, é quase inevitável não termos uma percepção exagerada sobre nós mesmos, percepção que se traduz em nossos gestos, em nossa atitude, em nossa linguagem.” (DURKHEIM, 2008, p. 189). Ainda, conforme Durkheim, esse sentimento está predisposto a manifestações violentas, pois se busca obter resultados e há resistências involuntárias nesse processo que requerem um exercício intenso de paciência e autocontrole muito maior do que quando estamos entre iguais. Há, pois, “nas próprias condições da vida escolar, algo que se inclina à disciplina violenta.” (idem).

Existe, para Durkheim, uma força capaz de conter esse estado de espírito: é a opinião moral vigente. É ela que, melhor informada, vige e faz conter abusos. Porém, as instituições devem ser abertas e não corporações fechadas, como eram no início da modernidade, onde a opinião pública não poderia ter nenhuma influência. Todo grupo constituído não aceita facilmente qualquer controle; no entanto, esse controle é indispensável, principalmente na vida escolar, pois, como afirma Durkheim (2008, p. 191): “o meio mais eficaz para prevenir esse perigo é impedir que a escola se feche demasiadamente sobre si mesma, que viva uma vida exclusivamente sua, que não tenha um caráter muito exclusivamente profissional.” Em outras palavras, ele prossegue: “Ela só pode vigiar a si mesma aumentando os pontos de contato com o mundo exterior.”

A partir dessas considerações podemos compreender que o papel da autoridade moral, segundo Durkheim, é, em primeiro lugar, o de determinar uma conduta, de forma que não fique subtraída ao arbítrio individual. Ela pressupõe a capacidade de adquirir hábitos, uma vez que necessita de regularidade. Porém, os hábitos, por definição, “são forças interiores aos indivíduos”, surgindo de dentro para fora, a partir da atividade que se acumula em nós; enquanto que as regras “são exteriores ao indivíduo”: “uma regra moral não é simplesmente uma maneira de agir habitual, é uma maneira de agir em relação à qual não sentimos a liberdade de mudar de acordo com nossa vontade.” (p. 43). Dessa forma, percebe-se que na regra há uma força exterior, que se impõe a nós, independente de nossa vontade; faz-nos compreender que elas são necessárias para vivermos juntos, em sociedade.

Por isso, a necessidade hoje de compreendermos esse movimento histórico e tornar nossa conduta de educadores (principalmente pais e professores) mais segura. Precisamos demonstrar segurança, porque a criança tem seus valores fluidos e precisa de referenciais, senão facilmente é conduzida simplesmente pelo mercado, que a torna consumidora e não cidadã, entrando no mundo do crime, tornando-se um aluno “cliente - tirano”, não

compreendendo que a sociedade é uma consciência coletiva. Conforme Durkheim, (2008, p. 267),

a sociedade não é obra dos indivíduos de um determinado momento da história; não é somente o solo que ela ocupa; é, sobretudo, um conjunto de idéias e sentimentos, de certas maneiras de ver e sentir, certa fisionomia intelectual e moral característica do grupo inteiro. A sociedade é, antes de tudo, uma consciência: é a consciência da coletividade. É, pois, essa consciência coletiva que deve ser passada para a alma da criança.

Para Durkheim, o educador não pode ter medo de ensinar a dúvida, fundamento central do espírito científico, o qual prescinde de um método experimental, que o define como “a razão razoável que toma consciência de seus limites e abdica do império absoluto que se atribuía originalmente.”(p. 254). Um pouco adiante, em seu livro sobre educação moral, fala que “a razão razoável aprende a desconfiar dela mesma, ao constatar todos os erros que ela provoca.”(p. 255).

Gérard Guillot (2008) nos alerta de que “a autoridade pela autoridade e o abandono da autoridade levam à cegueira sobre o que está verdadeiramente em jogo” (p. 12). Assim, recuperar o sentido da autoridade é primordial.

Ele nos ajuda a compreender esse universo, aprofundando dois tipos de autoridade: a que destrói e a que constrói.

A autoridade que destrói se manifesta sob duas formas: o retorno a uma autoridade tradicional pura, ou então, o oposto disso, a abdicação do adulto em relação às crianças. Para Guillot, autoritarismo e permissividade possuem os mesmos danos: transforma o outro em objeto (2008, p. 15). Nas palavras de Guillot: “os maus-tratos destroem o sujeito, a superproteção sufoca” (2008, p. 186). Por isso, a importância de resgatar uma autoridade que constrói.

A autoridade que constrói é nomeada por Guillot como “autoridade de bons tratos”. Ela cria “interditos fortes e firmes sobre as condições constitutivas da convivência, mas o faz para melhor autorizar a criança a se testar *ser*, tentando *fazer*, para favorecer sua *criatividade* no dia-a-dia” (2008, p. 186). Essa forma de autoridade requer uma construção diária, pensando e repensando os sentidos e efeitos das práticas na existência de um sujeito em sua inteireza humana.

3.8 DO CONTEXTO GLOBAL AOS CONTEXTOS LOCAIS DO ESTUDO

Sendo nossa principal hipótese a de que os aumentos das violências criminosas nas escolas estão associados com o contexto social, buscamos neste item, aprofundar algumas características da sociedade líquida para em seguida localizar os contextos das cidades pesquisadas e possíveis inter-relações. Para contribuir na compreensão da sociedade globalizada e suas contradições, trabalhando, inicialmente, com as dimensões da globalização, a partir de Liszt Vieira, perpassamos por Manuel Castells, Zygmund Bauman, Pierre Bourdieu e outros autores.

Há várias interpretações e metáforas aplicadas ao termo “globalização”. Adotamos aqui a definição de Vieira (2001, p. 73):

A globalização implica uma nova configuração espacial da economia mundial, como resultado geral de velhos e novos elementos de internacionalização e integração. Mas se expressa não somente em termos de maiores laços e interações internacionais, como também na difusão de padrões transnacionais de organização econômica e social, consumo, vida ou pensamento, que resultam do jogo das pressões competitivas do mercado, das experiências políticas ou administrativas, da amplitude das comunicações ou da similitude de situações e problemas impostos pelas novas condições internacionais de produção e intercâmbio.

Vieira traz dados explicativos sobre as cinco principais dimensões da Globalização: Econômica; Política; Social; Ambiental e Cultural. Vamos resumir as cinco dimensões, destacando alguns tópicos que possam importar para realizar conexões com os dados de nossa pesquisa sobre as variáveis das manifestações das violências às e nas escolas.

Econômica: Quem passa a comandar a economia global não são mais os governos, mas os mercados financeiros. São os conglomerados de empresas transnacionais que dominam a maior parte da produção, comércio, tecnologia, taxas de juros, câmbio, investimentos e rendimentos. Com isso, o capital passa a ser especulativo e não mais produtivo: “transforma as economias nacionais em territórios economicamente abertos, criando condições para a desintegração de nações inteiras” (...) incentivando, em muitos países, “o surgimento e fortalecimento de uma economia paralela com base no mercado de drogas e uma série de atividades ilícitas” (VIEIRA, 2001, p. 83). Para se ter uma idéia do alto lucro no mercado de drogas:

O chefe do DEA (Departamento de Combate às Drogas dos EUA), Thomas Constantine, declarou em março de 1995 que o comércio internacional de drogas movimenta 500 bilhões de dólares por ano, o que representaria o **segundo maior comércio do mundo, abaixo apenas do de armas**. A menor estimativa conhecida do comércio de drogas é de 100 bilhões de dólares, soma superior ao PIB da maioria das nações. A maior parte dos analistas aceita o valor médio de 300 bilhões de

dólares, o que equivale à movimentação da indústria petroléira mundial (VIEIRA, 2001, p. 83-84, grifo meu).

Política: Vieira demonstra que os Estados nacionais ficam privados de articular uma política autônoma de desenvolvimento, diante da atual reestruturação capitalista, que abala a regulação da ordem jurídico-política das diferentes instituições estatais e civis, mercantilizando as relações sociais.

Social: Vieira traz dados do agravamento da pobreza, afirmando que a nova ordem financeira internacional parece nutrir-se de exclusão social e degradação ambiental. Enquanto que 800 milhões de pessoas ainda passam fome no mundo, as 358 pessoas mais ricas do mundo têm mais dinheiro do que países com 45% de toda a população do planeta. (VIEIRA, 2001, p. 87-89).

Ambiental: a atividade humana modificou a configuração da camada natural das terras no mundo: poluição, contaminação da água, desmatamento, perda de biodiversidade, uso de agrotóxicos, emissões de gás carbônico. Cerca de 10% das terras potencialmente férteis do planeta já viraram desertos, reduzindo a capacidade de produção de alimentos. Inúmeras consequências advêm da degradação ambiental, porém, “os esforços internacionais para a preservação ecológica do planeta só serão bem sucedidos se atenderem ao pré-requisito de mais justiça econômica para os países pobres” (VIEIRA, 2001, p. 94).

Cultural: uma cultura mundial penetra os setores heterogêneos dos países, significando, ao mesmo tempo, descentramento, padronização e segmentação. A cultura mundializada se internaliza dentro de nós, aproximando o que é distante e afastando o que é próximo. Assim, local e global se interpenetram, formando o que alguns denominam de “glocal”.

Vieira analisa o sentido da segmentação do mercado, percebendo que a fragmentação e o descentramento coexistem com a concentração econômica dos capitais, em que “não se trata mais de produzir mercadoria para todos, mas de vendê-las globalmente para grupos específicos” (VIEIRA, 2001, p. 99). Essa afirmação coaduna com a análise de Bauman, em que o consumo passa a ser o grande igualador e o grande divisor de culturas, simultaneamente.

Bauman analisa que passamos de uma sociedade de *produtores* para uma de *consumidores*, onde, ao contrário do processo produtivo, o consumo é uma atividade inteiramente individual. Sendo assim, o *método* é novo, pois utiliza a *sedução* do mercado, fazendo os indivíduos travarem batalhas uns contra os outros para alcançarem os fins, sem

primeiro se aparelharem dos meios. Para compreender melhor o significado dessa afirmação, reproduzimos o seguinte enunciado:

Quanto mais elevada a “procura do consumidor” (isto é, quanto mais eficaz a sedução do mercado), mais a sociedade de consumidores é segura e próspera. Todavia, simultaneamente, mais amplo e mais profundo é o hiato entre os que desejam e os que podem satisfazer os seus desejos, ou entre os que foram seduzidos e passam a agir do modo como essa condição os leva a agir e os que foram seduzidos mas se mostram impossibilitados de agir do modo como se espera agirem os seduzidos. **A sedução do mercado é, simultaneamente, a grande igualadora e a grande divisora.** (BAUMAN, 1998, p. 55, grifos nossos).

Neste “novo método”, além da sedução, entra a analogia do “jogo”, sendo que a novidade pós-moderna é que esse jogo não é mais com a natureza ou com a máquina, mas entre pessoas²⁵, onde “não existem normas, exceto o imperativo de saber aproveitar bem as cartas de que se dispõe” (BAUMAN, 1998, p. 56). Não é a toa o sucesso de programas que incentivam essa lógica, chamado de ‘reality show’, onde permanece na casa quem melhor sabe jogar: aquele que possui maior habilidade em expulsar alguém da casa, pois a regra é cumprir uma cota de eliminações semanais. As pessoas não são eliminadas por serem más, mas porque faz parte das regras do jogo que alguém deva ser eliminado; “a questão não é *se*, mas *quem e quando*” (BAUMAN, 2008, p. 39). Para Bauman, estes programas cumprem a função que os contos morais de antanho ocupavam, tendo como tema as recompensas à espera dos virtuosos e as punições preparadas para os pecadores. Todo conto espalha medo, pois ele se torna uma ameaça de morte, onde há um destino inevitável. A novidade, porém, é que nos contos antigos, havia uma possibilidade de ressurreição, agora a morte não perdoa.

Acompanhando a lógica da sedução do consumo e os medos constantes, surgem as mensagens de que devemos aproveitar o dia, “vivendo a crédito”: aproveite agora, pague depois. Os cartões de crédito ajudam a retardar a frustração, satisfazendo os desejos de consumo, proporcionando prazeres e “o futuro por antecipação”. (BAUMAN, 2008, p. 16). Porém, nessa lógica de ser feliz, vivendo intensamente o presente, esquecemos de pensar sobre os riscos que essa conduta acarreta, podendo esgotar os recursos do planeta, ocasionando uma “implosão da civilização”, onde podemos estar embarcando em um “Titanic”, conforme escreveu Jacques Attali (apud BAUMAN, 2008, p. 21), refletindo sobre o sucesso financeiro deste filme:

O Titanic somos nós, nossa sociedade triunfalista, autocongratulatória, cega e hipócrita, sem misericórdia para com seus pobres – uma sociedade em que tudo está

²⁵ Conforme esquema de mudança social, disponível no livro *o que é pós-moderno*, p. 24.

previsto, menos os *meios* de *previsão*... Todos nós imaginamos que existe um iceberg esperando por nós, *oculto* em algum lugar no futuro nebuloso, com o qual nos chocaremos para afundar ouvindo música.

A citação de Attali provoca a reflexão sobre os lugares que mais tememos: dentro de nós mesmos. Temos uma noção de que nosso comportamento com uma ‘responsabilidade fluida’ – em que ninguém se compromete de fato – apesar de aparentemente ter consciência, como por exemplo, com a questão ambiental, onde participamos de causas para salvar os jacarés da Amazônia, mas não nos mobilizamos para apoiar a defesa de um território indígena; temos ciência que há desigualdades, mas dificuldades em sermos solidários; somos críticos com a corrupção, mas a utilizamos no dia-a-dia, porque todo mundo faz igual. Somos capazes de prever algumas catástrofes, mas somente as tememos; ainda somos limitados na garantia dos meios que nos forneçam segurança e bem-estar.

Ao longo da história do Brasil, percebemos que a construção da sociedade ocorreu de forma arbitrária, de cima e de longe, onde poucos participaram das decisões. As ocupações territoriais eram realizadas de forma a atender os interesses de alguns grupos, marginalizando os demais, fazendo com que se travassem imensas tensões e conflitos violentos.

A estas condições adversas e injustas que se estabelecem na sociedade chamamos de violência estrutural que cria raízes para uma forma de fazer e pensar autoritário que se perpetua tanto nas relações interpessoais, quanto nas relações institucionais, a que chamamos de violência sistêmica (MALDONADO, 1997).

Na história de educação do Brasil percebemos que não houve uma política educacional que estivesse vinculada as realidades locais. Ferreira, 2001, constata que ao longo do tempo foram utilizadas propostas educacionais, na sua maioria importadas, com aumento das redes de ensino, mas mantendo a educação excludente e elitista.

Além do fator econômico e político envolvido nas disputas de poder, durante a transição de uma economia escravista para uma economia baseada em mão de obra livre, temos estudos demonstrando que é o racismo e as desigualdades raciais que trouxeram maiores desvantagens aos negros, principalmente pela sua exclusão da elite e pelas barreiras educacionais (MONSMA, 2010).

3.8.1 Contextualizando as cidades em estudo:

Contextualizar as regiões recortadas para o estudo significa não apenas realizar uma breve descrição dos dados populacionais, do relevo e clima, mas sua constituição histórica e social.

Ao pensar a historicidade do espaço, Santos (1997, p. 44), comenta:

Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental pensar a região Noroeste do Rio Grande do Sul, onde está situada a cidade de Santa Rosa, assim como a região metropolitana, onde encontramos Porto Alegre e a região Oeste de Santa Catarina, onde se encontra a cidade de Chapecó, como locais que possuem especificidades, mas possuem relações amplas com as raízes do Brasil (Figura 1).

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque para a Região Sul

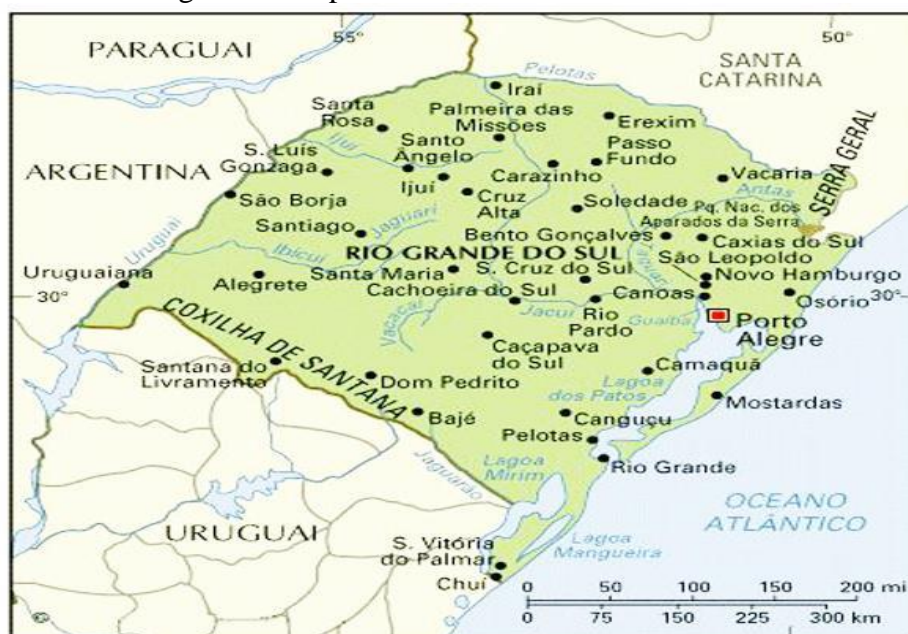


Fonte: Google, 2018.

A partir do fim do domínio espanhol, os portugueses iniciaram expansão rumo ao sul do Brasil, sendo que a região noroeste atraía pela criação de gado e pela exploração da erva-mate, sendo que parte desta região (os Sete Povos das Missões) foi colocada na pauta das

disposições do Tratado de Madrid, acertado entre Portugal e Espanha em 1750. Com os conflitos de demarcação de limites, houve transigência da Coroa portuguesa com os senhores de terra do Rio Grande do Sul, outorgando-lhes poder e autoridade, criando conflitos entre comandantes militares e estancieiros, o que propiciava a renovada militarização da sociedade gaúcha. Aliado a ascensão do café, eixo central da economia brasileira, e a extinção do tráfico negreiro, por volta de 1850, os escravos excedentes foram deslocados para a zona do café. Tem-se a transição de uma economia escravista para uma economia baseada em mão de obra livre. Com a vinda dos imigrantes estrangeiros ao Brasil no século XIX, destaca-se a vinda para o Rio Grande do Sul da imigração alemã, iniciada em 1824 e da italiana, a partir de 1875, tendo-se o avanço de produtos coloniais na pauta das exportações, fortalecendo a figura do comerciante, combinado aos tradicionais produtos pecuários (PESAVENTO, 1980).

Figura 2 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Google, 2018

O município de Santa Rosa situa-se na região Fronteira Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, próximo à fronteira da Argentina, originária do processo de disputas entre Portugal e Espanha, definiu-se em 1801, quando os portugueses destruíram quase por completo o modelo de organização social que surgiu a partir do período jesuítico. (ROTTA, 2007). O conflito entre os modelos de atividades extrativistas (erva-mate) e das estâncias (pecuária) contribuiu para a formação de uma “legião de homens despossuídos em meio a imensidão de terras” (ZARTH, 1997, p.69). Santa Rosa é um município que concentra

indústrias e serviços que atraem uma população sobrando do meio rural o que dá suporte ao processo de urbanização desordenado e alastramento de um modo de vida urbano-industrial, com predomínio de relações de trabalho assalariado.

Atualmente, Santa Rosa possui uma população estimada (2017) de 72.753 pessoas, densidade demográfica 140,03 hab/Km² (2010), com um PIB per capita de R\$ 32.354,57, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,769, mortalidade infantil de 12,33 óbitos por 1.000 nascidos vivos, salário médio mensal dos trabalhadores formais de 2,4 salários mínimos, IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental 6,1 e IDEB - Anos finais do ensino fundamental 4,4 (IBGE).

O município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, no Brasil, inicia oficialmente em 26.03.1772 [Secretaria Municipal de Turismo de Porto Alegre] quando o povoado primitivo foi elevado à condição de freguesia, mas na verdade suas origens são mais antigas, tendo nascido em função da colonização da área por estancieiros portugueses desde o século XVII. Destacamos o movimento Farroupilha em 1835 que almejava independência política, embora mantendo os laços econômicos, que contribuiu fortemente para exposição do conflitos de interesses. Tínhamos uma conjuntura que extinguiu a “escravidão sem extinguir os escravos” (PESAVENTO, 1980, p. 33).

Atualmente, Porto Alegre possui uma população estimada (2017) de 1.484.941 pessoas, densidade demográfica 2.837,53 hab/Km² (2010), com um PIB per capita de R\$ 43.457,67, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,805, mortalidade infantil de 9,75 óbitos por 1.000 nascidos vivos, salário médio mensal dos trabalhadores formais de 4,2 salários mínimos, IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental 4,8 e IDEB - Anos finais do ensino fundamental 3,6 (IBGE).

Figura 3 - Mapa do Estado de Santa Catarina



Fonte: Google, 2018

O município de Chapecó situa-se na região oeste de Santa Catarina. Inicialmente habitada por populações indígenas e caboclas que se dedicavam a extração de erva-mate, iniciou processo de colonização por volta de 1920, com exploração de pinheiro e cedro (HAAS, 2013). Temos

de um lado o Estado de Santa Catarina que necessitava urgentemente povoar a região para garantir a posse e, do outro lado, as companhias colonizadoras, que em troca do assentamento dos “colonos” na região e da construção de estradas, recebiam do governo as chamadas “terras devolutas” que eram por eles demarcadas e vendidas aos imigrantes (TUMELERO, 2010, p.36).

Atualmente, Chapecó possui uma população estimada (2017) de 213.279 pessoas, densidade demográfica 293,15 hab/Km², com um PIB per capita de R\$ 38.184,47, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,790, mortalidade infantil de 6,43 óbitos por 1.000 nascidos vivos, salário médio mensal dos trabalhadores formais de 2,7 salários mínimos, IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental 6,4 e IDEB - Anos finais do ensino fundamental 5,1 (IBGE).

Para uma visão panorâmica da questão da educação das escolas dos três municípios estudados, apresentamos alguns dados do IBGE 2010 e 2015 (Quadro 3):

Quadro 3 - Comparativo da situação da educação dos três municípios estudados na pesquisa

	Santa Rosa	Porto Alegre	Chapecó
Taxa escolarização 6 a 14 anos idade (2010)	98,6%	96,6%	98,4%
IDEB anos iniciais ensino fundamental (2010)	6,1	4,8	6,4
IDEB anos finais ensino fundamental (2010)	4,4	3,6	5,1
Matrículas ensino médio (2015)	3.211	47.255	7.328
Docentes ensino médio (2015)	287	3.385	599
Nº estabelecimentos ensino médio (2015)	13	143	30

Fonte: IBGE, 2010-2015, elaboração própria.

As três regiões de estudo possuem um histórico de conflitos em suas conquistas territoriais, legitimando a noção de espaço que contém uma “apreensão real do mundo social”:

os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar

empiricamente, é a realidade mais real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996, p. 49).

Como vimos, a globalização interinfluencia os locais, e, ao mesmo tempo em que impõe uma padronização, as culturas locais apresentam resistências a partir da preservação de suas identidades. Bourdieu diz que “todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade” (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Para Bourdieu, é o Estado que detém o monopólio da *violência física e simbólica legítima*, unificando os diferentes campos:

A gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc., que acompanha a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e *simbólica legítima*. Dado que concentra um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais) (BOURDIEU, 1996, p. 51).

No entanto, percebemos que, na sociedade atual, o Estado não tem conseguido unificar esses campos. Para Liszt Vieira (2001), o Estado e o mercado, sozinhos, não parecem ter condições de enfrentar os desafios colocados pelos novos tempos. Entende ele que, ao mesmo tempo em que o Estado tem sido abalado por sucessivas crises, há o fortalecimento das organizações da sociedade civil:

Reivindicar a primazia da sociedade civil exige a articulação de valores humanos universais que vão além da dominação do Estado e das forças do mercado. Tudo indica que as ONGs têm um papel importante a desempenhar nesse processo. Direitos das mulheres, população, emprego, economia, meio ambiente, migração, todos são temas globais, que requerem fóruns globais para examinar as escolhas e decisões. As ações das ONGs tendem a fortalecer a autonomia e a capacidade das organizações da sociedade civil em todo o mundo. Elas estão enfrentando o enorme desafio de levar os problemas no nível local ao global e vice-versa (VIEIRA, 2001, p. 119).

Há indicações de que as ONGs tendem a desempenhar um papel crescente nas negociações internacionais, atuando como “catalisadoras de mudanças destinadas a incorporar a sociedade civil no processo de tomada de decisões” (VIEIRA, 2001, p. 123). Denunciar

formas degradantes de exploração do trabalho e do ambiente é importante, mas, importante também é pensar novas formas de se conectar e transformar o modo de viver coletivo.

Para que a sociedade civil possa assumir esse papel de transformação da função pública, é necessária uma educação política, em que os agentes compreendam a importância de um desenvolvimento economicamente sustentável, com atendimento às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras. Conseqüentemente, essa transformação incidirá na diminuição dos níveis de violências escolares e sociais, pois diz respeito às formas como nos organizamos para viver juntos.

Buscamos situar os contextos de nossa pesquisa, pois compreendemos que as origens de formação das sociedades envolvem muitas disputas e conflitos de interesses e as formas como esses conflitos são administrados ficam arraigados nas culturas locais, perpassando as gerações. As escolas são apenas locais onde eclodem conflitos diversos, e, por termos uma herança de não sabermos lidar com as diferenças, reforçamos estratégias violentas. È o que constatamos com os resultados comparativos dos municípios estudados, analisados adiante.

3.9 RECAPITULANDO - SÍNTESE REFLEXIVA DO CAPÍTULO II

Neste capítulo procuramos trazer, sucintamente, alguns aspectos históricos da construção da educação e seu caráter repressivo e excludente. Fizemos essa narrativa apoiados em alguns autores da história, mas perpassamos pela filosofia, antropologia e psicologia, para rever a construção do conceito de disciplina e entender os motivos da indisciplina na atualidade. Descrevemos as principais abordagens sobre as posturas práticas de enfrentamento das indisciplinas/incivilidades e violências nas escolas.

Este histórico de prática tradicional de educação centrada no professor e preocupada eminentemente com a transmissão do conhecimento e instrução dos alunos teve estranhamentos quando este aluno passa a ter um papel mais ativo, aliado ao acesso a tecnologias e atualizações nas pesquisas educacionais, trazendo incertezas e dificuldades para o processo de autoridade do professor, como constatamos com os resultados de nossa pesquisa e analisaremos em seguida.

Em tempos outrora, disciplina evocava obediência e resignação, docilidade dos corpos, como ensina Foucault. Nos tempos atuais uma nova forma de disciplina é exigida: aquela que denota perseverança, vontade de saber, movimento. Uma vez que o conhecimento só se realiza com e pelo outro, a relação educador-educando torna-se o núcleo do trabalho

pedagógico. Sendo assim, é importante abdicar de modelos idealizados de educandos, de educadores e das expectativas criadas previamente, conhecendo as pessoas reais da escola, estabelecendo vínculos concretos.

Reconhecemos que a disciplina em sala de aula pode permitir um convívio pacífico, mas que precisa ser acompanhada de uma “autoridade de bons tratos” e uma metodologia clara de enfrentamento aos conflitos cotidianos na escola. No nosso entender, a Justiça Restaurativa pode ser um caminho propositivo para restaurar danos relacionais e prevenir violências, tendo em vista sempre os contextos sócio, histórico, econômico, político, ambiental e cultural em que atuamos e sua complexidade.

4 CAPÍTULO III - PANORAMA DESCRITIVO DOS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, HIPÓTESES, METODOLOGIA E DADOS DA AMOSTRA:

“Ensinar exige rigorosidade metódica”

Paulo Freire

A epígrafe enunciada de Paulo Freire, expressa em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, foi um grande dilema na construção dessa Tese. Minha compreensão de conhecimento científico digladiava-se com meu sistema de crenças construídos e solidificados por uma linha de pensamento que não aceitava a possibilidade de que educadores críticos pudessem se aproximar de um pensamento que defendesse uma “racionalidade instrumental”.

Para isto, precisei aceitar o tempo necessário para desconstruir raciocínios estruturados, escrevendo e reescrevendo, lendo e relendo, observando, compreendendo tantas dúvidas que não cessavam de advir do processo de construção e reconstrução metodológica. Reiteradamente me perguntava constantemente: “existe uma sociologia científica?” “Como o conhecimento científico pode ser enquadrado em um modelo?” “Construir modelos não seria aprisionar a criatividade do pensamento científico?”

A partir desses questionamentos é que surge o presente capítulo, partindo, inicialmente, de algumas notas sobre a construção do conhecimento científico, para, na sequência, abordar as hipóteses construídas, descrever os caminhos percorridos na construção da pesquisa e os aspectos metodológicos sobre o tratamento dos dados.

4.1 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RIGOR METÓDICO

A inclusão deste item é devido às dificuldades encontradas pelos caminhos de minha docência. Por causa da sua inscrição social e histórica, toda prática pedagógica tem a ver com um sistema de valores e de finalidades que precisam ser debatidos. Porém, raramente fazemos isso e quando o fazemos, passamos a defender ou acusar um dos lados, conforme nossos valores.

O conhecimento científico não pode ser reduzido ao método. Além disso, em sua concepção e em sua aplicação, um método jamais é independente dos contextos de sua aplicação. Bru (2008, p. 112-113) já sinaliza que o método orienta as escolhas, mas não as determina, pois na prática do ensino, fatos inesperados, cargas psicológicas, pressões, exigências simultâneas e, às vezes, contraditórias impedem de seguir um caminho balizado, sempre ordenado metodicamente e com deliberação prévia; entretanto, para contribuir para o modo como a prática pedagógica se desenvolve, faz-se necessário adotar métodos de referência.

Há um longo debate entre a objetividade e a subjetividade da ciência, permeado pelas dificuldades da postura ideológica e neutralidade axiológica. Todo pesquisador possui valores ideológicos, religiosos, de gênero, políticos, os quais são praticamente impossíveis de excluí-los, mas também não há como aceitá-los de maneira incondicional. É preciso ter vigilância epistemológica, para garantir a capacidade crítica da explicação científica. Além disso, para

validar o poder explicativo de um fato científico, a pesquisa é submetida à análise de uma comunidade científica, que por sua vez, também tem seus valores.

Ferreira (2008, p. 186) ao analisar o funcionamento da comunidade científica a partir do pensamento de Popper, enfatiza que são todas as características da atividade científica (a institucionalização da tradição crítica, do diálogo e da tolerância, a consagração de valores como a verdade, a honestidade, a humildade intelectual, a clareza e a persistência, bem como a existência de uma estrutura hierarquizada de posições e de recompensas) que operam “de modo a tentar fazer dos vícios individuais virtudes públicas”.

Na busca de construir uma argumentação lógica e convincente de uma problemática social, que vá além das críticas ao tipo de escola e sociedade que temos e idealizamos, buscamos superar a crítica aos pensadores ditos conservadores e compreender as bases de suas argumentações, utilizando os critérios científicos.

Nesse sentido, compreendemos que a ciência torna-se o conhecimento mais confiável: “Confiável não porque seja seguro, infalível ou verdadeiro, mas porque se funda na razão crítica que, consciente de sua ignorância e liberta do dogmatismo, está aberta para aprender com seus próprios erros” (FERREIRA, 2008, p. 54).

Partindo das passagens mencionadas, buscamos demonstrar o entendimento de que a ciência está indissociavelmente ligada tanto ao conhecimento quanto à prática. Isso é importante, pois, discutir a violência escolar é incluir a compreensão dos elementos da razão e das experiências. Tornamo-nos professores-pesquisadores de forma inseparável. O questionamento de que se é possível separar a prática científica de uma prática política perdurará, orientando e estruturando nossas próprias ações e conhecimentos.

É inegável que a produção do conhecimento atende a algum interesse. Baseado nessa premissa, Habermas constrói uma tipologia das ciências, demonstrando a existência de “ciências empírico-analíticas” – as quais seriam regidas por interesses técnicos -; “as ciências histórico-hermenêuticas” – regidas por interesses comunicativos – e as “ciências críticas” – regidas pelo interesse da autorreflexão (reflexão sobre a reflexão).

Cito a tipologia criada por Habermas para demonstrar a tentativa de delimitação dos campos do conhecimento científico. Esta delimitação tem criado longas e acaloradas situações conflitivas, uma vez que, mesmo dentro de uma mesma tipologia há inúmeros vieses, conforme a inserção de mundo dos pesquisadores. Diferindo em alguns aspectos, o que todas têm em comum é a busca de organizar explicações de diferentes fatos da realidade social.

Na profunda discussão que Max Weber realiza sobre a questão da “objetividade do conhecimento nas ciências sociais”, traduzido por Gabriel Cohn (2006), destaco que, mesmo sendo a ciência social produto da cultura, somente ela pode fornecer “conceitos e juízos que não constituem a realidade empírica nem podem reproduzi-la, mas que permitem *ordená-la* pelo *pensamento* de modo válido” (p. 104).

Estando em jogo os significados que os pesquisadores atribuem aos fenômenos e seus esforços para construir argumentos válidos e aceitáveis perante uma comunidade científica, as dificuldades para obter respostas unívocas são quase impossíveis, pois, até mesmo as ciências matemáticas estão inscritas em um universo cultural, repleto de significações e interpretações. Cohn (2006, p. 22) nos alerta para prestar atenção entre a avaliação normativa (que gera imperativos) e a verdade empírica (que é a busca científica). Nas palavras de Weber:

a capacidade do *discernimento* entre conhecimento e avaliação e o cumprimento tanto da obrigação científica de ver a verdade dos fatos como da obrigação prática de defender seus próprios ideais é aquilo que devemos voltar a nos acostumar com mais força.

Nossa procura é a prática de uma “ciência da realidade”, definida pelas letras de Weber traduzidas por Cohn (2006, p. 44):

procuramos compreender a realidade da vida que nos rodeia, e na qual nos encontramos situados, naquilo que tem de específico; por um lado, as conexões e a significação cultural de suas diversas manifestações em sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais se desenvolveu historicamente assim e não de outro modo.

É oportuno esclarecer que nesse estudo específico sobre a violência escolar, não buscamos a incidência sobre *leis*, mas sobre *conexões causais* concretas. Por isso, construímos alguns *modelos causais* para simplificar a imaginação da configuração da realidade empírica, permitindo constatar e compreender o fenômeno, mesmo que provisoriamente. Os modelos “estão para a ciência assim como a metáfora está para a poesia”, nos diz Ferreira (2008, p. 269): “os modelos são construções abstratas criadas não com o objetivo de descrever fielmente a realidade empírica, mas de o fazê-lo de forma simplificada”.

Não é nosso intuito discutir as virtudes ou defeitos dos modelos. O mérito consiste em submeter a alguma testabilidade teórica, pois, os modelos que lidamos aqui incluem uma racionalidade teórica e não apenas diagramas estatísticos.

4.2 HIPÓTESES

A partir das reflexões proporcionadas pelas teorias elencadas nos capítulos I e II, foram construídas as seguintes hipóteses:

H1 = O comportamento violento nas e às escolas (tanto reportado quanto registrado) está associado ao pertencimento ou relação com gangues.

Novas formas de agrupamentos têm relação com mecanismos de proteção pessoal em situações nas quais as instituições de segurança perderam a efetividade o que propicia que os jovens que habitam áreas controladas por bandos e organizações criminosas devam optar entre culturas e normatividade paralelas, conforme destacamos a análise de Abramovay (2004, p. 18), no capítulo I desta tese.

Presume-se que esse agrupamento esteja associado ao surgimento de um novo agressor social, estruturado, associado ao tráfico de drogas, conforme aponta a teoria da transição etiológica do crime.

Lembrando que essa teoria está associada ao quarto ciclo histórico da violência na América Latina, que destaca a expansão em rede do acirramento da violência egoísta, a partir do tráfico de drogas. Sendo o tráfico um negócio rentável, mesmo atuando na ilegalidade, é altamente sedutor aos jovens. Isso pode propiciar a estruturação dos agressores em bandos, gangues e quadrilhas.

H2 = O aumento nos indicadores de violências nas e às escolas está associado ao porte de armas.

O contexto de insegurança e desorganização social, além de proporcionar a afiliação de jovens em grupos de normatividade paralelas, estimularia a resolução de conflitos de forma violenta. Fazer parte de um grupo ilícito aumenta a acessibilidade às armas. Conforme apontamos no capítulo teórico (item 1.2.3), o pertencimento a uma gangue é percebido pelos jovens como um espaço social no qual eles são respeitados, protegidos, desenvolvendo atividades lúdicas e oportunidades de “ganhar a vida mais facilmente”. Esse “ganho fácil” é realizado através de roubos a pequeno e médios estabelecimentos, em que o dinheiro arrecadado é utilizado para o desfrute pessoal, mediante a compra de objetos, drogas e armas. Andar armado é considerado uma conduta que, além de ser uma estratégia de defesa pessoal, “impõe respeito e dá moral” (ABRAMOVAY, 2004).

H3 = O consumo de drogas lícitas e ou ilícitas impulsiona o aumento das manifestações de indisciplinas/incivilidades e/ou violências.

Além da explicação teórica ligada ao contexto da teoria da anomia, da desorganização social e da transição etiológica do crime, presumimos que há uma relação do consumo de drogas com o aumento das violências. Buscava-se saber o quanto o uso das drogas forneceria um “estímulo”, um “encorajador” para os jovens realizarem ações transgressoras e, a partir daí, terem um comportamento de indisciplina/incivilidade e/ou violento.

No transcorrer da pesquisa, enquanto tratávamos a variável do consumo de drogas lícitas e ilícitas (agrupadas), os resultados mostraram uma relação inversamente proporcional com a violência, mas, quando analisamos a variável abordando apenas o consumo de drogas ilícitas, verificamos um aumento das indisciplinas/incivilidades e/ou violências.

Embora Becker nos chame a atenção de que os controles sociais da sociedade mais ampla estão relacionados aos controles dos grupos subculturais pelos quais o usuário de drogas pertence, pressupomos que a violência aumenta, porque, em alguma medida, os usuários possuem em comum alguma relação de transgressão com a normatividade às regras escolares ou a outros grupos.

H4 = As escolas com maiores níveis de violência escolar estão localizadas no contexto da região metropolitana e em espaços centrais, onde há maior circulação de pessoas, contribuindo para a aglomeração e incidência de conflitos, tráficos, brigas, conforme a concentração demográfica.

Essa hipótese foi formulada a partir da perspectiva teórica da desorganização social. Conforme descrito no capítulo I, essa perspectiva diz que na situação de desorganização social, as instituições que compõem a comunidade não conseguem desempenhar a sua função reguladora, uma vez que a força agregadora dos grupos - derivada dos laços sociais nos quais os indivíduos estão inseridos - se encontra nula ou enfraquecida. Escolas, igrejas, famílias e órgãos de Estado perdem sua força estruturante e têm sua influência sobre os indivíduos diminuída. Esta situação pode derivar de uma série de fatores, tais como: migrações, industrialização, realocamentos urbanos, entre outros. O núcleo explicativo desta perspectiva indica que rápidas e abrangentes mudanças sociais ou culturais, levam a rupturas na força agregadora das instituições convencionais, impossibilitando que as mesmas desempenhem sua função de controle social, o que tem como resultante o aumento da criminalidade nestes contextos sociais. Também está em consonância com a perspectiva da transição etiológica que aponta o advento do tráfico de drogas e a urbanização como centrais para a estruturação de grupos ligados ao crime.

H5 = As escolas de autarquia pública apresentam níveis mais fortes de indisciplinas/incivilidades e violências em relação às escolas de autarquia privada, considerando que haja uma influência da renda sobre a violência.

Vários estudos ligados à perspectiva crítica têm demonstrado que a escolarização não tem garantido a continuidade e qualidade da educação para todos os estudantes. Conforme Bourdieu, as escolas tenderiam em sociedades capitalistas a socializar os jovens somente para trabalhos aos quais eles são destinados. As escolas ainda estariam seguindo o que constatou Foucault: ensinando a maioria dos jovens da classe-média e o proletariado a ser obediente, disciplinado e a aceitar os seus destinos. Esses jovens que recusam o "modelo estabelecido" acabam se tornando os delinquentes (entendido aqui como aqueles que perdem o "link" com o social).

Paul Willis aponta que comportamento delinquentes seria uma reação natural a um sistema que julga todos os estudantes das escolas de acordo com a mesma medida de "classe-média", apesar das diferenças de oportunidades dos estudantes para alcançar estes padrões. Willis estuda o comportamento dos grupos chamados "conformistas" e "não conformistas", analisando que os últimos sentem a tensão associada com fracasso e se rebelam contra essas normas de "classe-média". Uma forma de resistência ao padrão imposto, mas que acaba recaindo sobre os mesmos.

H6 = O comportamento violento na escola é reflexo do aprendizado introjetado pelos hábitos adquiridos na socialização primária. A criança que vive em um contexto de violência doméstica tende a reproduzir este comportamento na escola.

Para os teóricos da Aprendizagem Social, as pessoas não nascem violentas. Os diferentes comportamentos são normalmente aprendidos pelos indivíduos, em função das diversas experiências sociais que ocorrem ao longo da vida. Sob esse aspecto, tanto a disciplina quanto a delinquência seriam aprendidas conforme a moral social e os laços construídos. O embasamento dessa hipótese encontra respaldo na sociologia da educação, psicologia, antropologia e na própria criminologia, conforme descrevemos alguns pressupostos nos capítulos I e II, trazendo Durkheim, Piaget, Kant e Hirschi.

H7 = A variação nos índices de indisciplinas/incivilidades e violências (registradas e reportadas) está associada à maior ou menor rejeição da autoridade do professor, fator

historicamente construído pela violência social de colonização latino americano e continuada pela globalização pós-moderna.

O histórico de construção dos espaços sociais em que as escolas estão inseridas está muito associado com o histórico de construções pedagógicas. No período colonial, de 1500 a 1822, o Brasil se estruturou econômica e politicamente através do vínculo com a metrópole portuguesa. As leis e as ordens para as crianças vinham da metrópole e eram aplicadas através da burocracia, dos representantes da corte e de igreja católica. Aos poucos vai se percebendo que os “Brasis” Colônia, Império e República, por meio de relatos esparsos mostram uma face de violência física tanto escolar quanto doméstica em relação à infância e à adolescência, conforme descrevemos no capítulo II.

Concretamente, pode-se dizer que várias formas de violências estiveram presentes desde a época em que o Brasil foi colonizado, ou seja, foi uma prática que se importou da Europa, visto que era cultivada pela população daquele continente.

A partir de 1964 o Brasil viveu um longo período de governo autoritário, com marchas de apoio incondicional e irrestrito à família, não havendo condições, talvez, para se pôr em andamento estudos que viessem a criticar as práticas domesticadoras das crianças e adolescentes.

No Brasil, de meados da década de 1980 em diante, afigura-se como de fundamental importância a batalha pela garantia dos direitos da infância e da adolescência, aproveitando-se a oportunidade de mudança da nossa Constituição. Trava-se, então, intensa luta que culmina com a vitória na Assembleia Nacional Constituinte, pela sedimentação dos direitos da infância e da adolescência no artigo 227 da Constituição, e o *caput* deste artigo introduziu o enfoque e a substância básica da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Conquistada a vitória na Constituição, necessitava-se da elaboração de uma lei ordinária que revogasse a velha legislação do período autoritário. Nova luta se iniciou, culminado com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Retomamos alguns aspectos históricos para lembrar que não somente a sociedade brasileira foi construída de forma autoritária, mas as instituições que a compõem, demonstrando que, não somente as crianças e adolescentes eram “sem voz”, como também os próprios educadores. Se as normas e diretrizes escolares vinham de cima (gestão política burocrática), os educadores não tinham autonomia para serem autores das suas próprias histórias. Assim sendo, aprenderam a reproduzir normas e valores externos, não se percebendo como autoridades. Como “dar voz” a outros, se eles mesmos não têm?

Com o avanço acelerado da globalização pós-moderna, as regras, normas, tudo passa a ser questionado, inclusive o papel do professor. Esse passa a sentir um grande mal-estar por não saber como agir com respeito à diversidade, garantindo a aprendizagem e reconhecimento de seu trabalho. O maior ou menor reconhecimento do trabalho educativo e do professor enquanto autoridade varia conforme o histórico específico de cada contexto (Porto Alegre, Santa Rosa e Chapecó).

H8 = A variação nos índices de indisciplinas/incivilidades e violências (registradas e reportadas) estão associadas ao sentimento de injustiça escolar.

Quando os estudantes não percebem suas necessidades atendidas de forma equitativa, seja em um recurso avaliativo ou o reconhecimento nas relações cotidianas da escola ou quando as regras escolares não são claras, eles não se identificam com elas e não enxergam os reais objetivos dessa instituição, tendendo a sentirem-se injustiçados. O sentimento de injustiça pode ser propício a associações relativas ao aprendizado de comportamento delinqüente, conforme a teoria do controle e a teoria da justiça restaurativa.

H9 = As posturas práticas de enfrentamento às indisciplinas/incivilidades e violências expressas em sua forma predominantemente repressiva por parte dos educadores, bem como as formas anômicas, tendem a aumentar as reações violentas dos alunos, contribuindo para o aumento no nível de violências nas escolas.

O histórico autoritário de construção das sociedades e das instituições fez com que o conceito de autoridade se associasse ao exercício de autoritarismo, o que acabou por se reproduzir na postura de alguns educadores. Com a abertura democrática e o avanço acelerado das informações, o exercício prático da autoridade do professor é questionado, e este, com uma formação frágil para uma educação relacional, acabaram por reproduzir o autoritarismo ou cair na anomia. Esta frágil postura do exercício legítimo da autoridade e a postura anômica dos educadores contribuem para uma ação/reação de indisciplinas/incivilidades e violências na escola por parte dos estudantes.

H10 – Os estudantes que apresentam registros de indisciplinas e incivilidades têm maior probabilidade de envolver-se em atos infracionais e criminais.

O objetivo dessa hipótese é verificar se haveria um processo gradativo dos jovens que se envolvem em alguma transgressão escolar, testando as teorias da aprendizagem social e da associação diferencial.

Após a explicação de nossas hipóteses, passamos a descrever no próximo item os caminhos percorridos na construção desta pesquisa.

4.3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Relembrando que o objetivo geral desta pesquisa envolve a identificação e compreensão das relações entre as variáveis que influenciam o comportamento indisciplinado/incivilizado ou violento do estudante no ambiente escolar. Ao longo do processo de construção da tese, formulamos modelos para facilitar a análise dos resultados, os quais chamamos de modelo teórico geral (Fase I e Fase II), porém agregamos uma análise de correlações sem predeterminação de variáveis dependentes e independentes (Fase III).

4.3.1 Estudo Piloto

Começamos o trabalho de campo aplicando um questionário pré-elaborado a partir das aulas de metodologia quali e quantitativa deste curso de pós-graduação, onde se discutiu as possibilidades de elaboração de questões que contribuíssem para a veracidade das respostas. Surgiram 2 versões, com perguntas diretas e indiretas; por exemplo: (direta) você deu soco em alguém? (indireta) você tem algum amigo que deu soco em alguém?) resultando na utilização das 2 versões, o que significou a aplicação de 168 questionários para estudantes do ensino médio, nos três turnos de atividades letivas, em duas escolas (Escola I e Escola II) do município de Santa Rosa/RS, sendo considerado esta aplicação em 2009 como pré-teste do instrumento da pesquisa.

Em paralelo a aplicação dos questionários, realizamos uma coleta sistemática de dados no arquivo individual de cada estudante, onde constava a ficha de matrícula, ficha socioeconômica da família, histórico estudantil – anotações diversas, bilhetes e atestados médicos dos estudantes - e verificação das atas da escola, buscando realizar um cruzamento de dados entre as respostas auto reportadas e os registros efetuados nestes documentos. Este processo transcorreu no período de 2009 a 2010, aliado a uma observação participante, registrando aspectos importantes de conversas com professores, gestores, funcionários, pais e estudantes.

Esse acompanhamento sistemático de coleta e observação nestas duas escolas e o resultado da aplicação dos 168 questionários aos estudantes, professores e gestores possibilitou riquíssimos aprendizados, pois ocorreram situações bastante inusitadas, as quais poderiam resultar em uma tese somente a partir da análise dos fatos do diário que construímos.

Construímos 8 Quadros da Escolas I e 6 Quadros da Escola II onde buscamos demonstrar as diferentes formas de registro das ocorrências, as diferentes formas de encaminhamentos, a ausência de datas de alguns registros, os registros incompletos, por vezes sem identificação da série escolar, do turno, da idade ou do sexo dos estudantes, além das dificuldades das interpretações de cada registro (Apêndice A).

Entre as diferenças formas de registros, destacamos que na Escola I temos uma sistemática de registro longitudinal das ocorrências de incivildades/indisciplinas/violência, diverso da Escola II que possuía registros pontuais e, por vezes, sem data. Também podemos citar que na Escola II não há registro de nenhuma advertência verbal, diverso da Escola I e, ainda, observa-se que na Escola I temos o registro das solicitações de justificativa aos pais quanto as faltas e atrasos dos alunos, enquanto, na Escola II, temos o registro da própria justificativa dos pais para este mesmo motivo.

Uma importante constatação durante o levantamento de campo foi a necessidade de tematizar a questão das incivildades (abarcando as indisciplinas), além da abordagem sobre violência escolar.

Do resultado preliminar das Tabelas das Escolas I e II, já se verifica que a escola realiza esforços para administrar da melhor forma possível todos esses fatos sociais. Parece, contudo, de um trabalho em rede, com parcerias das diferentes instituições, pois, a resolução de casos mais graves é mais complexa que parece. Suspender e transferir possui o mesmo significado que “deixar pendente”. O problema fica latente até surgir outro momento.

Foi possível definir que as respostas aos questionários com perguntas diretas ou perguntas indiretas não influenciavam na possível veracidade dos fatos. Também houve estranhamento, e até sensação de ofensa, por parte do professores e gestores em relação a algumas perguntas, uma vez que algumas delas eram as mesmas para estudantes, professores e gestores, por exemplo: você já deu soco em alguém?

Durante o ano de 2010, vivenciamos a invasão de uma gangue na escola. Com o acompanhamento da situação ocorrida, vivenciamos reuniões com pais, estudantes e funcionários para tentar compreender o ocorrido e as tentativas realizadas pela equipe gestora

para apaziguar os ânimos. Esse fato nos motivou a cercar melhor a problemática de nosso estudo, buscando verificar, além de outros fatores, o impacto do fator gangues na violência escolar em diferentes contextos.

Com o conjunto de dados, informações e vivências, reformulamos o instrumento de pesquisa que, embora extenso, abarcou questionamentos mais relacionados ao contexto escolar e definimos os estudantes como unidade de estudo.

4.3.2 Estudo em Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC

Nos anos de 2011 e 2012, atualizamos nosso instrumento de pesquisa e aplicamos mais 483 questionários em mais cinco diferentes escolas do estado do Rio Grande do Sul. Na região de Santa Rosa/RS, a amostra compreendeu, além das duas escolas públicas estaduais (pilotos), duas escolas particulares, enquanto na região de Porto Alegre/RS, duas escolas públicas estaduais e uma escola particular. Nem todas as escolas (uma pública e uma particular) selecionadas se dispuseram a participar da pesquisa. Dessa forma, somando os questionários aplicados nessas duas regiões, chegamos a um N de 655.

Quadro 4 - Quantitativo de questionários aplicados nas escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul no período de 2010 a 2012.

	Santa Rosa	Porto Alegre	N
Escola pública – centro	93	124	217
Escola pública – bairro	79	109	188
Escola particular – centro	177*	-	177
Escola particular – bairro	-	73	73
N	349	306	655

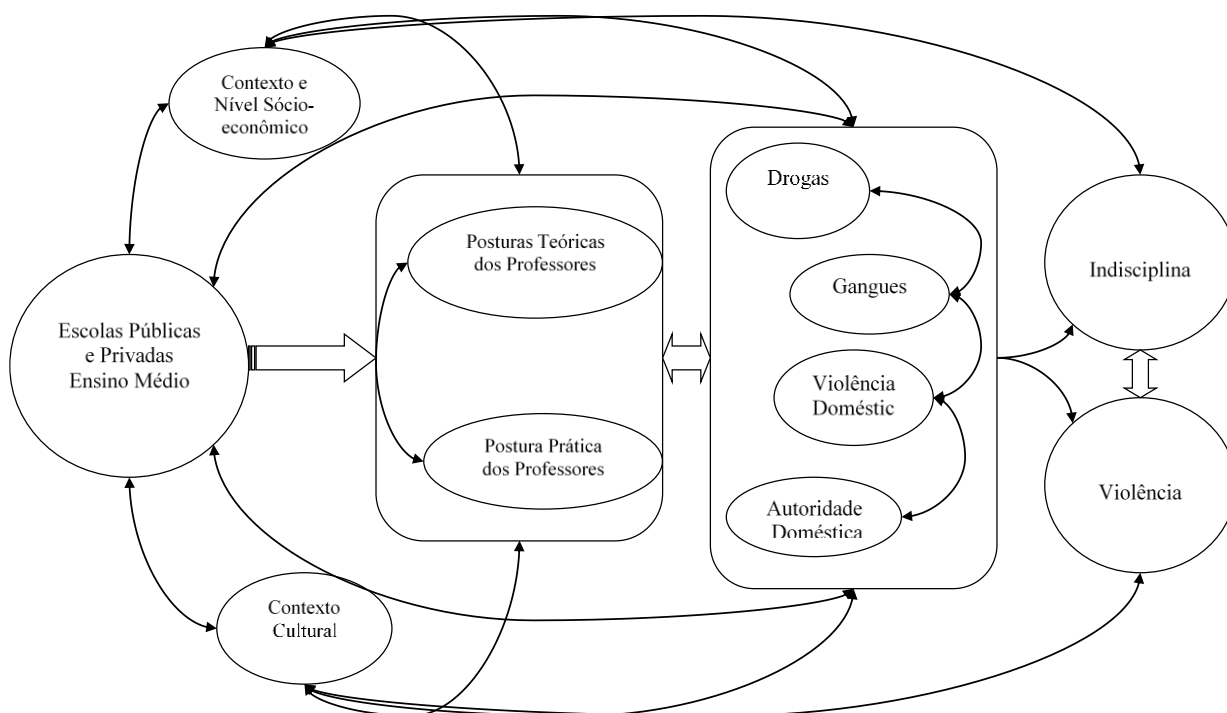
Legenda: *Duas escolas

Além de selecionar escolas da capital e do interior do Rio Grande do Sul, também se observou que as escolas de cada região estivessem localizadas no centro e no bairro de cada município, para identificar e compreender os possíveis contrastes existentes.

Os dados dos questionários foram registrados em um banco de dados utilizando o sistema estatístico SPSS, o qual permite operacionalizar cruzamento das variáveis, verificando as correlações existentes e os impactos na violência escolar. Neste período, construímos um modelo teórico geral (Fase I) para contribuir na estruturação e

operacionalização das variáveis dependentes e independentes a serem utilizadas no SPSS, demonstrado abaixo (Figura 4).

Figura 4 - Modelo Teórico Geral – Fase I



Em meados de 2013 estava concluída uma versão da presente tese sob orientação do Professor Dr. Juan Mario Marino Fandino, o qual sugeriu o aprofundamento dos dados da pesquisa, razão pela qual foi realizado desligamento e posterior reingresso no curso de pós-graduação.

Em 2014, uma vez que havia assumido a docência na Universidade Federal Fronteira Sul, em Chapecó/SC, ampliamos o escopo de abrangência da pesquisa, incluindo escolas deste município. Assim, aplicamos mais 251 questionários em duas diferentes escolas públicas: uma situada no centro e outra no bairro da cidade de Chapecó/SC, conforme a metodologia do projeto inicial.

Atualizando o quadro do quantitativo de questionários aplicados nas escolas de Santa Rosa, Porto Alegre e Chapecó, totalizamos 906 questionários, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Quantitativo de questionários aplicados nas escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina no período de 2010 a 2014

	Santa Rosa	Porto Alegre	Chapecó	N
--	------------	--------------	---------	---

Escola pública - centro	93	124	119	336
Escola pública - bairro	79	109	132	320
Escola particular - centro	177*	0	0	177
Escola particular – bairro	0	73	0	73
N	349	306	251	906

Legenda: *Duas escolas.

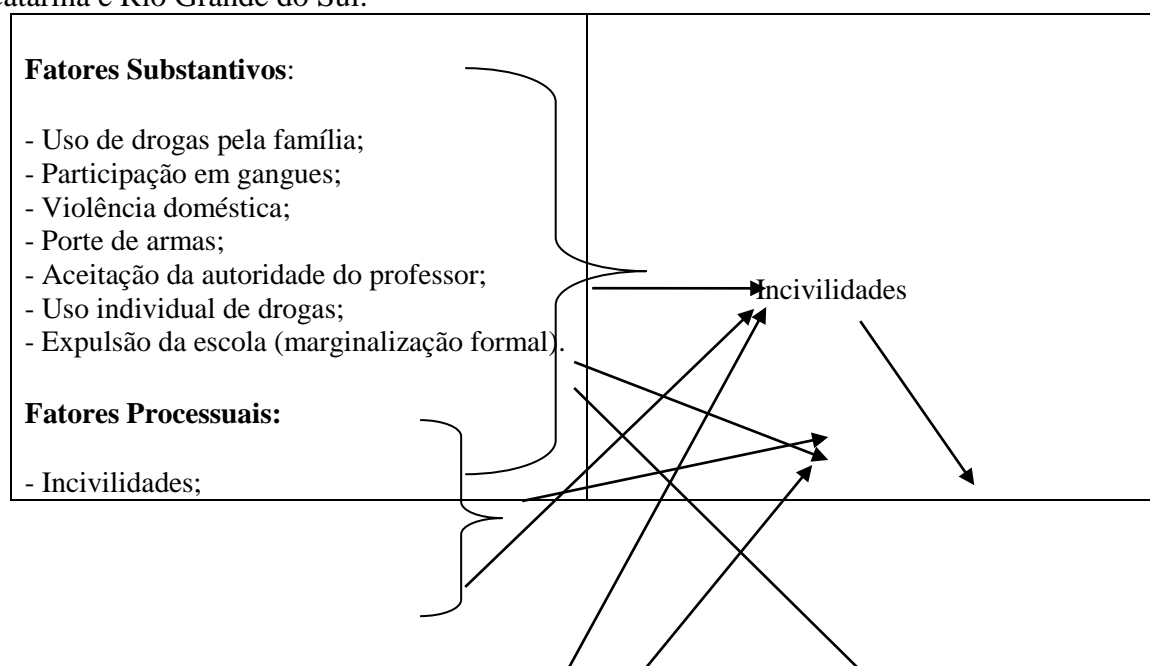
Fonte: Pesquisa de campo, Ames, 2010-2014.

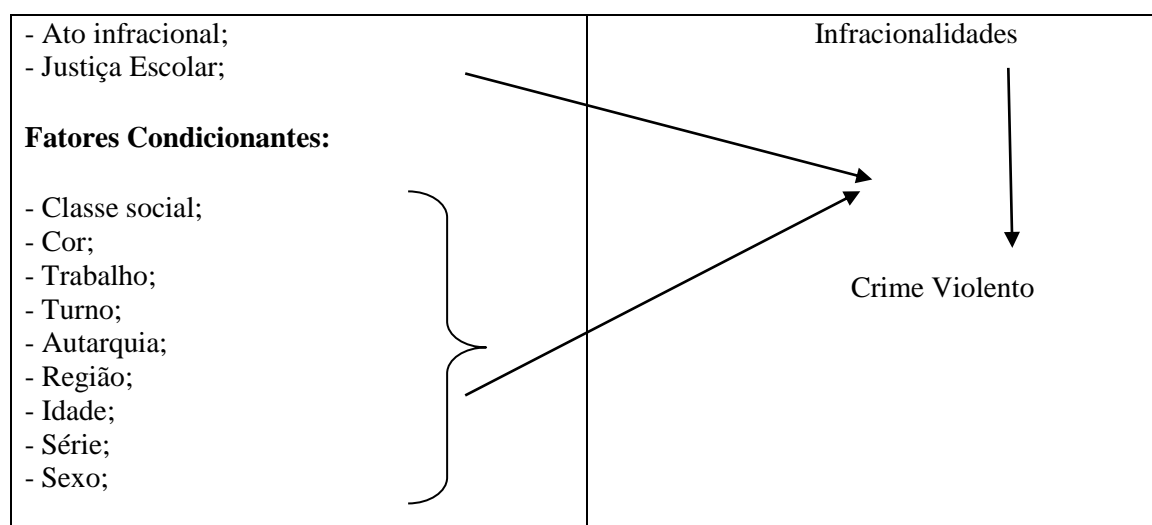
O estudo abrangeu os três turnos escolares (65% matutina, 8% vespertino e 27% noturno), informando que nas escolas particulares, havia apenas o turno matutino. Os estudantes até 15 anos de idade eram 10%, 16 a 17 anos, 57%, 18 a 19 anos, 23%, 20 a 29 anos, 28% e acima de 30 anos, 2%. Estavam distribuídos em 41% no 1º ano, 32% no 2º ano e 27% no 3º ano do ensino médio, sendo 54% do sexo feminino e 45% masculino (1% sem identificação). Com relação a etnia, 60% brancos, 20% pardos, 10% negros, 2% amarelos, 1% indígena e 7% não sabiam se identificar. Com relação a ocupação, 44% dos estudantes trabalhavam. Na distribuição por grupo socioeconômico, pertencem a classe A 1%, classe B 16%, classe C 29%, classe D 43% e classe E 11%. Do total de estudantes pesquisados, 33% repetiram de ano em algum momento e 2% foram expulsos da escola.

Um olhar sobre estes dados nos remetem para a questão do capital cultural e a relação com a classe social em que os estudantes estão envolvidos. Para um aprofundamento sobre estes aspectos, indicamos a tese de Caprara, 2017.

Em 2015, o Professor Fandino orientou a construção de novo modelo teórico geral (Fase II) para agregar os diferentes níveis de gravidade de violência escolar, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 - Modelo Teórico Geral – Fase II: Fatores causais e condicionantes da incivildade, infracionalidade e do crime violento com jovens de ensino médio em escolas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.





Fonte: elaboração da autora em conjunto com o orientador Fandiño, 2015.

Em 2016, houve processo de aposentadoria do Professor Fandino, com a necessidade de novo orientador, assumindo, então, o Professor Dr. Karl Monsma. Este sugeriu a inclusão de novos aspectos teóricos e inclusão de aspectos qualitativos da pesquisa, razão pela qual entrevistamos educandos do ensino médio envolvidos em conflitos com a lei e/ou com participação em gangues, além de uma análise de correlações livres entre todas as variáveis incluídas no estudo (Fase III).

4.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E OPERACIONAIS NO TRATAMENTO DOS DADOS

Abordaremos os procedimentos na construção do questionário para captar os dados sobre as manifestações de violências nas escolas dos três contextos em estudo: Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC.

Imaginando ter deixado clara a concepção de que conhecer não se reduz a uma simples tecnicidade procedimental, passo a especificar a operacionalidade dos dados. No caso deste estudo específico, as variáveis originais dos questionários são em quase sua totalidade de natureza qualitativa, o que requer um estudo não paramétrico baseado nas frequências das mesmas. O Banco de Dados foi construído a partir da codificação dos dados obtidos pelas respostas dos questionários e em conformidade com o código atribuído no instrumento de investigação e as questões abertas foram tratadas pela ACM – Análise de Classificação Múltipla (FRICKE, 2005). Por este método as respostas abertas são avaliadas e encontra-se

em cada uma delas múltiplos argumentos que são sistematizados de forma a conhecer as prioridades argumentativas dos entrevistados para a questão. Após a digitação e da revisão dos mesmos utilizando o programa SPSS versão 18.0, adotou-se o seguinte tratamento estatístico:

O Tratamento dos dados univariados foi realizado conforme sugere Fricke (2002, 2009), Triola (1999), Costa Neto (1977), de forma a sistematizar as respostas em tabelas simples e cruzadas considerando as frequências absolutas e relativas. Este tipo de tratamento estatístico permite descrever o conjunto de dados de forma concisa e visível. Conforme Fricke, 2002, também foram calculadas as medidas descritivas para os indicadores e organizadas as faixas de distribuição dos mesmos. As indicações ocorreram de forma a discriminar autarquia e localidade, professor e aluno, observando os resultados particularmente para cada um e no geral. Desta forma, o tratamento estatístico foi realizado concentrando todas as indicações e calculando os percentuais em cada situação.

Aplicamos os Testes Estatísticos com Métodos de Qui-Quadrado (correlação de Pearson) para avaliarmos os potenciais de generalização das associações verificadas entre as variáveis cruzadas.

Inicialmente, elaboramos as correlações de Pearson bivariadas entre as variáveis independentes do modelo exploratório geral conforme Tabela 1 (em anexo).

Destacamos que as correlações bivariadas são importantes para eliminar possíveis redundâncias entre as variáveis identificáveis pelos coeficientes acima de (.70). Podemos verificar que na Tabela 1 o coeficiente (.75) aparece somente entre as variáveis “região” e “autarquia”, razão pela qual não podem ser utilizadas simultaneamente no mesmo modelo.

Ainda em referência aos resultados da Tabela 1, observamos a alta correlação entre as variáveis Classe Social (CICS) e Autarquia (Escola pública e Escola Privada): (.64) e entre o Consumo de Drogas a nível Familiar com o Consumo de Drogas a nível Individual: (.60), sendo que, pelos tamanhos dos coeficientes, poderão ser utilizadas posteriormente para análise.

Estes apontamentos servem para a construção de Indicadores de natureza quantitativa, pelo seu caráter de instrumento de mensuração, baseados na pontuação definida para cada tipo de resposta. Após estudar os intervalos possíveis de pontuação, procede-se a uma transformação num indicador padronizado (Índice_st) numa escala de 0 a 100,

$$Índice_st = \left(\frac{x_i}{\max X} \right) * 100$$
, em que x_i é a pontuação observada nesse item para o i -ésimo

amostrado, mas X é valor da pontuação máxima possível nesse item. Para avaliar os padrões calculamos a Média, o Desvio Padrão e o Coeficiente de Variação das Variáveis Quantitativas, com a finalidade de descrever o comportamento dessas variáveis, além de conhecer os limites das distribuições dos dados e de calcular o Intervalo de Confiança para as médias e analisar a variação possível das mesmas com 95% de probabilidade de confiança. Com base nesse intervalo foi realizada a classificação do Indicador.

A seguir, buscamos *conhecer as relações que as variáveis estabelecem* entre elas. Procuramos relações de duas naturezas:

a) Variáveis quantitativas, através da Análise de Correlação e de Regressão Múltipla. Segundo Costa Neto (1977), Triola (1999), Turato (2003), Fricke (2009) esta é denominada de Múltipla porque utilizamos mais de uma variável preditora (X), ditas independentes. A correlação avalia o tipo e o grau de relação entre duas variáveis quantitativas. A regressão é uma expressão matemática que expressa essa relação de dependência possibilitando, nos casos em que $R^2 > 0,36$, fazer previsões de Y – variável dependente - a partir do valor de X1, X2 - variáveis independentes. A Reta estimada é $Y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2$.

b) Variáveis qualitativas, através da Análise de Associação por meio do Teste de Qui-Quadrado que pretende verificar a existência de associação entre as variáveis qualitativas. Segundo Siegel (1956), Fricke et al (2009) este teste compara os valores observados na pesquisa com os valores esperados.

Em todos os testes observa-se o nível de significância do teste, tomando a decisão estatística demonstrada no Quadro 6 (TRIOLA , 1999; TURATO, 2003):

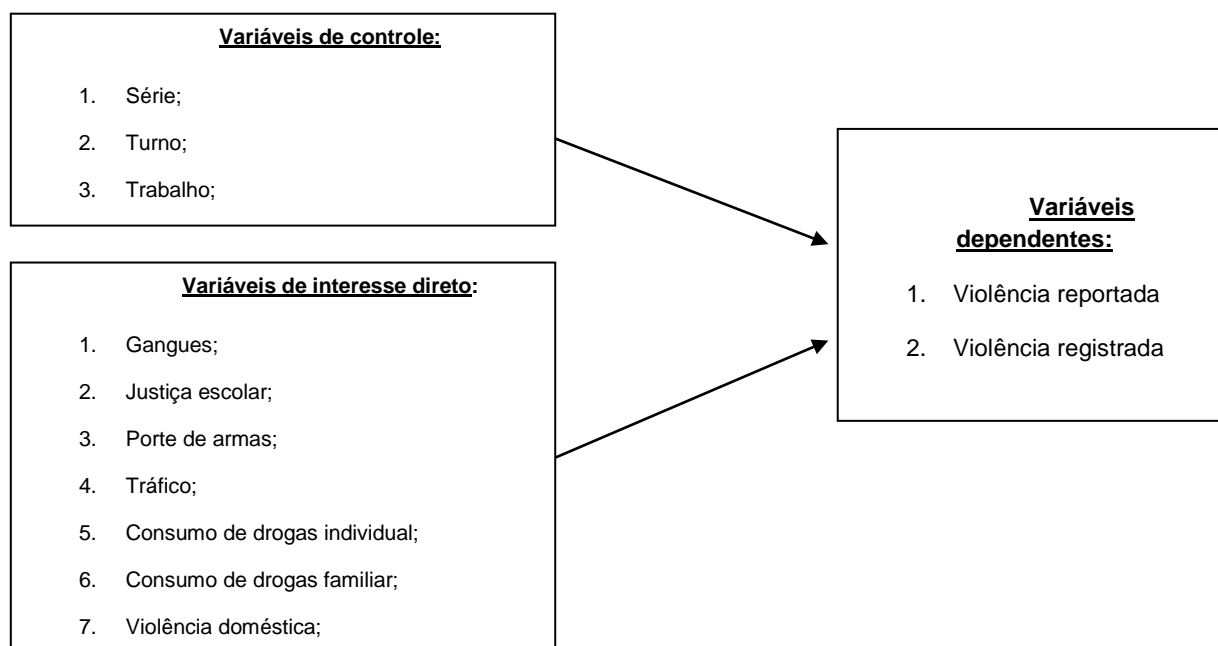
Quadro 6 - Nível de significância do teste

Significância	Decisão Estatística	Interpretação
$P > 0,05$	n.s.	Não significativo estatisticamente.
$P < 0,05$	*	Significativo estatisticamente.
$P < 0,01$	**	Altamente significativo estatisticamente.

Fonte: TRIOLA , 1999; TURATO, 2003.

Partimos de um modelo inicial geral, procurando correlacionar algumas variáveis com os índices de violência, considerando outras apenas como variáveis de controle, conforme a figura abaixo:

Figura 6 - Modelo Inicial.



Para a aplicação adequada do modelo, foi necessário estabelecermos um recorte temporal e outro espacial para a seleção dos dados que contemplam as variáveis de interesse. Sobre o recorte temporal da pesquisa, definimos o período de 2010 a 2014, com a aplicação dos questionários, observação dos acontecimentos na escola, análise dos documentos escolares e registro das ocorrências nas atas e fichas dos alunos. Destaco que as situações do questionário foram construídas a partir de experiências vividas.

Sobre o recorte espacial da pesquisa, inicialmente buscou-se contrastar dois contextos diferentes: um situado em um contexto metropolitano (Porto Alegre/RS) e outro em um contexto interiorano (Santa Rosa/RS). A hipótese desse recorte era de que as violências ocorridas no contexto metropolitano seriam muito mais fortes que as ocorridas no contexto interiorano. Posteriormente foi incluída uma outra cidade do interior, porém de porte médio (Chapecó/SC).

Outra hipótese que testamos foi o impacto das variáveis dependentes no contexto das escolas públicas e privadas. Para isso, buscamos selecionar duas escolas privadas e duas escolas públicas estaduais situadas no centro e no bairro de cada cidade.

Em Santa Rosa, foram escolhidas duas escolas públicas e particulares que se destacavam em diferentes formas de aprovação para o ensino superior.

Em Porto Alegre, convém destacar que, além da dinâmica escolar em que a pesquisadora precisou se adaptar, as resistências em participar foram muito maiores do que no

contexto de Santa Rosa; portanto, o critério de inclusão das escolas públicas e particulares no estudo foi a aceitabilidade em participar ou não da pesquisa, após uma visita em que explicávamos os objetivos e o compromisso ético da pesquisadora em dar um retorno dos dados.

Havendo o aceite, assinávamos um termo de compromisso e então, realizávamos uma reunião com os professores para verificar quem disponibilizaria uma das suas aulas para aplicação do questionário. Definida esta parte, passávamos nas turmas com os respectivos professores e explicávamos a pesquisa para os estudantes, entregando uma carta de ciência da participação na pesquisa para que levassem aos seus pais e retornassem com elas assinadas para o dia marcado para aplicação do questionário, considerando que a maioria era menor de idade. Ficamos atentos em respeitar a liberdade em participar ou não da pesquisa. Para garantir o sigilo e aumentar a confiança entre pesquisados e pesquisador, solicitamos que não colocassem o nome. No caso dos professores, o questionário era colocado em um envelope e lacrado²⁶.

Os números de professores que responderam aos questionários somaram um total de 46, sendo 23 em Santa Rosa, 14 em Porto Alegre e 09 em Chapecó, além de 09 questionários aplicados em Santa Rosa como estudo piloto. Os questionários aplicados dos professores objetivaram confirmar o clima escolar respondido pelos alunos e estabelecer uma relação entre os graus de incivildades e violências escolares praticadas pelos estudantes e a aceitação ou rejeição da autoridade do professor, conforme a postura pedagógica assumida por estes, porém os resultados destes questionários não serão analisados na presente tese.

Houve uma delimitação de participação da pesquisa para estudantes do ensino médio, sendo uma turma de cada série. Enquanto nas escolas particulares não há ensino noturno, nas escolas públicas estaduais buscamos comparar os turnos diurno e noturno.

As definições das variáveis utilizadas em um estudo científico podem ser constitutivas e operacionais. As definições constitutivas são definições conceituais, necessárias dentro e fora da ciência. As definições operacionais são aquelas que realizam uma ponte entre os conceitos e as observações, atribuindo significado a um constructo ou variável especificando as atividades ou “operações” necessárias para medi-lo ou manipulá-lo (KERLINGER, 1910, p. 46).

²⁶ O termo de compromisso e a carta de ciência em participação na pesquisa seguem em anexo ao final deste documento.

Tem havido críticas às limitações dos dois tipos de definições, pois nenhuma expressa o significado completo e complexo de uma realidade. O pesquisador chega a aspectos da realidade e não a uma verdade absoluta. É com essa consciência que a ciência precisa operar, sem deixar de buscar as definições que aproximem os significados e relações explicativas e compreensivas de um fenômeno social.

Os modelos estatísticos auxiliam em uma explanação considerável de uma realidade, mas precisam ser interpretados adequadamente, pois não são suficientes. Os conceitos também são facilmente contestáveis e os dados estatísticos auxiliam para não cair em redundâncias. As duas definições, quando bem articuladas, permitem tirar inferências mais seguras de observações empíricas. Claro que ainda operando em um terreno de probabilidades.

Buscando avançar nesse processo, detalhamos no próximo passo, a operacionalização das variáveis de nosso estudo, para melhor captarmos os movimentos realizados na apreensão do significado do conjunto de dados, garantindo, dessa forma, maior fidedignidade.

4.4.1 Operacionalização das variáveis dos modelos da Fase I

A Análise de Regressão Múltipla foi a técnica estatística aplicada aos modelos, pois permite verificar a relação entre um grupo de variáveis independentes e as variáveis dependentes. Para a pesquisa aqui desenvolvida, esta técnica se mostra adequada porque permite calcular o grau de variação das variáveis dependentes (variação das disciplinas/incivilidades; variação na violência escolar registrada; variação da violência escolar reportada;) a partir das variáveis independentes listadas e operacionalizadas anteriormente.

Para registrar os dados foi utilizado o sistema Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 18.0, pois o interesse central são as relações causais. Nesse sentido, criaram-se vários modelos como exercícios de análise, utilizando os recursos do SPSS: rotações varimax e quartimax, para captar melhor as perguntas mais relevantes para cada grupo fatorial, verificando a ocorrência ou não de multicolinearidades entre as variáveis, contribuindo para melhoria da significância e representatividade no conjunto explicativo do fenômeno. Convém destacar que esse recurso do SPSS exclui as variáveis que não apresentam significado relevante estatisticamente.

Atentando para não cair na dicotomia do quantitativo e qualitativo, buscou-se integrar as duas perspectivas como complementares, realizando um esforço na interpretação dos dados que garantisse uma forma mais segura e significativa sobre os resultados e conclusões.

Formulamos o cálculo da regressão “stepwise” selecionando a variável independente que mais se relacionava com a variável dependente, conforme a significância estatística ($p < 0.05$). Aplicamos este critério para todas as variáveis independentes. Após concluir o cálculo de regressão de todas as variáveis independentes, obtivemos modelos de cada variável, que possuía, cada um, o R^2 , a partir do qual escolhemos o modelo cujo R^2 representasse melhor as variáveis independentes que possuem maior influência estatística (β) para explicação das variáveis mais relacionadas aos diferentes níveis de indisciplinas/incivilidades ou violências escolares.

Variáveis Dependentes: Indisciplina/Incivilidade; Violência Registrada e Violência Reportada.

Variáveis Independentes: Autarquia Escolar/Região; Participação em Gangues; Justiça Escolar; Violência Doméstica; Porte de Armas; Consumo de Drogas a nível Individual; Consumo de Drogas a nível Familiar; Posturas Práticas Pedagógicas; Aceitação/Rejeição da Autoridade do Professor; Reprovação e Expulsão Escolar.

A seguir, detalhamos a operacionalização de cada variável.

4.4.1.1 Operacionalização da variável dependente: “nível de violência registrada dos estudantes”

Paralelo a aplicação do questionário aos educandos, também fizemos a coleta de dados para a pesquisa em documentos (atas e fichas) escolares que registravam as atitudes de incivilidades, indisciplinas ou violências dos estudantes, com o intuito de agregar confiabilidade as informações respondidas pelos educandos. Foram construídos valores numéricos entre 0 - 5, em ordem crescente de gravidade, buscando agrupar alguns tipos de comportamentos, conforme discriminado abaixo:

0 = Não tem ocorrências;

1 = Atitudes de indisciplina/incivilidades: conversas paralelas; brincadeiras; celular/som ligado; atrasos; excesso de faltas; sem uniforme; não faz temas /atividades /trabalhos; faz outras atividades em aula/joga cartas; fumar/beber no recinto escolar; gazer aula; outros

(enviar e-mail ofensivos contra colegas ou professores; conduta inadequada para o ambiente escolar).

2 = Atitudes de desrespeito e desobediência à autoridade: mexer no material do professor; falsificar assinatura dos pais; não trazer assinatura em provas/bilhetes/comunicados; não obedecer ordens; retrucar/ofender/debochar do professor.

3 = Agressão verbal: humilhar/ofender/falar palavrões; ameaças.

4 = Agressão contra o patrimônio: pichar salas, portas, classes, banheiros, chão; quebrar vidraças.

5 = Agressão física: socos, tapas, chutes, empurrões; brigas dentro ou fora da escola.

Com este conjunto de dados construímos a variável dependente que denominamos “nível de **violência registrada** dos estudantes”.

4.4.1.2 Operacionalização da variável dependente: “nível de violência reportada pelos estudantes”

Para mensurar a percepção da violência por parte dos estudantes, aplicamos questionário auto preenchido, onde se atribuíram pesos diferenciados a cada resposta, conforme a gravidade do fato. Buscando embasamento no código penal e com pessoas da área do Direito, fez-se um recorte de algumas questões que representavam manifestações mais concretas de atos violentos, considerando o estudante enquanto agressor. Estabeleceu-se pesos de 0 – 4, em ordem crescente de gravidade, conforme a frequência de atos praticados nos últimos 3 meses. Agregamos roubo e furto na mesma questão porque nem sempre tínhamos a certeza de que o estudante havia compreendido a diferença entre os dois.

As questões inclusas na operacionalização desta variável, que denominamos “nível de **violência reportada** pelos estudantes” são as seguintes:

Quadro 7 - Questões referentes ao nível de violência reportada pelos estudantes.

Frequência nos últimos 3 meses	Nunca	1 a 2	3 a 5	+ de 5
01. Você já pichou muros, estragou portas, classes, janelas, banheiros, pátio ou refeitório?	0	1	2	3
02. Você já roubou/furtou objetos de outras pessoas dentro da escola?	0	2	3	4
03. Você já roubou/furtou objetos de outras pessoas fora da escola?	0	2	3	4
06. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém fora da escola?	0	2	3	4
07. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém dentro da escola?	0	2	3	4

4.4.1.3 Operacionalização das variáveis independentes

Oportuno retomar os diferentes momentos do presente estudo, com o modelo teórico geral da Fase I e da Fase II e o modelo de correlações livres da Fase III.

Entre as variáveis independentes, temos a **série** (1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio), o **turno** (diurno e noturno), o **trabalho** (sim ou não), o **sexo** (masculino e feminino), a **idade** (faixas etárias até 15 anos, 16 a 17, 18 a 19, 20 a 29 e 30 ou mais), a **cor** (branco/a, negro/a, amarelo/a, indígena, pardo/a, outro/a, não sabe - IBGE) e a **classe social** (a partir de bens de consumo na casa e escolaridade dos pais – ABEP), as quais consideramos como variáveis de controle e não foram incluídas para os testes de análise, enquanto estávamos seguindo a linha de raciocínio do modelo teórico geral da Fase I; entretanto, com o andamento da pesquisa, foram incorporadas quando da introdução do modelo teórico geral da Fase II, bem como no modelo de correlações livres da Fase III, quando foram consideradas como variáveis dependentes, testando-as uma a uma.

A variável **autarquia** foi distribuída em escola pública estadual, escola pública municipal e escola particular, sendo que o item da escola pública municipal não foi incluído no banco de dados em razão da delimitação do estudo no ensino médio.

A variável **região** ficou delimitada em Porto Alegre, Santa Rosa e Chapecó.

A variável **justiça escolar** buscou captar o sentimento de justiça no ambiente escolar a partir dos estudantes. Para mensurar essa variável, considerou-se os critérios do modelo relacional de justiça e autoridade, elaborada por Tyler e Lind, embasados nos critérios:

- Neutralidade (procedimentos iguais para todos os indivíduos)
- Confiança (honestidade, preocupação com necessidades das pessoas)
- Reconhecimento (tratamento digno e respeitoso)

Estabeleceu-se pesos de 0 a 4, em ordem crescente de sentimento de justiça no ambiente escolar, variando de injusta = 0, fraco sentimento de justiça = 2, médio = 3 e forte sentimento de justiça = 4, conforme o quadro abaixo:

Leia com atenção as questões abaixo e responda, de acordo com a legenda, com qual frequência você teve os sentimentos listados. Todas as alternativas iniciam com “sinto” ou “sinto-me. (Essas questões foram norteadas a partir de Rolim, 2008).

Quadro 8 - Pergunta referente a frequência de sentimentos listados.

Frequência nos últimos 3 meses	Sempre	Quase sempre	Quase nunca	Nunca
--------------------------------	--------	--------------	-------------	-------

Tranquilo/a dentro da escola	4	3	2	0
Respeitado/a dentro da escola	4	3	2	0
Tratado/a com igualdade dentro da escola	4	3	2	0
Os professores demonstram preocupação com minhas necessidades	4	3	2	0
Sou reconhecido/a pelo que faço	4	3	2	0
Feliz	4	3	2	0

A variável **consumo de drogas à nível individual** foi construída de forma a envolver operacionalmente, além da frequência do consumo individual, também os possíveis envolvimento legais.

Para a frequência de consumo individual, criou-se uma escala com pesos de 0 a 3, enquanto que para o envolvimento com a polícia, atribui-se o peso 4, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - Pergunta sobre o consumo de drogas à nível individual.

Frequência nos últimos 3 meses	Nunca	1 a 2	3 a 5	+ de 5
Você faz uso de maconha?	0	1	2	3
Você faz uso de cocaína, heroína ou crack?	0	1	2	3
Você faz uso excessivo de bebidas alcoólicas?	0	1	2	3
Você já teve problemas legais (envolvendo a polícia) relacionados ao uso de drogas?	0	4	4	4

A variável **consumo de drogas à nível familiar** também foi operacionalizada com o uso de uma escala com pesos de 0 a 6, conforme a frequência e tipo de droga utilizada.

Quadro 10 - Pergunta sobre o consumo de drogas à nível familiar.

Frequência nos últimos 3 meses	Nunca	1 a 2	3 a 5	+ de 5
Algum familiar seu faz uso de maconha?	0	1	2	3
Algum familiar seu faz uso de cocaína, heroína ou crack?	0	2	4	6
Algum familiar seu faz uso excessivo de bebidas alcoólicas?	0	1	2	3

A variável **participação em gangues** buscou contextualizar as diferentes formas de envolvimento dos estudantes com gangues, seja como protagonista, seja como vítima, tanto dentro como fora da escola. A escala que peso variou de 0 a 4, conforme as questões:

Quadro 11 - Pergunta sobre participação em gangues.

Frequência nos últimos 3 meses	Nunca	1 a 2	3 a 5	+ de 5
Você faz parte de alguma gangue dentro da escola?	0	2	3	4
Você faz parte de alguma gangue fora da escola?	0	2	3	4
Você já foi ameaçado por alguma gangue na escola?	0	1	2	3
Você já foi ameaçado por alguma gangue na rua?	0	1	2	3

A variável **porte de armas** foi operacionalizada sobre uma questão única e objetiva, de interpretação livre, embora com eventual esclarecimento de que qualquer tipo de arma podia ser considerada (canivete, tesoura, soqueira, faca, facão, revólveres), conforme a escala abaixo:

Quadro 12 - Pergunta sobre o porte de armas.

Frequência nos últimos 3 meses	Nunca	1 a 2	3 a 5	+ de 5
Você já portou algum tipo de arma na escola?	0	2	3	4

A variável **violência doméstica** buscou captar situações de violência no local de residência do estudante, com as questões abaixo variando de 0 a 9 pontos:

Quadro 13 - Pergunta sobre violência doméstica.

Frequência nos últimos 3 meses	Nunca	1 a 2	3 a 5	+ de 5
01. Você viu alguém dando socos, tapas, chutes ou empurrões violentos dentro da sua casa?	0	1	2	3
02. Você já sofreu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos dentro de sua casa?	0	1	2	3
03. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém dentro da sua casa?	0	1	2	3

Além das questões acima, utilizamos a seguinte questão:

Em sua vida, quantas vezes você apanhou dos seus pais ou responsáveis? (ROLIM, 2008)

1. () Nunca
2. () Só uma ou duas vezes
3. () Entre duas e 5 vezes
4. () Entre 5 e 10 vezes
5. () Praticamente toda a semana
6. () Quase todos os dias

OBS: Há outras questões no questionário que versam sobre outras formas de violências (sexuais, psicológicas), mas que não foram pontuadas neste modelo.

A variável **aceitação da autoridade dos professores** buscou verificar o grau de aceitação ou rejeição da autoridade do professor e/ou corpo docente. Elaboramos nove situações possíveis de ocorrer no ambiente escolar, conforme discriminado abaixo, no qual o estudante assinalava uma resposta, em cada situação, com os seguintes pesos para cada resposta: Concorda plenamente = 4; Concorda em parte = 3; Não concorda nem discorda = 0; Discorda em parte = 2 e Discorda plenamente = 1. Para cada situação foi possibilitado um espaço para que o estudante justificasse a sua resposta, se assim o desejasse.

Situação 1: Um estudante costuma caminhar durante a exposição da aula. O professor repreende este estudante; porém, o estudante reage com desrespeito. O professor pega este estudante pelo braço, o leva até sua cadeira e o faz sentar. Em relação à postura desse professor, você:

Situação 2: Um professor em sala de aula com 45 alunos iniciou suas explicações teóricas. Passados 15 minutos, não conseguiu prosseguir as explicações porque havia muita conversa em sala de aula. Solicitou silêncio e não foi atendido. O professor informa que aquela matéria é a parte principal do conteúdo da próxima prova e continua a exposição da aula, ignorando as conversas dos estudantes. Em relação à postura desse professor, você:

Situação 3: Um estudante recebeu uma nota muito baixa em uma prova de um determinado professor. O estudante ficou muito irritado e ameaçou danificar (riscar) o carro do professor. O professor registrou a ocorrência na brigada militar. Em relação à postura desse professor, você:

Situação 4: Um estudante agrediu fisicamente outro estudante. O professor tentou criar uma situação de diálogo e entendimento entre as partes. Em relação à postura desse professor, você:

Situação 5: Um estudante tem agredido verbalmente, de forma repetida, outros estudantes. O professor encaminhou o estudante a direção da escola, porém as agressões verbais continuaram. A direção chamou os pais deste estudante, porém as agressões verbais continuaram. Após estes encaminhamentos, o professor resolveu fazer um círculo com os estudantes e conversar sobre esta situação. Em relação à postura desse professor, você:

Situação 6: Um estudante pichou a sala de aula recém-pintada. O corpo docente enviou um comunicado aos pais sobre o ocorrido e informou que o regimento da escola prevê que nestas situações o estudante deve reparar o dano ao patrimônio. Em relação à postura adotada pelo corpo docente, você:

Situação 7: Um grupo de estudantes se uniu para constranger e agredir um professor, usando a internet. O corpo docente realizou um círculo de diálogo entre todos os envolvidos. Em relação à postura adotada pelo corpo docente, você:

Situação 8: Um professor solicitou a realização de um determinado trabalho e combinou a data de entrega. Chegado o dia combinado para a entrega do trabalho, alguns estudantes esqueceram de trazer e solicitaram mais prazo. O professor não flexibilizou o prazo. Em relação à postura do professor, você:

Situação 9: Um grupo de estudantes de uma determinada escola, pertencentes a uma gangue, invadiu a sala de aula de uma outra escola, enquanto uma professora ausentou-se rapidamente e bateram em um aluno. À noite, quando as aulas já haviam terminado, o grupo invadiu novamente a escola para pichar a sala com ameaças ao aluno agredido e à turma toda. O corpo docente, analisando o histórico do aluno agredido, resolveu transferi-lo de escola. Paralelamente a essa medida, solicitaram a presença permanente de policiais acompanhando a escola. Em relação à postura adotada pelo corpo docente, você:

A variável **posturas práticas de enfrentamento à violência** orientou-se por questões subjetivas direcionadas aos professores, também com diferentes situações passíveis de ocorrer

no ambiente escolar, buscando verificar se o mesmo se enquadrava como autoritário, democrático/cultura da paz, laissez-faire ou anômico. Esta variável não foi objeto de análise, em razão da delimitação do objeto da pesquisa que é o estudante enquanto agressor.

As variáveis **reprovação** e **expulsão escolar** foram verificadas de forma dicotômica (sim ou não) para mensurar a relação com atitudes de indisciplina/incivilidade/violência escolar.

4.4.2 Operacionalização das variáveis da Fase II

Na primeira fase de pesquisa desta Tese, os objetivos estavam bastante amplos, pois buscávamos compreender além dos fatores causais das diversas formas de violências escolares, a forma como os educadores encaminhavam as distintas ocorrências.

Na segunda fase entendemos que seria importante fazer um recorte mais específico, priorizando a compreensão da processualidade do envolvimento do estudante com a violência escolar. Nesse sentido, operacionalizamos as variáveis para estudar as possíveis relações, correlações ou os impactos de três níveis de comportamento:

- 1) a indisciplina/incivilidade,
- 2) o ato infracional e
- 3) o crime adulto;

Continuamos utilizando a Análise de Regressão Múltipla como a técnica estatística aplicada aos modelos, fazendo uso do banco de dados construído na Fase I, pelo sistema Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 18.0, pois o interesse central são as relações causais. Nessa fase, porém, introduzimos no SPSS as questões relacionadas aos três níveis de comportamento acima citados de forma a testar as influências, separadamente, nas demais variáveis independentes.

Utilizamos nos questionários os conceitos de roubo e furto como sinônimos, pois percebemos que os adolescentes não faziam distinção entre eles. Quanto aos conceitos de indisciplina e incivilidade, embora utilizados separadamente nos questionários, foram posteriormente analisados como sinônimos por compreender que se encontravam no mesmo nível de gravidade.

Nossas hipóteses principais partiram de que as indisciplinas e incivildades seriam preditoras do comportamento infracional e este para o criminal.

As questões incluídas para análise das **incivildades**, foram: 22. Você já zombou ou riu debochadamente de professores em sala de aula? 24. Você já foi mandado para fora da sala, por estar conversando muito alto ou atrapalhando a aula de algum professor? 25. Você sentou em cima da classe durante a aula, fez brincadeiras durante a aula, jogou bolinhas de papel, jogou baralho? (Parte II do questionário do estudante)

As questões incluídas para análise das **indisciplinas**, foram: 23. Você já deixou de realizar atividades propostas pelos professores? 28. Você já chegou atrasado na aula? (Parte II do questionário do estudante)

As questões incluídas para análise das **infracionalidades**, foram: 1. Você já pichou muros, estragou portas, classes, janelas, banheiros, pátio ou refeitório? 2. Você já roubou/furtou objetos de outras pessoas **dentro** da escola? 3. Você já roubou/furtou objetos de outras pessoas **fora** da escola? (Parte II do questionário do estudante)

As questões incluídas para análise das **criminalidades**, foram: 06. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém **fora** da escola? 07. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém **dentro** da escola? 11. Você já foi intimado a comparecer ao Conselho Tutelar, Ministério Público, Brigada Militar ou outra autoridade oficial para solucionar fatos relacionados à ameaças ou agressões físicas em que você foi acusado? (Parte II do questionário do estudante).

Com esse exercício foi possível estabelecer um raciocínio da processualidade do envolvimento do estudante com a violência, identificando as variáveis que tinham maior relação com cada nível de comportamento.

4.4.3 Operacionalização das variáveis da Fase III

Tendo em mãos os resultados dos exercícios anteriores, tivemos uma nova orientação, o que fez que incluíssemos entrevistas com estudantes e ampliássemos a análise com outros aportes teóricos.

Assim, no segundo semestre de 2016, tentamos uma aproximação com jovens que fizessem parte de gangues, com o objetivo de entrevistá-los. Tivemos a contribuição de um estudante que auxiliou como informante. Este se dispôs nesta busca depois de termos construído um laço de confiança e ele ter confidenciado que fazia parte de uma gangue, mas,

que depois de alguns episódios, seu pai o afastou da cidade, obrigando-o a fazer novas amizades e cursar uma faculdade. Este informante procurou dois amigos que faziam parte do grupo que participara, para que concedessem entrevista, mas, informou que soube que um deles estava morto (suicídio) e outro estava preso. Após essas notícias, pediu desculpas e disse que não tinha mais condições de ajudar, o que foi compreensível.

Continuamos nossa busca, percebendo o quanto era difícil essa aproximação. Dois estudantes que se dispuseram a conceder entrevista haviam sido espancados à caminho da escola. Conseguimos outros contatos, mas foi complicada a abertura para o diálogo, pois havia um clima de desconfiança e medo. Com o auxílio da direção de uma escola, montamos a seguinte estratégia: solicitei que me dissessem o nome de 10 estudantes que tivessem algum tipo de conflito com a lei e os convidassem para conversar em uma sala na escola, todos juntos. Para não expor ninguém, decidi explicar a pesquisa e solicitei que respondessem a um questionário sem identificação, com questões abertas e fechadas. Os estudantes foram chamados individualmente enquanto estavam circulando pela escola e iam até a sala onde eu os aguardava. Compareceram 8 meninos e 2 meninas. Os dados foram compilados e será exposto a seguir, no item dos resultados e análise da pesquisa. O questionário está no Apêndice B

Ainda em 2016, houve um movimento de ocupação nas escolas. Por estarmos acompanhando os estágios dos estudantes do curso de ciências sociais, tivemos a oportunidade de realizar as aulas dos estagiários com os estudantes ocupantes das escolas de educação básica do município de Chapecó/SC. Esse episódio nos aproximou dos estudantes ocupantes de uma escola, em que realizamos oficinas sobre suas histórias de vidas, atividade que contribuiu para reforçar o entendimento das variáveis como intervenientes no comportamento escolar.

4.4.4 Recapitulando (síntese do Capítulo 3)

Procuramos discutir neste capítulo algumas notas sobre a construção do conhecimento científico e rigor metódico, de forma sucinta, apresentando nossa postura em relação ao conhecimento científico e os dilemas na separação entre *juízos de fato e juízos de valor*, uma vez que estamos inseridos em um universo cultural, colocando em jogo não somente interesses de classes, mas concepções de mundo.

Apresentamos as hipóteses que nortearam o caminho da pesquisa.

Demonstramos que a pesquisa transcorreu em 3 fases distintas, agregando sucessivamente diversas possibilidades metodológicas, bem como o caminho percorrido na operacionalização das variáveis dos modelos.

A seguir, demonstramos os resultados obtidos nas diferentes fases do processo da pesquisa.

5 CAPÍTULO IV – RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

No presente capítulo apresentamos os principais resultados obtidos nas diferentes fases da pesquisa, para, na sequência, analisar as variáveis que estão mais correlacionadas com o fenômeno da violência escolar. Analisaremos também a processualidade de um nível de comportamento para outro (incivilidades para infracionalidades e criminalidades) e os principais encaminhamentos que as escolas têm realizado.

As Tabelas apresentadas nos itens 4.1 e 4.2 visam demonstrar os resultados estatísticos das variáveis independentes que tiveram maior grau de significância a partir da análise obtida com o recurso “stepwise” do SPSS 18.0. As tabelas apresentadas no item 4.3 visam apresentar os resultados estatísticos obtidos mudando as variáveis de lugar. No item 4.3.1 apresentamos um quadro sintético das principais falas e representações que os jovens fizeram a partir das dinâmicas com grupos focais.

A primeira coluna das tabelas lista todas as variáveis independentes rodadas na regressão, que obtiveram significância estatística ($p < 0.05$). Na segunda coluna temos os coeficientes (Betas) de cada variável, os quais indicam o quanto as variáveis contribuem para a variação observada na variável dependente, que no caso, é a violência reportada. Este coeficiente flutua dentro de uma amplitude de variações possíveis entre -1,0 e +1,0. O resultado positivo ou negativo deve ser interpretado a luz da variável em estudo. Na terceira coluna, colocamos os “Erros”, o qual serve para estimar as variações não captadas pelo modelo. Na quarta coluna, colocamos os graus de significância (Sig) de cada variável, lembrando que quanto mais próxima a zero, mais forte a significância. Por último, na quinta coluna, elencamos os “VIF” (Variance Inflation Factor) que demonstram a firmeza dos dados, pois é a partir deste indicador que se testa a validade dos mesmos.

Depois de apresentar os resultados principais, passamos a analisar as principais variáveis que impactam no comportamento incivilizado, indisciplinado e criminoso em seu conjunto; na sua processualidade e as formas de encaminhamentos realizadas pelas escolas.

5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO DAS VARIÁVEIS DO MODELO TEÓRICO GERAL DA FASE I

Neste item apresentaremos os principais *resultados estatísticos* sobre o fenômeno da violência escolar em escolas de ensino médio no conjunto da amostra de duas cidades (Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS), cujo levantamento foi realizado no período de 2010 a 2012.

Tabela 1 - Violência Reportada de uma amostra de alunos de ensino médio em 6 escolas públicas e particulares de Santa Rosa e Porto Alegre/RS a partir de 19 variáveis independentes no período de 2010-2012. N=655.

Variáveis independentes incluídas no modelo final	Betas	Erros	Sig	VIF
Participação em Gangues	.39	.07	.00	1,3
Justiça Escolar	-.24	.03	.00	1,3
Porte de Armas na escola	.19	.15	.00	1,2
Autarquia Escolar	-.13	.23	.00	1,2
Expulso da escola	.13	1,4	.00	1,0
Consumo de Drogas Individual	-.13	.09	.00	1,4
Aceitação Autoridade Professores (AAP)	-.09	.03	.00	1,1
Violência Doméstica	-.08	.10	.00	1,2

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

5.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO DAS VARIÁVEIS DO MODELO TEÓRICO GERAL DA FASE II

Neste item apresentaremos os principais *resultados estatísticos* nos três níveis dos comportamentos (incivilidades; infracionalidades; criminalidades) sobre o processo de violência escolar cometida por jovens em escolas de ensino médio no conjunto da amostra das três cidades (Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC), no período de 2010 a 2014.

Tabela 2 - Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Incivilidades, indicando os graus de colinearidade, significância e correlação, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906.

Variáveis independentes incluídas no modelo sobre incivilidades (R ² =,26)	Betas	Sig	Erros	VIF
Aceitação da autoridade dos professores	-.30	.000	.000	1,2
Classe Social	.21	.000	.020	1,3
Consumo de drogas no contexto das famílias	.17	.000	.070	1,4
Porte de armas na escola	.12	.005	.120	1,3
Urbanização (POA=1; Outros=0)	-.12	.003	.358	1,2
Violência Doméstica	.10	.010	.090	1,0

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 3 - Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Infracionalidades, indicando os graus de colinearidade, significância e correlação, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906.

Variáveis independentes incluídas no modelo sobre infracionalidades (R²=.35)	Betas	Sig	Erros	VIF
Participação em gangues	.40	.000	.038	1,2
Consumo de drogas individual	.17	.000	.030	1,2
Porte de armas na escola	.15	.000	.028	1,0
Violência doméstica	.15	.000	.025	1,1
Turno (1=Diurno; 2= Noturno)	-.08	.024	.090	1,0

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 4 - Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Criminalidades, indicando os graus de colinearidade, significância e correlação, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906.

Variáveis independentes incluídas no modelo sobre criminalidades (R²=.42)	Betas	Sig	Erros	VIF
Ato Infracional	.25	.000	.033	1,5
Participação em gangues	.22	.000	.032	1,4
Violência doméstica	.18	.000	.019	1,1
Porte de armas na escola	.17	.000	.022	1,1
Classe social (1=E; 5=A)	-.15	.000	.039	1,2
Consumo de drogas individual	.14	.000	.023	1,2
Aceitação da autoridade dos professores	-.12	.001	.000	1,1
Urbanização (1=POA; 0=outras)	.10	.004	.069	1,1

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

5.3 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA FASE III

Neste item apresentamos os resultados das correlações entre as variáveis realizadas com diferentes exercícios de correlações entre variáveis dependentes e independentes. Para poder comparar em alguma medida as correlações com as tabelas das fases I e II, mantivemos o registro dos betas, significância e erros.

Na Tabela 5 apresentamos os resultados do exercício com a variável “consumo de drogas a nível individual” como dependente a todas as demais como independentes. Somente duas variáveis apresentaram total significância, como pode ser observado na tabela demonstrada abaixo.

Tabela 5 - Correlações entre as variáveis independentes incluídas no modelo sobre Consumo de Drogas a nível individual aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906.

Variáveis independentes incluídas no modelo sobre consumo de drogas a nível individual (R²=,21)	Betas	Sig	Erros	Correl Part
Participação em gangues	.25	.000	.060	.22
Violência Patrimonial e Agressão Física	.20	.000	.035	.17

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

Na Tabela 6 apresentamos os resultados da análise de regressão tendo a variável “participação em gangues” como dependente e todas as demais como independentes. Aqui também somente duas variáveis apresentaram total significância, como pode ser observado na tabela demonstrada abaixo.

Tabela 6 - Correlações entre as variáveis independentes incluídas no modelo sobre Participação em Gangues, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906.

Variáveis independentes incluídas no modelo sobre participação em gangues (R²=.41)	Betas	Sig	Erros	Correl Part
Consumo de Drogas individual	.24	.000	.016	.26
Violência Patrimonial e Agressão Física	.49	.000	.023	.40

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

Na Tabela 7 apresentamos os resultados da análise de regressão tendo a variável “violência doméstica” como dependente e todas as demais como independentes. Neste exercício, aparecem correlações significativas com cinco variáveis: o consumo de drogas no contexto familiar; a participação em gangues; a justiça doméstica; turno e aceitação da autoridade dos professores.

Tabela 7 - Correlações entre as variáveis independentes incluídas no modelo sobre Violência Doméstica, aplicado no conjunto da amostra das três cidades, no período de 2010 - 2014. N = 906.

Variáveis independentes incluídas no modelo sobre Violência Doméstica (R²=.20)	Betas	Sig	Erros	Correl Part
Consumo de Drogas no contexto familiar	.23	.000	.027	.20
Participação em gangues	.22	.000	.060	.21
Justiça Doméstica	.14	.000	.016	.15
Turno	.11	.007	.163	.11
Aceitação da autoridade do professor	-.08	.039	.000	-.08

Legenda: Modelo de Regressão Linear pelo método Stepwise*

*Nível de significância para aceitação = 0.05

*Nível de significância para rejeição = 0.10

Fonte: Elaboração da autora.

5.3.1 Resultados das entrevistas e outras técnicas da Fase III

Na terceira fase de nossa pesquisa, após testarmos as correlações entre todas as variáveis estudadas e percebermos que os resultados de correlação mais significativos foram, a participação em gangues, decidimos aprofundar a compreensão do envolvimento com esses grupos, entrevistando estudantes de uma forma focal.

Sendo que a vida escolar sempre é dinâmica, no segundo semestre de 2016, quando objetivamos realizar as entrevistas, houve um movimento de ocupação das escolas pelos estudantes em várias cidades e estados brasileiros. Os estudantes juntavam-se a um movimento nacional que protestava contra a aprovação da medida provisória PEC 55, a qual afetaria o investimento na área de saúde e educação, prejudicando ainda mais a precária qualidade educacional das escolas públicas.

Como não havia previsão para o término da ocupação, tivemos que utilizar como estratégia a sensibilização dos ocupantes para nosso estudo. Dessa forma, fomos nos aproximando dos grupos que ocupavam escolas em Chapecó/SC e negociando trocas entre entrevistas e realização de aulas e oficinas temáticas. Após algumas oficinas, conquistamos a confiança de um grupo e estes concordaram em responder algumas questões sobre nossa pesquisa.

Iniciamos com o preenchimento da seguinte frase:

“Quando alguém não me conhece pensa que eu...”

As *respostas* que apareceram foram:

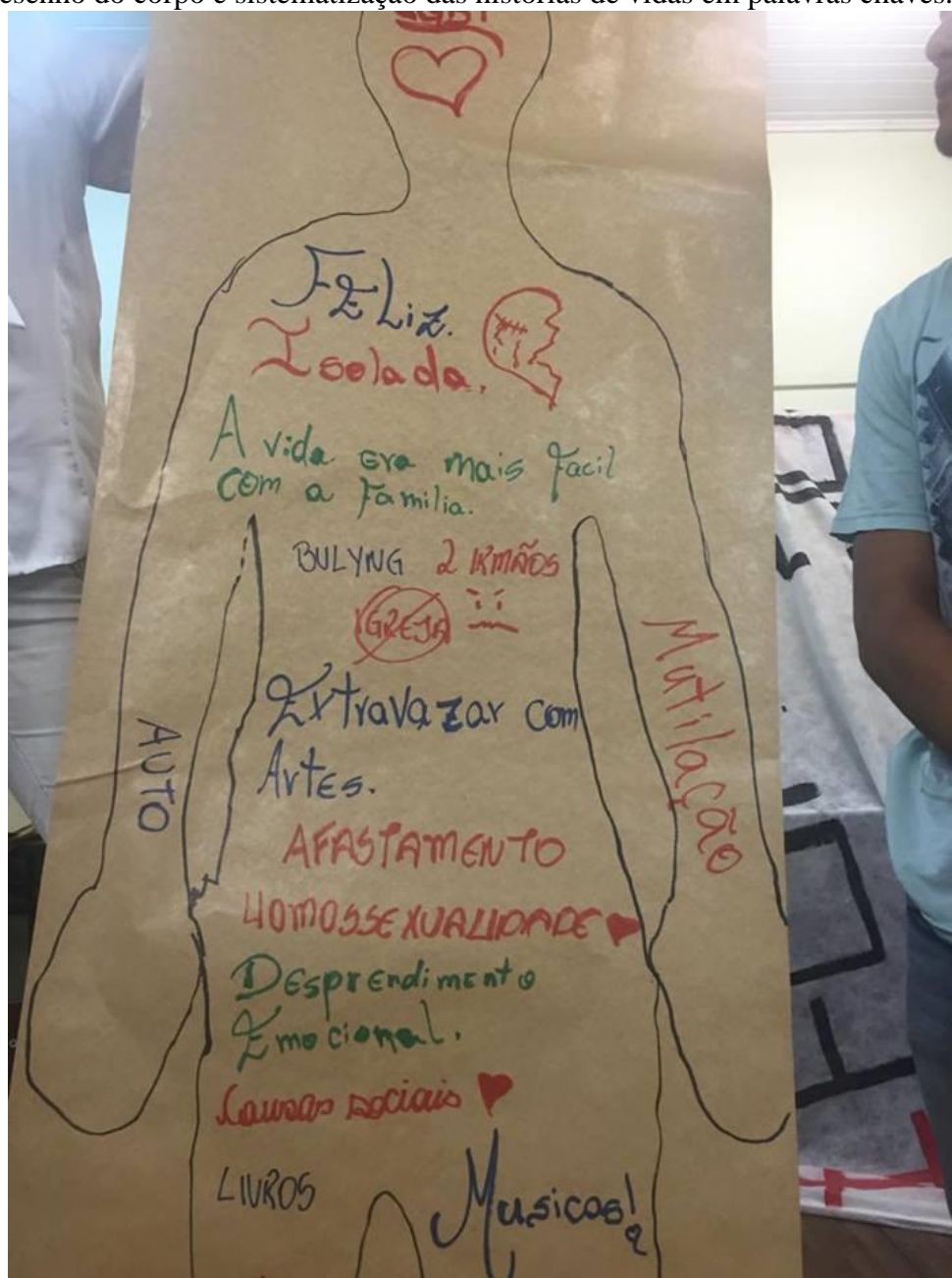
- puto/a; retardado/a; metido/a; barraqueiro/a; estranho/a; diferente; frio/a; calculista; nojento/a; patricinha; esnobe; antipática;

A partir destas características destacadas pelo grupo, fui instigando e problematizando os sentidos das palavras e as origens desses sentimentos. Foi uma conversa longa e produtiva. Para facilitar e aprofundar a conversa propus a seguinte dinâmica:

Distribuí um pedaço de papel pardo e canetinhas e solicitei que em duplas, um desenhasse o corpo do outro e depois dialogassem sobre as características comuns das histórias. Esse corpo deveria ser preenchido com palavras-chaves em cada parte, conforme as instruções: “na cabeça destaque quem (ou o que) foi importante para formar as idéias que possui atualmente; da mesma forma no coração (destaque quem ou que objetos/livros contribuíram para vocês terem esses conceitos sobre amor ou sentimentos de si mesmos); no restante do corpo, podem destacar alguns fatos marcantes da infância, escola, grupo de amigos, trabalho, o que acharem que ajudou a construir a história de vocês até aqui.” (Orientações da pesquisadora. AMES, 2016).

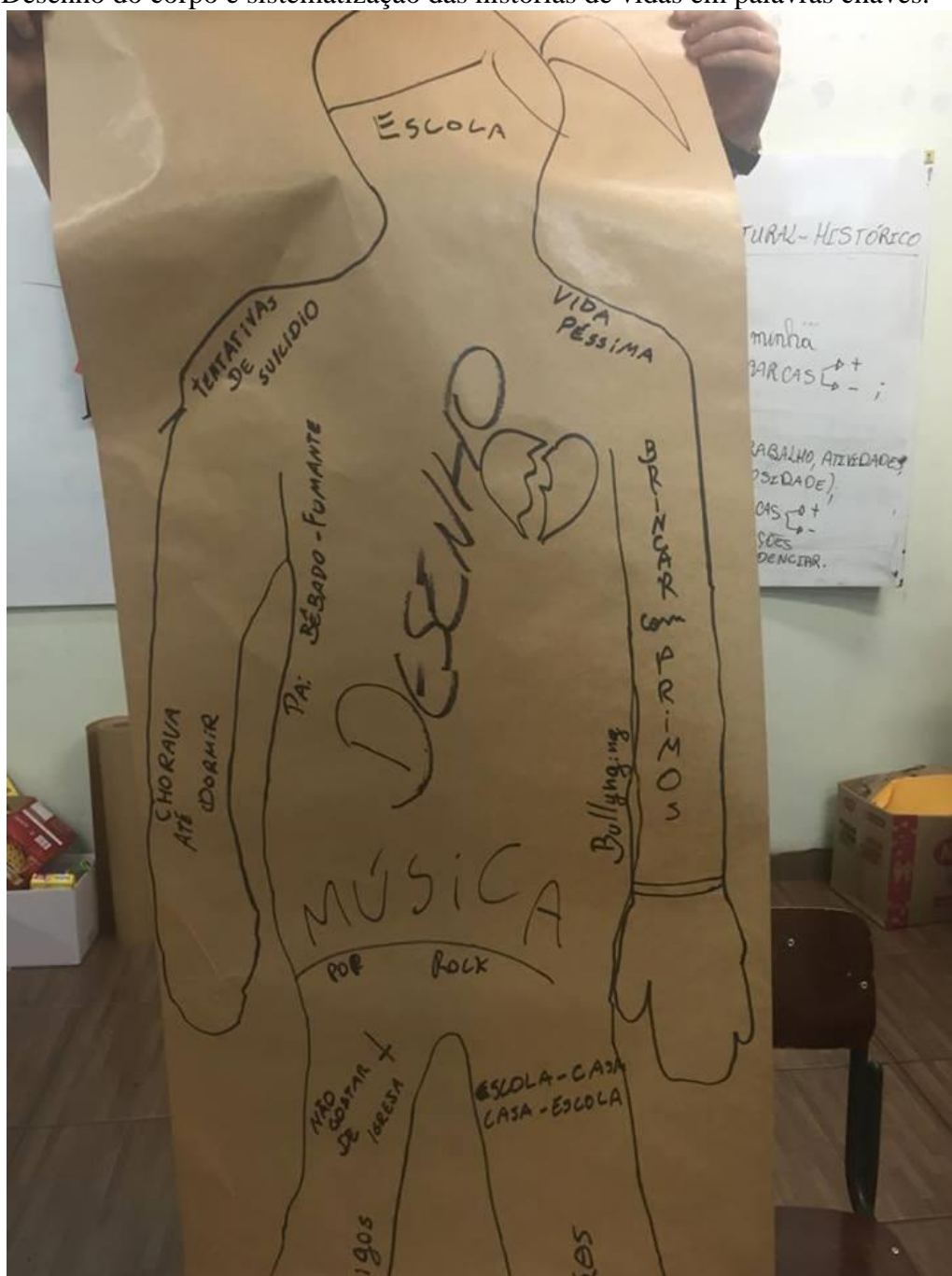
Depois de um tempo conversando em duplas, convidei quem quisesse socializar e autorizar a publicação dos cartazes. Como exemplos do que surgiu, destaco três figuras.

Figura 7 - Desenho do corpo e sistematização das histórias de vidas em palavras chaves.



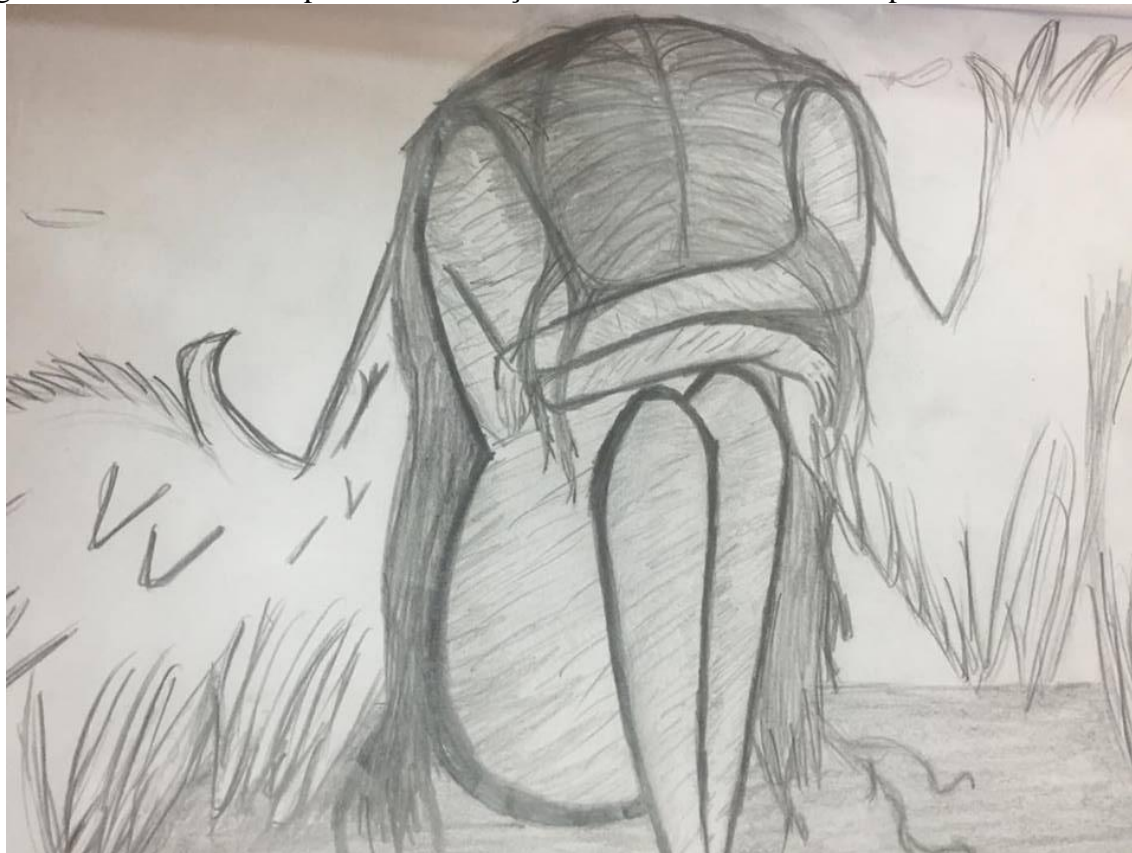
Fonte: Cartaz produzido durante oficina em escola, motivado por Maria Alice Canzi Ames, segundo semestre de 2016.

Figura 8 - Desenho do corpo e sistematização das histórias de vidas em palavras chaves.



Fonte: Cartaz produzido durante oficina em escola, motivado por Maria Alice Canzi Ames, segundo semestre de 2016.

Figura 9 - Desenho do corpo e sistematização das histórias de vidas em palavras chaves.



Fonte: Desenho realizado por uma estudante de uma escola ocupada no município de Chapecó/SC, no segundo semestre de 2016.

Apesar da pouca idade, houve relatos detalhados de vidas sofridas, carregadas de mágoas, com abusos e violências diversas. Não há como simplesmente ouvir, sem sentir-se afetado. Levei dias para me recompor, pois os relatos altamente emocionantes e impactantes me atravessaram como flechas. Dessa forma, retornei várias vezes na escola tentando ver como poderíamos contribuir para amenizar as situações. Fiz contatos com conselheiros tutelares, assistentes sociais, mas, a resolução é altamente complexa e os recursos humanos e econômicos para isso, extremamente escassos. E eu precisava prosseguir meu caminho...

Após a ocupação, retomamos a ideia de entrevistar estudantes que fizessem parte de algum grupo com características ligadas ao crime, pois, o grupo focal da ocupação tinha a experiência da violência doméstica e do estigma da homossexualidade, mas não estavam ligados a outras manifestações de violência, senão contra si mesmos. Essa vivência foi importante para confirmar o que os dados estatísticos haviam revelado na primeira fase da pesquisa: de que a violência aprendida em casa não é reproduzida no escolar pelos sujeitos que a sofrem. Estes tendem a reproduzir a violência contra si, através de automutilações,

formas de vestir, tentativas de suicídio, reforçando o estigma que sofrem em casa no ambiente escolar.

Prosseguindo no caminho de compreensão da delinquência juvenil, consegui um grupo de estudantes em conflito com a lei para realizar entrevistas. As entrevistas foram realizadas em março 2017, com dez estudantes em conflito com a lei, sendo que 8 eram do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Todos de escola pública noturna, do ensino médio, sendo 5 do primeiro ano, 3 do segundo e 2 do terceiro. Em relação à cor, 4 se autodeclararam pardos; 3 brancos; 2 negros; e 1 não sabia. A faixa etária ficou entre 16 a 22 anos, sendo que 7 deles trabalham e repetiram de ano e 4 já haviam sido expulsos da escola. Apenas 1 deles mora sozinho e declara nunca ter apanhado na vida. Os demais moram com familiares e declaram ter apanhado mais de dez vezes na vida. Filhos de pais com baixa renda e baixa escolaridade (8 deles tem pais que possuem apenas o ensino fundamental, 1 com ensino médio e 1 com ensino superior incompleto).

Todos possuem sonhos, medos, tem heróis e participam de algum tipo de grupo. Abaixo, segue um quadro com a síntese das falas sobre o envolvimento em brigas entre grupos; se houve briga, como foi resolvida; o envolvimento em conflito com a lei e as melhores lembranças da infância, da escola e da rua. Outros detalhes serão comentados nas análises:

Quadro 14 - Detalhes comentados por estudantes.

Estudante 1	
Briga entre grupos	Não quis responder
Conflito com a lei	Não
Lembranças da infância	Era bom brincar até tarde
Lembranças da escola	“A única coisa que eu gostava era ir embora”
Lembranças da rua	“Você vale o que você tem e isso me fez entrar no mundo do crime, mas você começa a perceber que isso não te leva a nada, é um dinheiro fácil que vai fácil também”
Estudante 2	
Briga entre grupos	Sim, acabou com a polícia chegando
Conflito com a lei	Quando eu era menor, brigava demais, por isso sempre tinha intrigas, até que uma vez, com meu “amor”, brigamos com outros piás fora do colégio, mas terminou na delegacia. Quando maior, há pouco tempo, fui preso por quase atropelar um policial, quando tentaram me parar de carro.
Lembranças da infância	Foi boa. Brincava bastante, mas porém tinha que conviver com traficantes, pois morávamos em um morro que tinha bastante deles.
Lembranças da escola	As amigas e brincadeiras.
Lembranças da rua	Uma vez me acidentei com um caminhão da firma que eu trabalhava; eu não me machuquei, mas o carona que estava comigo sim, cortou bastante a cabeça, e eu fiquei bastante abalado.
Estudante 3	
Briga entre grupos	Prefiro não comentar

Conflito com a lei	Sim, teve 2, ambos com a polícia, o 1º. Fui acusado de algo que não fiz, assim eu ficando nervoso com a forma de abordagem do mesmo desacatei várias vezes, no fim não deu em nada, pois depois souberam que não era eu o envolvido no caso.
Lembranças da infância	Sempre tive o necessário, até mais, não tive momentos ruins
Lembranças da escola	Gostava de ir para a aula, tanto que eu nem tinha idade para ingressar em uma escola e eu já queria estar estudando.
Lembranças da rua	Não me envolvi em nada para que acarretasse isso.
Estudante 4	
Briga entre grupos	Sim, por causa de mulher, colocamos em nossas cabeças que aquilo não precisava ser resolvido na briga.
Conflito com a lei	Briga com polícia e torcidas organizadas, não precisava da violência, mas os policiais começaram a dá tiros em nós e nós reagimos a eles, terminou com gente presa.
Lembranças da infância	Só lembranças boas, como falei, jogo bola desde os 3 anos e mais brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, várias brincadeiras.
Lembranças da escola	Dos professores muitos conselhos bons aprendi, muito e ainda aprendo na escola.
Lembranças da rua	Ajudei pessoas necessitadas, até mendigos.
Estudante 5	
Briga entre grupos	Não
Conflito com a lei	Sim, com a polícia, porque eles são uns caco, não querem nem sabe, já chegam batendo sem motivo, me senti muito mal porque nois não tamo fazendo nada e eles chegam já batendo. Polícia raça do caralho!
Lembranças da infância	O que mais me marco na minha infância foi a perca do meu irmão
Lembranças da escola	O que eu mais gostava era de jogar bola
Lembranças da rua	Na rua aprendi muita coisa boa e ruim também, uma delas foi conhecer a maconha, fumei várias vezes, mas graças a Deus não me viciou e parei de fumar e as boas foi as meninas.
Estudante 6	
Briga entre grupos	Tem grupos. Mais já fui convidada para ser de um grupo.
Conflito com a lei	Eu briguei com uma menina no colégio e não é a primeira vez
Lembranças da infância	Foi muito boa, porque eu tinha os meus irmãos juntos de mim, mas também foi ruim por minha mãe.
Lembranças da escola	Eu gosto para estar e fazer uma faculdade e me formar em dentista. Mais gosto um pouco.
Lembranças da rua	Não sei bem explicar mais o bem você tem que saber porque o mal ta em tudo onde você vai.
Estudante 7	
Briga entre grupos	NR
Conflito com a lei	Com a polícia. Estávamos em uma turma em certo lugar, sem fazer barulho ou algazarra, apenas conversando, até que a polícia chegou e começou a reclamar por causa dos carros rebaixados e agrediu um amigo sem motivo algum.
Lembranças da infância	Uma infância normal, jogava bola com os amigos até tarde na rua, apanhava da mãe, brincava de carinho com a família.
Lembranças da escola	Gostava dos amigos, não gostava de faltar aulas. As lembranças dos amigos, dos professores.
Lembranças da rua	Nunca fiz o mal a ninguém na rua, mas para bem várias como ajudar os vizinhos nos serviços de quintal, etc.
Estudante 8	
Briga entre grupos	Sim, comesou com discussão e foi resolvido no braço mesmo, o sistema é bruto. A discussão foi por causa de pertenses
Conflito com a lei	Polícia: estava vendendo maconha e a polícia me abordou e eu revidei com tiros aí fui pego e fiquei três meses preso.
Lembranças da infância	Um pouco de tudo
Lembranças da escola	Gostava de comer e não gostava de inglês
Lembranças da rua	Briga para o mal acerto de contas
Estudante 9	
Briga entre grupos	Nunca participei de nenhuma briga em grupo
Conflito com a lei	Fui expulso da minha antiga escola por estar sob o efeito de droga e ter batido em

	uma colega de classe dentro do banheiro. Respondi a um processo na justiça.
Lembranças da infância	Eu morava com meu pai e minha mãe até os cinco anos de idade, meu pai batia em mim e na minha mãe todo dia, com isso minha mãe pediu a separação e desde então nunca mais vi meu pai.
Lembranças da escola	Sempre fui sozinha na escola, então não tenho uma coisa boa que eu goste.
Lembranças da rua	NR
Estudante 10	
Briga entre grupos	Não
Conflito com a lei	Sim, eu dirijo dez dos meus 13 anos, como não tenho carteira de motorista, já fui parado várias vezes. Ouve uma vez que eu e meus amigos estávamos apostando racha e fomos parados. Ganhamos multa por não possuir habilitação e perdemos os veículos.
Lembranças da infância	Sem fatos marcantes
Lembranças da escola	Marcou pelas vacas que eu reprovei.
Lembranças da rua	Nada

Fonte: Elaboração da autora. Quadro sintético das respostas dos estudantes em conflito com a lei entrevistados em março de 2017. OBS: os erros no quadro não são de digitação, mas para conservar a originalidade das falas e escritas.

5.4 BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS DA FASE I

Na Fase I de nossa pesquisa, somente oito das 19 variáveis apresentaram nível de significância igual ou menor de 0.05, conforme destacado nos resultados apresentados na Tabela 1. A variável de maior influência na violência reportada foi a *participação em gangues* ($\beta = .39$). Isto aponta para o papel da participação, envolvimento ou presença de gangues no espaço interno ou externo à escola contribuindo para o aumento das manifestações de violências nas escolas e também permite relacionar com a nova etiologia da estruturação coletiva do desvio apontada pela teoria da transição etiológica apresentada no início de nossa tese, **comprovando nossa hipótese H1**²⁷. Conforme essa teoria, o envolvimento de grupos

²⁷ Lembrando que as hipóteses construídas para teste nesta fase foram as seguintes:

H1 = O comportamento violento às e nas escolas (tanto reportado quanto registrado) está associado ao pertencimento ou relação com gangues. Presume-se que essa relação esteja associada ao surgimento de um novo agressor social, estruturado, associado ao tráfico de drogas, conforme a teoria da transição etiológica do crime.

H2 = O aumento nos indicadores de violências nas escolas está associado ao porte de armas, fator que está interligado com o contexto de insegurança, desorganização social, anomia institucional, acessibilidade das armas e falta de orientação na resolução de conflitos de forma não violenta.

H3 = Ainda interligado ao contexto de desorganização social presume-se que o consumo de drogas lícitas e ou ilícitas impulsiona o aumento das manifestações de violências.

H4 = As escolas com maiores níveis de violência escolar estão localizadas no contexto da região metropolitana e em espaços centrais, onde há maior circulação de pessoas, contribuindo para a aglomeração e incidência de conflitos, tráficos, brigas, conforme a concentração demográfica.

H5 = As escolas de autarquia pública apresentam níveis mais fortes de violências em relação às escolas de autarquia privada, considerando que, além das escolas privadas tenderem a não registrar as ocorrências, há uma influência da renda sobre a violência.

H6 = O comportamento violento na escola é reflexo do aprendizado introjetado pelos hábitos adquiridos na socialização primária. A criança que vive em um contexto de violência doméstica tende a reproduzir este comportamento na escola.

H7 = A variação nos índices de violências (registradas e reportadas) está associada à maior ou menor rejeição da

juvenis ocorre pelo clima de associação, em que correntes egoístas perpassam todo o espaço social da sociedade adulta.

A segunda variável com maior influência na violência reportada é a *justiça escolar* ($\beta = -.24$). Esta variável com correlação negativa reforça que a falta de reconhecimento e de confiança, associada à ausência de maior imparcialidade nas posturas dos professores podem ser entendidas como injustas, contribuindo, assim, para um aumento da violência, conforme o modelo relacional de Tyler e Lind, apontando para uma relação com as posturas metodológicas de enfrentamento às violências no espaço escolar.

Se a organização social é uma das consequências de um maior ou menor controle social vigente em determinadas comunidades, podemos inferir que a desorganização social no ambiente escolar pode ser fruto de uma postura percebida pelos alunos como injusta, provocando um questionamento da autoridade do professor. Este sentimento de injustiça e falta de confiança na autoridade escolar podem ser transferidos para autoridades institucionais como o poder judiciário e penal. Os adolescentes tendem a reagir com comportamento de confronto e afastamento ao que lhes é pedido por estas autoridades.

O valor negativo do β (-.24) também nos sugere que quanto mais justas forem sentidas as práticas no ambiente escolar promovido pela gestão, menores serão as manifestações de violências por parte dos alunos. Pode-se inferir que essa variável tem um peso aproximado de 25% como fator contributivo no comportamento violento nas escolas, **comprovando a hipótese H8**, apresentada no capítulo da metodologia. Cabe ampliar a reflexão sobre a postura de autoridade docente e recriar o clima escolar com novas práticas metodológicas restauradoras ou reconstrutoras de uma cultura pacífica e relacional.

Em terceiro lugar de maior influência na explicação do fenômeno da violência reportada nas escolas, aparece o *porte de armas* ($\beta = .19$). Esse resultado também pode ser explicado de forma correlata com os anteriores a partir do entendimento contextual da desorganização social, onde uma corrosão nos valores ligados à confiança e reconhecimento do trabalho das instituições formais, inclusive com a perda do monopólio legítimo da

autoridade do professor, fator historicamente construído pela violência social de colonização latino americano e continuada pela globalização pós-moderna.

H8 = A variação nos índices de violências (registradas e reportadas) está associada ao sentimento de injustiça no contexto escolar.

H9 = As posturas práticas de enfrentamento às violências expressas em sua forma predominantemente repressiva por parte dos educadores, bem como as formas anômicas, tendem a aumentar as reações violentas dos alunos, contribuindo para o aumento no nível de violências nas escolas.

violência por parte do Estado se congrega com a disponibilidade das armas e a segurança particularizada.

O acesso às armas de fogo é facilitado quando um jovem pertence a grupos ilícitos, como o caso citado da estruturação dos agressores a partir das gangues. As armas de fogo intensificam as práticas criminais e a possibilidade de um desfecho letal de pequenos crimes, alimentando o mercado ilegal também das drogas, o círculo da violência e aumentando de forma exponencial a criminalidade. Portanto, fica comprovada **nossa hipótese H2** (O aumento nos indicadores de violências nas escolas está associado ao porte de armas, fator que está interligado com o contexto de insegurança, desorganização social, anomia institucional, acessibilidade das armas e falta de orientação na resolução de conflitos de forma não violenta).

O quarto lugar está empatado entre três variáveis com influências iguais ou semelhantes na violência reportada:

1) A variável *autarquia escolar* (escola pública ou privada) tem um impacto negativo na possibilidade de violência reportada ($\beta = -13\%$). Uma interpretação inicial para este resultado passa pela não relação de violência no ambiente escolar com esta variável. Para esclarecermos isso, fizemos um exercício de regressão simples e específico entre as escolas públicas e as escolas privadas das regiões em estudo, que, embora com um N pequeno, apontou para uma maior correlação entre a violência reportada e as escolas privadas.

2) A variável *expulso da escola* aparece com influência positiva ($\beta = 13\%$). Relacionamos este resultado com a forma de resolução de conflitos e violências, ainda atrelados ao modelo repressivo, em um contexto comunicacional: o fato de um aluno já ter sido expulso da escola, aumenta em 13% a probabilidade de continuar o ciclo recorrente da violência. Isso tem a ver com o contexto de controle e reprodução da desorganização social referido. **Nossa hipótese H9 fica parcialmente comprovada**, demonstrando que há uma correlação entre a manifestação das violências nas escolas e a forma de postura pedagógica autoritária.

3) A variável *consumo de drogas individual*, por parte do aluno, teria um efeito inibidor da violência ($\beta -13\%$). Ressaltamos que nesta variável foi considerado o consumo de drogas lícitas e ilícitas. Uma possibilidade para essa associação negativa entre violência e consumo de drogas pode ser entendida a partir da noção de pertencimento de um indivíduo ao sistema social, pois quanto maior o sentimento de pertença, menor é a possibilidade de envolvimento com a violência. Isso também demonstra um funcionamento das formas socializadoras denominadas de controle informal, como a família e a escola, indo no sentido inverso da

teoria da desorganização social. Inclusive, Becker chama a atenção para a despatologização do consumo de drogas.

Duncan (2004) refere que os mecanismos de controle socializadores funcionam como fatores de proteção. Outra possibilidade de explicação que encontramos para esse resultado negativo foi em Diemen, Kessler e Pechansky (2004) que descreve o “uso ocasional ou recreacional”, definido como um uso intermitente em que há algum padrão de consumo, mas sem causar problemas sistemáticos. Também, considerando a faixa etária dos alunos, fazemos referência ao conceito destes mesmos autores quanto ao “uso experimental”, definido como o uso eventual de uma substância para experimentar seus efeitos, também sem recorrência sistemática.

Nossa **hipótese H3 foi refutada**, pois afirmamos haver uma relação entre o consumo individual de drogas e o aumento das manifestações violentas, o que resultou no inverso.

O sétimo lugar é ocupado pela *aceitação (ou rejeição) da autoridade do professor* por parte do aluno. Essa variável foi construída a partir de uma escala de 0 a 36 pontos, onde quanto mais alta fosse a pontuação, maior seria a aceitação, independentemente do tipo (repressora, anômica ou compreensiva/restaurativa). Com este resultado ($\beta = -.09$), constatamos a presença de rejeição da autoridade dos professores, por parte dos alunos, fator que entra na explicação do contexto de desorganização social e anomia. Essa desorganização social auxilia para a falta de legitimação da autoridade na cultura escolar e este não reconhecimento implica no aumento da violência, **confirmando nossa hipótese H7**.

O oitavo lugar ocupado pelos fatores com maior significância explicativa para o fenômeno da violência reportada nas escolas é a *violência doméstica*. Porém, ao contrário do que a maioria dos estudos tem apontado, nosso estudo resultou em uma variação negativa ($\beta = -.08\%$). Esse resultado nos remete a reflexão de que estaria havendo uma tendência em não responder com uma postura violenta aos atos de violência. As experiências de violência em casa produziriam uma reação contrária a essa forma de educar. Assim sendo, paralelo ao ciclo da violência que estaria (re)produzindo a nova estruturação de agressores, também estaria germinando uma nova organização de sujeitos não violentos.

Esta semente de sujeitos não violentos poderia corroborar com a teoria dos ciclos históricos de violência na América Latina, uma vez que estaríamos no termo de um ciclo violento, embora já visualizando o próximo ciclo. Exemplo relativamente recente pode ser citado o fato dos protestos ocorridos em todo o país, em que os grupos baderneiros eram rechaçados pelos demais que entoavam em coro “sem violência”.

Esse resultado também pode ser interpretado no sentido teórico que Fandiño elabora a respeito da dualidade simbólica que convive em todos os espaços, onde os “dominados” insurgem-se contrariamente ao poder instituído, questionando a autoridade, seja ela doméstica, do professor, do político ou qualquer outra autoridade. No entanto, fica **refutada a hipótese H6** (de que as experiências de violência em casa seriam reproduzidas na escola).

5.5 BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS DA FASE II

Rememoramos que nesta fase, nosso interesse foi captar o *processo* das criminalidades do estudante agressor. Para verificar isso, foi necessário analisar três fases com entrada de todas as variáveis: a variação nas incivildades/indisciplinas; a variação no comportamento infracional e por fim, a variação das variáveis no comportamento criminal agressor à escola e na escola.

Das 19 variáveis incluídas (- Idade; - Série; - Sexo; - Cor; - Trabalho; - Classe social; - Turno; - Autarquia; - Urbanização; - Uso de drogas pela família; - Uso individual de drogas; - Participação em gangues; - Violência doméstica; - Porte de armas; - Aceitação/Rejeição da autoridade do professor; - Repetência; - Expulsão da escola; - Justiça Escolar; - Justiça doméstica) no modelo sobre **incivildades**, 06 foram significativas estatisticamente ($p < 0,05$) e, segundo o R^2 , respondem por 26% dos comportamentos incivilizados:

A *aceitação (ou rejeição) da autoridade dos professores* aparece como a variável mais influente no comportamento incivilizado dos estudantes, apresentando o maior coeficiente ($\beta = -.30$). Relembramos que este coeficiente flutua dentro de uma amplitude de variações possíveis entre -1,0 a +1,0. Neste caso, o valor negativo da variável aceitação da autoridade, significa a rejeição da autoridade e, quanto maior a rejeição, maior a tendência para as incivildades. Em outras palavras, para uma unidade em ganho de rejeição, haverá .3 pontos de ganho em incivildades. A *classe social* é a segunda variável mais influente no comportamento incivilizado ($\beta = .21$). Como terceira variável mais influente destaca-se o *consumo de drogas no contexto das famílias* ($\beta = .17$). Em quarto lugar, o *porte de armas na escola* ($\beta = .12$) e, com a mesma proporção, porém inversa, aparece em quinto lugar, a *urbanização* ($\beta = -.12$). Em sexto lugar, temos a *violência doméstica* com ($\beta = .10$).

Os resultados obtidos pelo modelo **das infracionalidades** respondem, conforme R^2 , a 35% do comportamento infrator ocorrido nas escolas, sendo que, das 20 variáveis inclusas

(aqui se agregou as incividades), 05 foram consideradas estatisticamente significativas ($p < 0.05$). Das cinco variáveis mais impactantes no comportamento infrator, a *participação em gangues* é disparadamente a com maior coeficiente beta ($\beta = .40$). Em segundo lugar, aparece o *consumo de drogas individual* ($\beta = .17$). Em terceiro, o *porte de armas na escola* ($\beta = .15$), em quarto, na mesma proporção ($\beta = .15$), temos a *violência doméstica* e, em quinto lugar, a variável *turno* ($\beta = -.08$).

No modelo sobre as **criminalidades**, foi possível perceber que das 21 variáveis incluídas no modelo (foram agregadas as variáveis incividades e ato infracional), 08 foram consideradas significativas estatisticamente. Essas 08 variáveis conseguem responder, juntas, conforme R^2 , a 42% da problemática da criminalidade nas escolas. Separadamente, em primeiro lugar aparece o *ato infracional* como a variável mais influente no comportamento criminal ($\beta = .25$). Em segundo lugar ($\beta = .22$), aparece a variável *participação em gangues*. A terceira variável mais influente é a *violência doméstica* ($\beta = .18$). Em quarto lugar aparece o *porte de armas na escola* ($\beta = .17$). Em quinto lugar temos a variável *classe social* ($\beta = -.15$). Em sexto lugar, o *consumo de drogas pelos indivíduos*, ($\beta = .14$). Em sétimo, a *aceitação (ou rejeição) da autoridade dos professores* ($\beta = -.12$) e em oitavo, a *urbanização* ($\beta = .10$).

5.6 BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA FASE III

Essa fase foi importante para testar as variáveis com novos exercícios, aprofundando as relações a partir de uma aproximação com grupos de estudantes. A aproximação ocorreu durante o processo de ocupação nas escolas, conforme já destacado. Os exercícios estatísticos foram realizados de forma a testar as influências de todas as variáveis como dependentes. No entanto, somente três variáveis utilizadas como dependentes resultaram estatisticamente significantes, o que referendou a importância de investigar e compreender melhor seus significados: a variável *participação em gangues* (apresentando correlação com consumo de drogas a nível individual ($B = .24$) e com a *violência criminal* ($B = .49$); a variável *consumo de drogas a nível individual* (apresentando correlação com a *participação em gangues* ($B = .25$) e *violência criminal* ($B = .20$) e a variável *violência doméstica* (apresentando correlação com o consumo de drogas a nível familiar ($B = .23$); a *participação em gangues* ($B = .22$); a *justiça doméstica* ($B = .14$); o *turno* ($B = .11$); e *aceitação/rejeição da autoridade do professor* ($B = -.08$).

5.7 ANÁLISES DAS VARIÁVEIS MAIS RELACIONADAS COM OS COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADO-INCIVILIZADOS E VIOLENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste item analisaremos uma a uma, as variáveis que demonstraram correlações significativas com os comportamentos tanto indisciplinados ou incivilizados e violentos (infracionais e agressão física), nas três fases da pesquisa, para, posteriormente, analisar o processo de um nível de violência para outro (não queremos aqui ser mal interpretados de que entendamos haver uma linearidade nos comportamentos; apenas queremos identificar se há uma “escala” de uma ação menor para maior) e os encaminhamentos que as escolas têm realizado (posturas anômicas, repressivas ou outras).

5.7.1 Participação em Gangues

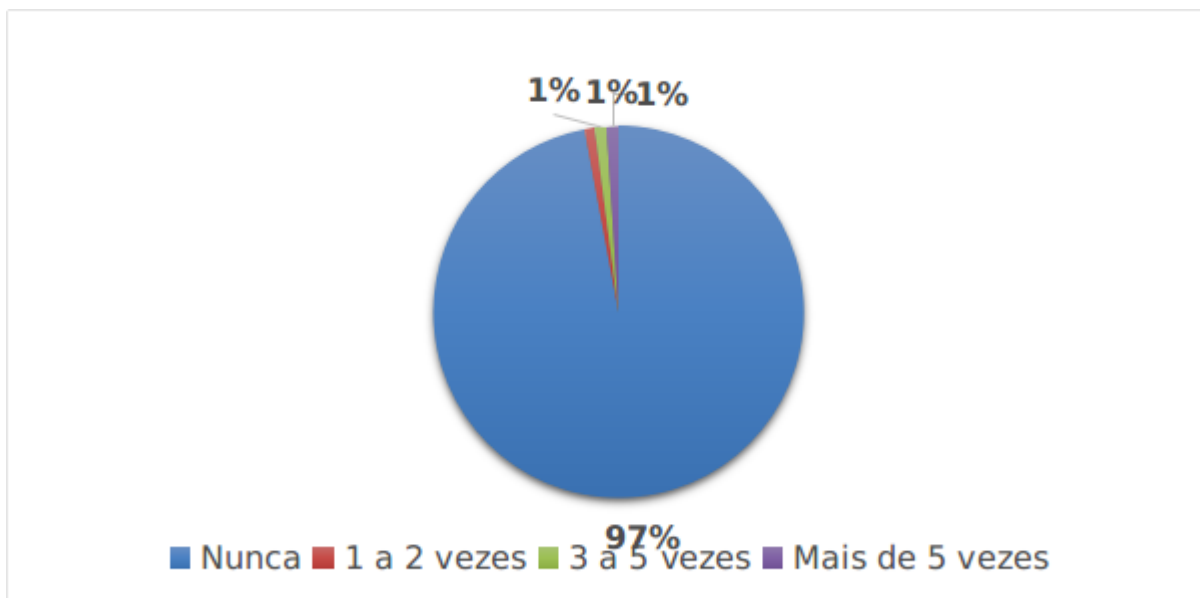
A variável que apareceu com maior influência no comportamento infrator do jovem é a participação em gangues, tanto nas cidades do interior quanto na capital. O beta de ($\beta = .40$) significa que há 4,0 unidades a mais de probabilidade em um jovem cometer algum ato infracional quando este pertence a um grupo dessa modalidade. Essa variável também apareceu como a segunda mais impactante no comportamento criminoso de jovens nas escolas, com um beta de 22 pontos ($\beta = .22$), significando que, quando um jovem participa de uma gangue, aumenta em 2,2 unidades as possibilidades de envolvimento com um ato criminoso.

Isto aponta para o papel decisivo da nova etiologia da estruturação coletiva do desvio apontada pela teoria da transição etiológica apresentada no início de nossa tese, de que a participação, envolvimento ou presença de gangues no espaço interno ou externo à escola contribui para o aumento das manifestações de violências nas escolas. Conforme essa teoria, o envolvimento de grupos juvenis ocorre pelo clima de associação, em que correntes egoístas perpassam todo o espaço social da sociedade adulta.

Detalhamos, a seguir, os gráficos elaborados sobre as frequências de participação ou não em grupos de gangues, bondes ou “galeras” e ameaças sofridas ou promovidas entre os grupos:

Fonte: Pesquisa de campo da autora.

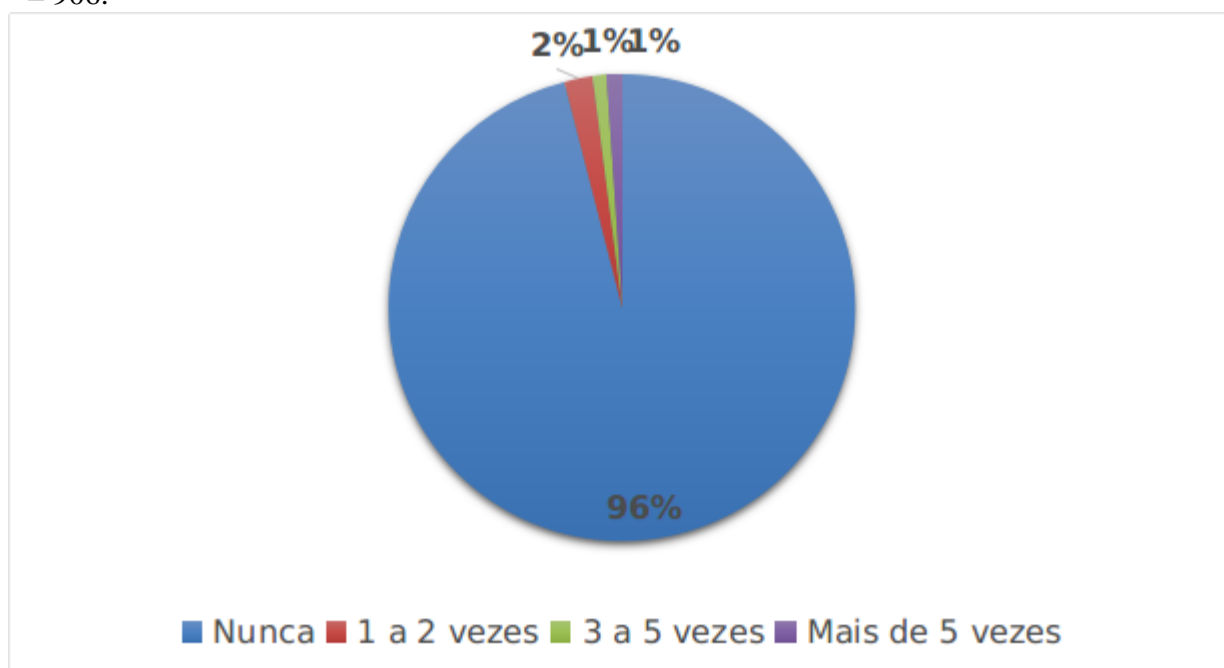
Pelas respostas obtidas, percebemos que apenas 3% dos jovens pertencem a grupos



como gangues, sendo que 1% participou eventualmente, talvez para conhecer o funcionamento, ou em algum evento e 2% são os mais assíduos (1% de 3 a 5 vezes e 1% mais de 5 vezes). Apesar de representar pouco percentual diante do universo que responderam, o que estamos a analisar é o *impacto* que esse pertencimento causa, pois geralmente vem associado ao porte de armas e ações ilícitas como o tráfico de drogas e violências.

Pressupõe-se que os participantes das gangues dentro da escola reproduzam este comportamento fora da escola, pois a figura 07 (fora da escola) demonstra percentuais semelhantes à figura 06 (dentro da escola). Temos o fenômeno de comportamentos semelhantes intra e extramuros.

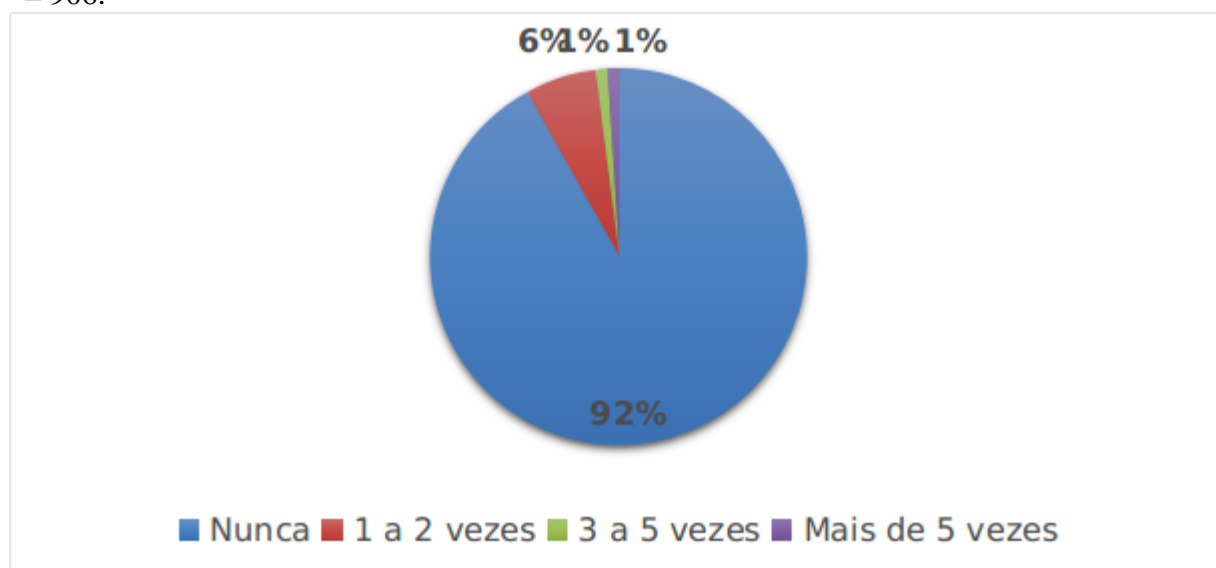
Figura 10 - Percentual de auto declaração de participação em alguma gangue fora da escola. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Também pesquisamos o item das ameaças por gangues, pois entendemos que assim o componente violento está potencializado, uma vez que se trata de várias pessoas e não apenas um indivíduo ameaçando outro. A frequência das ameaças sofridas por estudantes, efetuadas por gangues da escola, está na figura 8, com um total de 8%, sendo que 6% foram eventualmente (1 a 2 vezes) nos últimos três meses e 2% foram mais sistemáticas (1% 3 a 5 vezes e 1% mais de 5 vezes).

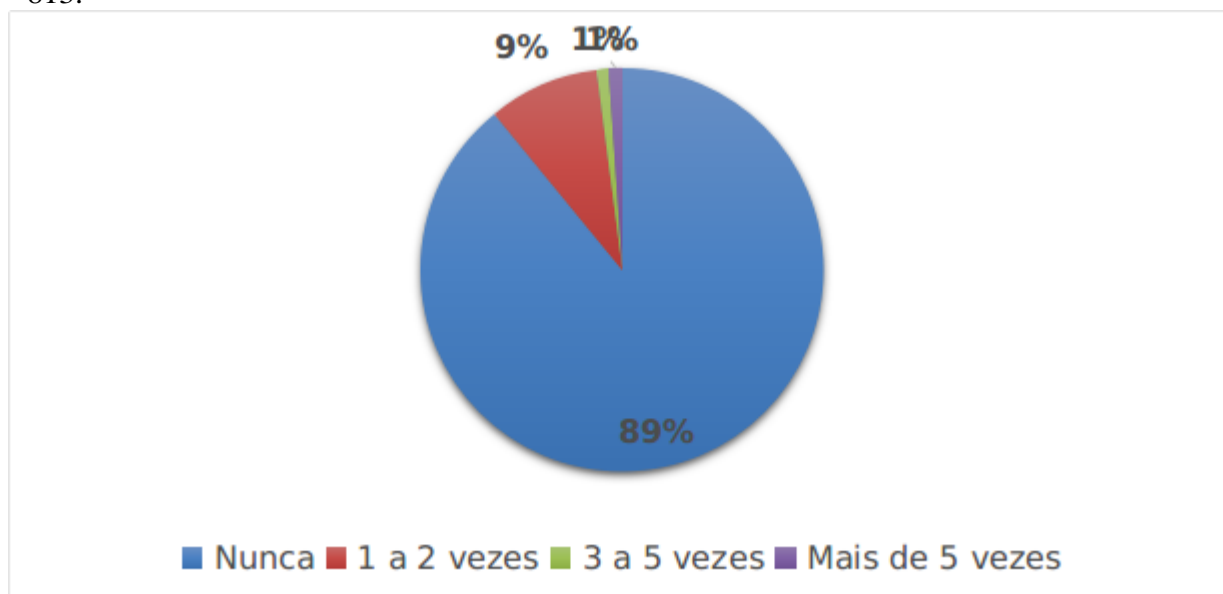
Figura 11 - Percentual de auto declaração de ameaças por alguma gangue dentro da escola. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

As ameaças por gangues fora da escola, apresentadas na figura 9, abaixo, aumentam para uma proporção de 11%, sendo 9% eventuais e 2% sistematicamente (1% 3 a 5 vezes e 1% mais de 5 vezes):

Figura 12 - Percentual de auto declaração de ameaças por alguma gangue fora da escola. N = 813.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

A associação em grupos criminais faz com que a aceitação de normas, regras e condutas determinadas por códigos sociais sejam menos cumpridas, vigorando as leis particulares construídas endogenamente nos grupos. Essa postura repercute na maior ou menor aceitação da autoridade não somente de governos políticos, mas também de empresas, pais e professores. Necessário se faz estarmos mais atentos à formação de grupos e como eles interagem para evitar confrontos que incidam em múltiplas agressões.

Nas entrevistas focais, perguntados sobre como iniciaram a participação em algum desses grupos, os entrevistados responderam que foram convidados por amigos.

Esse resultado faz refletir sobre a da teoria da transição etiológica do crime, apontada na parte teórica da tese, em que, as novas circunstâncias trazidas pela intensa e desorganizada urbanização nas últimas décadas, facilitaram a estruturação dos grupos de agressores coletivos e aparecem como um forte indicador de que este novo agressor social avança não só pelo estímulo contextual, mas também por um processo de aceleração endógena nas próprias comunidades onde estes grupos estão estruturados.

O resultado é bastante preocupante, pois a reprodução destes grupos se expande de forma endógena, criando oportunidades de ação mais complexas.

Para demonstrar como a criação de uma “oportunidade ilegítima” pode se complexificar, relatamos um dos vários exemplos que encontramos registrados em ata em uma das escolas pesquisadas (transcrevemos a íntegra da ata, preservando as identidades das escolas e sujeitos envolvidos):

No dia 18/03, os alunos X e Y se desentenderam em frente à escola por problemas particulares ocorridos anteriormente fora do recinto escolar, envolvendo, posteriormente, o aluno Z no mesmo episódio.

No dia 19/03, o aluno Y não compareceu à escola para assistir às aulas e sim, reuniu vários amigos dirigindo motos e um carro, de uma forma organizada, esperaram a saída dos alunos X e Z.

Quando o aluno Z estava se dirigindo para casa no final das aulas, o mesmo foi abordado por um grupo constituído de 08 colegas, fato ocorrido a uma quadra da escola, sendo que, no meio da multidão de alunos, o mesmo conseguiu retornar até a escola, onde tomou o ônibus junto com o colega X.

Pela forma agressiva do grupo em pilotar as motos e o carro no meio da multidão, resultou na queda do motoqueiro Y, sendo que a polícia o socorreu e fez o devido registro.

A direção da escola ouviu as partes envolvidas e sugeriu que fizessem o acerto amigável, que foi aceito individualmente por todas as partes. Porém, no dia marcado para este acerto, o aluno Y não compareceu à escola, sendo que a direção recorreu ao seu irmão que é responsável por ele na escola. Várias tentativas foram realizadas para trazer o aluno Y à escola, sem êxito.

Considerando a falta de responsabilidade por parte do aluno em fugir de um possível acerto, a direção tomou a liberdade de fazer o devido registro e dando como encerrado o episódio em questão. Da mesma forma, o aluno Y foi encaminhado para o Conselho Tutelar por se tratar de menor.

Depois de lido e aceito pelos envolvidos acima citados, assinaram a ata, juntamente com a direção e orientação.

Além da estruturação dos agressores, a partir do fato enunciado acima (que chama atenção por ser em uma escola situada na cidade com menor urbanização), também podemos analisar como ocorreu o encaminhamento. Embora as escolas tentem dar um desfecho aos fatos, os mesmos não se encerram, podendo retornar de forma reorganizada e pior, se não houver um encaminhamento mais relacional. Afirmamos isso, pois, verificamos registros de ocorrências que se sucederam, inclusive na mesma escola, envolvendo grupos rivais que foram se constituindo, tendo desfechos de agressões físicas e patrimoniais. Encaminhar ao Conselho Tutelar pode ser pouco produtor se não houver um diálogo e resolução com acompanhamento dos jovens de forma processual, inclusive como uma abordagem de política pública.

5.7.2 Porte de Armas

A variável porte de armas foi estatisticamente significativa, tanto no *comportamento das indisciplinas e incivildades* dos jovens nas escolas, com um Beta de 1,2 pontos ($\beta = .12$), quanto no *comportamento infrator* ($\beta = .15$) e no *comportamento criminal* ($\beta = .17$).

Esse resultado nos preocupou, pois, a literatura e os fatos demonstram relações com atos infracionais e criminais, mas não com incivildades. A preocupação se dá no sentido de que, mesmo diante de conflitos banais, a disponibilidade de uma arma pode ocasionar uma agressão grave e até letal, principalmente se for arma de fogo.

A correlação da variável porte de armas com o comportamento infracional dos jovens não é novidade, pois é recorrente a publicidade em noticiários com fatos envolvendo jovens

armados em práticas delitivas, mas referenda a importância de dedicar maior atenção à disponibilidade das armas e construção de políticas públicas. Corrobora com a teoria da transição etiológica do crime e a estruturação dos agressores no quarto ciclo da violência no extremo sul do Brasil.

O acesso às armas de fogo é facilitado quando um jovem pertence a grupos ilícitos, como o caso citado da estruturação dos agressores a partir das gangues. As armas de fogo intensificam as práticas criminais e a possibilidade de um desfecho letal de pequenos crimes, alimentando o mercado ilegal também das drogas e o círculo da violência e aumentando de forma exponencial a criminalidade.

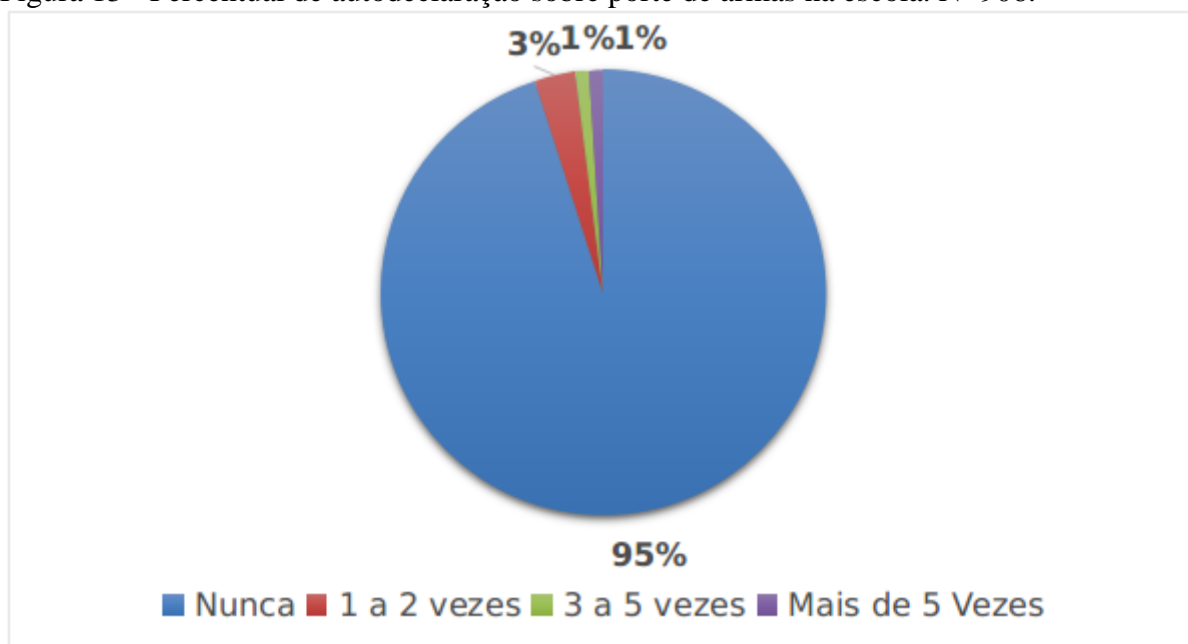
O estudo “Nem Guerra, Nem Paz” (DOWDNEY, 2005 apud ROLIM 2005, p. 54), demonstra que:

os meninos organizados em pequenas gangues possuem fácil acesso a armas de fogo, lícitas ou ilícitas. As armas são, normalmente, controladas e administradas pelos grupos. Com o envolvimento crescente das gangues com o lucrativo mercado do tráfico de drogas, armas passaram a ser decisivas para que as regiões e os pontos de venda de droga sejam “garantidos”.

Nas respostas focais dos jovens em conflito com a lei, perguntei se era fácil o acesso às armas e um dos jovens respondeu: “*é só dar um chute nas pedras que salta um 38 para cima*”. Outro jovem foi um pouco mais contido, mas também afirmou a facilidade em obter armas: “*basta conhecer as pessoas que lidam com isso*” (Entrevistas diretas. Ames, 2016-2017).

No levantamento, a partir do questionário aplicado nas três regiões, o percentual de autodeclaração de porte de armas foi de 5 % do total de 906 estudantes que responderam ao questionário, sendo que 2% autodeclararam portar armas diariamente:

Figura 13 - Percentual de autodeclaração sobre porte de armas na escola. N=906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Considerando o impacto que uma arma possui, mesmo tendo uma única pessoa portando arma, as conseqüências podem ser danosas, como já foram presenciados muitos massacres em escolas americanas e no Brasil, o episódio de Realengo, no Rio de Janeiro. Como bem registrou Bueno (2004 apud ROLIM, 2005, p. 73): “a arma funcionaria como um catalisador, multiplicando o poder destrutivo da reação e potencializando a violência, que seria intensificada muito além do que ocorreria se a arma não estivesse disponível”.

Quanto ao tipo de armas, Rolim (2005, p. 69) nos esclarece que:

O que se pode afirmar também com certeza, com base nas evidências científicas, é que a disponibilidade de armas (*gun density*) conduz ao emprego delas em situações de violência interpessoal – não necessariamente vinculadas ao crime – produzindo resultados que não seriam alcançados sem este uso. Em outras palavras: uma vez alcançada a diminuição do estoque de armas de fogo à disposição em uma determinada sociedade, não se processará – pelo menos quanto aos homicídios – qualquer efeito considerável de “migração” para outros métodos. Isto não ocorrerá porque a letalidade das outras armas é muito menor.

Para os crimes que envolvem agressão física, a mais citada estimativa na literatura é o estudo clássico de Newton e Zimring (1968) na cidade de Chicago. Sob encomenda da “Comissão Nacional para Prevenção das Causas da Violência”, o relatório final apresentado pelos dois pesquisadores mostrou que agressões físicas praticadas por pessoas armadas produzem a morte das vítimas em 12,2% das vezes. Este percentual é 5 vezes mais alto do que

agressões físicas praticadas por pessoas armadas de uma faca – a segunda arma mais mortal utilizada em crimes violentos. **A letalidade das armas de fogo é tão alta que elas matam mais do que ferem, enquanto as armas brancas ferem mais do que matam.**

Marcos Rolim, no seu tratado “*as evidências científicas sobre o desarmamento*” (2005), realiza um amplo levantamento de estudos com dados e argumentos relevantes para refletirmos sobre a política de armas no Brasil e no mundo. Ele inicia a reflexão apontando o valor cultural interposto em nosso meio, incentivado por indústrias cinematográficas e de brinquedos, que estimulam o *glamour* do símbolo e o valorizam como algo de proteção e autodefesa. Cita os Estados Unidos como o país onde o conjunto de valores associado à “liberdade”, “virilidade” e “felicidade” é altamente legitimado culturalmente. Analisar o significado cultural para esse país é importante uma vez que é referência internacional, inclusive para o Brasil.

Rolim traz alguns exemplos instaurados nessa cultura, os quais são bastante chocantes para quem não faz parte desse meio. Traz o enredo de um panfleto que incentiva a compra de armas para as crianças, venerando esse símbolo como um ritual de passagem: “*ter seu primeiro rifle calibre 22 é como o seu primeiro beijo. Você nunca esquece*”²⁸

Outro exemplo é em relação à idade:

Idade não é o tema central. Alguns jovens estão prontos para começar aos 10 anos, outros aos 14. A única medida real é aquela da maturidade e da responsabilidade individual. Seu filho segue bem as orientações? Ele é consciente e confiável? Você o deixaria por algumas horas sozinho em casa? Você o mandaria até a confeitaria com uma lista de compras de 20 dólares? Se a resposta a estas questões ou a similares for “Sim” então sua resposta poderá ser sim quando seu filho lhe pedir sua primeira arma.”²⁹

Dentre as consequências dessa cultura, encontramos os altos índices de mortes, mas também o surgimento de movimentos contrários à cultura das armas:

Os dados sobre violência nos EUA, entretanto, têm permitido que, mesmo lá, um crescente movimento contrário à cultura das armas se fortaleça e ganhe cada vez mais adeptos. As armas de fogo se transformaram em um problema de saúde pública nos EUA. Elas estão presentes em, pelo menos, 35 mil mortes e em mais de 100 mil ferimentos a cada ano nos EUA (ROLIM, 2005, p. 28).

²⁸KENDY (2001). “**A .22 For Christmas,**” SHOT Business apud ROLIM, 2005, p. 33.

²⁹ *When Your Youngster Wants a Gun...* (pamphlet), National Shooting Sports Foundation (1994)apud ROLIM, 2005, p. 33.

Em relação à dimensão da problemática no Brasil, Rolim destaca que houve 325 mil pessoas assassinadas nos últimos dez anos, segundo fontes como IBGE, e, associadas à disparos de armas de fogo, conforme o Ministério da Saúde, entre 1979 e 2003, mais de 550 mil pessoas morreram. Destas 550 mil, 44,1% foram jovens de 15 a 24 anos (WAISELFISZ, 2005 apud ROLIM, 2005, p. 47).

Segue descrevendo os números de armas disponíveis no Brasil e no mundo, o que registramos aqui para refletirmos sobre a disponibilidade das armas, as quais acabam nas mãos de crianças, adolescentes e jovens, tão frágeis frente aos diferentes estímulos e conflitos que estão expostos diariamente. A partir de uma grande *survey* realizada pela universidade de Oxford, Rolim (2005, p. 21) destaca que há 639 milhões de armas de pequeno porte, no mundo, sendo que, cerca de 60% destas estão nas mãos de civis. As restrições éticas não existem para a compra de armas, pois o que importa, em um sistema capitalista, é o volume de riqueza acumulada:

Este extraordinário volume de instrumentos letais é responsável por negócios que envolvem trilhões de dólares. Mas os produtos que esta indústria lança no mercado não possuem, de regra, mecanismos que impeçam seu uso indevido. As armas não fornecem identificação visível de que estão carregadas e, muitas delas, possuem gatilhos que podem efetuar o disparo a um simples toque (ROLIM, 2005, p. 21).

Para percebermos ainda mais o impacto que a disponibilidade das armas pode ocasionar, cito um exemplo registrado no contexto de investigação de nossa pesquisa:

Dois estudantes estavam a caminho da escola (situada em um bairro do município de Chapecó), quando um deles pegou uma pedra e atirou na vidraça de um carro estacionado na frente da casa do proprietário. Os meninos saíram correndo para ir até a escola e o proprietário sacou uma arma de fogo e saiu correndo atrás dos meninos atirando e acertando um deles, que morreu em uma vala próximo à escola. O outro menino conseguiu chegar à escola. O morador, após saber que o corpo do menino encontrado não era de quem havia atirado a pedra, acompanhado de um amigo, fora à procura do outro menino dentro da escola. O morador e seu amigo entraram livremente, pois a escola não possui nenhum sistema de vigilância (esta escola tinha uma guarita, que foi queimada em 2013 conforme Figura 15). Ninguém sabe sobre o paradeiro do menino. **(Registros de campo. Ames, maio/2017)**

Figura 14 - Guarita queimada em uma das escolas.



Fonte: da autora.

Talvez o “livre acesso à escola” também possa ser explicado pelo poder simbólico que a arma impõe:

É claro que as armas servem para múltiplos propósitos nas mãos de um criminoso. Macdonald (1975, p. 331) listou 4 propósitos principais para a intimidação das vítimas: 1) assegurar rápida cooperação, 2) prevenir resistência; 3) prevenir perseguição e 4) desencorajar a vítima quanto a depoimentos à polícia ou nos tribunais. Rolim (2005, p. 42)

Os diversos “fins” que as armas possuem parecem fazer as pessoas “esquecerem” que viram ou ouviram algo. Obtivemos informações de estudantes que realizaram estágio nesta escola, sobre tiros em frente à escola enquanto lecionavam, mas, ao indagarem sobre o fato, ninguém sabia de nada.

Interessante registrar que o espaço em que esta escola está situada localiza-se em um bairro que teve origem o município de Chapecó. Era um espaço muito disputado para abrigar a sede da Cidade, com muitos conflitos entre as populações indígenas, caboclos e os colonizadores.

Mônica Hass (2013) registra em seu livro “o linchamento que muitos querem esquecer”, as características do forte mandonismo local, identificados com aspectos do coronelismo brasileiro, na construção do município de Chapecó. Relata que “o confronto político armado faz parte da história do oeste catarinense”, sendo que “a violência era um dos instrumentos de dominação utilizados pelos oligarcas e coronéis, principalmente na Primeira República” (HASS, 2013, p.33). Alguns aspectos da política coronelista sobreviveram na Segunda República, acarretando uma disputa violenta pelo poder de mando local, tendo “perseguição a adversários políticos (com demissões, transferências, assassinatos), por coação ao eleitorado, por denúncias de corrupção e desmandos administrativos” (HASS, 2013, p. 46).

A perseguição a adversários políticos, após o pleito eleitoral de 03/10/1950, acabou gerando uma tragédia que repercute até hoje, mesmo que se silencie sobre o assunto: “o linchamento de quatro homens na cadeia pública de Chapecó e a ameaça de morte a pessoas que procuraram defendê-los” (HASS, 2013, p. 48).

Como há várias interpretações sobre o linchamento ocorrido, em que o próprio delegado e a Igreja Católica estariam envolvidos, a versão que mais circulou foi a de que os prisioneiros haveriam sido linchados “por colocarem “fogo na cidade”, aproveitando o tumulto para roubar residências e estabelecimentos comerciais”, fazendo com que membros da comunidade chapecoense se unissem “em defesa dos seus valores, do seu patrimônio, investimento de anos de trabalho e sacrifício” (HASS, 2013, p. 48-49).

Dessa forma, o assunto se transformou em um tabu para a cidade, pois as pessoas possuem amigos, conhecidos, vizinhos, envolvidos com o crime e falar podem comprometer a segurança. Porém, esse episódio parece ainda estar vivo na cultura local, ao percebermos o tabu em falar sobre os tiros na escola e a tentativa de linchamento do menino que atirou a pedra no carro do morador do bairro.

O exemplo ocorrido nesse espaço social local faz compreender que:

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (“a classe dominante”) investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (BOURDIEU, 1996, p. 52).

O resultado da relação do porte de armas com a violência escolar também pode ser explicado de forma correlata com a desorganização social, em que há uma perda do

monopólio legítimo da violência por parte do Estado, e uma corrosão nos valores ligados à confiança e reconhecimento do trabalho das instituições formais, facilitada e incentivada pelo contexto de uma sociedade líquida.

5.7.3 Consumo de Drogas no contexto familiar

O uso de drogas no contexto das famílias aparece correlacionado no comportamento *incivilizado* dos jovens ($\beta = .17$).

O resultado dessa variável referenda as teorias sociológicas que enfatizam a importância da socialização primária dos indivíduos na estruturação e organização de sua educação moral. Além deste aspecto, a perspectiva sociológica de Émile Durkheim teoriza sobre o contexto de anomia, aplicado perfeitamente para compreender a influência do meio.

Historicamente referencial dos indivíduos, a família, independentemente de sua configuração, servia como elemento de construção das normas de convivência social, conforme reporta Holanda (1984, p. 106):

(...) E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados “contatos primários”, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas.

Para reforçar este entendimento, durante o conhecimento do perfil do jovem pesquisado, constatamos que a família continua a ser um referencial cultural. Foi perguntado aos jovens se possuíam algum ídolo/herói e no caso positivo, descrever o nome. Para 42% dos jovens, os heróis apontados eram alguém da família (pai, mãe, tio, tia, avô, avó, irmão ou irmã).

Abramovay e Castro (2005, p. 32), constataram que o início do uso de bebidas alcoólicas geralmente ocorre na própria família, quando os modelos fazem uso ou nos grupos de amigos, sendo considerada uma prática de interação social, não demarcando padrões diferenciados de frequência do uso em relação ao gênero. Quanto à idade média de exposição ao álcool, os percentuais dos que declaram que bebem somente em festas e ocasiões sociais e os que indicam que bebem regularmente, distribuídas pelas faixas etárias de 10 a 12 anos, 13 a 15 anos, 16 a 18 anos e 19 a 24 anos, é de 30%, 52,6%, 66,4% e 70,7%, respectivamente.

Ressaltamos que esta variável levou em consideração o uso de drogas consideradas lícitas (bebidas alcóolicas) e ilícitas (maconha, cocaína, heroína e crack) a nível familiar.

Com relação ao uso de drogas lícitas, a pesquisa foi dirigida em relação ao uso excessivo de bebidas alcóolicas pelos familiares. Cabe a explicação que o uso excessivo refere-se aos indivíduos cujo consumo de álcool excede determinado limite considerado seguro: “A OMS define como consumo de baixo risco para a saúde o uso semanal de, no máximo, 21 unidades de álcool para homens e de 14 unidades para mulheres, cada unidade equivalendo a 10g de álcool.” (SOIBELMAN; ROCHA; DIEMEN, 2013, p. 575).

Os autores acima referenciados construíram uma tabela que ajuda a entender o teor alcoólico médio de algumas bebidas:

Tabela 8 - Teor alcoólico médio, medida padronizada e unidades de álcool para um drinque padrão de vinho, cerveja e destilados.

Tipo de bebida	Concentração alcoólica (%)	Medida (ml)	Volume de álcool (g)	Unidades
Vinho	12	1 cálice (90)	11	1,1
Cerveja	5	1 lata (350)*	17	1,7
Destilados	40	1 dose (35)	20	2,0

Legenda: *Duas latas ou garrafas *long neck* = 1 garrafa tradicional.

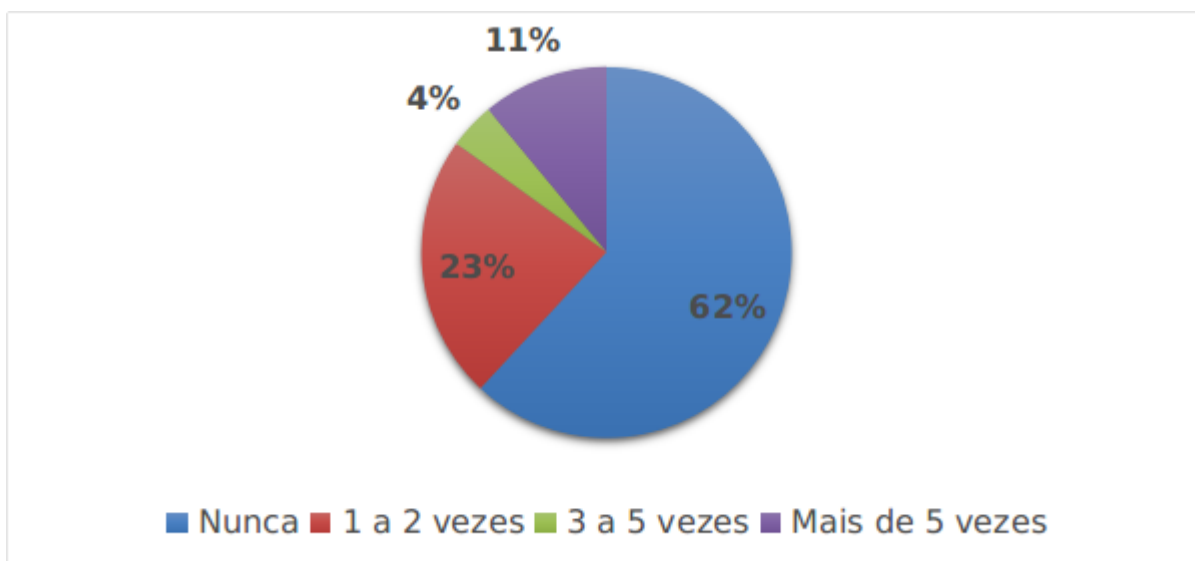
Fonte: Adaptada de Marques e Ribeiro, IN Soibelman, Rocha e Diemen, 2013, 576.

A pesquisa referenciada ainda aponta que “o beber excessivo episódico é o padrão em que a pessoa faz consumo excessivo em curto espaço de tempo (*binge drinker*) – cinco drinques ou mais para homens e 4 drinques ou mais para mulheres em período de 2 horas.” (SOIBELMAN, ROCHA E DIEMEN, 2013, p. 575).

Um levantamento recente da OMS demonstrou que o Brasil está entre os países com maior índice de consumo do tipo *binge* no mundo.

Na figura abaixo, apresentamos a frequência do consumo semanal de bebidas alcóolicas pelas famílias, declarado pelos jovens que participaram da nossa pesquisa:

Figura 15 - Percentual da percepção dos jovens sobre o consumo semanal de bebidas alcoólicas pelas famílias. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

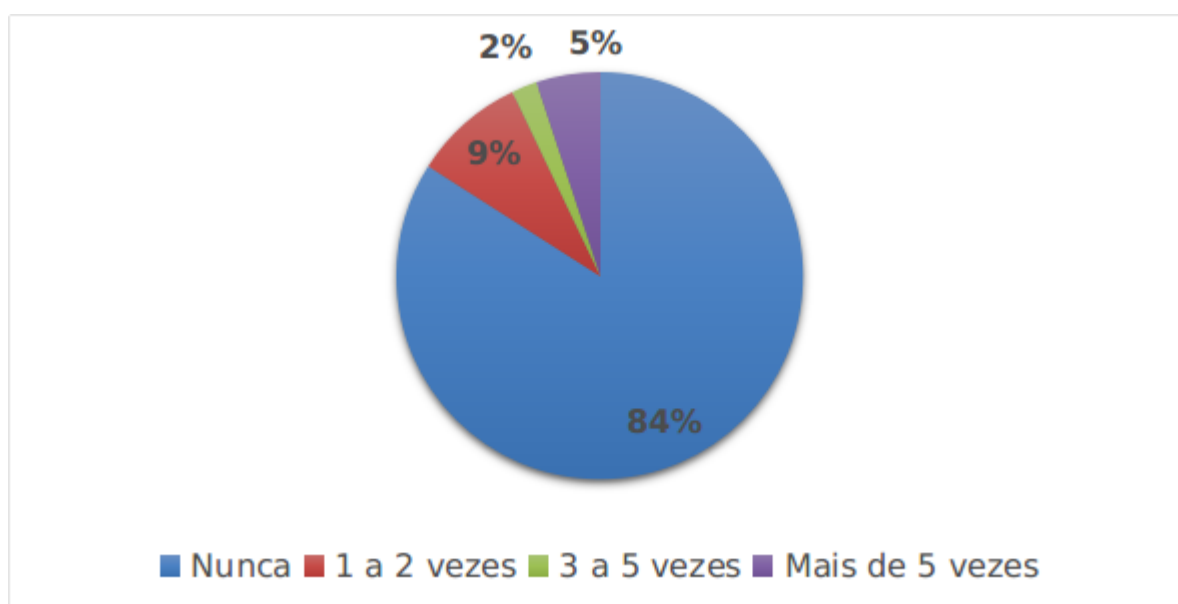
Na Figura 15, acima, 62% dos jovens reportaram que seus familiares nunca tiveram comportamento de uso excessivo de bebidas alcólicas, porém ressaltamos que os dados do levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira (Laranjeiras, 2007) demonstram 48% abstinentes, 29% são bebedores pouco frequentes e não fazem uso excessivo e 24% bebem frequentemente e de modo excessivo; portanto, entre os 62% do nosso levantamento provavelmente significa que há bebedores pouco frequentes.

Também destacamos estudos em que os bebedores que fazem uso excessivo semanal de álcool nas famílias possuem um padrão de consumo prejudicial associado a cerca de 3,8% de todas as mortes no planeta, estando câncer, cirrose, acidentes, quedas, intoxicações e homicídios entre as causas mais frequentes (WHO, 2010).

Independentemente das diferentes teorias para compreensão do uso prejudicial do álcool, o comportamento familiar de uso excessivo de álcool nas famílias apontado na presente pesquisa demonstra a associação de alto impacto no processo de incivilidades dos jovens, em concordância com os diferentes saberes científicos (sociais, antropológicos e biológicos).

Em relação ao **uso de maconha na família**, os jovens relataram que 16% dos familiares a consumiram nos últimos três meses, sendo que, 9% (1 a 2 vezes) de forma eventual; 2% esporadicamente (3 a 5 vezes) e 5% (mais de 5 vezes), conforme o gráfico abaixo:

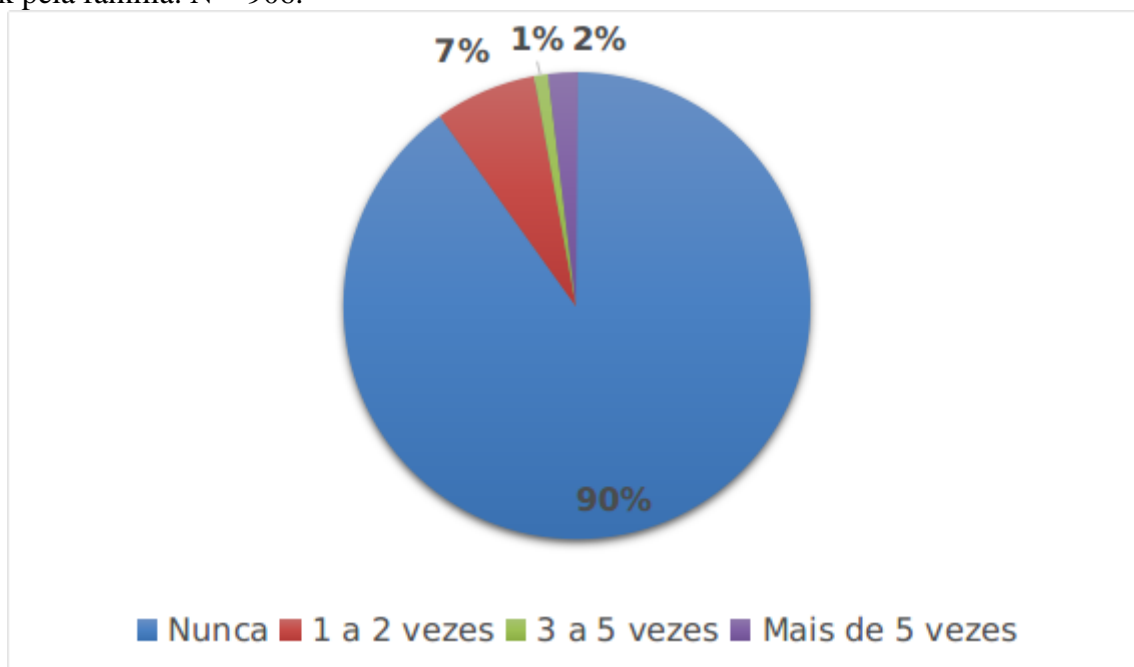
Figura 16 - Percentual da percepção dos jovens sobre o consumo de maconha pelas famílias. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Sobre o **uso de drogas ilícitas pelos familiares nos últimos 3 meses como a cocaína, heroína ou crack**, os estudantes que responderam a nossa pesquisa referiram que estas haviam sido consumidas por 10% dos familiares, sendo que 7% (1 a 2 vezes) de forma eventual; 1% esporadicamente (3 a 5 vezes) e 2% (mais de 5 vezes), o que pode ser visualizado na figura 3, a seguir.

Figura 17 - Percentual da percepção dos jovens sobre o consumo de cocaína, heroína ou crack pela família. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Drogas ilícitas como cocaína, heroína e crack já são consideradas como drogas pesadas, independentemente de qualquer pesquisa, mesmo assim, destacamos a pesquisa quantitativa analítica que realizamos especificamente com cada tipo de droga, onde os resultados demonstraram o forte impacto ($\beta=.29$) e, altamente significativo, na contribuição da gênese do comportamento criminal³⁰.

Nas estatísticas acima expostas é possível perceber que parte das famílias estão envolvidas com o consumo de drogas tanto lícitas quanto ilícitas, contribuindo para a construção de uma moral vaga e confusa entre os jovens que compõe esses núcleos familiares.

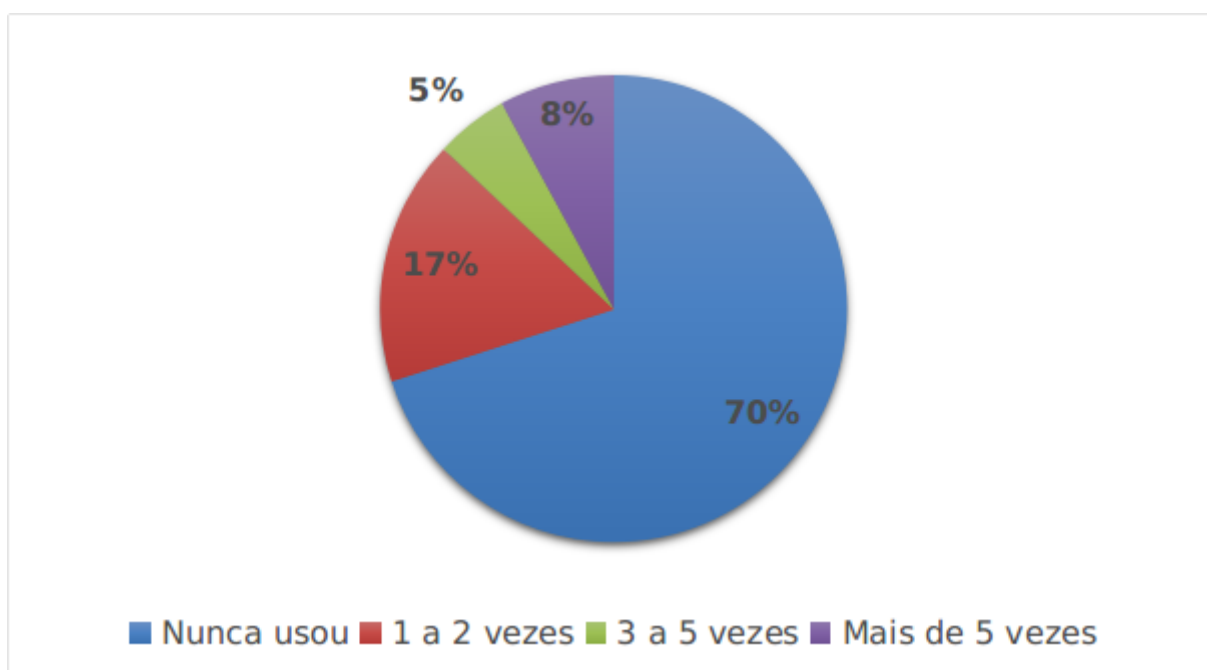
³⁰ Realizamos uma análise de regressão linear com o método stepwise, com todas as variáveis do modelo sobre as incivildades, infracionalidades e criminalidades, entrando, separadamente as drogas lícitas e ilícitas. Nos modelos das incivildades e infracionalidades, nenhuma das drogas, analisada separadamente, teve impacto significativo estatisticamente. Já no modelo das criminalidades, a análise resultou em total significância para a maconha ($\beta=.16$), heroína, cocaína e crack ($\beta=.29$).

5.7.4 Consumo de Drogas pelo indivíduo:

Uma das variáveis correlacionadas com o comportamento infracional dos jovens, é o *consumo de drogas pelos indivíduos* ($\beta = .17$). Também teve correlação significativa com o comportamento criminal ($\beta = .14$). Esses resultados demonstram que a liquefação dos valores e a perda de sentido de viver no mundo pós-moderno estão sendo preenchidos em parte pelo consumo de substâncias, as quais são altamente lucrativas pelos grupos que se estruturam para trabalhar com o tráfico. Não representa novidade, mas se impõe como variável que necessita entrar na agenda das discussões públicas.

Na figura abaixo, destacamos a frequência do consumo individual de bebidas alcoólicas, declarada pelos estudantes, nos últimos 3 meses, quando da aplicação do questionário:

Figura 18 - Frequência do uso de bebidas alcoólicas nos últimos três meses, pelos estudantes. N= 906



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Percebe-se que a grande maioria nunca experimentou (70%); 17% fizeram uso entre 1 a 2 vezes; 5% usaram 3 a 5 vezes; e 8% são bebedores mais frequentes. Para uma população com faixa etária entre 15 a 30 anos, consideramos preocupante, uma vez que vários estudos comprovam uma correlação entre álcool e violências diversas. Outra questão é a influência

que pode ocasionar o contato com diferentes idades, oportunizando a sequência dos passos, conforme Becker: depois da experimentação e sensação de prazer, é preciso obter a droga. Mesmo no caso de drogas lícitas, menores de idade são proibidos de adquirir, mas a convivência com maiores possibilita a compra e consumo.

Abramovay e Castro (2005) realizaram uma ampla pesquisa sobre o consumo de drogas nas escolas e em seu entorno. Resultados que constataram: 45,9% dos jovens participantes da amostra, “bebem somente em festas e ocasiões especiais”; 13,5% “bebem regularmente” e 40,6% “nunca bebem.” Apesar de ser expressivo o contingente de estudantes que nunca bebem, os pesquisadores alertam para o fato de que os dados indicam, ao mesmo tempo, a necessidade de mais discussões sobre o significado de “beber socialmente”. Membros da comunidade escolar sinalizam que “o beber socialmente” pode ampliar o consumo do álcool, levando a alguns excessos e provocando brigas: “eu acho que uns 80% dos jovens consomem, com frequência, grandes quantidades de bebidas alcoólicas nos finais de semana (...) por isso um monte de brigas, muita violência, acidentes, chegam na segunda machucados (...)”.³¹

Os pesquisadores destacam que o consumo de drogas lícitas, em especial o álcool, tem sido um tema pouco debatido, até negligenciado, talvez por estar institucionalizado, cuja presença e consumo estão “plenamente integrados nas pautas de comportamento social, que gozam do respaldo da tradição histórico-cultural e cuja produção, venda e consumo não são penalizados”³².

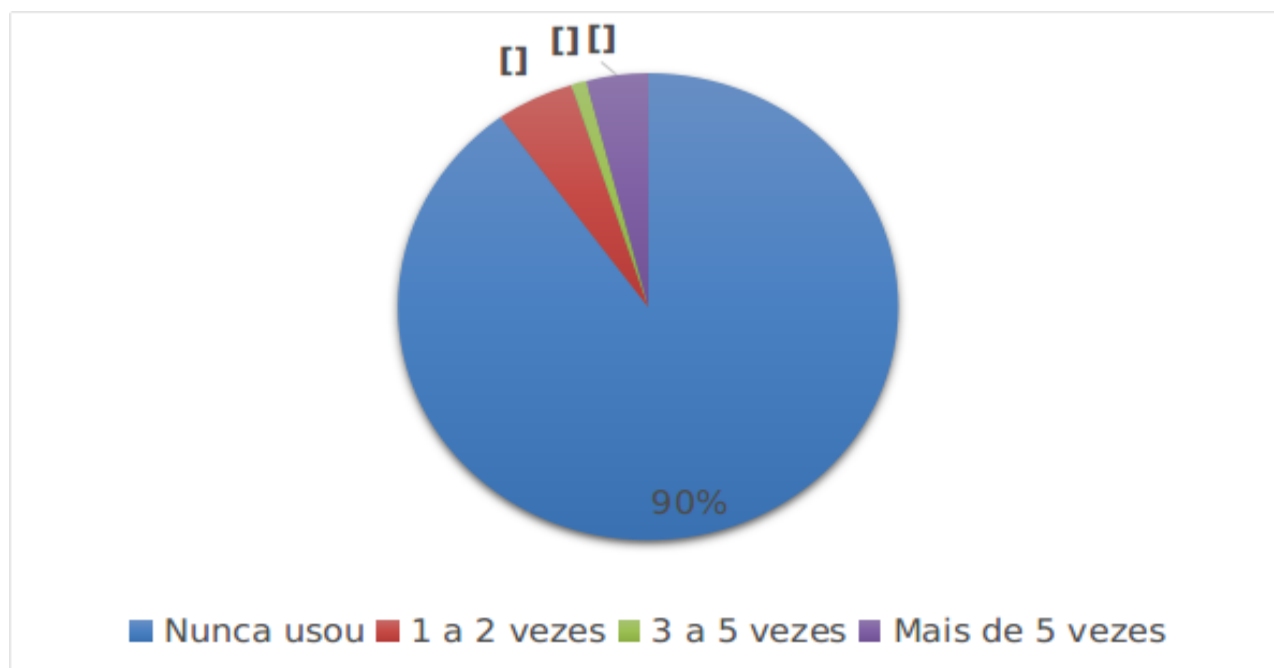
Constataram que a merla, o crack e as drogas injetáveis parecem ter um uso bem menor e são mais restritas a determinadas capitais. Em relação ao consumo da maconha, os pesquisadores fazem uma nota destacando o estudo de Noto e Formigoni (2001), que observa o crescimento significativo do uso da maconha dos anos 80 para a década de 90, passando de 2,8% para 7,6%.

Em nosso estudo, a frequência declarada para o consumo da maconha, foi de 10%, entre os que experimentaram uma a duas vezes; três a cinco ou mais de 5 vezes, sendo que 4% seriam os consumidores mais intensos, conforme a figura abaixo:

³¹ Entrevista com diretor, escola privada, São Paulo apud ABRAMOVAY; CASTRO (2005) p. 26.

³² Pons Diez e Berjano Peirats (1999) apud ABRAMOVAY; CASTRO (2005) p. 24.

Figura 19 - Frequência do uso de maconha nos últimos 3 meses, pelos estudantes. N= 906

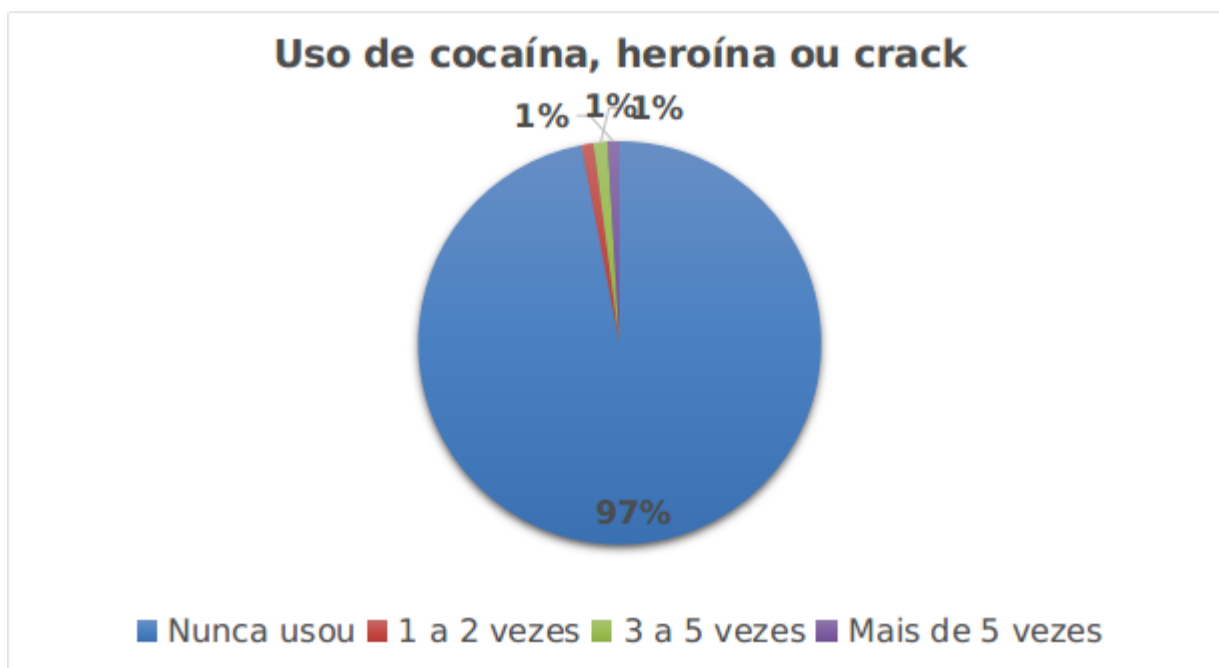


Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Como se percebe, o consumo da maconha segue uma tendência crescente, observando a pesquisa relatada por Abramovay e Castro, podemos dizer que da década de 90 para o ano 2000, passou de 7,6 para 10%.

O uso do crack, cocaína ou heroína, em nossa pesquisa, obteve os seguintes resultados:

Figura 20 - Frequência do uso de cocaína, heroína ou crack. N= 906



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Realizamos uma correlação entre cada um dos diferentes tipos de drogas e o ato infracional, cujos resultados deram significativo estatisticamente para as drogas pesadas (cocaína, heroína e crack) com um $\beta=0,18$. Em se tratando de drogas pesadas e em meio estudantil, a preocupação deve ser coletiva. Não somente pelo fato da correlação entre droga e infração, mas pelas vidas que podem estar sendo desperdiçadas, uma vez que a entrada no mundo criminal possibilita conseqüências trágicas.

Zappe (2010) realizou um estudo sobre adolescência e ato infracional, constatando forte correlação entre consumo de drogas e infrações. A autora cita uma série de outros estudos que obtiveram resultados semelhantes, entre os quais destacamos o de Martins e Pillon (2008), que buscaram analisar a relação entre a primeira experiência de uso de drogas e o primeiro ato infracional cometido por adolescentes em conflito com a lei. Neste estudo, “os resultados apontaram que os índices do primeiro uso do álcool, cigarro e maconha são elevados e ocorrem concomitantemente com idade média de 12 anos.” (ZAPPE, 2010, p. 21-22).

Além da existência de uma correlação significativa entre o uso do álcool e da maconha com os atos infracionais, exceto o homicídio, os autores demonstraram o uso de drogas precede a prática infracional. Em nosso estudo, a correlação entre o ato infracional e o

consumo de drogas pelo indivíduo (independentemente do tipo) é de ($B=.42$), totalmente significativo.

		Correlations	
		Ato Infracional	Consumo Drogas Individual
Ato Infracional	Pearson Correlation	1	,417**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	808	805
Consumo Drogas Individual	Pearson Correlation	,417**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	805	808

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Manuel Castells (1999, p. 190) faz alusão ao trabalho de Pedrazzini e Sanchez, pesquisadores que realizaram entrevistas com crianças nas ruas de Caracas, as quais declaram usar drogas porque o momento é agora, o presente. É o que denominam de “Cultura da Urgência”: não há futuro, nem raízes, somente instantes. Assim, “a vida deve ser vivida como se cada instante fosse o último, sem qualquer outra referência que não a satisfação imediata da necessidade de hiperconsumo individualizado.”

Essa afirmação referenda as colocações anteriores que destacamos em Bauman. Castells também fala da necessidade que as crianças usuárias de drogas possuem em preencher o ‘vazio’ de suas existências, explorando de forma destemida a vida até encontrarem sua total destruição. Também referencia o “desmoronamento das instituições sociais” pela lógica de mercado irrestrito e desregulamentado inserida em uma economia global e conectada em rede, transformando pessoas em “*commodities*”.

Um dos crimes tipificados como ato infracional leve está relacionado com uso ou porte de entorpecentes. No gráfico abaixo, podemos visualizar que 4% dos estudantes tiveram problemas legais relacionados com drogas.

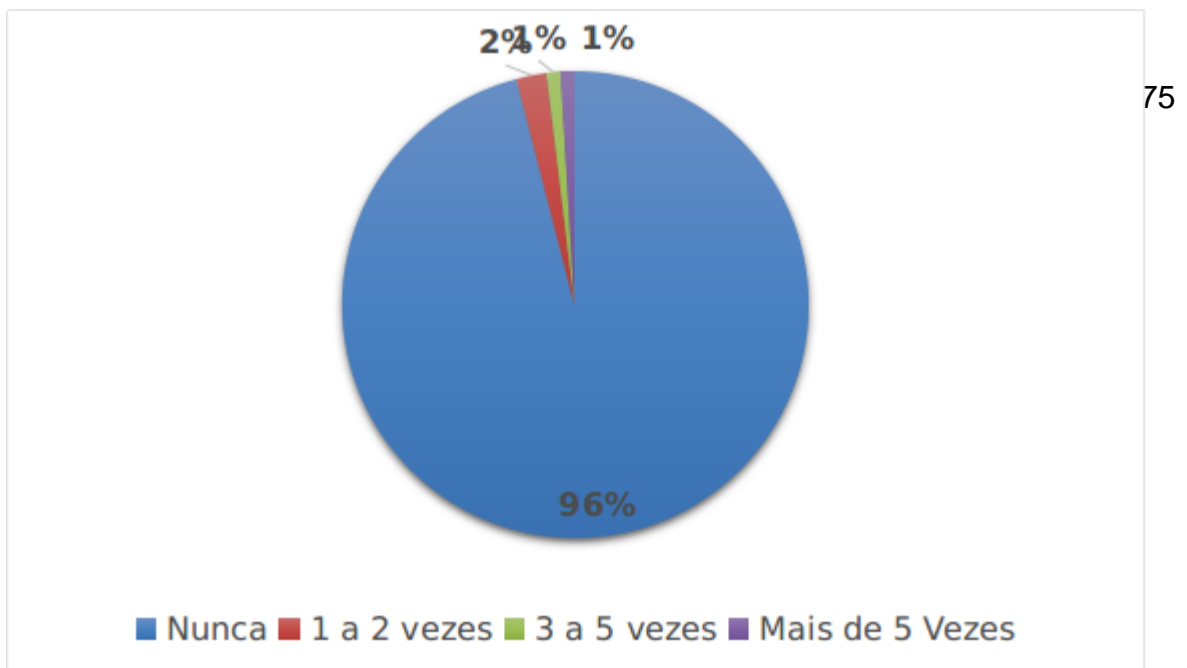


Figura 21 - Percentual de autodeclaração de problemas legais relacionados com drogas. N = 906.

Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Apesar do pequeno percentual (4%) de envolvimento legal dos estudantes, podemos destacar que outras instituições sociais (polícia) começam a fazer parte do universo do jovem estudante. Também é possível confirmar essa intervenção com a fala de um dos entrevistados de nosso grupo focal: *“estava vendendo maconha e a polícia me abordou e eu revidei com tiros aí fui pego e fiquei três meses preso”* (entrevista direta. AMES, 2016).

É possível analisar esse resultado a partir da perspectiva teórica do controle, onde haveria duas formas de controle social e que, quando falha a primeira, representada pela família, escola e outras instâncias, a segunda se faz presente através do aparelho político do Estado, representado pela polícia, ministério público, entre outros.

O que contribui para que um crime seja praticado, ou não, é a noção de pertencimento de um indivíduo ao sistema social onde está inserido, aliado a concordância com normas, regras e valores vigentes. O processo de socialização irá pautar as condutas humanas, orientando posturas pessoais e sociais. Para construirmos um controle social efetivo é preciso compartilhar valores, tornando natural a compreensão, identificação e aceitação das normas sociais, pois quanto mais coesa for uma comunidade, menor será a necessidade do uso do controle social coativo.

A outra possibilidade de análise desse resultado é a partir da leitura de Becker, com os passos sequenciais e simultâneos. Para que alguém chegue a ser traficante, foi preciso ter dado todos os passos anteriores: experimentar a droga; sentir prazer; querer obter a droga, conforme especificamos no capítulo primeiro.

É preciso diferenciar o usuário do traficante e ter o cuidado para não criminalizar os jovens. Porém, quando a própria família do jovem está envolvida com o tráfico, a complexidade aumenta:

Conversei com a mãe de uma jovem menina de 14 anos, estudante de uma escola pública do município de Chapecó/SC. A menina se envolveu afetivamente com um jovem menino de 16 anos, estudante da mesma escola que ela frequenta. O jovem veio de outro município (Xanxerê/SC) e sobrevive do tráfico de drogas, assim como seus familiares. Decidiu se mudar para Chapecó por ser uma cidade maior, acreditando que melhoraria seu “negócio”. A mãe conta que tentou trocar a filha de escola para evitar que continuasse a relação, mas só criou conflito com a filha, que resolveu sair de casa. A mãe da menina é separada e o pai viaja muito, confessando essa mãe, que não sabe bem o que fazer. (Registros de campo. AMES, 2016).

Conversei também com uma professora do município de Xanxerê/SC, de onde tem origem o menino do caso relatado acima, e esta me relatou que muitos dos seus alunos vivem do tráfico naquele município. Fiquei me perguntando como a situação teria chegado a esse ponto em cidades do interior.

Talvez uma das explicações possa ser encontrada nos exemplos de trabalhos precarizados que muitas das famílias destes estudantes (e eles mesmos) possuem. Vejamos o relato de um estudante “normal” enquanto conversávamos em uma aula: *“trabalho desde os 12 anos em trabalho fudido, professora. Trabalho fudido mesmo: ajudante de pedreiro, lavador de carro, auxiliar de mecânica, marcenaria... nunca sobra nada. Dá vontade às vezes de roubar ou traficar”* (entrevista direta. AMES, 2017).

Ao conviverem em uma sociedade globalizada que incentiva o “empreendedorismo” e a valorização do consumo, não é de se admirar que pensem ou se envolvam nisso. Chapecó está localizada no extremo oeste do estado de Santa Catarina, onde estão as sedes das principais empresas processadoras e exportadoras de carnes de suínos, aves e derivados da América Latina. Possui acesso fácil aos países do Mercosul, pois a Argentina está situada a 160km de Chapecó, tornando-se um ponto estratégico para negócios trans-fronteiras no sul do Brasil. Trabalhar 08 horas por dia em um frigorífico, cortando partes de aves ou suínos, não é bem o “sonho” juvenil.

Santa Rosa/RS, também é região fronteira com a Argentina e próxima ao Paraguai, tendo um frigorífico que precisa importar mão-de-obra, pois, como dizem alguns empresários,

“os jovens não querem mais trabalhar”. Em Porto Alegre, o anonimato é um pouco mais facilitado pela urbanização.

Na sociedade do espetáculo e do consumo, há uma essencialização da diferença. Isso incentiva o pertencimento apenas como um destaque, onde é necessário aparecer mesmo que seja pela contravenção. A desvalorização da ética do trabalho e a exaltação do lazer e do consumo é um fator que propicia o pertencimento às gangues e também é um fator que estimula para além do consumo, o tráfico. Ao lado da desorganização das estruturas de controle informais, ao perceberem o glamour do malandro, do bandido, associado ao poder de consumo com o alto lucro das drogas e armas, os jovens passam a ingressar no crime.³³

Manuel Castells escreve que o maior impacto cultural das redes criminosas globais sobre as sociedades em geral “é a nova cultura que elas induzem” (1999, p. 243). Em alguns contextos, criminosos ousados e bem sucedidos transformam-se em modelos para jovens que não vislumbram de perspectivas fáceis para sair da pobreza e gozar dos prazeres do consumo e viver aventuras. Em outros contextos, o compartilhamento de valores não é tão extremado, mas “a difusão da cultura do crime organizado é reiterada pela penetrabilidade do mundo do crime na vida cotidiana através da mídia”. Castells afirma que o mundo está mais familiarizado com a versão da mídia “sobre as condições de trabalho e a psique de assassinos e traficantes do que com a dinâmica dos mercados financeiros” e exemplifica o fascínio que os filmes de ação tem exercido, acreditando que não pode ser somente pela nossa “demanda reprimida de violência em nossa compleição psicológica”, mas “pode muito bem indicar a ruptura cultural da ordem moral tradicional e o reconhecimento implícito de uma nova sociedade, constituída de identidade comunal e concorrência sem lei, da qual o crime global é uma expressão condensada” (CASTELLS, 1999, p. 243-244).

A influência da mídia e os desafios de ser jovem se fazem presentes na consciência de jovens. Não são somente autores que percebem, mas há falas deles próprios, como os depoimentos de alguns jovens: “*somos estimulados o tempo todo, e em todas as circunstâncias*”; “*a propaganda de bebidas associadas a ‘ser maneiro’ ‘descolado’ quer nos fazer acreditar que gastar dinheiro com bebidas e coisas fúteis nos fará sermos olhados de maneira mais respeitosa pelos iguais (jovens da mesma idade)*” (entrevista direta. Ames,

³³ Liszt Vieira destaca no livro “Cidadania e Globalização”, que os produtos mais rentáveis nesse modo de existência são as armas e drogas. Manuel Castells, no livro “Fim de Milênio” também foca a economia mundial do crime, que não tem pudor em usar a mão-de-obra infantil para aumentar seus lucros, onde crianças trabalham em setores interligados ao mundo da droga, como por exemplo, roubar ossos nos cemitérios para serem triturados junto com o refino da cocaína e heroína, aumentando o peso e obviamente, os lucros.

2016). Outra jovem confundiu “sociedade de consumo” e “mercado de trabalho” com “mercado de consumo”, o que nos faz pensar se não nos transformou mesmo em um grande mercado de consumo: *“a juventude é uma etapa difícil... e ele ainda precisa lidar com o mercado de consumo que está cada vez mais empenhado em produzir mercadorias que servem para classificá-los e influenciá-los”* (entrevista direta. AMES, 2016).

Outra fala interessante foi de uma jovem que disse: *“ser jovem é querer tudo ao mesmo tempo e ao mesmo tempo não querer nada, e segurar tudo e ao mesmo tempo querer jogar tudo pro alto, ser jovem é querer, é ser, é viver”* (entrevista direta. Ames, 2016). Essa fala expressa as ambigüidades do mundo juvenil, que às vezes se dá conta da importância dos freios para conviver no mundo adulto, mas seus impulsos falam mais altos, não querem nenhuma forma de controle, só querem viver o presente.

Por isso, destacamos a importância de não julgar e sim, respeitar as fases de cada um/a, ouvindo com atenção e sensibilidade, pois cada um/a tem seu tempo e sua forma de enfrentar a vida: *“você vale o que você tem e isso me fez entrar no mundo do crime, mas você começa a perceber que isso não te leva a nada, é um dinheiro fácil que vai fácil também”*. (entrevista direta com jovem em conflito com a lei. Ames, 2017). Certamente que é complexo para quem demora a perceber e entra no mundo criminal, mas ainda é possível restaurar, se a comunidade está disposta a ajudar.

Compreender, apoiar e não simplesmente impor medidas que a sociedade adulta pensou ser a correta, parece ser um bom caminho para restaurar os “links” com quem está desconectado, mesmo que persista no erro. Há que se construir comunidade de apoio, pois, como uma diretora relatou suas dificuldades, dizendo que encaminhou um estudante para tratamento de drogadição e “ele só piorou as coisas”: *“Um adolescente de 16 anos estava internado para desintoxicação e ficou apenas um dia. No dia seguinte fugiu pulando uma janela de mais ou menos 4 metros de altura e assim que avistou uma bicicleta rebentou a corrente e o cadeado e saiu andando. Ao ser indagado sobre o furto, relatou que era longe e não queria ir a pé para casa”* (Registros de campo. AMES, 2016).

5.7.5 Ato infracional

Esta variável independente se situou como o fator mais influente na análise do modelo sobre o processo de criminalidades cometidas por jovens nas escolas ($\beta = .25$).

Como os entendimentos podem ser diversos e nem sempre é possível realizar as explicações teóricas envolvidas nas perguntas, colocamos em uma mesma questão os roubos e furtos para facilitar o entendimento e auto declaração de todos os jovens participantes na pesquisa.

Assim sendo, realizando uma análise do nosso questionário com as espécies de atos infracionais descritas no capítulo das conceituações, podemos caracterizar a pichação de muros, paredes, classes, como crime leve; roubo/furto = grave; ameaças com socos e lesões = gravíssimo.

Para visualizar as frequências dos tipos de crimes acima relatados, elaboramos os dados em gráficos.

No gráfico abaixo, apresentamos o percentual de autodeclaração de pichação de muros/classes e paredes na escola. Dentre os estudantes que já picharam muros/paredes/classes, 11% o fizeram 1 a 2 vezes nos últimos três meses do ano em que responderam ao questionário; 2% praticaram a pichação de 3 a 5 vezes e 2% mais de 5 vezes.

O dano ambiental geralmente é reparado conforme os preceitos do Estatuto da Criança e Adolescente³⁴. Quando não se tem certeza de quem praticou o ato, fica difícil cobrar a reparação. Por isso também que havia certo ar de desconfiança por parte de alguns estudantes ao responderem este tipo de questão, pois, alguns estavam receosos de serem incriminados, uma vez que, enquanto se aplicava os questionários, habitualmente era possível observar alguém pichando classes, como os registros abaixo:

³⁴ **Art. 112.** Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I – advertência;

II – obrigação de reparar o dano;

III – prestação de serviços à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semiliberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (ECA, 2012, p. 51)

Figura 22 - Classe pichada em escola.



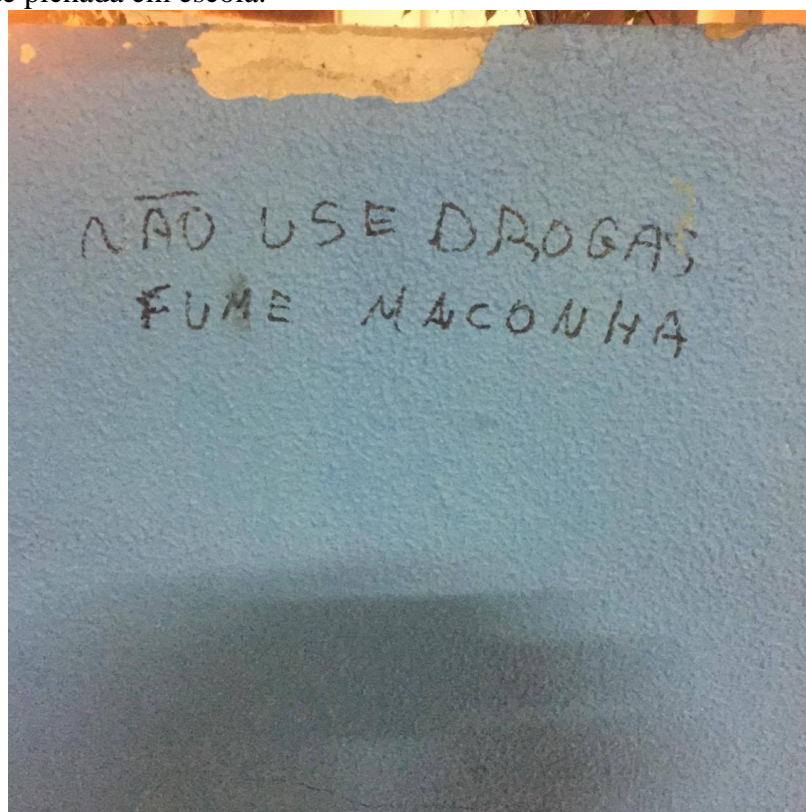
Fonte: Registro de campo, Ames, 2013. Classe pichada em sala de aula.

Figura 23 - Classe pichada em escola.



Fonte: Registro de campo. Ames, 2013.

Figura 24 - Parede pichada em escola.



Fonte: Registro de campo. Ames, 2013.

Figura 25 - Chão pichado em escola.

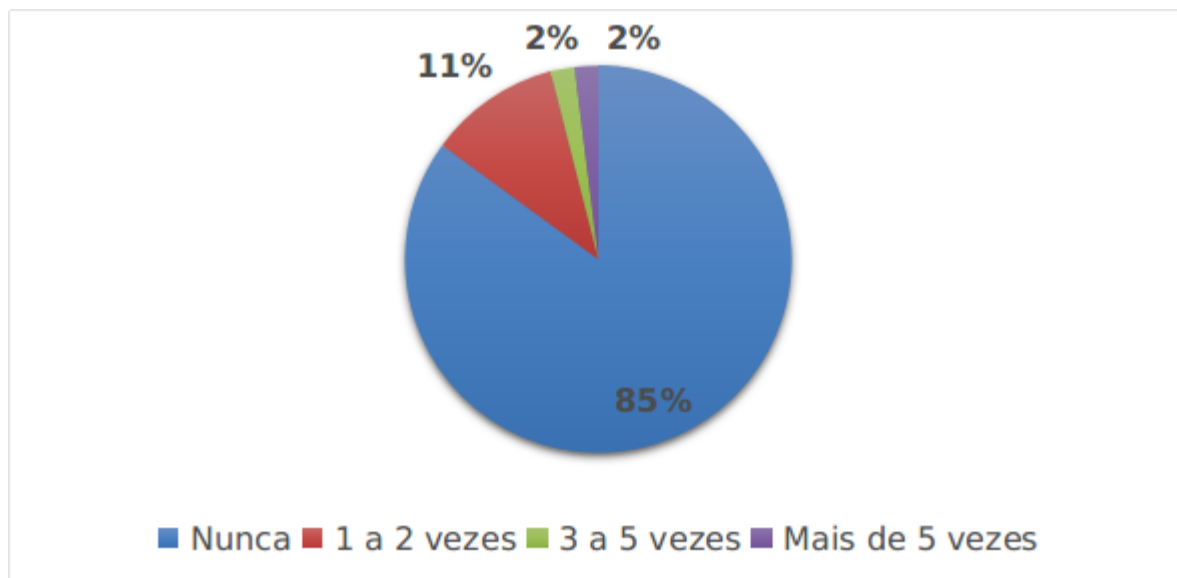


Fonte: Registro de campo. Ames, 2013.

Talvez as pichações sejam formas de extravasar algumas frustrações, expressando mensagens de algo que também desejam se libertar. Percebemos nas figuras disponibilizadas que são expressos preconceitos (“viado”), ironias (não use drogas, use maconha) e também criativo, transformando algo estático (um parquê de assoalho) em ‘móvel’ (um celular).

Pelo receio de ser punido por estar fazendo algo criminoso, nem todos podem ter autodeclarado realizar esse tipo de atividade, conforme constatamos no gráfico abaixo, mas, mesmo assim, é significativo:

Figura 26 - Percentual de autodeclaração de pichação de muros / classes / paredes na escola. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Figura 27 - Pichação em muro escolar.

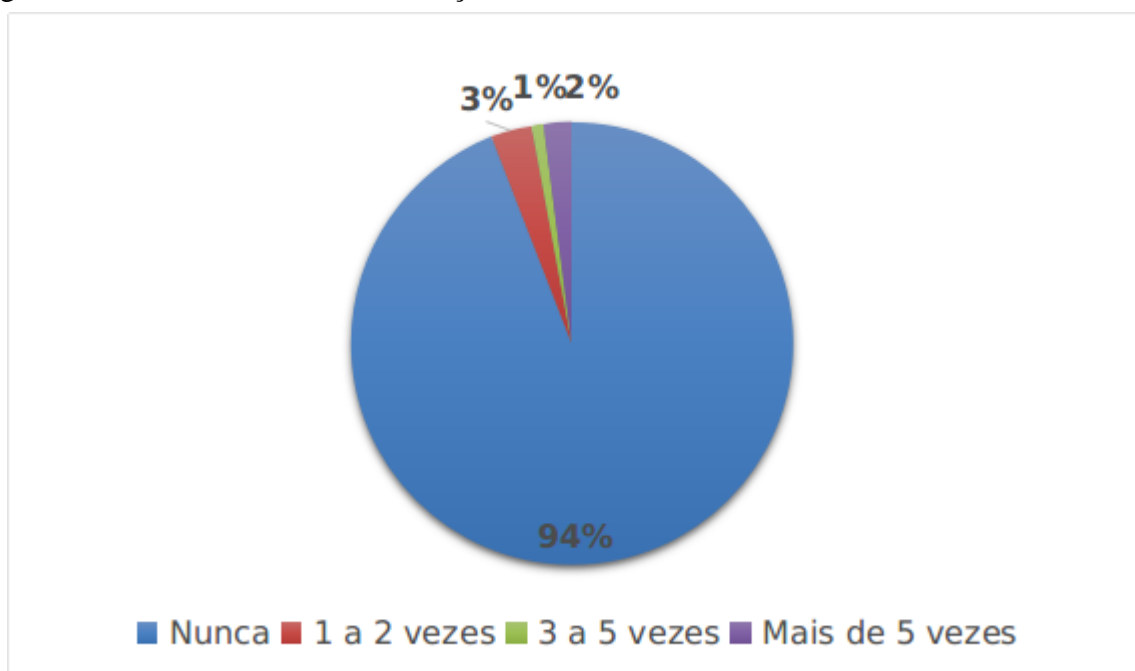


Fonte: Registro de campo. Ames, 2013.

O outro tipo de ato infracional são os roubos e furtos. A conduta típica do *roubo* é subtrair coisa alheia móvel, mediante violência, grave ameaça ou qualquer outro meio que possa impedir a resistência da vítima. Já o *furto* seria caracterizado pela ação em que o indivíduo toma algo que pertence a outra pessoa, sem estabelecer relação com a vítima (BRUM, 2013)

Os roubos e furtos praticados dentro da escola foram autoreportados por 5% dos estudantes, sendo que 3% foi uma prática eventual (1 a 2 vezes); 1% foi de 3 a 5 vezes e 2% foi mais de 5 vezes, conforme podemos visualizar na Figura 28.

Figura 28 - Percentual de autodeclaração de roubos e/ou furtos dentro da escola. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

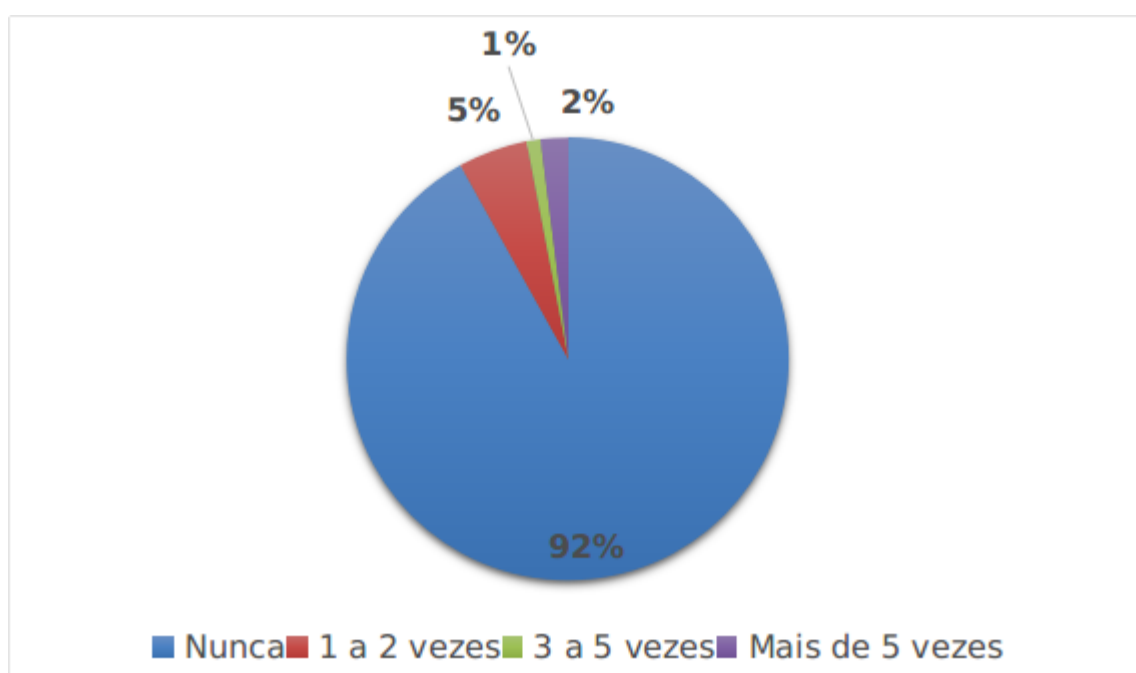
Nos relatos apresentados pelos estudantes, os roubos/furtos se referiam a pequenos objetos como: canetas, lápis, cadernos, livros, apostilas, mochilas; mas, também, celulares e carteiras de colegas e professores.

Embora pareça óbvio que o ato infracional possa contribuir no processo da gênese da criminalização, queremos destacar aqui que a grande maioria dos furtos praticados pelos estudantes foi de pequenos objetos, já relatados, mas que apesar da aparente inofensividade dos atos, o forte impacto estatístico demonstra a necessidade de que estes aparentes pequenos delitos mereçam uma ação mais contundente das autoridades escolares.

Ao afirmar isso não queremos ser mal interpretados no sentido de que estaríamos defendendo uma intervenção repressora/policial, mas atenta à responsabilização dos atos de forma restaurativa e não negligente.

Em relação **aos roubos/furtos fora da escola**, o comportamento se reproduz, com 5% de forma eventual (1 a 2 vezes), 1% de 3 a 5 vezes e 2% mais de 5 vezes, conforme registramos na figura 16:

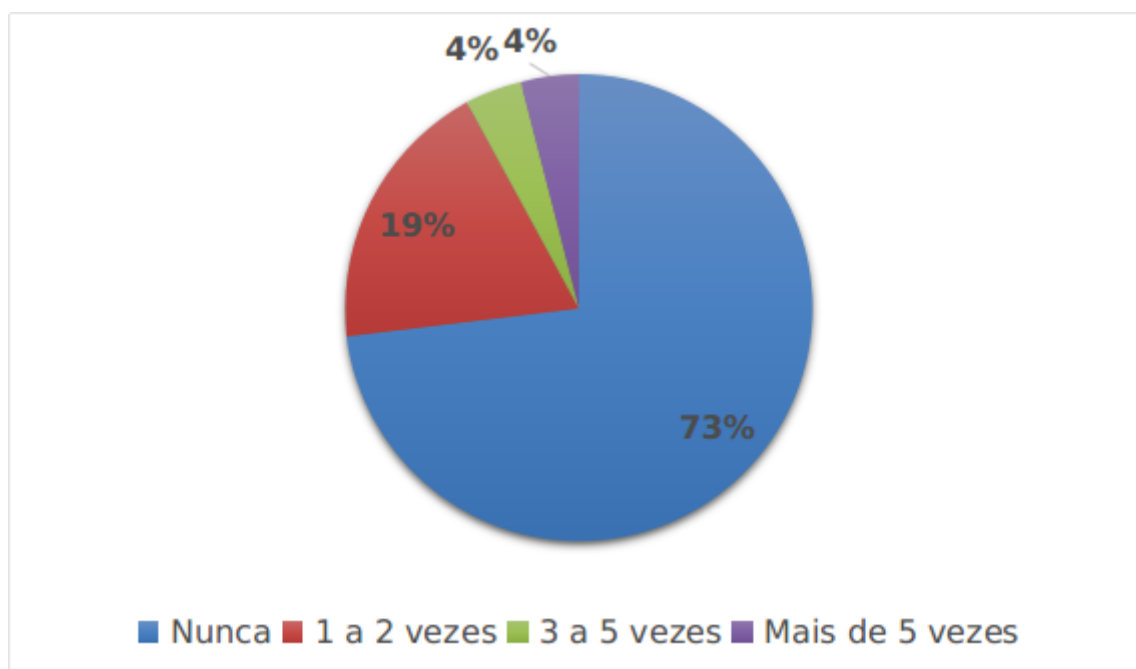
Figura 29 - Percentual de autodeclaração de roubos e/ou furtos fora da escola. N=906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Em relação aos crimes contra pessoas, como agressão física, 27% relataram ter dado socos dentro da escola, sendo 19% eventualmente (1 a 2 vezes), 4% esporadicamente (3 a 5 vezes) e 4% frequentemente (mais de 5 vezes), conforme a figura 30:

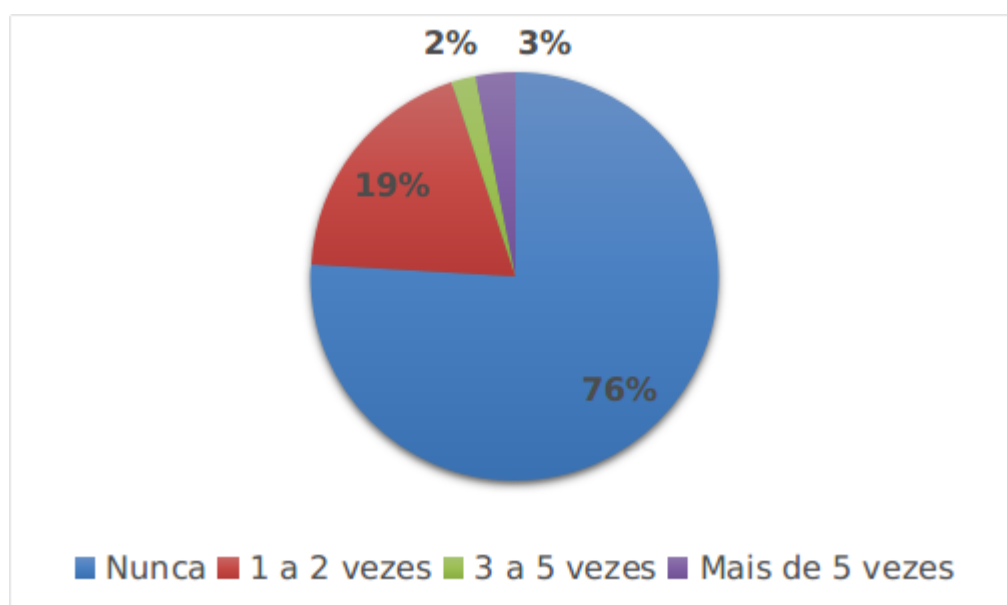
Figura 30 - Percentual de autodeclaração de socos dentro da escola. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Fora da escola, novamente os índices se repetem, sendo 19% eventualmente (1 a 2 vezes), 2% esporadicamente (3 a 5 vezes) e 3% mais de 5 vezes:

Figura 31 - Percentual de autodeclaração de socos fora da escola. N = 906.



Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Podemos inferir que os comportamentos de atos infracionais extra muros repercutem entre os estudantes intra muros, propiciando uma liquefação dos limites do ambiente escolar. Exemplo disso ocorreu quando uma escola promoveu jogos interescolares e estudantes de

uma escola diferente, furtaram merenda no supermercado próximo e retornaram à escola, propiciando o relato de uma professora “vai parecer que são alunos da nossa escola” (**registro de campo. AMES, 2012**).

Chama atenção a noção do “senso de justiça”. Para a professora relatante do fato acima, era injusto o nome de a escola aparecer, sendo que os furtantes eram de outra escola.

Já para outro estudante, ao furtar uma bicicleta de outro estudante que tinha maiores condições econômicas, teve a sua “noção de justiça” manifesta da seguinte forma: “*Um menino de 15 anos roubou a bicicleta de seu amigo, pois pensou que os pais de seu amigo tinham condições de lhe dar outra. Ele também não achava certo o amigo ter coisas como a bicicleta, uma casa para morar e pais legais*”. (**Registro de campo. AMES, 2012**).

Outro registro interessante é a forma de encaminhamento de alguns atos infracionais: “*Um casal de adolescentes e a filha de dois meses de uma cidade vizinha, vieram para Santa Rosa visitar um amigo. Ela com 17 anos, já tinha várias passagens por furtos pela polícia e por abrigos. Naquele dia planejaram juntos, o roubo de material escolar para os irmãos dela, todos menores. O furto aconteceu num supermercado desta cidade, onde o casal de adolescentes colocou os materiais escolares no carrinho do bebe e compraram algumas coisas. Os vigias desconfiaram e chamaram a polícia. O casal está preso desde janeiro e a criança num abrigo, pois ninguém da família de ambos quis se responsabilizar.*” (**Registro de campo. AMES, 2012**).

5.7.6 Classe Social

Nesta variável é possível realizar uma reflexão sobre a questão da pobreza e desigualdade social e a relação com a criminalidade.

Pelo resultado significativo que nosso modelo final chegou através da análise estatística dos valores atribuídos, podemos perceber que a relação das classes populares com o crime é negativa, com um beta de (-.15).

Há algumas crenças que predominam no imaginário social, de que só pobres praticam violências. Há que se ter cuidado na divulgação de alguns dados, que, inconscientes ou ideologicamente manipulados, podem contribuir para a estigmatização dos pobres, os culpabilizando por sua condição social e, conseqüentemente, negando-lhes a oportunidade de acessar os direitos que lhes são garantidos em lei. Como aponta Zaluar:

São muito poucos os jovens que estão no centro da desagregação provocada pela violência, mas essa desagregação se espalha como mancha de óleo pelo resto da sociedade e tem trazido um enorme sofrimento a toda a população dos principais centros urbanos do país (ZALUAR, 2004, p. 71).

Pobres e ricos possuem desejos de viver intensamente a vida e todos estão sendo seduzidos por esta vida moderna consumista, como já trouxemos a análise de Bauman no primeiro capítulo, na qual nada é suficientemente durável para gerar apego e produzir valores de solidariedade e de respeito ao outro. Os jovens não podem sozinhos ser culpabilizados por seus descaminhos. Corroboramos com Teixeira (2010, p. 198), que demonstra a relação multicausal dessa relação:

A centralidade dos jovens nas questões de violência é resultado de causas e efeitos que se entrecruzam. A pobreza não pode por si só explicar a violência e esta última não é auto-explicável. Ambas dependem de outros fatores para existirem, coexistirem e persistirem.

Teixeira (2010, p. 198) fez uma pesquisa sobre o envolvimento de jovens de classe média com o crime na cidade de Vitória/ES, buscando desconstruir o tipo suspeito criminoso – o jovem pobre – mas tendo o cuidado para não recair a criminalização sobre os jovens de classe média. Buscou compreender os jovens como sujeitos que vivem os conflitos desta sociedade, que “embora não sofram de carência material, precisam ser olhados sob a máscara que carregam de jovens que não têm problemas, ou que não têm motivos para tê-los”. Diz ela:

E, se eles nos servem de objeto para a (des)construção do tipo suspeito – o jovem pobre – é porque o fato de ficarem (in)visibilizados em suas violências gera certa inércia do Estado e da sociedade, que não reconhecem a violência como um produto social, mas como um apanágio dos pobres, se negando, portanto, a repensarem esse modelo de sociedade. Daí entenderem que, nestes tempos, o “ter” só tem tanta importância porque o “ser” está corrompido. É por isso que apesar de jovens das classes médias e altas “terem tudo” e jovens pobres “não terem nada” eles cometem violências criminalizadas, ou se envolvem em crimes violentos.

Outro resultado significativo que nosso modelo final chegou através da análise estatística foi a tendência maior de envolvimento com *ações incivilizadas* ($\beta=.21$) pelas classes mais elevadas.

Esse resultado nos surpreendeu, pois, a partir de várias leituras na área educacional, partimos da hipótese de que são os mais excluídos aqueles que menos se adaptam a escola, tendo nas incivilidades formas de protestarem e tornarem-se visíveis frente às desigualdades reproduzidas no contexto escolar, as quais resultam em sucesso ou fracasso.

O resultado dessa variável reforça a análise a partir das perspectivas teóricas da “força moral” de Durkheim, do “sentido e aceitação voluntária da autoridade” em Weber e da “exclusão simbólica” em Fandiño. A “força moral” pode ser respaldada com o estudo de

Bernard Lahire e este, pode estar articulado “ao sentimento de vergonha” que descrevemos em Yves de La Taille.

Lahire realizou uma ampla pesquisa sobre o sucesso e o fracasso escolar nos meios populares, explorando inúmeros aspectos, entre os quais, as “condições e disposições econômicas” (2008, p. 24 -25). Nesse aspecto, discute a variabilidade das situações, desde a estruturação de hábitos e a “gerência do ingerível” diante de situações de grande precariedade econômica. Lahire demonstra que uma parte das famílias das classes populares, ao acreditar e apostar em um futuro mais promissor para seus filhos podem outorgar grande importância ao “bom comportamento” e respeito à autoridade dos professores (LAHIRE, 2008, p. 25). Acredita que por não serem possuidoras das disposições culturais necessárias para ajudarem os filhos do ponto de vista escolar, as famílias dos meios populares

tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando...Os pais visam, desse modo, a uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser os representantes (LAHIRE, 2008, p. 25).

Mesmo que esta intervenção esteja voltada a domínios periféricos das práticas escolares, a educação moral do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço, da perseverança, pode preparar “sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade” (LAHIRE, 2008 p.26). Afirmamos ser periférica essa contribuição, pois, corroboramos com o que afirma Lahire, que ela nem sempre vem acompanhada do domínio cognitivo.

Além deste esforço de educação moral das famílias das classes populares, o que se percebe, por nossas observações periódicas em diferentes escolas e orientação de um trabalho de conclusão de curso sobre “timidez no contexto escolar” (WIZNIEWSKI, 2015) é que os jovens oriundos dessas classes, por não serem portadores de outras disposicionalidades culturais, como a linguagem, vestimenta, possuem dificuldades de se expressar, contendo-se mais em relação a jovens de classes com outros recursos. Porém, isso não é uma regra. Observamos também o contrário. Há uma relação com a construção do “sentimento de vergonha”.

No entanto, o que importa para a interpretação do dado encontrado em nosso modelo, é que a direção do comportamento incivilizado aumenta na proporção que aumenta de nível social em 2,1 pontos ($\beta=.21$). Isso confirma a correlação entre classe social e rejeição da

autoridade dos professores, tanto a nível estatístico quanto prático: a nível estatístico realizamos uma correlação bivariada entre as duas variáveis e constatamos que, quanto maior a classe social também é maior a rejeição da autoridade dos professores em 3,3 pontos ($\beta=.33$). A nível prático constatamos em uma de nossas visitas às escolas, mães de classes altas virem questionar os professores e direção sobre “ensinamentos morais”, dizendo que a função da escola era ensinar conteúdos e não como se deve agir.

Ora, se a aceitação ou rejeição da autoridade dos professores encontra respaldos em outros meios, principalmente no universo familiar, os atos incivilizados são vistos como banais, sem importância, desautorizando a escola a ordenar o mundo a partir de imperativos éticos, fragilizando, assim, a construção do caráter humano.

Esse desencontro na construção do caráter das novas gerações pelas instituições socializadoras, também está relacionado à questão da Confiança. Durkheim já apontava que em sociedades menos complexas, o grau de coesão e solidariedade, onde o pilar cimentador seria a confiança uns nos outros, é maior que em sociedades complexas. Confiar em quem não se tem suficiente familiaridade implicaria uma disposição para agir e cooperar com vistas a objetivos que extrapolam os interesses individuais.

A sociedade atual, caracterizada como democrática, vem sofrendo uma decadência nesse princípio. Uma pesquisa sobre “democracia e confiança”, realizada pela USP (2010) constatou que quanto maior a classe social, menor a confiança em outros. Essa desconfiança não seria uma crise circunstancial, “determinada pelo mau desempenho dos governos democráticos, mas um quadro generalizado de desconfiança nas instituições do regime democrático, as quais, em vários casos, não se converteram em referência para a conduta dos cidadãos” (MOISÉS, 2010, p. 60).

Sendo a escola uma instituição que interinfluencia os valores sociais, não podemos realizar a análise das variáveis separadas deste contexto. Dessa forma, estamos a observar e comprovar uma dificuldade de cooperação entre os cidadãos para a realização de objetivos públicos, comprometendo a eficiência de ações a médio e longo prazo, bem como a qualidade do ensino.

Na orelha do livro com os resultados sobre a pesquisa referida (MOISÉS, 2010), o destaque é que a desconfiança nas instituições “cria o ambiente favorável para que os cidadãos se sintam descomprometidos da vida pública, podendo se recusar a cooperar com as diretrizes do Estado ou ignorar as leis e normas que regulam a vida social e política”.

O organizador do livro acima citado conclui seus destaques com o enunciado de que a desconfiança levaria parcelas do público “a um preocupante menosprezo pelas instituições de representação, com a admissão de que a democracia pode funcionar sem partidos ou sem parlamentos”.

Acrescentaríamos aqui, nossa preocupação, de que as escolas também estão sendo questionadas em suas bases de formação, encaminhando-se para três grandes tendências de privatização, já encontradas nos Estados Unidos, em países europeus e sul-americanos: a escola em casa, os cheques-estudo e as *charter schools* (NÓVOA, 2008, p. 222-223).

Para Nóvoa, esses modelos, ou tendências, tendem a “encerrar” as crianças nos seus meios sociais e em suas culturas de origem (NÓVOA, 2008, p. 225). Percebe que, Illich propôs uma “sociedade sem escola” e nós estamos com “escola sem sociedade”. Afirma estarmos diante da crise do “Estado educador”, por isso, “sem sociedade”: “estamos diante de uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas públicos de ensino e que constituiu uma das marcas da civilização do século XX” (NÓVOA, 2008, p. 221). Também fala da falta de sentido para muitos, do ponto de vista de seus projetos pessoais ou sociais e da “dupla ausência da sociedade, que, paradoxalmente, projeta sobre os docentes um excesso de esperanças e de missões, que eles não são capazes de realizar por si mesmos” (NÓVOA, 2008, p. 221). Por isso, esse autor propõe “a renovação da educação como espaço público”.

Novamente, encontramos aqui a importância de superar esse passado histórico que segregou os grupos sociais e reproduz-se nas instituições socializadoras, as quais deveriam responder a função de integração, porém, na transição de uma forma de sociedade para outra, caíram no vazio, na anomia.

O “dualismo simbólico excludente” encontra espaço na reprodução dos tipos autárquicos de estabelecimentos educativos, onde a forma particularista e patrimonialista é prioridade. (Testamos a variável “autarquia” em nosso modelo, a qual resultava significativa em termos estatísticos, mas a excluímos do modelo final porque apresenta alta colinearidade. Ela demonstrou haver uma pontuação de ($\beta = -.13$) das escolas públicas em relação às particulares, significando predomínio das incivildades em 1,3 unidades a mais para as escolas particulares. Resultado este que também intriga por supormos que as autarquias particulares teriam o sentido da autoridade e a dominação mais legitimada).

Diante do exposto, percebemos as dificuldades em praticar o universalismo diante da diversidade e do exercício democrático de autoridade neste novo contexto histórico. A

renovação da educação como espaço público e não privado requer a compreensão dessa herança histórica e o reconhecimento de todos como sujeitos de direitos e deveres.

5.7.7 Violência Doméstica

A violência doméstica foi uma variável que demonstrou correlação significativa estatisticamente nos três níveis do comportamento: incivilizado ($\beta=.10$); infracional ($\beta=.15$); criminal ($\beta=.18$).

A violência doméstica contra crianças e adolescentes não é um fenômeno isolado e independente, mas ocorre num contexto sociocultural e é a parte integrante dele. Por isso a hipótese de que esta violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes faça parte de uma cultura enraizada no mundo todo não pode ser descartada. Exemplos desse enraizamento cultural é a perpetuação de que a violência como método eficaz de educação e obediência das crianças ainda é utilizado na atualidade.

A aprovação do castigo corporal é preponderante em vários países e regiões. Nas Ilhas do Caribe, 96% acreditam que o castigo corporal significa que os pais gostam dos filhos a ponto de investir seu tempo para educá-los de forma apropriada. Na Coreia, 90% acham o uso de castigo corporal necessário. No Kuwait, 86% aprovam o castigo corporal, sendo que 64% aprovam a surra em caso de mau comportamento grave, 9% aprovam queimar uma criança (com fósforos, por exemplo, cigarros ou objetos de metal aquecidos). Nos EUA, 84% concordam que, às vezes, é necessário disciplinar uma criança com uma boa palmada (DURRANT, 2008).

O exemplo supracitado remete à reflexão sobre o peso de tradições culturais na legitimação de violências, pois muitas vezes é interpretado como um direito, especialmente dos homens em relação às mulheres e crianças. Preocupados com o aprofundamento e entendimento da questão, o Comitê Internacional dos Direitos da Criança dedicou dois dias de discussão sobre a violência contra a criança, em setembro de 2000 e 2001, do qual resultou uma recomendação internacional que enfatiza o artigo 19 da Convenção sobre os Direitos da Criança, proibindo todas as formas de castigos corporais às crianças, inclusive na família. Historicamente os direitos foram ampliados para o mundo adulto, mas o mundo infantil não desfruta das mesmas proteções e encontra resistências à mudança. A Iniciativa Global para acabar com todo castigo corporal teve eficácia em 15 dos mais de 190 Estados existentes. Os demais preservam o “direito” dos pais ou responsáveis pelas crianças baterem nelas

(NEWELL, 2008). Em muitos países, conforme NEWELL (2008, p. 26), “existem defesas jurídicas para justificar agressões a crianças – sendo a mais comum a defesa do “castigo razoável”, há muito tempo parte do direito comum inglês, exportado por meio da colonização para muitas outras nações do mundo.”

Contrariando o chamado “castigo razoável” e o “direito de bater”, os juízes que legitimaram a proibição nestes 15 países, entendem que além da criança não ser um objeto, uma propriedade, mas gente, como qualquer pessoa, declaram que (...)

o uso de castigos que provocam dor e degradação não contribui para o caráter ou educação da criança, ao contrário: fere seus direitos de pessoa. Fere seu corpo, suas emoções, sua honra e seu desenvolvimento adequado. Distancia-nos de nossa aspiração de ser uma sociedade sem violência (NEWELL, 2008, p. 26).

Em relação à defesa da tese de que “um tapinha não dói” ou “é apenas uma brincadeira”, não podendo ser equiparado a outras formas de violências, o Supremo Tribunal Federal de Israel reage: “uma exceção para violência “leve” provavelmente vai degenerar em violência mais grave” (NEWELL, 2008, p. 26), pois não sabemos a força que está em nossas mãos, principalmente em momentos de raiva. É comum pessoas bem-intencionadas arrependem-se de suas posturas, prejudicando a sua vida e dos que ama, por terem ‘exagerado’ sem querer. É relativamente fácil machucar uma criança quando se ‘bate levemente’, porque não temos a precisão exata de nossos movimentos e emoções. Várias pesquisas estão demonstrando que, apesar de não ser linearmente generalizado, as palmadas têm trazido reflexos tanto físicos quanto psicológicos, acarretando inseguranças e medos e reproduzindo a violência a partir de uma escala com batidas leves para cada vez mais intensas.

Gershoff (2002) apud Durrant (2008), faz um levantamento entre o número de estudos que examinam a relação entre as consequências do castigo corporal para o desenvolvimento infante-juvenil e o número de estudos que confirmam essa relação, e conclui que:

- 1) Quanto maior a frequência com que os responsáveis usam a punição corporal moderada, tanto maior a probabilidade de praticarem violência grave. Embora os responsáveis possam ter uma intenção instrumental ao punir fisicamente uma criança, seu estado de descontrole emocional (frustração, raiva) pode resultar facilmente numa escalada da intensidade da força, que pode chegar a níveis perigosos ou fisicamente lesivos;

2)O castigo corporal está sistematicamente relacionado a menos saúde mental da criança: de 12 estudos que estudaram essa relação, os 12 confirmaram. Essa relação demonstra preditores para a depressão, infelicidade, ansiedade, podendo levar adolescentes a consumirem drogas e meter-se mais em brigas, percebendo dificuldades em sua capacidade de enfrentar os problemas cotidianos;

3)De 15 estudos realizados, 13 constataram que as crianças que são punidas fisicamente têm menos probabilidade de internalizar valores morais que as crianças que não sofrem castigos corporais: “O castigo corporal apresenta um modelo de solução agressiva de problemas sociais que, quando combinado a níveis mais baixos de internalização moral e empatia associados a seu uso, tem o potencial de aumentar a agressividade das crianças.”(DURRANT, 2008, p. 83).

4)De um total de 13 estudos, todos comprovaram que há maior deterioração da relação mãe/pai/filhos. Muitas crianças ficam magoadas, sentem medo e falta de amor quando são agredidas pelos pais. Com o tempo, a natureza específica desse tipo de punição pode prejudicar as relações sociais da criança com os pais, os irmãos, os pares e a sociedade.

5)O comportamento delinquente e anti-social também foi apontado como uma questão central entre crianças que sofrem castigos físicos e as que não sofrem. Cinco estudos longitudinais foram realizados nesse sentido, controlando idades e etnias das crianças com os graus de comportamento anti-social por parte das crianças antes dos pais começarem a usar a punição física. Independente da situação socioeconômica, do grupo étnico, gênero e do grau de amor e estimulação dados pelos pais que batem, há uma tendência maior ao comportamento anti-social, mantendo-se na vida adulta. (GUNNOE; MARINER, 1997; LOEBER et al, 2000; STRAUSS; SUGARMAN; GILES-SIMS, 1997 apud DURRANT 2008).

6) Reprodução do ciclo de maus-tratos na vida adulta: os pais servem de modelo comportamental, sendo um meio eficaz de ensinar e aprender. As primeiras experiências de violência podem aumentar a tolerância na hora de definir um ato como violento (COONTZ; MARTIN, 1988; RORTY; YAGER; ROSSOTTO, 1995 apud DURRANT, 2008). Essas definições pessoais de punição normal e abusiva são transportadas depois para as relações íntimas e as práticas de educação dos filhos, onde vão influenciar a probabilidade de um ciclo contínuo de maus tratos (BERGER, 2001; BOWR-RUSSA; KNUTSON; WINEBARGER, 2001; GRAZIANO; NAMASTE, 1990; STRAUSS; SMITH, 1992 apud DURRANT 2008).

Um dos fortes preditores do uso de castigo corporal é a experiência e aprovação de castigo corporal, conforme salientam algumas pesquisas: “o índice de aprovação de castigos comuns (chacoalhão, bater com cinto) e rigorosos (queimar, amarrar) é de duas a três vezes maior entre aqueles que os experimentaram do que entre os que nunca os sofreram (BUNTAIN-RICKLEFS et al, 1994apud DURRANT, 2008, p. 67).

O único aspecto positivo constatado por três pesquisas experimentais (BEAN; ROBERTS, 1981; DAY; ROBERTS, 1983; POWERS, 1990 apud DURRANT, 2008) relacionou a eficácia das palmadas com a obediência imediata, porém, é feita a ressalva de que esse resultado não é sempre garantido e, além disso, esse resultado positivo é de curto prazo, pois em longo prazo podem acarretar expensas de um desenvolvimento saudável, como as consequências relatadas de danos à saúde mental, física e moral, propiciando uma crescente hostilidade. Dessa forma, devem-se pensar criar/recriar outros métodos que possam garantir a obediência das crianças.

Essas pesquisas enfatizam a importância de considerar não somente o impacto físico, mas também o impacto emocional do castigo físico imposto à criança. Certamente que uma criança educada precisa de limites para aprender a conviver em sociedade, respeitando os outros, o ambiente em que vive e isso não é feito sem certo constrangimento. Porém, há várias maneiras de se educar com ciência de seus direitos e deveres, sem agredir. Talvez possamos reaprender a educar com paz e respeito. Tolerar a violência dentro das nossas casas é permiti-la fora.

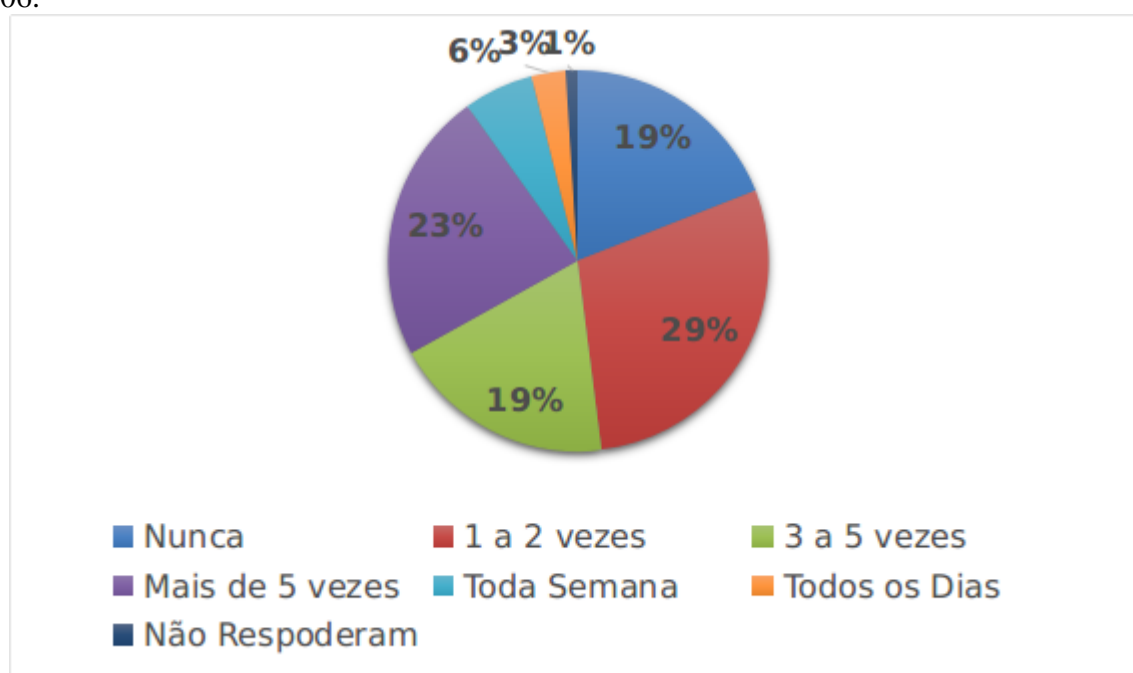
A família é a primeira instância socializadora das novas gerações, cabendo a elas preparar os novos cidadãos e cidadãs para a entrada na vida pública. No entanto, é dentro da própria família que se encontram muitas formas de violências, sejam elas físicas, psicológicas, sexuais, de negligência ou abandono. Compreender essa problemática e seus impactos requer uma visão sócio-histórica-cultural, pois, os castigos foram construídos como instrumentos pedagógicos, de hierarquia familiar e dominação dos mais fortes. Vários fatores se entrelaçam no desencadeamento da violência doméstica, repercutindo nas ações dos filhos, como: o histórico de abuso dos pais quando crianças, abuso de drogas, falta de condições de sobrevivência, filhos indesejados e outros.

A família é uma ordem simbólica, estruturada nas formas arcaicas do poder patriarcal. Qualquer desvio dessa forma padrão de organização familiar poderia ocasionar sofrimentos, conflitos e violências que perpassam gerações. O modo patriarcal de “governar” a família era pelo medo e imposição da dor à obediência da mulher e dos filhos. Azevedo e Guerra (2001),

ao discutir a violência intrafamiliar, demonstram que desde a colonização há presença de palmatória e tronco, técnicas correcionais introduzidas no Brasil pelos jesuítas. A criança escrava sofria castigos físicos, açoites, suplícios, além de ficar à disposição de sevícias sexuais dos donos. A violência física como correção esteve presente no cotidiano das famílias durante séculos.

O autoritarismo dispensado às crianças não desapareceu. Ele se transfigurou, mas continua vigente. Às vezes, ele aparece por meio do emprego da violência física como pretexto de agir em seu bem. Exemplo disso é o gráfico abaixo, que elaboramos a partir das respostas dadas pelos estudantes, em que perguntamos quantas vezes haviam apanhado na vida de seus pais/responsáveis:

Figura 32 - Percentual de auto declaração da frequência histórica de apanhar dos pais. N = 906.



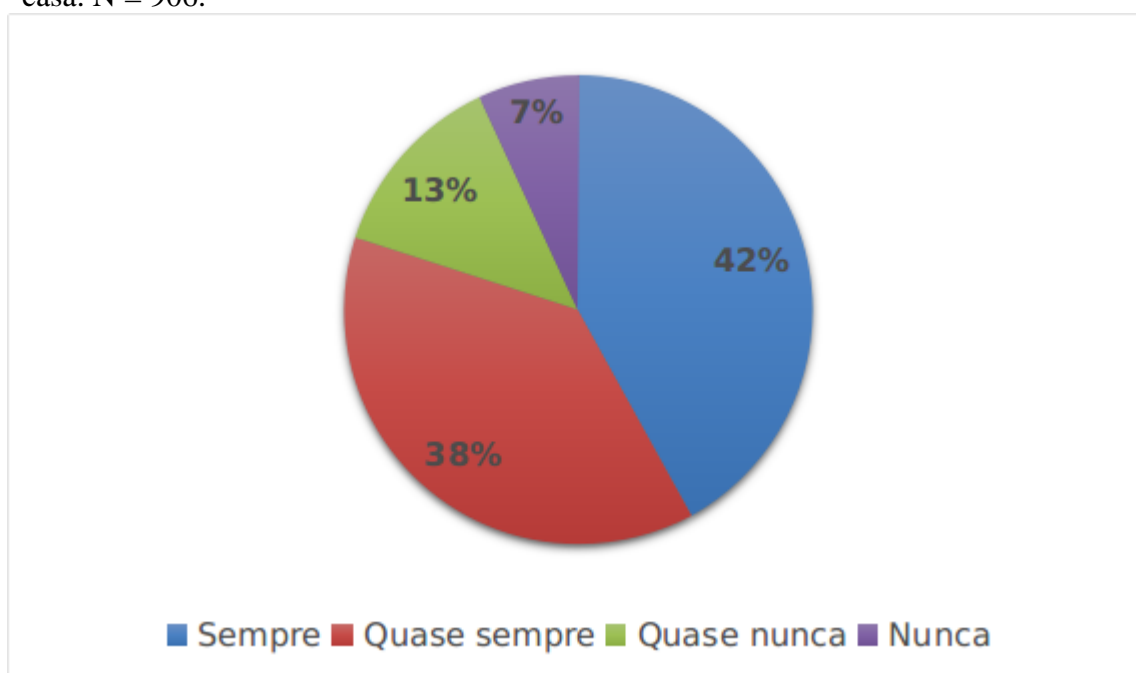
Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Se somarmos o percentual entre os que apanharam de uma a duas vezes até todos os dias, veremos que restam poucos os que nunca apanharam. Somente 1% respondeu que nunca apanhou e 3% não respondeu, o que não podemos saber se estão entre os que nunca

apanharam ou não responderam porque não lembravam, não quiseram se comprometer, ou outros motivos. Entre 906 pessoas que responderam, 96% apanharam alguma vez na vida, sendo que 29% foi esporadicamente e os demais frequentemente (mais de 5 vezes).

Não é algo novo esse resultado, apenas comprova mais uma vez a triste conclusão que muitos teóricos já reportaram. Reafirma a importância de educarmos para uma cultura de paz, reconhecendo as necessidades das crianças e adolescentes, respeitando-os como sujeitos de direitos e deveres. Afinal de contas, a violência pode ser reflexo do não atendimento às necessidades sentidas por esses sujeitos, conforme demonstra nosso levantamento:

Figura 33 - Percentual de autodeclaração do atendimento às necessidades do adolescente em casa. N = 906.



Fonte:

Pesquisa de campo da autora.

Ressaltamos que a violência doméstica possui várias dimensões, incluindo, além dos abusos físicos, sexuais e psicológicos, a negligência e o abandono. Maldonado (1997, p. 23) explica que “a criança e o jovem negligenciados são aqueles que se encontram privados da satisfação de necessidades básicas para seu desenvolvimento”. Se somarmos o percentual de estudantes que responderam não terem suas necessidades atendidas sempre ou quase sempre, temos 80% da amostra, o que alerta para a complexidade do problema.

Temos, novamente, o contexto sócio-econômico-cultural “invadindo” a escola, desafiando-a a lidar com o ciclo vital das pessoas, pois, como destacamos anteriormente, o

novo contexto exige tornar alunos “pessoas”, “gentes”. O atendimento às necessidades requer a consciência de que a escola sozinha não dará conta de lidar com isso, precisando articular-se em rede com outros segmentos, como judiciário e assistência social.

Maldonado e Willians (2005) estudaram o comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. Avaliaram 28 crianças do sexo masculino e suas respectivas mães, dentre as quais 14 crianças apresentavam comportamentos agressivos na escola (Grupo A). Estas últimas foram comparadas às 14 crianças do mesmo sexo e nível de renda que não apresentavam tais comportamentos (Grupo B). Os dados foram coletados inicialmente pelas professoras das crianças em três escolas de Ensino Básico de uma cidade do interior de São Paulo. Seguidamente, foram coletados dados com as mães das crianças em visitas domiciliares. Os resultados gerais apontam para a ocorrência de violência em ambos os grupos, porém, com maior incidência e maior severidade, no grupo de crianças agressivas.

Outros estudos também vão nesta direção, demonstrando mais uma vez que ainda não superamos nossa herança de castigos, humilhações e punições nas relações interpessoais.

Sendo a família uma instituição fundamental para a garantia dos princípios de solidariedade e ajuda mútua, a constatação de violência neste espaço demonstra uma desorganização. Pois, conforme a orientação da escola de Chicago, quando a unidade familiar se desorganiza, também a organização comunitária sofrerá fortes impactos. Nas palavras de Tangerino (2007, p. 82): “a consequência direta é a perda da capacidade de um agir comum baseado em um pensar comum, na medida em que o pensar não é mais tão comum.”

A desorganização, segundo esses autores, não estaria no fato de uma juventude trazer novos elementos para a comunidade, mas, na rejeição de padrões por um grupo social, “cindindo a comunidade e, portanto, enfraquecendo sua função organizadora da vida social” (TANGERINO, 2007, p. 83).

Com esse decréscimo da influência da família na vida dos jovens, estes, podem estar aptos a buscar outras formas de associação solidária em fraternidades como as gangues ou proceder a automutilações, conforme verificado na pesquisa focal com um grupo em 2016, que registramos anteriormente.

5.7.8 Urbanização

Esta variável teve correlação estatística significativa com o comportamento das *incivilidades*, quando encontramos um beta negativo para a cidade de Porto Alegre ($\beta=-.12$), representando um impacto menor em Porto Alegre quando contrastado com as cidades do interior. Com as *criminalidades*, teve uma correlação positiva ($\beta=.10$), indicando que o comportamento criminoso tem 1,0 ponto a mais de probabilidade de ocorrer na capital.

O impacto desta variável reflete o contexto paradoxal da construção da cidadania numa sociedade dominada por valores individuais e de consumo. Recuperar o conceito de “civildade” como “a atitude individual de preocupação com o bem público” (VIEIRA, 2006, p. 27) parece-nos essencial para instaurar esse sentimento de pertença, fundamental para a existência de um espaço educativo que reconhece e dialoga com diversos saberes.

Em relação à correlação das incivilidades com a urbanização, podemos pensar que aliado ao longo processo de mudanças que a sociedade tem passado, a escola de hoje passa a ser uma escola de “incertezas”, exigindo novas formas de interação na construção do conhecimento e das relações. Exige um processo diferente do requisito de “transformar crianças em alunos”: “transformar alunos em pessoas” (CANARIO, 2006, p. 23).

Essa mudança na forma de tratar os alunos implica “mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da *relação com o saber* quer em âmbito das *relações de poder*” (CANARIO, 2006, p. 23). A mudança da relação com o saber consiste no que já referimos em desalienar o trabalho, tornando-o “expressão em si”, onde todos são produtores e aprendizes. A mudança das relações de poder supõe a interação com a comunidade escolar, ONGs, associações, movimentos sociais.

O que tudo isso tem a ver com urbanização e incivilidade? Porque a incivilidade seria maior nas cidades menores, conforme apontou nosso estudo?

A escola precisa ser compreendida como um “sistema social complexo, que, na sua globalidade, precisará evoluir de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes, em que professores e alunos possam assumir-se como criadores” (CANARIO, 2006, p. 90). Já a urbanização está interligada com a construção de cidadãos que constroem os espaços públicos, sentindo-se pertencentes e engajados com a melhoria da vida individual e coletiva.

Podemos conjecturar que as escolas nas cidades menores não conseguiram acompanhar o ritmo de mudanças necessárias e exigentes aos novos contextos que se

atravessam. As metodologias e posturas dos professores do interior seriam mais conservadoras em relação aos professores e gestores da capital.

Neste novo contexto, que exige uma interlocução de saberes e produção conjunta do conhecimento, os estudantes estariam a reclamar através de comportamentos incivilizados, questionando a autoridade legítima dos professores e gestores escolares.

Talvez esses professores estejam a exigir mais o “cívico” (deveres para com o Estado/escola) em detrimento do “civil” (direitos individuais). A construção de uma escola e uma sociedade civilizada/democrática/cidadã buscaria a construção do equilíbrio entre as duas estratégias (o público e o privado), “pois o predomínio excessivo de um polo pode inviabilizar o outro” (VIEIRA, 2001, p. 25-26).

Entendendo como sistema social complexo, essa construção transcende a escola, exigindo que se articulem aprendizagens em espaços não-escolares, grupos, associações, construindo políticas sociais de diálogos permanentes de todos e todas as cidadãs.

Também, contribuindo para uma das possíveis explicações das manifestações de incivilidade no interior, talvez seja de que esteja havendo um declínio na coesão social nas cidades menores. A anomia e desorganização estão ligadas à transição das sociedades, provocando um mal-estar na cultura, o qual foi escrito de forma bastante reflexiva, em 1930, por Sigmund Freud e retomada por Zygmund Bauman, em 1998. Dois momentos distintos, mas de mudanças desagregadoras.

Outro ponto para análise do resultado desta variável é que as duas cidades interioranas selecionadas em nosso estudo estão em rápido crescimento, sem ter superado as formas tradicionais de resolução de conflitos, reproduzindo os valores antigos nas novas gerações.

Por mais que o resultado pareça inesperado em relação ao maior nível de incivilidades nas escolas do interior, ainda não é tão deletério quanto o maior nível de criminalidade em locais de maior urbanização.

Para entendermos o impacto positivo da urbanização no comportamento criminal, utilizaremos o aporte teórico da Escola de Chicago, que conjuga elementos das perspectivas da desorganização social e do controle. Esta teoria entende que a cidade ou a organização urbana exerce papel fundamental na definição de áreas onde a criminalidade se faz sentir de modo mais acentuado. “Nessas áreas, os controles sociais formal e informal se rarefazem, tornando-as mais propensas ao surgimento e manutenção do fenômeno criminal” (Tangerino: 2007, p. 3). Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva da transição etiológica, em que o “caldo da cultura criminógena se reproduz endogenamente” (FANDIÑO, 2013).

Não é fato novo que o crescimento das cidades acarreta em uma série de contradições, como a prostituição, desemprego, drogadição. Governar uma cidade que cresce sem planejamento, de forma desordenada, é um grande desafio. Da mesma forma, a gestão de instituições escolares é um desafio que se impõe, porque os valores das condutas dos sujeitos estão entrelaçados entre a escola, a família e a cidade.

Ainda é interessante o aspecto de que essa abordagem compreende o crime como produto da ausência de laços sociais, podendo ser compreendido o “jovem delinquente” como aquele perdeu o “link”, tornando-se necessário reestabelecer a conexão perdida com sua comunidade. Dessa forma, essa perspectiva, além de compreender a conduta criminogênica, busca estratégias de prevenção da conduta delituosa, fortalecendo as instituições locais, o que vem ao encontro de nossos desejos ao realizar este estudo.

5.7.9 Aceitação da autoridade dos professores

Essa variável foi estimada para perceber a relação entre a aceitação da autoridade dos professores, independente de sua postura prática de mediação de conflitos, e o nível de incivildades, infracionalidades e criminalidades. Ela resultou negativa para as incivildades ($B=-.30$) e para as criminalidades ($B=-.12$), sendo totalmente significativa.

Esses resultados nos levam à interpretação de que há uma rejeição da “dominação legítima” da autoridade do professor. Essa interpretação encontra respaldo nas perspectivas teóricas de Émile Durkheim, Max Weber, Pierre Bourdieu e Juan Mario Mariño Fandiño, elencadas no capítulo teórico. Esses autores convergem em três aspectos que contribuem para a compreensão da dificuldade da aceitação voluntária da autoridade: *o sentido da autoridade, a confiança e o reconhecimento de “status”*.

Os três aspectos estão entrelaçados, mas possuem algumas especificidades. A questão do *sentido da autoridade* resulta de uma transição social: no contexto que viveram Durkheim e Weber houve a transição de uma sociedade tradicional para moderna e no contexto de Bourdieu, atualmente de Fandiño, a transição de uma sociedade moderna para pós-moderna. Estas transições sociais foram diluindo a compreensão sobre o sentido da autoridade, pois, os novos contextos desintegraram o conceito tradicional, em que a autoridade era particularista, exigindo que ela seja universalista. Garantir universalidade em um contexto diverso é também controverso.

A *confiança* é a base de tudo. Sem ela não há como governar, coordenar ou mediar nada. Só é possível governar se houver uma aceitação voluntária por parte dos governados. A legitimidade da lei não garante a governabilidade se os cidadãos não reconhecem e confiam em seus representantes. A corrosão da confiança e do sentido da autoridade se deve ao histórico de formação das sociedades: estas não se formaram como fatos sociais, mas como fatos físicos, pela força bruta, com uma dominação não legítima de autoridade, imposta.

Essa forma não legítima de autoridade não reconheceu todas as pessoas como cidadãos, com direitos iguais, mas excluiu grupos, originando e aprofundando as desigualdades étnicas e sociais. Isso provocou um dualismo social (integrados e não integrados), abalando a confiança, inclusive nas relações entre professores e alunos. Precisamos encontrar novas formas de agregação, superando esse passado de “exclusão simbólica” (FANDIÑO, 2013) para que se reestabeleça o *reconhecimento de status*, sedimentado na confiança.

Gérard Guillot (2008) corrobora com as perspectivas citadas de que o “*problema da autoridade é um problema de princípio, mas também de contexto*” (p. 12). O problema de princípio estaria ligado ao entendimento do “sentido”, das “finalidades” da autoridade, enquanto que o problema de contexto concerne aos diversos modos de exercício da autoridade, às diferentes práticas educativas.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que a força dessa variável também expressa o momento histórico que estamos vivendo em nível de país. Isso reflete diretamente nas escolas, uma vez que as instituições estão sendo questionadas e desqualificadas na ordem legal e simbólica. Os professores e professoras, para exercerem seu ofício de ensinar, necessitam de disciplina e respeito e, enquanto cidadãos e cidadãs deste contexto dividem-se entre os defensores de um “fim da autoridade”; e os saudosos de uma autoridade com artifícios autoritários.

Guillot também fala que “a disciplina dos comportamentos é o pavor de muitos professores iniciantes, e mesmo de alguns experientes, sobretudo em um tipo de sociedade em que as “incivilidades”, as desordens e as violências multiplicam-se e se radicalizam” (p.187), o que evidenciamos pela nossa pesquisa e também pela nossa experiência em coordenar os estágios do curso de ciências sociais.

Diante do medo expresso pelos futuros professores, realizamos algumas aulas pilotos na própria universidade, trazendo alguns estudantes de ensino médio para realizarem o “feedback” aos acadêmicos. Os estudantes deixaram claro que se o professor demonstrar insegurança no primeiro dia de aula, dificilmente retomará o controle da turma, muito menos

conseguirá êxito em administrar os conteúdos. Talvez seja por isso que muitos estão a utilizar estratégias de exercício da autoridade destrutiva. Porém, é bom lembrar que “a educação para a cidadania é, com certeza, essencial de um ponto de vista preventivo, mas sua *credibilidade* deve-se à *exemplaridade* do professor que, ela mesma, não basta sem uma *clara e nítida autoridade de bons tratos* (GUILLOT, 2008, p. 187)”.

Essa é a função política do educar. Não há como garantir respeito se este não for ensinado e assumido por toda coletividade, como reivindica Guillot e ao qual fazemos coro:

a autoridade do respeito ao humano e à lei supõe o respeito à autoridade do professor, não em sua subjetividade, mas em seu *status* e no exercício de sua função. Ela supõe também que *todos os adultos parceiros assumam uma autoridade de bons tratos no cotidiano* (2008, p. 187, grifos nossos).

Em outras palavras, seria a “consciência coletiva”, que Durkheim tanto falou. Esta seria construída através da educação moral, fortalecendo a coesão grupal, pois a moral atuaria como autoridade.

O alto impacto evidenciado em nossa pesquisa da rejeição da autoridade dos professores como a variável mais significativa estatisticamente no comportamento incivilizado dos estudantes, com um beta de ($\beta = -.30$), requer urgência em rever nossas posturas diante da formação das novas gerações, se quisermos garantir uma outra forma de convivência.

Esse resultado demonstra a existência de uma crise de autoridade, um problema antigo, como já constatava Hannah Arendt, mas em um contexto novo. Há que lembrar que a crise de autoridade, com o declínio das instituições, pode abrir espaços para ideologias neonazistas e intolerâncias. Portanto, “sair da crise da autoridade é sair da inumanidade” (GUILLOT, 2008, p.9). É assumir um redirecionamento de nossa forma de viver em sociedade. Por isso é tão importante prestar atenção nesta variável apontada e comprovada como a variável ou força singular mais influente no crescimento das incivilidades nas escolas e que também possui relação com as criminalidades.

5.7.9.1 Turno

Embora tenha um impacto pequeno, menos de 1 ponto ($\beta = -.08$), a variável *turno* destacou-se como a quinta variável mais impactante e totalmente significativa na relação com as *infracionalidades* escolares.

Realizando uma revisão de pesquisas que poderiam ter constatado esta relação, não encontramos consenso.

Gonçalves e Sposito (2002) constataram que o maior número de ocorrências é no período noturno. Uma pesquisa da Unicef, coordenada por Miriam Abramoway, sobre as diversas manifestações das violências nas escolas, encontrou o turno noturno como o período de maiores ocorrências de danos contra o patrimônio. Porém, destacam que isso também se deve ao fato de que pessoas estranhas à escola invadam o recinto escolar, construindo assim, uma dicotomia entre o espaço relativamente violento da rua e o da escola.

Souza (2011), ao estudar a violência urbana e a relação com a violência escolar diz que as ocorrências são em todos os turnos. O sindicato dos especialistas em educação do estado de São Paulo (UDEMOM) realizou uma enquete em 2007, repetindo-a no ano seguinte e obteve o resultado do turno vespertino³⁵.

Esse resultado vem ao encontro de ocorrências registradas nas delegacias e noticiadas em diversos canais de comunicação, em que, apesar da ocorrência em vários turnos, predomina a noite, quando diminui o número de pessoas nas ruas, e a iluminação é reduzida. O próprio chefe de polícia do estado do RS, em entrevista concedida no dia 22/06/2015, para Humberto Trezzi, da RBS, comentou que evita sair à noite por causa da insegurança.³⁶

Novamente encontramos na escola um fator de manifestação do contexto da desorganização social em que estamos envolvidos, disseminando um “medo líquido” (BAUMAN, 2008).

5.8 PROCESSUALIDADE DOS ATOS INDISCIPLINADOS/INCIVILIZADOS PARA ATOS VIOLENTOS

Na processualidade do modelo das incivildades para as infracionalidades, as variáveis que mantiveram seu impacto de influência nos comportamentos dos jovens, foram *o porte de armas e a violência doméstica*. Estas duas variáveis também se mantiveram na transição do modelo das infracionalidades para as criminalidades, voltando a serem significativas novamente, as variáveis: *aceitação da autoridade dos professores; classe social e*

³⁵ Enquete disponível em: <http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>

³⁶ Entrevista disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/06/evito-sair-de-casa-a-noite-diz-chefe-de-policia-sobre-roubo-de-veiculos-4786508.html>

urbanização. No entanto, o comportamento incivilizado não é um preditor para um comportamento infrator ou criminal, conforme esse estudo.

Já *o ato infracional* é o maior preditor para o comportamento criminal, conforme a significância estatística apontou neste estudo. As demais variáveis que impactam os comportamentos na processualidade da infração para o crime, repetem-se de um modelo a outro, com exceção da variável turno.

Com isso, concluímos que, para fazer frente aos comportamentos incivilizados, tendo sido constatados os preditores principais (aceitação da autoridade dos professores; classe social; consumo de drogas nas famílias; violência doméstica; porte de armas e urbanização), é primordial a reconstrução da imagem e postura da autoridade dos professores, juntamente com uma política social de redução das desigualdades sociais, campanhas de conscientização sobre o consumo de drogas pelas famílias e formas de convivência familiar sem violência. Além disso, repensar a política de disponibilidade das armas, em especial nas cidades interioranas.

As infracionalidades podem ser amenizadas prestando atenção à formação de grupos ilegais, incentivando a associação em outras formas de pertencimento, reforçando o controle sobre as armas e drogas, aumentando a coesão e solidariedade entre e com as famílias. Esse olhar deve ter especial atenção ao turno noturno, uma vez que nossa pesquisa constatou significância estatística nesta variável, conforme apontamos acima.

Para a amenização das criminalidades, o raciocínio segue a mesma linha de construção das políticas sociais para o melhor controle de armas e drogas, a redução da violência doméstica, das desigualdades sociais. A reconstrução da imagem positiva, segura e confiante das autoridades e lideranças políticas, contribui para uma identificação dos jovens e pertencimento a grupos sociais legais. As políticas e campanhas neste sentido precisam de intensificação nas cidades mais urbanizadas, conforme demonstram os dados, em que a urbanização teve um impacto positivo para Porto Alegre, de ($B=.10$) no modelo das criminalidades.

Jovens são ávidos por descobrir o novo e construir os seus próprios caminhos. Como vivem em uma sociedade regulada pelos valores individualistas e consumistas, que todos os dias oferecem uma nova e mais sedutora mercadoria, na qual a lógica do sucateamento cotidiano das mercadorias recém-produzidas alcança pessoas, as quais se tornam rapidamente obsoletas e, por isso, desnecessárias, transitam entre seus instintos e o autocontrole.

O autocontrole precisa ser ensinado, pois o ser humano não nasce sabendo como agir em sociedade, como nos ensinam Sigmund Freud e Immanuel Kant.

Se a escola, agência promotora da socialização secundária, utiliza a punição como educação e não ensina a reparação do erro e o aprendizado de novas formas e valores de viver, como podemos aumentar o respeito e a construção da cidadania?

Novamente, as agências reguladoras do controle formal são acionadas (polícia, ministério público), que, por sua vez, instauram a ordem, marginalizando outra vez esse jovem, que acaba indo para o sistema penitenciário.

Tanto para o enfrentamento das condutas incivilizadas, infracionais ou criminais, parece fundamental a formulação de programas de intervenção que articulem a resolução dos problemas a partir das comunidades onde as escolas e os sujeitos estão inseridos. Utilizando o exemplo da política criminal do *Chicago Area Project*, é possível pensar o envolvimento de atores de controle social informal (igrejas, pastorais, sindicatos, associações...) com outros de controle social formal (polícia principalmente) no sentido de prevenção e repressão da criminalidade. Essa forma de intervenção também comunga dos princípios da justiça restaurativa.

5.9 ENCAMINHAMENTOS DAS INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS PELAS ESCOLAS

Verificamos que, em todas as escolas pesquisadas há esforços de encaminhar a resolução dos diferentes níveis de comportamentos da melhor forma possível. Seguem, geralmente, a forma mais tradicional, pois, isso ajuda a co-responsabilidade: quando os estudantes faltam ou chegam frequentemente atrasados, solicitam justificativas aos pais; quando tem dificuldades de aprendizagens e de concentração, chamam os pais; quando há atitudes indisciplinadas, também chamam os pais; depois disso, vão seguindo a “cartilha penal”: advertência verbal; advertência escrita; suspensão; transferência; encaminhamento ao conselho tutelar; encaminhamento a outros órgãos, conforme a necessidade.

Em anexo, montamos uma planilha resumida com alguns casos e encaminhamentos de escolas pesquisadas. Outros casos serão explanados e comentados a seguir:

Ex1:

Aos dezenove dias do mês de novembro, estiveram na vice-direção, as educandas A e B. A educanda “A” jogou uma bolinha de papel no rosto da educanda “B”. Essa foi tirar satisfação, fazendo-a engolir a bolinha, acabaram se agredindo mutuamente. A educanda “A” ficou com o rosto arranhado. Devido a isso, ambas foram suspensas por dois dias. Nada mais a tratar, assino esta ata juntamente com as educandas. (Descrição de Registro efetuado em ata escolar, com adaptações dos nomes. Pesquisa de campo, AMES, 2013).

No exemplo acima exposto é possível perceber como uma simples incivildade gerou uma reatividade que acabou em agressão física, encaminhada com suspensão das educandas. Adolescentes nem sempre sabem como reagir quando se sentem provocados/as. Por isso, a importância de nós, educadores, reconhecermos que inesperados ocorrem e precisamos estar preparados para lidar de forma que possa modificar a relação, não apenas deixar o conflito latente. Este pode vir a se manifestar em outro momento e de forma mais grave.

É o que observamos em um conflito em que já havia um ressentimento entre duas estudantes. Uma delas juntou mais colegas e houve uma briga coletiva. Coletamos vários exemplos semelhantes registrados em atas, as quais começaram com agressões verbais e encerraram com agressões físicas (Só não coletamos mais por termos sido impedidas em algumas escolas). Alguns exemplos citam a incitação (torcida) de colegas, ainda com filmagem. Geralmente o “acerto de contas” é concluído fora da escola. Aí, quem resolve é a Brigada Militar. A escola, sabendo das ocorrências, opta por suspensão das estudantes, pois precisa fazer alguma coisa para “não perder a autoridade”. Quando os/as estudantes brigões são reincidentes, as escolas optam por transferi-los, para evitar novos confrontos.

Porém, o que observamos é que, sem um “confronto mediado pelo diálogo”, por terceiros, a partir de uma metodologia como a da justiça restaurativa/reconstrutiva, que acompanhe e oriente por um período, transferir de escola é o mesmo que transferir para outrem resolver o problema, pois as mágoas se aperfeiçoam e o novo confronto torna-se premeditado, e, por vezes, com requintes de crueldade.

Exemplo disso foi o caso de uma garota (X) que estava com ciúmes de uma colega (Y) por achar que o namorado estava traindo-a com ela, embora Y nem imaginasse. Dessa forma, combinou com outras duas colegas (K e Q) para que convidassem a Y para ir até a casa de X, onde fariam uma “galinhada” (galinha com arroz) para comerem e depois fariam um trabalho escolar. Assim sendo, as 4 colegas (X, Y, K e Q) foram juntas até à casa de X. Chegando lá, X começou a aquecer o azeite e disse que as demais poderiam ficar à vontade, enquanto ela iria organizando as coisas. Após alguns minutos, relatam as colegas K e Q que Y sentiu um cheiro de azeite queimando e foi até a cozinha ver se X precisava de ajuda. Ao

entrar na cozinha, X disse à Y: “chegastes bem na hora de fritar a galinha”! Ao dizer isso, jogou todo azeite no rosto da Y. K e Q saíram correndo chamar por socorro. Y foi internada, com queimaduras de segundo grau. Não tive notícias sobre o prosseguimento. (Registros de campo. AMES, 2012).

Outro exemplo que acompanhei enquanto estava realizando minhas observações e aplicações de questionários nas escolas, ocorreu com um estudante “linchado” por um grupo, dentro da própria escola. O estudante havia se envolvido em um conflito com um grupo da escola que pertencia anteriormente. Certa tarde, o grupo ficou observando a sala em que o estudante estava, e, quando a professora saiu da sala por uns instantes, entraram na escola através de um buraco feito na tela que separava a escola da rua. Agrediram o estudante e picharam o quadro, paredes e as classes da sala com “palavrões” e ameaças. A professora, ao retornar, ficou em pânico, chamou a diretora e registraram boletim de ocorrência. No dia seguinte, além da polícia, a imprensa estava na escola querendo saber detalhes, pois toda comunidade ficou assustada. A diretora conservou a calma, evitou “espetáculo midiático” e foi mediando de forma exemplar, com o conselho escolar, reuniões de aproximações e entendimento entre os pais, estudantes e comunidade.

Tive o privilégio de acompanhar durante um ano a rotina dessa escola, reativando meu desejo e esperança de voltar a florir as escolas. A diretora tinha uma postura muito serena, dialógica e atenta. Percebi que ela colocava em prática os princípios da justiça restaurativa, mesmo sem conhecê-los teoricamente. Tornamo-nos grandes amigas e realizamos alguns trabalhos conjuntos, mas, ela veio a falecer repentinamente. A escola fez uma placa em sua homenagem. Para evitar “novas invasões”, a escola optou por construir um grande muro em torno da escola.

Em uma escola particular, que visitei, com um muro enorme em seu entorno, guarda para acompanhar a entrada, porta com dispositivo de segurança e onde a supervisora disse-me que não havia “nenhum incidente registrado” para que eu pudesse ter acesso, parece não evitar que roubos, furtos e agressões ocorram. Nos questionários autoreportados, pude captar a insegurança que ronda, com furtos freqüentes de objetos entre os estudantes.

É bastante complexo lidar com comportamentos humanos. Eles são imprevisíveis. Demoramos a compreender que, quanto mais punimos, mais reatividade há. Até quando vamos continuar achando que colocar crianças em jaulas, emparedar escolas com grades e muros, armar professores, colocar filmadoras, poderá tornar a convivência “humana”?

Muitas vezes não sabemos bem o que fazer, mas é preciso estudar, ler, trocar experiências e verificar o que está dando certo. Restabelecer a confiança entre comunidade escolar, comunidade de segurança pública, políticas municipais e pesquisadores. Ao me apresentar em uma sala de professores, explicando que estava coletando informações sobre violência escolar, uma professora me disse: *“não precisamos que mais uma venha aqui buscar dados. Sabemos mais que ninguém o quanto há de violência. Precisamos de alguém que venha nos dizer o que fazer”*.

A forma hostil em que a professora me recebeu foi complementada por outra professora, com o seguinte relato, seguida de questionamento sobre o que fazer:

Porte de armas e ameaça à professor. Foi chamada a Brigada Militar, Conselho Tutelar e pai. Retirado estudante da sala, revistado os materiais pelas autoridades, sendo lavrada ocorrência na escola e depois na polícia. O estudante foi suspenso por alguns dias. Retornou, portando armas novamente. Dessa forma, foi cancelada a matrícula do estudante. O que mais fazer? (relato de uma professora, registrado por AMES, 2012)

Analisar o fenômeno da violência escolar com o apoio da ciência criminológica ajuda a perceber a complexidade da problemática para buscar resoluções transdisciplinares, uma vez que a violência tem se tornado comum nas instituições, ultrapassando limites de meras indisciplinas ou incivildades.

Pode-se perceber que não são somente causas internas dos indivíduos responsáveis pelos comportamentos, mas, como as pessoas se portam diante das estruturas socioculturais e as bases valorativas sobre as quais a sociedade se assenta.

No entanto, precisamos prestar atenção a cada caso para perceber o caráter criminológico de uma ação. Às vezes podemos nos equivocar, caracterizando uma ação como indisciplina ou incivilidade, mas ela está carregada de intencionalidades que podem acarretar violência criminal, principalmente quando em grupos. Vejamos mais um exemplo:

No dia 01 de julho, durante o recreio das aulas do turno da noite, o aluno “D”, diz que juntou um frasco plástico ao lado do bebedouro no pátio da escola, contendo um líquido de cor amarela e suspeito. Cheiro forte e ruim e levou-o até a sua sala de aula. Posteriormente, junto com colegas, o produto foi liberado pelo ar. Também o colega “E” colocou o mesmo líquido no casaco do colega “F” que em seguida se sentiu mal e causando convulsão no mesmo, devido ao forte cheiro do produto. A vítima foi conduzida ao pronto socorro, pela Brigada Militar, acompanhada de dois colegas e o diretor do turno. A família foi comunicada do fato pelo diretor. No dia 02 de julho a direção da escola fez a investigação junto aos alunos da turma envolvida, com a presença da vítima e sua mãe, aonde se chegou a um acordo por ambas as partes com o perdão da vítima e mãe com os responsáveis. Houve também

o ressarcimento das despesas ocorridas. O aluno “D”, por ter assumido a responsabilidade de ter causado o princípio da confusão, bem como o aluno “E”, por ter atingido a roupa da vítima e assumido a parte, foram suspensos por três dias da escola, retornando após com a presença dos pais ou responsáveis. Também por ter assumido a responsabilidade e ser menor de idade, o aluno “D” foi encaminhado ao Conselho Tutelar. (Descrição do Registro efetuado em ata escolar, com adaptações dos nomes. Pesquisa de Campo, AMES, 2013).

Os exemplos que destaco nesta tese não possuem o sentido de diabolizar jovens e atemorizar professores, nem de proclamar uma sociedade sem escolas, mas de buscar alternativas mais eficazes, não somente em curto prazo, mas de forma permanente e preventiva.

Esse fenômeno não diz respeito somente aos professores, mas a toda sociedade. Precisamos organizar uma rede que atue na identificação, combate, prevenção, conscientização, de forma multidimensional e complementar. Precisamos ter humildade para reconhecer que os saberes de uma única área não dão conta. A área educacional precisa aprender com a área criminológica, psicológica, de gestão e vice-versa. Para vias de encerramento deste item, trago um exemplo da primeira vara da infância e juventude, que trabalha com a justiça restaurativa, articulada com algumas escolas:

Um garoto de 16 anos roubou a carteira de um pai de outro estudante. Está claro que foi um “ato infracional”, com repercussões penais. Em um encaminhamento pelo sistema de justiça tradicional, o adolescente infrator iria cumprir medida socioeducativa em uma casa específica para isso. Porém, no sistema de justiça restaurativa, além de cumprir a medida, esta é acompanhada por um grupo de apoiadores tanto da vítima quanto do agressor. O objetivo é “restaurar” a relação do “delinqüente” com a vítima e com a comunidade, permitindo que a vítima possa falar sobre suas mágoas ao agressor. Assim sendo, o procedimento adota, primeiramente, o contato com a vítima, para verificar se esta concorda com essa metodologia. Concordando, pede-se que indique duas pessoas de sua confiança para que possam lhe acompanhar no dia da restauração. Depois, consulta-se o agressor e se procede da mesma forma. Marca-se um dia para o diálogo, e, prepara-se o ambiente e as pessoas que irão interagir, para que nenhuma se exalte. Há um mediador (no caso citado foi alguém da vara da infância), que inicia o diálogo. Nesse caso, houve as seguintes pessoas no círculo de conversa restaurativa:

- Mediadora;
- Vítima (Pai que teve a carteira roubada);
- Esposa da vítima;

- **Agressor (estudante de 16 anos);**
- **Mãe do agressor;**
- **Guarda da escola (que viu o fato);**
- **Assistente social da prefeitura;**
- **Agente comunitário;**
- **Diretora da escola.**

O diálogo começou com o relato da mediadora sobre o ocorrido, perguntando à vítima como ela se sentia. Esta teve a oportunidade de externalizar sua mágoa. Depois, passou-se a palavra ao agressor, para que explicasse os motivos que o levaram a realizar tal ação. Depois de ouvidos, vítimas e agressor, passou-se a palavra aos apoiadores da vítima e do agressor, para que também externalizassem o que estavam sentindo. Após o diálogo, a mediadora perguntou para a assistente social sobre a possibilidade de incluir o jovem em alguma atividade produtiva no município, sendo acompanhado pelo guarda da escola e com o apoio da escola. A assistente social o incluiu em um programa técnico e posteriormente, o jovem continuou seus estudos, formando-se como assistente social também. Hoje coordena um grupo de mediação de conflitos comunitários em um bairro.

Esse parece ser um exemplo claro de como funciona outra medida que não seja meramente punitiva, mas, eficazmente integrativa. Vejamos um exemplo mais cotidiano da escola:

Duas estudantes brigam na quadra de esportes. A orientadora chama, separadamente, uma, depois a outra, para ouvir os motivos, sem quaisquer interferências. Após ouvir a versão de cada uma, chama as duas para dialogarem. Se o conflito é simples, já é resolvido instantaneamente, pois, ao ouvir a versão do “outro lado”, é o suficiente para perceber de outra forma o comportamento do/a colega. Quando não é tão simples, pode-se ir agregando outras pessoas para acompanhar. O mais importante é o acompanhamento durante (sincero, atento, sensível) e posterior (que possa perceber que está sendo reconhecido/a).

Há várias escolas que vêm adotando essa metodologia, tendo resultados muito felizes. Uma escola de Porto Alegre construiu a “sala do bem-querer”, onde sempre se reúnem quando sentem algo ruim na relação, seja entre colegas; entre estudante e professor; estudante e direção; estudante e funcionário. Não há necessidade de esperar algo grave, criminoso ocorrer. É importante construir uma cultura que faça da construção do bem viver um novo habitus.

Para reduzir a preponderância do castigo corporal de crianças e adolescentes, estudiosos apontam uma abordagem tríplice (POWER; HART 2008):

1) Mudanças legais – afirmar os direitos fundamentais das crianças e pleno respeito à dignidade humana e integridade física;

2) Educação pública – garantir o conhecimento da lei e transmitir uma mensagem clara e coerente de que agredir não é um método construtivo e implica riscos de danos físicos e psicológicos;

3) Estratégias para ampliar o conhecimento e criatividade na construção de uma disciplina infantil construtiva: respeitar a dignidade da criança; desenvolver comportamento pró-social, autodisciplina e caráter; maximizar a participação ativa da criança; respeitar as motivações e visão de mundo da criança; garantir imparcialidade e justiça transformadora; promover a solidariedade;

Na última parte do livro organizado por Hart, Stuart (2008), há uma série de depoimentos de pesquisadores de vários países e culturas, trazendo dicas de como construir uma disciplina construtiva, no qual queremos destacar o que Elizabeth Protácio de Castro, coordenadora do Programa de Trauma Psicossocial e Direitos Humanos, Centro de Estudos de Desenvolvimento Integrador da Universidade das Filipinas traz:

Nas culturas asiáticas, onde a família tem importância primordial, o respeito e a obediência aos adultos (como aos pais, outros responsáveis, aos idosos) são profundamente inculcadas nas crianças por meio de seu processo de socialização. A autoridade construtiva, a força do modelo do adulto e a probabilidade de sua imitação pela criança são intensificadas pelas seguintes condições:

a) A autoridade do adulto deriva de suas características de pessoa razoável, responsável, amorosa, carinhosa e “boa”.

b) O respeito mútuo e um sentimento de companheirismo são estabelecidos entre o adulto e a criança na qualidade de seres humanos – o adulto não exerce poder bruto sobre a criança.

c) A criança reconhece que o adulto é uma pessoa íntegra para a qual ela pode se voltar em busca de orientação.

d) Em casos extremos de problemas de comportamento por parte da criança, os adultos são criativos, firmes e amorosos ao exercer uma autoridade rigorosa. (CASTRO, In: HART, 2008, p.136-139)

Além dos elementos acima destacados, a autora enfatiza a prática de reuniões de família e diálogo intergeracional como estratégias de resolução mútua de problemas. A negociação é uma das posturas chaves nesse processo, aonde as necessidades opostas chegam a um acordo amigável. Especialistas reconhecem que “os pais têm menos probabilidade de ter filhos violentos quando se dão ao trabalho de explicar e negociar regras com eles e de ouvir suas opiniões” (CASTRO, In: Hart, 2008, p. 139). Uma prática utilizada nessas negociações tem sido o uso de intermediários como mediadores (irmãos, amigos...). Destaca esta coordenadora que quando os pais/adultos e outras crianças importantes se reúnem para conversar sobre um determinado problema há maior probabilidade de se chegar à uma opção apropriada às circunstâncias e com a qual ambas as partes podem se comprometer. Já as decisões impostas às crianças tendem a aumentar as possibilidades de conflitos.

5.10 RECAPITULANDO: SÍNTESE DO CAPÍTULO E CONSIDERAÇÕES

Apresentamos, neste capítulo, os principais resultados encontrados a partir dos exercícios estatísticos, mensurando as variáveis que estão mais correlacionadas nos três níveis de comportamento na escola: as incivildades, as infracionalidades e as criminalidades.

As *incivildades* presentes nas escolas pesquisadas encontram poder explicativo de 26%, expresso pelo R^2 , em 6 variáveis que apresentaram maior impacto: a aceitação da autoridade dos professores, a classe social, o consumo de drogas nos contextos familiares, o porte de armas na escola, a urbanização e a violência doméstica, apresentados e discutidos acima.

Dentre as seis variáveis significativas estatisticamente, apenas a primeira e de maior impacto (a aceitação da autoridade dos professores) é um fator endógeno à escola. As outras cinco variáveis são exógenas, pertencentes ao contexto histórico, cultural, familiar, social que convivem os aprendizes.

Percebe-se, então, que nossa hipótese de que o contexto anômico e desorganizado nas sociedades perpassam as escolas, influenciando na qualidade do ensino, pois, como afirmamos na parte teórica, utilizando Kant e Durkheim, não há como ensinar sem respeito, disciplina, organização. No entanto, tudo isso precisa ter e fazer sentido para que não haja confronto e rejeição à autoridade dos professores. Novos contextos exigem novos métodos, criatividade, pois ensinar é também se relacionar. Portanto, a escola e a manifestação das

incivilidades não são fenômenos autônomos, mas constituem a indissociabilidade entre espaço (contextos/cidades) e sociedades, criando-se e recriando-se pelas múltiplas interações.

Das cinco variáveis mais relacionadas ao *comportamento infrator*, a *participação em gangues* é disparadamente a com maior coeficiente beta ($\beta = .40$). Em segundo lugar, aparece o *consumo de drogas pelos indivíduos* beta ($\beta = .17$). Em terceiro, o *porte de armas na escola* beta ($\beta = .15$) e em quarto, com o mesmo beta ($\beta = .15$), temos a *violência doméstica*. Em quinto lugar, a variável *turno*, com um beta ($\beta = -.08$).

Pressupúnhamos que as *incivilidades* se configurassem como um preditor para o comportamento infracional, mas isso não se confirmou. A variável *participação em gangues e consumo individual de drogas* são as mais impactantes, seguidas das duas variáveis que se repetem do modelo das incivilidades: *violência doméstica e porte de armas*, demonstrando a força processual destas duas variáveis, requerendo uma atenção especial na formulação das políticas públicas.

Mais uma vez, a partir dos resultados deste modelo, percebemos o contexto de desagregação social desagregando a escola. Fica claro também, a transição etiológica no comportamento infracional, neste novo contexto, onde predomina a associação criminal a partir da formação e estruturação de grupos agressores como as gangues, contexto no qual facilita a aquisição de armas e drogas.

Apesar de não ter se configurado como um preditor das infracionalidades, as incivilidades constituem-se como um elemento de contestação à autoridade legítima dos professores, o que está associado ao nosso passado histórico com herança de castigos corporais e a dominação não legítima, o que colabora para a associação fraternal, construindo, como diz Kehl (2008), uma “fratria órfã”.

Enfraquecida a autoridade das instituições legítimas do controle social das novas gerações, cuja preocupação era a “ordem” e “disciplina” a qualquer preço, estas foram refutadas pela nova regra moral da des-ordem, em que a obediência é “passar dos limites”. Nessa nova des-ordem, as armas passam a ser um símbolo de ostentação e “poder simbólico”, em que, associados em uma nova “família fraterna” (gangues e bondes), a imagem perante o grupo é o valor primordial. Para isso, infringir a lei é a regra (KEHL, 2008).

Em relação ao *comportamento criminal*, 08 variáveis conseguem responder, juntas, 42% da problemática da criminalidade nas escolas. Separadamente, em primeiro lugar aparece o *ato infracional* como a variável mais influente no comportamento criminal, com um beta ($\beta = .25$). Em segundo lugar, com um beta ($\beta = .22$), aparece a variável *participação em*

ganges. A terceira variável mais influente é a *violência doméstica*, com um beta ($\beta = .18$). Em quarto lugar aparece *o porte de armas na escola*, com um beta ($\beta = .17$). Em quinto lugar temos a variável *classe social* beta ($\beta = -.15$). Em sexto lugar, *o consumo de drogas pelos indivíduos* beta ($\beta = .14$). Em sétimo, a *aceitação da autoridade dos professores* beta ($\beta = -.12$) e em oitavo, a *urbanização* beta ($\beta = .10$).

Para compreendermos as razões pelas quais determinados fenômenos continuam se perpetuando na atualidade, é necessário recuar na história, buscando os elementos comuns que enraizaram algumas práticas sociais, culturais e educacionais. Olhando retrospectivamente, é possível atentar para as repercussões das práticas violentas na formação das cidades e dos sujeitos, e refletir sobre a construção de outras possibilidades que possuam marcas mais positivas.

Tendo o direcionamento estatístico significativo das variáveis, relatamos também alguns resultados obtidos a partir de entrevistas em grupos focais, pesquisas em fontes primárias e secundárias e outras dinâmicas didáticas. Com os principais resultados em mãos, analisamos cada variável que mais esteve correlacionada nos três níveis de comportamento escolar, refletindo sobre as formas de encaminhamentos das ações registradas pelas escolas, apontando possibilidades estratégicas de prevenção às violências e construção da paz nestes contextos. Acreditamos que esses dados possam dar suporte à construção de políticas públicas nessa área tão urgente.

6 CONCLUSÕES E CAMINHOS

“O iluminismo está morto, o marxismo está morto, o movimento da classe trabalhadora está morto... E o autor também não se sente muito bem”

(David Harvey – A condição pós-moderna – 1989, p. 291)

Como não se sentir mal em meio a tantos relatos de violência? Enquanto estávamos revendo as considerações finais para esta tese, em 18/05/2018, uma nova tragédia ocorria em uma cidade americana. Atirador mata vários adolescentes. O jornal nacional anunciou que há uma média de um episódio desse tipo nos EUA por semana. Diariamente há episódios registrados de violências domésticas e de violências múltiplas. As leituras para compreensão desses comportamentos são em grande parte, pessimistas, não contribuindo muito para elevar o ânimo e a esperança em instituições e em um mundo melhor.

Alice entrou em muitos labirintos e perdeu-se em algumas construções arquitetais. Aprendeu métodos que não sonhara que fosse capaz aprender, embora o tempo para digerir a compreensão a fez ficar alguns anos em sua toca. Alice é desafiada a enfrentar seus medos, analisando a escola como um mecanismo labiríntico. Neste labirinto, muitas coisas são difíceis, mas há caminhos para seguir, porque o “real é relacional”, diz Bourdieu, então não podemos ficar estáticos diante do fenômeno. Os exemplos de resolução de conflitos a partir da justiça restaurativa/reconstrutiva foram o “fio de Ariadne”³⁷ para Alice ressignificar o caminho da escola.

A escola se utilizou por muito tempo de práticas de castigo como forma de controle disciplinar para obter comportamentos, as quais estavam vinculadas a uma maneira de ser da sociedade, principalmente em sua característica tradicional, com o propósito de conservar determinadas condutas consideradas aceitas socialmente e reprimir outras contrárias à moral social.

³⁷ Na mitologia grega, Ariadne é filha do Rei de Creta e ajuda Teseu, seu grande amor, a sair do labirinto do Minotauro, seguindo um novelo de fio de ouro, que ela segura uma ponta do lado de fora.

As mudanças nas práticas de castigos severas devem-se, de um lado, às concepções educativas e de infância que se modificaram ao longo do tempo e, de outro, aos direitos sociais e políticos obtidos pelos indivíduos na sociedade. Essas mudanças trouxeram incertezas, que se avolumaram, gerando um profundo mal-estar, tornando difícil decidir por onde andar, principalmente na área da educação.

Com o anúncio da “morte” da razão una e universal e a proclamação de um novo tempo, onde o pluralismo das múltiplas razões substitui a razão totalizante, questiona-se o que significará isso para a educação, principalmente uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais humana e pacífica, que trabalha com um conceito referente a idéia de formação integral do ser humano.

Estudar um tema complexo requer uma reflexão amparada na complexidade e uma racionalidade que dialogue com o real que lhe resiste. Manter a racionalidade aberta para dialogar com o real é reconhecer que podemos cair em erros e ilusões, pois, a realidade comporta mistério. Não é possível apreendê-la absolutamente, apesar de todos os esforços empreendidos para captar a compreensão do real, principalmente em se tratando de condutas humanas. Morin nos ensina que, “no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (MORIN, 2000 p.20).

Dessa forma, chegamos às considerações finais desta tese, reconhecendo nossos limites, possíveis erros e ilusões, mas acreditando que é possível reconstruir patrimônios e relações danificadas, arquitetando projetos que incluam o respeito às diferenças, o diálogo, a co-responsabilidade e a parceria entre as instituições.

E essa Tese que parecia não ter fim (e não terá, porque há muito a considerar), chega a tecitura das considerações finais para responder as questões arquitetadas na introdução:

- a) Quais as variáveis que mais impactam na violência manifestada pelos estudantes no ambiente escolar?
- b) Haveria um processo crescente de envolvimento em indisciplinas/incivildades para violências criminais?
- c) Como a escola tem lidado com as diversas manifestações de violências neste espaço?

Esse estudo mensurou as variáveis que mais impactam em três níveis de comportamento na escola: *as incivildades, as infracionalidades e as criminalidades*. Mesmo não sendo conclusivo, entendemos que tendo o direcionamento estatístico significativo das variáveis, é possível construir políticas públicas de prevenção às violências e construção da paz nestes contextos.

Respondendo a primeira questão, temos que:

As variáveis mais impactantes no **comportamento incivilizado** dos estudantes, a partir de nosso estudo, utilizando o método de análise de *regressão linear e stepwise*, foram:

- 1) a *aceitação da autoridade dos professores* ($\beta = -.30$);
- 2) a *classe social* ($\beta = .21$);
- 3) o *consumo de drogas no contexto das famílias* ($\beta = .17$);
- 4) o *porte de armas na escola* ($\beta = .12$);
- 5) a *urbanização* ($\beta = -.12$);
- 6) a *violência doméstica* ($\beta = .10$).

No modelo das **infracionalidades**, as variáveis mais impactantes no **comportamento infrator**, foram:

- 1) a *participação em gangues* ($\beta = .40$);
- 2) o *consumo de drogas pelos indivíduos* ($\beta = .17$);
- 3) a *violência doméstica* ($\beta = .15$);
- 4) o *porte de armas na escola* ($\beta = .15$);
- 5) o *turno*, com um $\beta = -.08$.

No modelo das **criminalidades**, as variáveis mais impactantes no comportamento criminal, são:

- 1) o *ato infracional* ($\beta = .25$);
- 2) a *participação em gangues* ($\beta = .22$);
- 3) a *violência doméstica*, ($\beta = .18$);
- 4) o *porte de armas na escola* ($\beta = .17$);
- 5) a *classe social* ($\beta = -.15$);
- 6) o *consumo de drogas pelos indivíduos* ($\beta = .14$);

7) a *aceitação da autoridade dos professores* ($\beta = -.12$):

8) a *urbanização* ($\beta = .10$).

A partir da constatação das variáveis, é possível responder a segunda questão:

Na processualidade do modelo das incivilidades para as infracionalidades, as variáveis que mantiveram seu impacto de influência nos comportamentos dos jovens, foram *o porte de armas e a violência doméstica*. Estas duas variáveis também se mantiveram na transição do modelo das infracionalidades para as criminalidades, associado as variáveis: *rejeição da autoridade dos professores; classe social e urbanização*. Destacamos que o comportamento incivilizado não é um preditor para um comportamento infrator ou criminal, conforme esse estudo.

Já *o ato infracional* é o maior preditor para o comportamento criminal, conforme a significância estatística apontou neste estudo. Aliás, destacamos que algumas variáveis se repetem, com significância, tanto no comportamento infracional, quanto no criminal: *a participação em gangues; o consumo de drogas pelos indivíduos; a violência doméstica; o porte de armas na escola*.

Com isso, concluímos que, para fazer frente aos comportamentos incivilizados, tendo sido constatados os preditores principais (rejeição da autoridade dos professores; classe social; consumo de drogas nas famílias; violência doméstica; porte de armas e urbanização), há que se trabalhar na reconstrução da imagem e postura da autoridade dos professores, juntamente com uma política social de redução das desigualdades sociais, metodologia dialógica sobre o consumo de drogas pelas famílias, práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais e discussão sobre a atual disponibilidade das armas.

As infracionalidades podem ser amenizadas prestando atenção à formação de grupos ilegais, incentivando a associação em outras formas de pertencimento, reforçando o controle sobre as armas e drogas, aumentando a coesão e solidariedade entre e com as famílias. Esse olhar deve ter especial atenção aos estudantes no turno noturno, uma vez que nossa pesquisa constatou significância estatística nesta variável, conforme apontamos acima.

Para a amenização das criminalidades, o raciocínio segue a mesma linha de construção das políticas sociais para o melhor controle de armas e drogas, a redução da violência doméstica, das desigualdades sociais. A reconstrução da imagem positiva, segura e confiante

das autoridades e lideranças políticas, contribui para uma identificação dos jovens e pertencimento a grupos sociais legais.

Tanto para o enfrentamento das condutas incivilizadas, infracionais ou criminais, parece fundamental a formulação de programas de intervenção que articulem a resolução dos problemas a partir das comunidades onde as escolas e os sujeitos estão inseridos. Utilizando o exemplo da política criminal do *Chicago Area Project*, é possível pensar o envolvimento de atores de controle social informal (igrejas, pastorais, sindicatos, associações...) com outros de controle social formal (polícia principalmente) no sentido de prevenção e repressão da criminalidade. Essa forma de intervenção também comunga dos princípios da justiça restaurativa.

A eclosão das manifestações das diversas formas de violências no espaço escolar pode ser reflexo do caráter de (des)organização de uma sociedade globalizada e referendada nos princípios econômicos, onde o lucro e o capital financeiro assumem a centralidade das relações sociais e não a valorização da pessoa humana. A invisibilidade das pessoas que não conseguem se inserir nessa sociedade onde a sedução do consumo é simultaneamente o grande igualador e o grande divisor, aumenta o sentimento de desvalia e descarte de pessoas, reforçando uma sociedade “dual”: os que estão incluídos sentem medo dos que não estão inclusos, fragilizando a vinculação dos laços sociais. Quando se é atacado e ferido no âmbito do atendimento às necessidades humanas, perde-se o continente da confiança. A violência, enquanto um grande mosaico encontra nesta falta de confiança, mormente nas instituições protetoras, uma trilha de possibilidades para uma integração perversa, onde os jovens estabelecem estreitamentos dos laços sociais com gangues e organizações criminosas.

Diante da violência e da exclusão com as quais nos deparamos em nossa sociedade, corremos o risco de entender como natural ao ser humano a violência e de achar que não existe forma eficaz de lidar com ela que não seja por meio de violência. Natural é o conflito, pois este é inerente a uma sociedade democrática e pluralista. O que torna um conflito violento é a forma como administramos. É preciso encontrar meios de enfrentar os pequenos conflitos e tornar visíveis os sentimentos de raiva, desafetos seja entre pares ou entre professor-aluno, sem retroalimentar a violência. Para que isso ocorra, faz-se necessário assumir um novo paradigma norteador das práticas escolares, fundado na construção de uma nova cultura, que tenha como princípio o senso de justiça e não de vingança.

Os resultados apresentados confirmam que as novas circunstâncias trazidas pela intensa e desorganizada urbanização verificada nas últimas décadas, facilitaram a estruturação dos grupos de agressores coletivos e aparecem como um forte indicador de que este novo agressor social avança não só pelo estímulo contextual, mas também por um processo de aceleração endógena nas próprias comunidades onde estes grupos estão estruturados, tendo como principal impulsionador o tráfico de drogas, que, por sua ilegalidade e rentabilidade, apresenta efeitos de anomização, contribuindo para a erosão dos valores tradicionais nas comunidades. Neste sentido, afirma-se que a solidariedade e a confiança mútua entre os residentes de determinada comunidade, combinadas com expectativas compartilhadas, constituem um ambiente favorável ao controle social informal sobre a incidência de crimes.

Na direção de responder a terceira questão, tecemos as seguintes reflexões:

Assim como o Estado tem adotado historicamente uma conduta de isolamento aos “criminosos”, “aos maus elementos”; a escola, como instituição integrante deste aparato legal, tem agido na mesma direção: isolando os alunos problemas através dos dispositivos de expulsão, suspensão ou transferência. Também tem adotado os mecanismos de “advertências”, ensaiando-se, na atualidade, a adotar práticas alternativas conciliatórias. Porém, entre a internalização dos princípios de um modelo a outro, instaura-se um vácuo, desorganizando a escola, provocando apatia e/ou ressentimento por parte dos estudantes e uma postura docente que varia majoritariamente entre o autoritarismo e a anomia.

Nas práticas educativas, o método desempenha um importante papel de orientação das escolhas pedagógicas cotidianamente efetuadas, mas esse papel não é exclusivo. Há outros fatores que intervêm, fazendo com que um mesmo método possa ter efeitos contrastantes em função das situações, do perfil dos alunos, do perfil dos professores e formadores e dos contextos dinâmicos em que se aplicam as ações. Bru (2008, p. 116) chama a atenção sobre a importância de ultrapassar a aplicação linear de um método, destacando que a centralidade reside em “conhecer melhor a maneira pela qual a prática pedagógica se organiza e é organizada, e de saber como as orientações metodológicas de que o professor se apropriou intervêm para a maior eficácia da ação”.

O autor supracitado dedica-se ao estudo das variações didáticas dos professores da França. Estuda os vários fatores associados ao progresso dos alunos na aquisição do conhecimento, correlacionando com o método do professor e as variáveis que interagem no contexto de aplicação. Em suas conclusões, aponta que um método (tradicional ou não

tradicional) pode ser mais favorável a alguns alunos e menos favorável a outros, sendo difícil apreender a estabilidade da intervenção pedagógica, pois há uma dinamicidade muito grande nas instituições escolares (nova composição da classe; novas instruções ministeriais ou acadêmicas; nova equipe pedagógica no estabelecimento, etc). Salienta-o que o melhor método ou o professor eficaz deve ser discutido e considerado em seus diferentes matizes, pois há uma variabilidade no modo de ensinar até em um mesmo professor, o qual também sofre influências diversas.

Mesmo com o destaque para as dificuldades atribuídas aos fatores correlacionados entre método de ensino e aprendizagem, Marcos Bru realiza um amplo levantamento de trabalhos referentes ao papel do professor no efeito aprendizagem e destaca que este papel não é indiferente na aquisição do conhecimento, sendo estimado pela maior parte dos estudos longitudinais, com influências entre 15 a 25%.³⁸ Porém, destaca que esse papel é cumulativo e está associado à personalidade do professor, seu carisma mais ou menos acentuado ou sua própria relação com o saber, seu método e as condições de aplicabilidade (como por exemplo, os recursos do lugar, condições materiais, cognitivas, relacionais, temporais, etc). A mera intenção do professor não basta. (BRU, 2008, 1992).

Este autor destaca algumas variáveis importantes para avaliar as condições criadas pelo professor mediante sua ação e as modalidades que elas assumem na prática:

- 1) Os conteúdos em jogo nas tarefas propostas aos alunos (categoria taxonômica da tarefa, instrução relativa à tarefa, “calibragem” dos conteúdos e da dificuldade cognitiva da tarefa);
- 2) Os processos relacionais, motivacionais, de tomada de iniciativa, interativos e de avaliação;

³⁸ Queremos registrar uma breve elucubração teórica advinda das reflexões permanentes: esse dado pode ser lido pelos dois aspectos: destacar a contribuição essencial da postura do professor no processo de ensino aprendizagem, bem como diminuir o peso da responsabilidade pela qualidade da educação, pois nos veio a seguinte imagem: um gráfico em forma de pizza, representando todo o processo ensino aprendizagem. Esse gráfico é dividido em quatro partes iguais, onde 25% é a parte do professor; as outras partes ficam em 25% para o fator aluno (devendo este estar em total sintonia/interesse/disciplina) para receber sua parte; 25% é a fatia do grupo social em que este aluno está inserido (devendo esse grupo estar coeso nos valores motivacionais da disciplina social) e os outros 25% atribuímos ao reconhecimento da sociedade naquela instituição em que o aluno se vinculou. Todas as partes estariam em constante interação. Aí temos uma tipologia ideal para inclusive justificarmos porque o aluno precisa estar presente 75% do tempo em aulas ordinárias e 25% extraordinárias. A disciplina, o reconhecimento (de si e dos outros) e o constrangimento social (BAJOIT, 2006) são elementos fundamentais para a mudança social. Só há mudança educacional se houver social/cultural e assim sucessivamente.

3) A organização social, espacial, temporal e material da sala de aula.

Acrescentamos a essas variáveis a incorporação no método dos princípios da não violência ativa, cujos fundamentos práticos foram desenvolvidos por Mahatma Gandhi para a independência pacífica da Índia do domínio inglês. Entendemos ser importante essa aproximação, pois a não violência é considerada uma força poderosa de transformação humana. Um dos princípios que podem ser incorporados pela postura prática do professor é a “firmeza permanente”, entendida como atitudes calmas e firmes de forma constante e amorosa e não apenas em alguns momentos. Essa postura é fruto da autodisciplina e domínio de si mesmo, dimensões centrais para ensinar ao outro através do exemplo coerente. Apesar de não citar diretamente a expressão, perpassa em toda obra do educador brasileiro Paulo Freire esses exemplos de educação expressa com amorosidade, rigorosidade, cientificidade, afetividade.

Os resultados da incidência dos sentimentos de injustiça contribuindo para alimentar as manifestações de violências; as formas punitivas ou anômicas também vão nessa direção de retroalimentação da violência, ao lado da sinalização da rejeição da autoridade do professor. Todos esses indicativos associados apontam para a necessidade de mudanças, pois as respostas tradicionais, baseadas na lógica retribuição/punição, e as permissivas e negligentes, baseadas na invisibilidade dos conflitos, propiciam a indiferença e têm servido mais a perpetuação da violência escolar do que ao seu enfrentamento. Necessário se faz a abertura ao novo, experimentando novas estratégias articuladoras e capazes de substituir a “cultura de guerra” por uma “cultura de paz”. Um novo olhar é fundamental, em especial nas instituições responsáveis pela formação de crianças e jovens, pois, nas palavras Howard Zehr (2008, p. 167) “a lente através da qual enxergamos determina o modo como configuraremos o problema e a “solução”.

Sim, “uma nova lente”, é necessária. E também um novo paradigma, pois respostas inovadoras exigem muito mais do que uma forma de ver ou uma perspectiva, “exige uma teoria muito bem articulada, combinada a uma sólida gramática e uma física de aplicação – além de certo grau de consenso.” (ZEHR, 2008, p. 169). De fato, talvez isso leve muito tempo, mas é necessário partir de algum ponto que guie/norteie/referencie a busca de soluções para a crise atual instaurada nas instituições escolares, que devem se constituir como instituições democráticas. Visões alternativas fundadas em princípios, experiências compartilhadas, podem contribuir para uma prática mais coesa e menos coercitiva.

Este novo olhar exige que as conflitualidades e as violências sejam trazidas para um campo de visibilidade, pois, usando uma expressão de Marschall, “todo ato de violência é a expressão trágica de uma necessidade não atendida”. É preciso observar atentamente o comportamento do outro, sem julgamentos apressados; escutar a versão dos fatos sob todos os ângulos possíveis. Isso requer maior investimento de tempo e paciência, mas sem dúvida, é um investimento na melhoria do presente e futuro da humanidade.

Em um tempo em que não há mais tempo para o diálogo é necessário recuperar o espaço de escuta, reorganizando as estratégias, focando no que é essencial para a formação dos indivíduos, observando suas necessidades, reconhecendo-os como sujeitos. Talvez a escola precise rever seu lugar na sociedade, articulando-se para o trabalho em rede com outras instituições. Este é um grande desafio!

Sempre que as necessidades humanas, constitucionalmente consagradas como “direitos” fundamentais, são violadas, perpetra-se um ato de violência. Em alguns casos essa violação materializa-se em um crime, que representa uma violação não somente aos direitos materiais e bem estar individual, mas aos relacionamentos, pois afeta a confiança no outro, trazendo sentimentos de estranheza, suspeita e hostilidade. Por isso, a relação, afetada pela prática do ilícito, precisa ser “restaurada”. Não basta punir o agressor ou restituir a vítima, perpetuando um ciclo de ódio e litígios. É preciso ir além. É necessário responsabilizar agressores e também responder aos anseios da vítima, mas sempre atentando para as necessidades de ambos, de modo a resgatar nas partes envolvidas no conflito o “elo” que as une enquanto sujeitos sociais. Este processo pode contribuir para o “resgate” de toda a comunidade, que também é afetada pelo conflito.

Restaurar possui o sentido de “religar” a pessoa que causou algum dano à sua comunidade. Por isso, é necessário acreditar que a mudança é possível. Na atualidade, muitas vezes o exercício do poder/força individual, em regra, espelha-se em métodos tradicionais de justiça, os quais, a seu turno, refletem todos os vícios ligados às práticas autoritárias transmitidas ao longo das gerações, transformando o sentido de justiça em um mero ato de vingança. Esse enfoque precisa ser redirecionado, a partir da compreensão da frágil condição humana, que está propícia a erros, mas deve ter a possibilidade de restauração, pois enquanto seres sociais todos continuarão convivendo na mesma esfera pública, compartilhando a vida em sociedade. Erros não reparados e conflitos mal resolvidos podem perpetuar rancores e violências por inúmeras gerações.

A utilização de práticas baseadas em princípios restaurativos no espaço escolar mostra-se absolutamente salutar, pois a

[...] educação deve basear-se em valores coletivos para situar o entendimento de que liberdade deve combinar independência individual com participação política. A igualdade de condições é que associa liberdade e participação. As pessoas devem compreender esses princípios para querer associar-se, participar da vida pública com liberdade e responsabilidade. Somente com valores de tolerância, respeito, solidariedade, pode-se construir a justiça e paz. Todos esses valores não são inerentes ao homem, mas construídos historicamente.

A atitude contemporânea que parece prevalecer é a busca de uma estratégia para combinar o “civil” – direitos individuais, com o “cívico” – deveres para com o Estado, responsável pelo bem público. Para isso torna-se necessária a presença de um elemento aglutinador: o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a uma identidade coletiva, a uma cidade, a uma nação. Esse sentimento constrói-se através de uma educação para a civilidade, resgatando o espírito público que se perdeu na sociedade de mercado. Este espírito público, esta atmosfera de convivência de pessoas livres, precisa ser internalizado com os princípios democráticos, assumindo-os e vivenciando-os na prática concreta da vida em sociedade; afinal, a democracia não é algo pronto, acabado: é uma construção! A Justiça Restaurativa pode ser um caminho para formar sujeitos de direito capazes de assumir responsabilidades no mundo político, portanto, público. (AMES, 2012, p. 95).

Esses princípios, que dizem respeito à construção de uma nova cultura, precisam ser incorporados nas estruturas das diversas instituições, estabelecendo uma nova configuração do poder, tornando as relações mais democráticas. Isso exige um trabalho coletivo e sistemático, compartilhamento de ações, de práticas, erros e acertos, o que também pode significar o questionamento das relações de poder e saber estabelecidas, e a identificação de novos conflitos. As práticas que inter-relacionam os diferentes sujeitos e os diversos espaços sociais, uma vez ligados à vida em sua globalidade, contribuem para a formação de um ser humano ético, solidário, cooperativo, competente e feliz. “Educar é impregnar de sentido a vida”, diz Moacir Gadotti. Dessa forma, a finalidade da educação é pensar e repensar a condição humana, tendo presente que os seres humanos nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo.

Bauman, no livro “o mal-estar da pós-modernidade” traz uma vigorosa reflexão sobre as ansiedades modernas, estabelecendo nexos diretos com o livro “o mal-estar na civilização” de Sigmund Freud. A mensagem de Freud nesse livro, destaca Bauman, é que “você ganha alguma coisa, mas, habitualmente, perde em troca de alguma outra coisa”. E aqui encontrar-se-ia a origem dos mal-estares. Os seres humanos precisam ser preparados para controlarem seus próprios impulsos, e isso causa sacrifícios, renúncias e sofrimentos. A grande crítica à

modernidade é que não se conseguiu cumprir os sonhos iluministas de igualdade, liberdade, ordem e beleza, pelo contrário: em nome desses sonhos se produziu muita opressão.

A razão também contribuiu para produzir a guerra e as desigualdades; por isso ela entra em crise, porque um dos projetos modernos era eliminar as ambigüidades, gerando homogeneização e essa promessa só se cumpre para alguns. A modernidade produziu um excesso de ordem e escassez de liberdade e, como diz Bauman(1998, p. 9), “nossa hora, contudo, é a da desregulamentação.” Porém, assenta aqui o caráter ambivalente dessa afirmação, uma vez que, mais adiante ele afirma que “não existem órgãos conjuntos, coletivos e visíveis encarregados da ordem societária global. A responsabilidade pela situação humana foi privatizada e os instrumentos e métodos de responsabilidade foram desregulamentados.”(p. 54).

Além das reflexões sobre as variáveis que mais estejam relacionadas com as várias formas de comportamento (indisciplinado/incivilizado ou violento); a processualidade nos níveis de comportamento e as formas de encaminhamentos que as escolas teriam adotado perante os mesmos; esta tese também elaborou 10 hipóteses, chegando às seguintes comprovações:

A Hipótese1, de que o comportamento nas e às escolas estaria associado ao pertencimento ou não com gangues, ficou comprovada, conforme todos os resultados que apontamos e discutimos nos resultados apresentados. Foi também a variável que se manteve presente em todos os exercícios estatísticos realizados, seja na coleta de dados em atas e entrevistas;

A hipótese2, de que o aumento nos indicadores de violências nas e às escolas estaria associado ao porte de armas também foi comprovado, conforme todos os dados apresentados e discutidos. O contexto de insegurança e desorganização social, além de proporcionar a afiliação de jovens em grupos de normatividade paralelas, também estimula a resolução de conflitos de forma violenta.

O contexto de participação à grupos ilegais, proporciona o acesso facilitado às armas e drogas, o que acaba por contribuir, em alguma medida, uma relação de transgressão com as normas e regras escolares. Assim, a hipótese3 também ficou comprovada em parte. Quando está relacionado apenas com o consumo individual, não apresentou correlação, conforme demonstramos nos exercícios estatísticos da primeira fase.

Em relação à hipótese4, de que as escolas que apresentariam maiores níveis de violência escolar estariam localizadas no contexto da região metropolitana e em espaços centrais, se comprovou em parte: conforme apresentamos nos resultados, as incivildades tiveram correlação maior com as cidades menores; o ato infracional e a violência criminal apresentaram maior correlação com a cidade de maior urbanização. Já as escolas situadas em bairros foram as que tiveram maior correlação tanto com incivildades quanto ato infracional e violências, conforme os contextos históricos de suas formações culturais e sociais.

Quanto à hipótese5, de que as escolas de autarquia pública apresentariam maiores níveis de indisciplinas/incivildades e violências em relação às escolas de autarquia privada, não foi possível chegar a um veredito, uma vez que as escolas de autarquia privada não forneceram dados confiáveis, por “precauções”. No exercício realizado com apenas uma escola que nos confiou dados, na primeira fase, a comprovação foi inversa;

A hipótese6, que aponta que o comportamento violento na escola seria reflexo do aprendizado introjetado pelos hábitos adquiridos na socialização primária, onde, a criança que viveria em um contexto de violência doméstica tenderia a reproduzir esse comportamento na escola, ficou correlacionado em parte. Conforme discutimos amplamente com os diversos autores, tanto a disciplina quanto a violência são aprendidos. Porém, nem sempre estes comportamentos são reproduzidos contra outros, mas, como demonstrou nossa pesquisa empírica, a violência aprendida às vezes se volta contra si próprios, como a auto mutilação, isolamento, tentativas de suicídio;

A hipótese7, de que haveria uma variação nos índices de indisciplinas/incivildades e violências relacionadas à maior ou menor rejeição da autoridade do professor, ficou comprovada. Demonstramos que o histórico de construção dos espaços sociais em que as escolas estão inseridas está muito associado com o histórico de construções pedagógicas. As várias formas de violências estiveram presentes desde que o Brasil foi colonizado. Normas e diretrizes escolares vinham “de cima e de longe”, fazendo com que os educadores não tivessem autonomia para serem autores de suas próprias histórias e os educandos não poderiam questionar nada. Com o avanço da globalização pós-moderna, nomas, diretrizes, tudo passa a ser questionado, inclusive o papel do professor.

Quando os estudantes não percebem suas necessidades atendidas de forma equitativa, seja em um recurso avaliativo ou o reconhecimento nas relações cotidianas da escola ou

quando as regras não são claras, eles não se identificam com elas e não enxergam os reais objetivos, tendendo a sentirem-se injustiçados, conforme apontamos em nossa hipótese8;

As posturas práticas de resolução de conflitos por parte dos educadores tende a ser autoritária ou anômica (ou como uma simples “estratégia de sobrevivência), contribuindo para uma ação/reação de indisciplina/incivilidade ou violência por parte dos estudantes, conforme a hipótese9;

A hipótese10 buscou verificar se haveria um processo gradativo dos jovens que se envolvem em alguma transgressão escolar. Do comportamento indisciplinado para o ato infracional não houve correlação, em nossa pesquisa. Já do ato infracional para o criminal, sim.

Se revisitarmos as idéias dos filósofos iluministas como Kant, Rousseau, bem como dos sociólogos modernos, Durkheim, Marx e Weber, vamos encontrar uma preocupação comum entre eles com a convivência democrática e igualitária entre os cidadãos. E para que esses ideais tenham algum progresso, eles precisam ser ensinados. Isso requer um processo educativo pautado em valores universais sólidos para fazer frente à liquefação e particularização em cena.

O aprendizado de valores assim como as associações realizadas por nossas mentes não ocorrem aleatoriamente; eles precisam ser ensinados, construídos a partir da disciplina e da prudência, formando um *self* ético, pois o homem é o único animal que precisa ser educado para aprender a ser humano, como destacou Kant.

Entendemos que, para ensinar, é preciso ir além de conteúdos curriculares. É preciso compreender as vivências, experiências e sentimentos dos estudantes, sem julgamentos. Escutar com atenção e sensibilidade o que pode estar ocorrendo e propor contratos de convivência que possam ser (re) construídos em conjunto, sempre que necessário. Quando o estudante se sente reconhecido e pertencente aquele meio educativo, coopera para garantir um clima pertinente para aprendizagem, e os mal-estares dos educadores diminuem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (coord). (et. al.). *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- ABRAMOVAY, M. CASTRO, Garcia. *Drogas nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005, 143p.
- ABRAMOVAY, M. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005, 404 p.
- ABRAPIA. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Disponível em: <www.bullying.com.br>.
- ADORNO, Sérgio. *A criminalidade violenta no Brasil: um recorte temático*. Rio de Janeiro, nº 35, 1º sem. 1993, p. 3-24.
- ALUNO fere professora em Rio Grande. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 09/12/2009, p. 44.
- AMES, Maria Alice Canzi. Conexões entre justiça restaurativa e educação em direitos humanos. In: BEDIN, Gilmar (Org.). *Cidadania, Direitos Humanos e Equidade*. Ijuí: Unijuí, 2012.
- ANDERSON, Perry. *As origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ASSIS, Simone Gonçalves. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (org.). *Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- BALESTRERI, Ricardo. Consciência Moral e Construção da Paz. In: *Revista Textual*, v.1, n.4, maio 2004, p. 31-37. Porto Alegre: SINPRO/RS, Fundação Ecarta, 2004.
- BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia jurídico-penal*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.
- BARBOSA, M.; Carmen, S. *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.

- BASEGIO, Leandro Jesus. *Análise comparativa da reincidência criminal entre homens e mulheres: o papel diferenciado das mulheres na criminalidade*. UFRGS: PPGS, 2009 (Dissertação de Mestrado).
- BAUMAN, Zygmund. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmund. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmund. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BEATO, Cláudio C. *Crime e políticas sociais na América Latina*. CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública Universidade Federal de Minas Gerais. Informativo, Ano 0, Número 1, Dezembro, 2001
- BEATO, C.; PEIXOTO, B. T.; ANDRADE, M. V. *Crime, Oportunidade e Vitimização*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 19, Nº. 55, junho / 2004.
- BEATO, C. SILVA, B. F. A.; TAVARES, R. Crime e Estratégias de Policiamento em Espaços Urbanos. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 687-717, 2008.
- BEATO, Cláudio. Determinantes da criminalidade em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 37, jun. 1998.
- BECKER, Howard S. Problemas de inferência e prova na observação participante. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 47-64.
- BECKER, Howard. *Outsiders*. Tradução de Maria Luiza de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOONEN, Petronela. *A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campina, São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em Campo Aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Zaia (org.). *A Crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 35).

BRASIL. Decreto-Lei Nº 2.848 de 1940, art. 147. *Código Penal*. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Ministério da Ação Social: *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

BRU, Marc. *Métodos de Pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.

BRUM, Eduardo. *Relator do TJ-MG - Apelação Criminal: APR 10024123038762001MG*. Disponível em: <http://tj-mg.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/117666551/apelacaocriminal-apr-10024123038762001-mg>. Minas Gerais, 2013. Acesso em 24 out. 2014.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, v. 27, p. 123-140, 2001.

CAMARGO, C. et al. Violência praticada por adolescentes em escola de primeiro grau. *Revista Baiana Enfermagem*, v. 12, p. 5-20, 1999.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANO, I. *Análise Territorial da Violência no Rio de Janeiro*. Instituto de Estudos da Religião. Rio de Janeiro, 1997.

CANO, I.; SANTOS, N. *Violência letal, renda e desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro, 7 letras, 2001.

CAPRARA, Bernardo Mattes. *Classes Sociais e desempenho educacional no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, PPGS, 2017. (Tese de doutorado).

CARVALHO, Alonso Bezerra de. *Max Weber: Modernidade, Ciência e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CARVALHO, José Sérgio F. *Educação e Direitos Humanos: formação de professores e práticas escolares*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade Rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1)*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Fim de Milênio. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 3)*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Elizabeth Protácio. A formação de comportamento bom e pacífico por adultos respeitados. IN: HART, Stuart (org.). *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008, p. 137-139.

CEATS. *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: FIA, 2010.

CATANI, Afrânio. NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CATTANI, Antonio David. CIMADAMORE, Alberto. *Produção de Pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.

CECETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 51-72.

CECCON, Cláudia, et. al. *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. SP: CECIP: Imprensa Oficial do al. Medicina Ambulatorial: condutas de atenção primária baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3. ed., p. 917 – 931.

CERQUEIRA, D.; LOBÃO, W. *Determinantes da Criminalidade: Arcabouços Teóricos e Resultados Empíricos*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 233-269, 2004.

CHARCZUK, Simone Bicca. *Elaboração e avaliação das qualidades psicométricas do inventário de indicadores de violência na escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005, dissertação de Mestrado em Educação.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Porto Alegre: Revista Sociologias, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

COHN, Gabriel. WEBER, Max. *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2006.

COLLET, Charlise Paula. *A promoção dos direitos mínimos do cidadão realizada pelas práticas restauradoras: a quebra da cultura excludente e seletiva do sistema penal*. In: CALLEGARI, André Luís. *Direito Penal e Globalização*. POA: Livraria do advogado, 2011, p. 91-124.

COMENIUS, Johannes. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORRÊA, Déborah, Maciel. *Avaliação de Políticas Públicas para a Redução da Violência Escolar em Minas Gerais: o caso do projeto escola viva, comunidade ativa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2007.

COSER, Lewis. *Nuevos aportes a la teoria del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1967.

COSTA NETO, P. L. *Estatística*. São Paulo: Ed. Edgard Blücher, 1977.

CUNHA, Marcela Brandão. *Fatores de Proteção às experiências de violência e vitimização de jovens: a influência do clima escolar*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2010 (Dissertação de Mestrado).

- DAHRENDORF, Ralf. *O Conflito Social Moderno*. São Paulo: Zahar, 1992.
- DEBARBIEUX, E. (coord). *La violence à l'école: approches européennes*. Revue Française de Pédagogie. Institute National de Recherche Pedagogic 1998; n. 123.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.
- DE LA TAILLE, Yves. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. São Paulo: Summus, 1996.
- DIEMEN, Lisia Von; KESSLER, Félix Henrique Paim; PECHANSKY, Flávio. Drogas: Uso, Abuso e Dependência. In: DUNCAN, Bruce. *Medicina Ambulatorial: condutas de atenção primária baseadas em evidências*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DREIFUSS, René. *Política, Poder, Estado e Força: uma leitura de Weber*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DREW, Naomi. *A paz também se aprende*. São Paulo: Gaia, 1990.
- DUBET, François. *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, 2005.
- DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Revista Brasileira de Educação mai/jun/jul/ago 1997, no. 05; set/out/Nov/dez 1997 no. 6.
- DUNCAN, Bruce, et al. *Medicina Ambulatorial: condutas de atenção primária baseadas em evidências*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3ª. ed.
- DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o Público e o Privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- DURKHEIM, Émile. *A Educação Moral*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. Tradução de Raquel Weiss.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. SP: Editora Nacional, 1987.
- DURKHEIM, Émile. *Ética e Sociologia da Moral*. São Paulo: Landy Editora, 2006. Tradução Paulo Castanheira.
- DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Tradução Monica Stahel.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1990.
- DURRANT, Joan. Castigos corporais: preponderância, preditores e implicações para o comportamento e desenvolvimento da criança. In: HART, Stuart (org.). *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008, p. 57-108.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: perspectiva, 2007.

ESCOLA em crise: o quadro negro da indisciplina. Porto Alegre/RS: *Jornal Zero Hora*, 22/07/2009, p. 4.

EYNG, Ana Maria (org.). *Violência nas Escolas*. Ijuí: Unijuí, 2011

FANDIÑO, Juan M. *Análise comparativa dos efeitos da base socioeconômica, dos tipos de crime e das condições de prisão na reincidência criminal*. Sociologias, Porto Alegre, Ano 4, n. 08, p. 220-244, jul./dez. 2002.

FANDIÑO, Juan M. Ciclos históricos da violência na América Latina. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 1, p. 31-38, 2004.

FANDIÑO, Juan M. *Panorama das teorias do crime*. UFRGS, 2012, mimeo.

FANDIÑO, Juan M. *Sobreviventes, bandidos e rebeldes: o novo caráter da agressividade social na América Latina*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013, no prelo.

FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDES, Rubem César (coord). *Brasil: as armas e as vítimas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. Apresentação à edição brasileira. In: ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: perspectiva, 2007, IX-XII.

FERREIRA, Liliana. *Educação e História*. Ijuí: UNIJUI, 2001.

FERREIRA, Roberto Martins. *Popper e os dilemas da sociologia*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2008.

FLAMENGHI, Jr. FILHO; XIMENEZ, João. Reflexões sobre a indisciplina e a agressividade na escola atual. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *Disciplina, Escola e Contemporaneidade* (org). Niterói: Intertexto; São Paulo: Editora Mackenzie, 2001, p. 27-39.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre Disciplina e Rebeldia na Escola*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FLICK, Uwe. *Observação, etnografia e métodos para dados visuais*. São Paulo: Artmed, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas Públicas: juventude em debate*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Seleção de textos de Jayme Salomão. Tradução de Durval Marcondes (et al.) São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os pensadores).

FREUD, Julien. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

FRICKE, R. M. *Padrões estatísticos para descrição de dados: medidas de tendência central e de variabilidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Cadernos Unijuí – Série Estatística).

FRICKE, R. M. *Estatística aplicada aos fenômenos sociais*. Ijuí: Unijuí, 2008. Apostila.

GADOTTI, Moacir. *Educar é impregnar de sentido a vida*. Revista Professor, ano 2005, p. 18-21.

GALLO, Eduardo Alex; WILLIAMS, Lúcia C. A. *A Escola como Fator de Proteção à Conduta Infracional de Adolescentes*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, p. 41-59, janeiro. 2008.

GANGUES na Redenção – o desafio de quem vive sob a baderna. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 03/03/2010, p. 4-5.

GARAPON, Antoine; GROS, Frédéric; PECH, Thierry. *Punir em Democracia*. São Paulo: Instituto Piaget, 2011.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, Ética e Educação e Poder*. São Paulo: autores associados, 2005, coleção polêmicas do nosso tempo.

GUERRA de Bondes: garoto envolvido em tiroteio na Redenção é apreendido. Porto Alegre/RS: *Jornal Zero Hora*, 24/03/2010, p. 44.

GUILLOT, Gerard. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: artmed, 2008.

GUIMARÃES, A.M. *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Educação para a Paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul/RS/EDUCS, 2005.

- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HART, Stuart; POWER, Clark. O caminho para uma disciplina infantil construtiva. In: HART, Stuart (org.). *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008, p, 109-151.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HASS, Mônica. *O Linchamento que muitos querem esquecer*. Chapecó: Argos, 2013.
- HAUSER, Ester E. *Política Criminal*. Livro texto. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- HIRSCHI, Travis. *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Olympio, 1984.
- HULSMAN, Louk; DE CELIS, Jacqueline B. *Penas perdidas: o sistema penal em questão*. Rio de Janeiro: Luam, 1993.
- ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente. Violência nas escolas e Policiamento Escolar. *Revista do ILANUD*, 2002, n.23.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Site. [Rio de Janeiro: IBGE, 2019]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- JANKOWSKI, Martín Sánchez. Gangues e a estrutura de Sociedade Americana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, volume 12, ano 1997, p. 25-35.
- JARES, Xesús. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Padós, 1999.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro*. (Tese de doutorado). Programa de pós-Graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2009.
- KAMINSKI, André Karst. *O Conselho Tutelar, a Criança e o Ato Infracional: Proteção ou Punição?* Canoas: Ed. ULBRA, 2002.
- KAHN, Túlio. *Cidades Blindadas: ensaios de criminologia*. São Paulo: Conjuntura, 2001.

KAHN, Túlio. *Velha e Nova Polícia: Polícia e Políticas de Segurança Pública no Brasil Atual*. São Paulo: Sicurezza, 2002.

KANT, IMMANUEL (1724-1804). *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KANT, Immanuel. *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KEHL, Maria Rita. *A fratria órfã: conversas sobre a juventude*. São Paulo: Olho D'água, 2008.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KERLINGER, Fred. *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPU, 1980.

KONZEN, Afonso Armando. *Justiça Restaurativa e Ato infracional: desvelando sentidos no itinerário da Alteridade*. Porto Alegre: livraria do advogado, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares*. Paris: Gallimard, 1995; São Paulo: Ática, 2008.

LARANJEIRA, Ronaldo ET AL. *I levantamento Nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira*. Brasília, DF, Secretaria Nacional Antidrogas, 2007.

LIMA, Dorival Brasileira de. BRIDI, Marlise Vaz. O professor do ensino superior em sala de aula e o problema da disciplina escolar. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *Disciplina, Escola e Contemporaneidade*. Niterói: Intertexto; Ciências Criminais, São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

LIMA, Raymundo de. *Para entender o pós-modernismo*. Revista Espaço Acadêmico.

LIND, Allain. TYLER, Tom. *Procedural Justice and Law I*. Chicago: Institute for Civil Justice, 1987.

LOWRY, R.; COHEN, L. R; MODZELESKI. W.; KANN, L.; COLLINS, J. L; KOLBE, L. J. School violence, substance use, and availability of illegal drugs on school property among US high school students. *J Sch Health*, v. 69, n. 9, p. 347-355, 1999.

LUZ, Araci Assinelli da. Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola. In: MILANI, Feizi Masrouf; JESUS, Rita de Cássia Dias (org.) *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003. p. 159-171.

MAGRONE, Eduardo. *O Impacto do Processo de Massificação do Ensino sobre a Autoridade Docente: uma tentativa de interpretação*. UFJF: mimeo, 21 p.

MARTINS, Maira Costa. PILLON, Sandra Cristina. A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. *Cad. Saúde Pública* [online], v. 24, n. 5, p. 1112-1120, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O castigo como violência na formação do caráter e a disciplinarização do corpo. In: EYNG, Ana Maria (org.). *Violência nas Escolas*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 121-145.

MAGUIRRE, T. O.; ROGERS, W.T. Proposed solutions for non randomness in educational research. *Canad J Educ*, v. 14, n. 2, p. 170-181.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da Paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.

MALDONADO, Daniela Patrícia. WILLIAMS, Lucia C. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005

MARINHO, K. R. L.; COLLARES, A. C. M.; VILELA, E. M.; PRATES, H. O. *Violência, medo e desempenho escolar*. CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública. Universidade Federal de Minas Gerais. Informativo, Ano 3, Número 6, Dez . 2004.

MEDEIROS, Alexandre da Silva. *Conexões sociológicas e questão criminal: desigualdades, segregação sócio-espacial e delinquência em Porto Alegre (2000-2003)*. Porto Alegre: UFRGS, 2004, dissertação de mestrado.

MELO, Z. M. *Família, álcool e violência em uma comunidade da cidade de Recife*. *Psicologia em Estudo*, Natal, v. 10, n.02, 2005, p. 201- 8.

MENESES, Elcio Resmini. *Medidas Socioeducativas: uma reflexão jurídico-pedagógica*. Porto Alegre: livraria do advogado, 2008.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 2001.

MILANI, Feizi Masrouf; JESUS, Rita de Cássia Dias (org.) *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

MILLER, A.M. *Violence in U.S. Public Schools (2000) School Survey on Crime and Safety, REVISED*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC:U.S, Government Printing Office, 2003, p. 204-314.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília. Violência: um problema para a saúde do brasileiro. In: *Impacto da violência na Saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros curriculares nacionais. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade /*

Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MLODINOW, Leonard. *O andar do bêbado: como o acaso determina nossas vidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MONSMA, Karl. *Vantagens de Imigrantes e Desvantagens de Negros: Emprego, Propriedade, Estrutura Familiar e Alfabetização Depois da Abolição no Oeste Paulista*. Dados, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, 2010, pp. 509 a 543.

MONSMA, Karl. *Como pensar o racismo: o paradigma colonial e a abordagem da sociologia histórica*. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 48, n. 2, p.53-82, jul./dez., 2017.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. *O método 6: Ética*. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOISÉS, José Álvaro (org.). *Democracia e Confiança*. São Paulo: Ed. USP, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, D. *Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.

NEWELL, Peter. O imperativo dos direitos humanos de acabar com todo castigo corporal imposto às crianças. In: HART, Stuart (org.). *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008, p. 25-56.

NETO, Alfredo Veiga *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A promoção da cidadania mundial através da educação. In: MILANI, Feizi Masrouf; JESUS, Rita de Cássia Dias (org.) *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003. p. 145-155.

NO final do dia, o professor está arrasado. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 26/04/2009, p. 34.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude; tradução de Lucy Magalhães. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 217-234.

ODALIA, Nilo. *O que é Violência*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

O'KEEFE, M. Adolescents' exposure to community and school violence: prevalence and behavioral correlates. *J Adolesc Health*, v. 20, n. 5, p. 368-376, 1997.

OLIVEIRA, Nilson Vieira (org.). *Insegurança Pública: Reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

ORTEGA et. al. Violencia escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, p. 787-804.

PATTO, Maria Helena Souza. Violência nas escolas: um caso de polícia? *Revista do ILANUD*, no. 23, p. 25-32.

PEDROSO, Regina Célia. *Violência e Cidadania no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

PEGORARO, Juan S. Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales. Porto Alegre: *Revista Sociologias*, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 276-317.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

PIAGET, Jean. A coação adulta e o realismo moral. In: Piaget, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994, 4a. edição, p. 92-155.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. *A construção da justiça restaurativa no Brasil: o impacto no sistema de justiça criminal*. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina>>. Acesso em: 05 maio 2008.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2013.

POWER, Clark. HART, Stuart. O caminho para uma disciplina infantil construtiva. In: HART, Stuart (org.). *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008, p. 109-160.

POR QUE cresceu a ameaça das gangues na Capital. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 07/03/2010, p. 20.

PRADO, Maria do Carmo Cintra Almeida (coord.). *O Mosaico da Violência*. São Paulo: Vetor, 2004.

- PRANIS, Kay. *Processos Circulares*. São Paulo: Palas Athenas, 2010.
- QUANDO a educação vira caso de polícia. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 12/10/2009, p. 34-35.
- RAMOS, S.; LEMGRUBER, J. *Criminalidade e respostas brasileiras à violência*. Observatório da Cidadania 2004.
- RENK, Arlene. *A luta da erva*. Chapecó: Argos, 2006.
- RIELLA, Alberto. Violencia y control social: el debilitamiento e el orden social moderno. Porto Alegre: *Revista Sociologias*, ano 1, n. 1, jan/jun 1999, PP. 122-145.
- ROLIM, Marcos. *Bullying: o pesadelo da escola - um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, dissertação de Mestrado em Sociologia.
- ROLIM, Marcos. *A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta*. Porto Alegre: UFRGS, 2013, tese de Doutorado em Sociologia.
- ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não-violenta*. São Paulo: Ágora, 2006.
- ROTTA, Edegar. *A construção do Desenvolvimento*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- ROTTA, Edegar; FRAGA, Cristina; PREUSS, Lislei Teresinha; AMES, Maria Alice Canzi. As políticas sociais como potencializadoras do desenvolvimento local-regional. *Revista virtual Textos e Contextos*, nº 05, novembro de 2006. Site: www.pucrs.br/textos.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SALES, Mione Apolinario. *(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.
- SAMPSON, R. J., RAUDENBUSH, S. W., EARLS, F. Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. *SCIENCE*, v. 277, 15 Agosto, 1997.
- SANI, A. *Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (E.C.C.V)*. Portugal: Universidade do Minho, 2003.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é Pós-Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2000 (Coleção Primeiros Passos).
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. (org.) *Violência em tempo de globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SANTOS, José Vicente Tavares. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, jan./jun 2001, p. 105-122.

SANTOS, José Vicente Tavares. As conflitualidades como um problema sociológico contemporâneo. Porto Alegre: Revista *Sociologias*, ano 1, n. 1, jan/jun 1999, p. 10-13.

SANTOS, José Vicente Tavares. Michel Foucault: um pensador das redes de poderes e das lutas sociais. Porto Alegre: *Revista Educação, Subjetividade e Poder*, n.3, v.3, jan/jun 1996. p. 7-16.

SANTOS, José Vicente Tavares. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. Porto Alegre: *Revista Sociologias*, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p.16-32.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século. In: Del Priore, Mary. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente e Ato Infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1999.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia fenomenológica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SCHABBACH, Leticia Maria. *Tendências e Preditores da Criminalidade Violenta no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese de Doutorado em Sociologia.

SCHECAIRA, Sérgio Salomão. *Criminologia*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

SLAKMON, C.; DE VITTO, R. GOMES PINTO, R. (org.). *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 210-230.

SELLTIZ, Wrightsman; COOK, Louise Lidder (org). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. v. 1,2,3. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1987.

SENNETT, Richard. *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, B. F. A. *Coesão Social, Desordem Percebida e Vitimização em Belo Horizonte*. Bráulio Figueiredo Alves da Silva. (Dissertação de Mestrado). Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO DO RIO GRANDE DO SUL (SINPRO/RS). Site: www.sinprors.org.br

SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE MORTALIDADES – SIM/RS/Núcleo de Informações em saúde. Disponível em: www.rs.gov.br

SITES divulgam violência dos bondes femininos da Capital. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 09/07/2010, p. 34.

SOARES, G. A. D.; Cano, I. *As Teorias sobre as Causas da Criminalidade*. Rio de Janeiro, IPEA. Manuscrito, 2002.

SOARES, Glaucio. O Calcanhar Metodológico da Ciência Política no Brasil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, v. 2, n. 48, p. 27-52, 2005.

SOIBELMAN, Mauro. ROCHA, Thiago B. M. DIEMEN, Lisia Von. *Problemas relacionados ao consumo de álcool*. In: DUNCAN, Bruce ET ALL. *Medicina ambulatorial: condutas de atenção primária baseadas em evidências*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 1999. Publicado originalmente em francês sob o título *Impostures intellectuelles*, em 1997.

SPOSITO, Maria Encarnação. *Capitalismo e Urbanização*. São Paulo: Contexto, 1998.

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

STRECK, Danilo. *Rousseau e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Paula. *Enquete sobre violência escolar*. São Paulo, UDEMO, 2011.

TANGERINO, Davi de Paiva Costa. *Crime e Cidade: violência urbana e a escola de Chicago*. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2007.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude; tradução de Lucy Magalhães. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, José. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, Claudia. *Evolução cultural em análogos experimentais de metacontingências*. São Paulo: PUCSP, 2010.

TÉRREN, Eduardo. Postmodernidad, Legitidad Y Educación. *Educación & Sociedad*, ano XX, nº 67, Ago/99.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 2. ed., Belo Horizonte, Itatiaia. São Paulo: USP, 1987.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TRIOLA, M. *Introdução à estatística*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1999.

TUMELERO, Michele Rodrigues. *A Legião Brasileira de Assistência e os investimentos feitos sobre as mulheres e as crianças na construção de uma 'nova' Chapecó – SC (1940-1960)*. Florianópolis: UFSC, 2010.

TURATO, E.R. *Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNICEF alerta: Um jovem morto a cada três dias. Porto Alegre/RS, *Jornal Zero Hora*, 22/07/2009, p. 34.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. A pesquisa como princípio pedagógico: discutindo (in)disciplina na escola contemporânea. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *Disciplina, Escola e Contemporaneidade* (org). Niterói: Intertexto; São Paulo: Editora Mackenzie, 2001, p. 9-26.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. *Disciplina, Escola e Contemporaneidade*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e Globalização*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

WISNIEWSKI, Ana Paula. *A construção da categoria timidez no contexto escolar*. Chapecó: UFFS, 2015.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1968.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEIGERT, Mariana de Assis Brasil. *Uso de Drogas e Sistema Penal*. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2010.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Trad. por Daise Batista e Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global strategy to reduce the harmful use of alcohol*. Geneva: WHO, 2010. Disponível em: www.who.int/substance_abuse/msbalcstrategy.pdf.

XAVIER, Maria Luisa. *Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Editora Mediações, 2006.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Extra e Intramuros. *Revista brasileira de Ciências Sociais*. V. 16, N 45, Fev 2001.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense. 1985.

ZALUAR, Alba. *Da revolta ao crime*. São Paulo: Moderna, 1996.

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. RJ: Editora FGV, 2004.

ZALUAR, Alba. *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

ZANTEN, Agnes Van. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude; tradução de Lucy Magalhães. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 200-216.

ZAPPE, Joana Gonçalves. *Adolescência, Ato infracional e processos de identificação: um estudo de caso com adolescentes privados de liberdade*. Santa Maria: UFSM, 2010.

ZARTH, Paulo. *Do Arcaico ao Moderno: o Rio Grande do Sul Agrário do século XIX*. Ijuí: UNIJUI, 2002.

ZAVASCHIZAVASCHI, M. L.; et al. Adolescents exposed to physical violence in the community: a survey in brazilian public schools. *Revista Panamericana de Salud Publica*, v. 12, ano 2002, p. 327-332.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELA CONSTRUÍDA SOBRE ENCAMINHAMENTOS DE
INDISCIPLINAS/INCIVILIDADES

Quantitativo de encaminhamento aos pais dos tipos de ocorrência dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2003 a 2010.													
Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	20	20	20	20	20	20	20	20
						10	09	08	07	06	05	04	03
2	M	15	1		Não realiza atividades, Não trouxe material, Conversas paralelas, Não trouxe avaliações assinadas, Dificuldades de aprendizagem		1	4	2	1	1	1	
2	M	16	1		Não presta atenção em aula, Brincando em aula	1							
2	M	15		1	Não realiza atividades, Dificuldade de aprendizagem		1	1					
2	M	15	1		Não trouxe avaliação assinada		1						
2	N	16	1		Falta de respeito na sala de aula, Não realizar atividades, Fumar na escola, Excesso de faltas		2	1			1	1	
2	N	17	1		Não realiza atividades		1	1	1				
2	N	16	1		Não trouxe material			3					
2	N	17	1		Excesso de faltas		1						
2	N	16		1	Sem uniforme de educação física			1					
2	N	16	1		Empurrou colega na aula de educação física, machucando-o.				1				
3	M	16		1	Participação em "bilhete interativo"			1					
3	M	16		1	Mascando chicletes			1					
3	M	16	1		Não trouxe material/sem uniforme ed. Física/colou na prova			1	2				
3	M	16	1		Atrapalhando aula			1					
3	M	16	1		Conversa muito em aula/ estuda pouco/não realiza atividades e não traz material			1	1		2	4	
3	M	15		1	/mascando chicletes/agrediu colega e foi agredido								
3	M	15		1	Sem uniforme de educação física			1					
3	M	15	1		Não trouxe material/sem uniforme ed. Física			1					
3	M	16		1	Não trouxe material/não realiza atividades/			2	1				
3	M	16		1	Não trouxe material/não realiza atividades/			1	1	1	2	2	
3	M	16	1		Não trouxe material/não realiza atividades/		4		2				
3	M	15		1	Não trouxe material/não realiza atividades/mascando chicletes		3	3					
3	M	16		1	Não trouxe material/mascando chicletes		3	1					
3	M	16		1	Não trouxe material/não realiza atividades/sem uniforme ed. Física		1		1	1	3		
3	M	16		1	Não trouxe material/não realiza atividades/sem uniforme ed. Física/jogou bolinha de papel na professora		4	3	1	3	1	1	2
3	N	18	1		Não realiza atividades, Não respeita professores				1	1	1	1	1

(continua)

Quantitativo de encaminhamento aos pais dos tipos de ocorrência dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2003 a 2010. (continua)

Série	Turmas	Idade	M	F	Ocorrência	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003
1	M	16	1		Não realiza atividades, Estuda pouco, Não presta atenção em aula		3	2	1	3			
1	M	15	1		Não realiza atividades, Não presta atenção em aula, Não trouxe material, Brincando em aula		4						
1	M	14	1		Não realiza atividades, Não presta atenção em aula, Não trouxe material, Brincando em aula		3						
1	M	14		1	Não trouxe material		1						
1	M	15		1	Não trouxe material			1					
1	M	16	1		Jogou corretivo na parede e no colega	1							
1	M	14	1		Não realiza atividades, Brincando em aula, Conversas paralelas		3						
1	T	16	1		Ausentou-se da sala de aula antes do seu término	1							
1	T	14	1		Não trouxe material		1						
1	T	14	1		Não realiza atividades		1	1	1	1	1		
2	M	15	1		Não trouxe material		1						
2	M	15		1	Não trouxe material			1					
2	M	16		1	Não realiza atividades						1		
2	M	?		1	Não realiza atividades, Não trouxe material, Não presta atenção em aula			4	1				
2	M	14		1	Não trouxe avaliação assinada, Dificuldade no aprendizado		1						
2	M	16		1	Não realiza atividades, Não presta atenção em aula, Não trouxe material, Brincando em aula		4						
2	M	15	1		Não realiza atividades, Brincando em aula, Mascando chicletes		1	2	1	1	2	1	
2	M	16		1	Não trouxe material, Não apresentou trabalho em aula, 3 Atestados Médicos em 2008		1				2		
2	M	15	1		Saiu da escola sem autorização no último período		1						
2	M	16		1	Não realiza atividades, Não trouxe material		2	2					
2	M	15		1	Não realiza atividades, Não trouxe material		1						
2	M	17	1		Sem uniforme de educação física			1					
2	M	15		1	Não realiza atividades						1		
2	M	14		1	Não coopera nas aulas de educação física			1					
2	M	15	1		Não trouxe material		1						

Quantitativo de encaminhamento aos pais dos tipos de ocorrência dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2003 a 2010. (conclusão)

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	Anos								
						2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	
3	N	16		1	Desrespeitou a professora, Não trouxe material / Brincando em sala de aula, mascando chicletes		2	1						
3	N	17	1		Não trouxe material, Não realiza atividades, Desrespeito a professores					2	2	2	2	2
3	N	16		1	Usar MP4 em sala de aula / Atrasos			2						
3	N	18		1	Não trouxe material, Não realiza atividades, Sem uniforme de educação física					7				
3	N	15		1	Não trouxe material, Não realiza atividades		1							
3	N	19		1	Ingeriu bebida alcoólica na casa de colega após as provas					1				
3	N	16	1		Não realiza atividades, Conversas paralelas					1	1	1	1	1
3	N	16	1		Mascando chicletes									
3	N	15		1	Não trouxe material		2	2						
3	N	18		1	Excesso de faltas e atrasos no início ano letivo		1	1						
3	N	16	1		Sem uniforme de educação física / Atrasos		1	1						
3	N	18	1		Ausentou-se da escola (tomar café no supermercado) / Não realiza atividades			1	1					
Tot al			3 1	3 1		3	59	50	19	25	17	15	10	

Quantitativo de solicitação de justificativa dos pais para os atrasos/faltas dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2006 a 2010.

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	2010	2009	2008	2007	2006
1	M	15		1	Atrasos	13				
1	T	16	1		Atrasos	6				
2	M	15		1	Atrasos		6			
2	M	15	1		Atrasos			6		
2	M	16		1	Atrasos	6	6			
2	M	15		1	Atrasos	6				
2	M	16	1		Atrasos	6				
2	M	14		1	Atrasos			12		
2	M	15		1	Atrasos	12		6	6	6
2	N	16	1		Atrasos		6			
2	N	20	1		Atrasos			6	3	3
2	N	21	1		Atrasos					2
2	N	16	1		Atrasos			6		
2	N	16	1		Atrasos	6				
3	M	16	1		Atrasos			15		
3	M	16	1		Atrasos			6		
3	M	15	1		Atrasos		6			
3	M	16		1	Atrasos		6			
3	M	15		1	Atrasos		6			
3	M	16		1	Atrasos		6			
3	N	18		1	Excesso faltas					6
3	N	18		1	Atrasos		6			
3	N	15		1	Atrasos		6			
3	N	19		1	Atrasos					6
Total			11	13		55	54	57	9	23

Quantitativo de comparecimento dos pais ou responsáveis dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2004 a 2010.

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
1	M	14	1		Desobediência a professora		1					
1	T	16	1		Não aceita orientação professores, ausentou-se da escola, não realiza atividades, jogou papel nos colegas e professores		6	7				
1	T	14	1		Escreveu palavrão no chão, atrapalha a aula, conversa paralela	1						
2	M	15	1		Brincando em aula			1				
2	M	17	1		Rasgou solicitação justificativa dos pais			1				
2	M	16	1		Jogar cartas em aula			1				
2	N	20		1	Atrasos frequentes, falta de compromisso com estudo, arrogância						3	3
3	M	16		1	Atrasos frequentes			1				
3	M	16		1	Desrespeitou professora e quando foi mandada para fora da sala, desobedeceu a ordem				1			
3	M	16		1	Desrespeitou professora e quando foi mandada para fora da sala, desobedeceu a ordem				1			
3	M	16		1	Desrespeitou professora e quando foi mandada para fora da sala, desobedeceu a ordem/ Atrasos frequentes			1	1			
3	N	18	1		Desrespeitou professora				1	1	1	1
3	N	18		1	Má conduta com vestuário				1			
3	N	20	1		Excesso de faltas e atrasos					1		
3	N	15		1	Brincando em aula			1				
3	N	16	1		Desrespeitou professora, não realiza atividades, derruba material de colegas, grita em aula			1				
3	N	16	1		Agressão física a colega							1
Total			11	7		1	7	14	5	2	4	5

Quantitativo de advertência verbal aos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2007 a 2010.

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	2010	2009	2008	2007
1	M	14	1		Brincadeiras em aula		1		
1	M	15	1		Não realiza atividades, conversas paralelas, fica rindo e fazendo brincadeiras	2			
1	T	16	1		Não realiza atividades, conversas paralelas, atrapalha a aula. Observação na ficha do aluno: Pesquisar os conceitos dos palavrões na biblioteca		2		
1	T	14		1	Não realiza atividades, não obedece ordens, ausentou-se da sala de aula	1			
2	M	15	1		Trancaram-se no banheiro durante o recreio				
2	N	17	1		Excesso de faltas. Observação na ficha do aluno: Vários atestados médicos em 2008			1	
3	N	19		1	Conversas paralelas, desrespeitou professora				1
Total			5	2		3	3	1	1

Quantitativo de advertência por escrito dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2005 a 2010.

(continua)

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	20	20	20	20	20	20
						10	09	08	07	06	05
1	M	15	1		Desobediência a professora	1	1				
1	M	14	1		Brincadeiras em aula		1				
1	M	15	1		Desobediência a professora, fala "palavrões", não realiza atividades, conversas paralelas, Fica rindo e fazendo brincadeiras	2					
1	M	14	1		Rasgou casaco do colega, solicitado pelo Conselho de Classe para melhorar atitudes em sala de aula	1	2				
1	T	15	1		Usar fone de ouvido		1				
1	T	14	1		Celular ligado em aula		1				
1	T	14	1		Celular ligado em aula			1			
1	T	14	1		Celular ligado em aula	1			1		
1	T	15	1		Desrespeitou a professora, jogou caderno no colega e saiu correndo da sala de aula	1					
1	T	16	1		Desentendeu-se com colega e jogou caderno nele	1					
2	M	16		1	Ausentou-se da sala de aula sem autorização, sem uso do uniforme		1				
2	M	16		1	Ausentou-se da sala de aula sem autorização		1				
2	M	15		1	Ausentou-se da escola no recreio e retornou às 11h		1				
2	M	16		1	Ausentou-se da sala de aula sem autorização / Ausentou-se da escola sem autorização		1	1			1
2	M	15		1	Colando durante a prova						
2	M	15	1		Não trouxe convite para assembleia assinado pelos pais			1			
2	M	16		1	Celular ligado em aula		1				
2	M	17	1		Celular ligado em aula			1			
2	M	14		1	Celular ligado em aula			1			
2	N	16	1		Celular ligado em aula		1				
2	N	16	1		Falsificou assinatura da mãe		1				
2	N	17	1		Desrespeitou a professora e colegas		1				
2	N	17	1		Agressão física a colega				1		
2	N	20	1		Celular ligado em aula / Excesso atrasos	6					
2	N	21	1		Realizou atividades não relacionadas a aula em sala de aula, celular ligado em sala de aula						
2	N	16	1		Desrespeitou a professora (chamou a professora de carrancuda e mandou aprender a dar aula) //jogar carta	1	1				
2	N	17			Celular ligado em aula	1	1				

Quantitativo de advertência por escrito dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2005 a 2010.							(continua)				
Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	2010	2009	2008	2007	2006	2005
2	N	17	1		Solicitou a professora para falar mais baixo porque tinha palestra na sala ao lado				1		
2	N	16	1		Desrespeitou a professora, Atendeu o celular em sala de aula	1					
2	N	15	1		Não realiza atividades, Não trouxe material, Conversas paralelas / Retrucou o professor / Não trouxe comunicado assinado		2		1		
2	N	16		1	Celular ligado em aula		1				
2	N	18	1		Discordou com sistemática de avaliação do professor / Jogar cartas, Não realiza atividades / Ameaça a professora / Namoro em aula. Obs.: Em 27.12.2006 houve termo cancelamento matrícula devido a 25 comunicados aos pais por indisciplina e suspensão por sair da escola sem autorização; porém pai não concordou com a transferência.	1	2	1	1		
2	N	19	1		Foi mandado para fora da sala por estar atrapalhando a aula						
2	N	16	1		Celular ligado em aula/atrapalhando a aula/agressão verbal e física a colega/falsificação de assinatura do pai. Obs.: Pai negou-se a assinar bilhete que comunicava comportamento do filho em 2008, escrevendo no verso que se preciso, deveriam suspendê-lo.	1		3			
3	M	16	1		Falta de motivação, Interesse e responsabilidade/gazeaar aula/Excesso de faltas. Obs.: Pai deu-se conta que filho falsificou assinatura e compareceu à escola solicitando um termo de advertência.		2				
3	M	16	1		Conversa muito em aula/mexeu em material de professora, desrespeitando-a/			1			
3	M	16	1		Desobedeceu orientação de ir para a sala e ficou no auditório vendo jogo				1		
3	M	16		1	Saiu da aula antes do término, sem autorização/atrapalha as aulas, conversa, rí, não realiza atividades e não traz material/					1	
3	M	16	1		Celular ligado em aula				1		
3	M	16	1		Desobedeceu orientação de ir para a sala e ficou no auditório vendo jogo			1			
3	M	16	1		Jogar cartas na aula		1				
3	M	16		1	Celular ligado em aula / Desrespeitou a professora		1			1	
3	M	16		1	Ausentou-se da sala de aula sem autorização / Desrespeitou a professora			1	1		
3	N	18	1		Atrapalhando a aula		1				
3	N	17	1		Desrespeitou colegas, professores e direção / Brigou na saída da escola				1	1	
3	N	18		1	Celular ligado em aula / Atitudes desrespeitosas (desmotivada, levanta da cadeira, reclama, nega o que faz)			1		1	
3	N	21		1	Excesso de faltas. Obs.: Com 21 Atestados Médicos desde 2000			1	1		
3	N	18		1	Celular ligado em aula			1			

Quantitativo de advertência por escrito dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2005 a 2010. (conclusão)

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência							
						2010	2009	2008	2007	2006	2005	
3	N	15		1	Ausentou-se da escola sem autorização			1				
3	N	18		1	Celular ligado em aula / Termo de compromisso em mudar atitudes (interesse, fazer atividades)	1		2				
3	N	20	1		Celular ligado em aula / Excesso de atrasos (25 em 2006, 25 em 2007) e ausências (17 em 2007 e 17 em 2006)		2		4		4	
3	N	15		1	Jogar cartas na escola em horário de aula		1					
3	N	16	1		Desrespeito a colegas, professores e direção, Não realiza atividades			2				
3	N	16	1		Desrespeito a colegas e professores / Incentiva colegas a desrespeitar normas / Agressão física a colega	1	1		1			
3	N	16		1	Agressão física e verbal a colega							
3	N	18	1		Entrou na sala dos professores para assistir jogo			1				
Total			35	19		19	30	20	15	8	1	

Quantitativo de suspensão dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2005 a 2010.

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência	2010	2009	2008	2007	2006	2005
1	M	15	1		Ausentou-se da escola sem autorização		1				
1	M	14	1		Mexeu no material da professora	1					
1	M	14	1		Mexeu no material da professora	1					
1	M	14	1		Mexeu no material da professora	1					
1	M	13	1		Mexeu no material da professora	1					
1	M	15	1		Mexeu no material da professora	1					
1	T	16	1		Ausentou-se da escola sem autorização	1					
1	T	14	1		Ausentou-se da escola sem autorização	1					
1	T	14	1		Ausentou-se da escola sem autorização	1					
1	T	16	1		Ausentou-se da escola sem autorização	1					
1	T	14	1		Arrancou uvas verdes parreiral e jogou nos colegas. Encaminhamento: aluno realizar pesquisa sobre vandalismo.		1				
2	M	16	1		Agressão física a colega			1			
2	N	16	1		Escrever nas paredes da escola, Fumar na escola		1				
2	N	21	1		Saiu da escola sem permissão						1
3	M	15	1		Agressão física a colega					1	
3	M	15	1		Agressão física a colega			1			
3	M	16		1	Ficou no banheiro durante aulas após intervalo					1	
3	M	16		1	Ausentou-se da escola sem autorização					1	
3	M	16		1	Ausentou-se da escola sem autorização					1	
3	N	18	1		Desrespeito professores, Fala palavrões		1				
3	N	16	1		Trouxe e tomou vinho para escola		1				
3	N	18		1	Ausentou-se da escola sem autorização			1			
3	N	18		1	Ausentou-se da escola sem autorização						
Total			18	5		9	5	3		4	1

Quantitativo de transferência entre escolas colhidos na Relação Oficial das Turmas em 23.08.2010, da Escola I. Se quiser acompanhar o histórico, a pasta fica arquivada no passivo.

Série	Turno	Total
1	M	3
1	T	4
1	N	3
2	M	4
2	N	8
3	M	2
3	N	4
Total		28

Quantitativo em Caderno de Atas do registro de ocorrência policial e comunicação ao Conselho Tutelar dos estudantes da Escola I, por série, turno, idade e sexo, no período de 2005 a 2010.

Série	Tu rno	Id ade	M	F	Ocorrência	Obs
7ª	T	?	1		Porte de Arma de Fogo	
?	?	?	1		Porte de Arma Branca (Faca)	
?	?	?	1		Porte de arma de brinquedo, algemas e faquinha	Chamada a Brigada Militar e Conselho Tutelar que fizeram uma conscientização
?	?	?	1		Porte de arma de brinquedo, algemas e faquinha	Chamada a Brigada Militar e Conselho Tutelar que fizeram uma conscientização
?	?	?	1		Porte de arma de brinquedo, algemas e faquinha	
2	?	?	1		Agressão física com lesão	Pronto Socorro
3	?	?	1		Agressão física com lesão	Pronto Socorro
1	?	Me nor	1		Perseguição a estudante na saída da escola (com motos e carro)	Conselho Tutelar (vítima)
1	?	Ma ior	1		Perseguição a estudante na saída da escola (com motos e carro)	
1	?	Ma ior	1		Perseguição a estudante na saída da escola (com motos e carro)	
1	?	Ma ior	1		Perseguição a estudante na saída da escola (com motos e carro)	
2	?	Me nor	1		Agressão com líquido desconhecido que provocou convulsões na vítima (colocaram na roupa da vítima)	
2	?	Me nor	1		Agressão com líquido desconhecido que provocou convulsões na vítima (colocaram na roupa da vítima)	Reconheceram o erro e pagaram as despesas (médicas e materiais), Conselho Tutelar
2	?	Ma ior	1		Agressão com líquido desconhecido que provocou convulsões na vítima (colocaram na roupa da vítima)	Reconheceram o erro e pagaram as despesas (médicas e materiais)
2	?	Ma ior	1		Agressão com líquido desconhecido que provocou convulsões na vítima (colocaram na roupa da vítima)	Reconheceram o erro e pagaram as despesas (médicas e materiais)
2	?	Ma ior	1		Agressão com líquido desconhecido que provocou convulsões na vítima (colocaram na roupa da vítima)	Reconheceram o erro e pagaram as despesas (médicas e materiais)
2	?	?	1		Agressão física no pátio da escola	Pronto Socorro
2	?	?	1		Agressão física no pátio da escola	Pronto Socorro
?	?	?		1	Agressão verbal e física em frente à escola	As ameaças continuaram após a agressão e pais, direção e estudantes assinam termo compromisso
?	?	?		1	Agressão verbal e física em frente à escola	As ameaças continuaram após a agressão e pais, direção e estudantes assinam termo compromisso
1	T	?	1		Gangue invade escola para agredir estudante; Gangue quebra vidraça, invade, picha e depreda escola; Gangue retorna final de semana para pichar e ameaçar;	Este estudante foi transferido, pertence a uma gangue e foi motivo da invasão a escola por gangue externa
To tal			1 9	2		

Quantitativo de encaminhamento aos pais dos tipos de ocorrência dos estudantes da Escola II, por série, turno, idade e sexo, no período de 2011.

Sé rie	Tur no	Ida de	M	F	Ocorrência	20 11
1	M	16	5		Atrasos	x
1	M	16		3	Atrasos	x
1	M		1 1		Brincadeiras em aula	x
1	M		1 1	6	Excesso faltas	x
1	M		2	2	Gazear aulas	x
1	M		1		Não realiza atividades	x
Tot al			3 0	1 1		

Quantitativo de justificativas de faltas e atrasos dos estudantes da Escola II, por série e turno, sem data.

Sé rie	Tur no	Ida de	M	F	Ocorrência
1	M				12 bilhetes de pais meninos justificando faltas ou atrasos por saúde
1	M				10 bilhetes de pais meninas justificando faltas ou atrasos por saúde
1	M				6 bilhetes pais meninos justificando faltas ou atrasos motivo trabalho
1	M				3 bilhetes pais meninas justificando faltas ou atrasos motivo trabalho

Quantitativo de comparecimento dos pais ou responsáveis dos estudantes da Escola II, por série e turno, sem data.

Sé rie	Tur no	Ida de	M	F	Ocorrência
1	M		3		Desobediência ao professor
1	M		3	4	Celular
1	M		7		Deboches/Desrespeitos
To tal			1 3	4	

Quantitativo de advertência por escrito dos estudantes da Escola II, por série, turno e sexo, sem data.

Sé rie	Tur no	Ida de	M	F	Ocorrência
1	M		2	2	Gazear aula
1	M		4	3	Atrapalhar aulas com brincadeiras
1	M		3		Desobediência ao professor
1	M		3		Agressão verbal
1	M		1		Agressão física
To tal			1 3	5	

Quantitativo de suspensão dos estudantes da Escola II, por série, turno e sexo, sem data.

Sé rie	Turn o	Ida de	M	F	Ocorrência
1	M		1		Deboches/Desrespeitos repetitivos
1	M		2		Agressão Física
1	M		1		Violência contra o patrimônio
To tal			4	0	

Quantitativo de comunicação ao Conselho Tutelar dos estudantes da Escola II, por série, turno e sexo, sem data.

Série	Turno	Idade	M	F	Ocorrência
1	M		4	1	Registro de encaminhamento de ficha FICAI ao Conselho Tutelar
Total			4	1	

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Prezado/a estudante:

Esta é uma pesquisa que quer conhecer e entender as relações na escola, buscando identificar se há conflitos, desrespeitos, indisciplinas e violências.

O questionário está dividido em 4 partes:

- √ primeira se buscará informações gerais para traçar um perfil sócio-econômico e cultural;
- √ segunda parte sobre os tipos de violências, desrespeitos, indisciplinas e conflitos;
- √ terceira parte, sobre seus sentimentos;
- √ quarta parte, sobre a aceitação ou rejeição da autoridade.

*Para manter o sigilo de suas informações, **você não deve escrever seu nome no questionário;***

As perguntas precisam ser respondidas com sinceridade e nenhuma deixada em branco.

O questionário será aplicado para estudantes de escolas públicas e privadas de duas cidades em estudo: Porto Alegre e Santa Rosa/ RS, totalizando uma amostra de 10 escolas.

Sua participação é muito importante, por isso agradeço desde já!

PARTE I - CARACTERÍSTICAS GERAIS

1. ESCOLA: 1. Pública Estadual 2. Pública Municipal 3. Particular

2. SÉRIE: 1. 1º 2. 2º 3. 3º

3. TURNO: 1. Diurno 2. Noturno

4. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA:

- () Entre seis meses e um ano;
- () Entre um e três anos;
- () Entre três a cinco anos;
- () Mais de cinco anos;
- () Sempre estudou nesta escola;

5. VOCÊ REPETIU O ANO ALGUMA VEZ? 0. não 1. sim

6. VOCÊ JÁ FOI EXPULSO DE ALGUMA ESCOLA ALGUMA VEZ? 0. não 1. sim

7. VOCÊ TRABALHA? 0. não 1. sim

8. DATA DE NASCIMENTO: __/__/__

9. SEXO: 1. Masculino 2. Feminino

10. EM RELAÇÃO A SUA COR DE PELE, VOCÊ CONSIDERA QUE É:

- 1. branco/a 2. negro/a 3. amarelo/a 4. indígena
- 5. pardo/a 6. outro 7. não sabe

11. QUAL O BAIRRO/VILA EM QUE VOCÊ MORA? _____
RUA _____

12. NA SUA CASA TEM (ASSINALE CADA ITEM ABAIXO):

Videocassete	() não. () sim				
Geladeira	() não. () sim				
Aspirador de pó	() não. () sim				
Máquina de lavar roupa	() não. () sim				
Freezer	() não. () sim				
TV a cores	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Rádio	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Carro	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Banheiro	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Quarto	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Empregadas mensalistas	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Computador/notebook	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Acesso a internet	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
Aparelho de DVD Player	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais
TV por assinatura	() não. () sim, quantos?	1	2	3	4 ou mais

13. ATÉ QUANDO SEU PAI ESTUDOU?

1. Ensino fundamental incompleto
2. Ensino fundamental completo (até 8ª série)
3. Ensino médio incompleto
4. Ensino médio completo
5. Ensino superior incompleto
6. Ensino superior completo
7. Pós-graduado
8. Não sabe.
9. Não estudou.

14. ATÉ QUANDO SUA MÃE ESTUDOU?

1. Ensino fundamental incompleto
2. Ensino fundamental completo (até 8ª série)
3. Ensino médio incompleto
4. Ensino médio completo
5. Ensino superior incompleto
6. Ensino superior completo
7. Pós-graduado
8. Não sabe.
9. Não estudou.

15. ASSINALE TODAS AS PESSOAS COM QUEM VOCÊ MORA:

- | | | |
|--|-----------------------|----------------|
| 1. () Pai | 2. () Mãe | 3. () Irmãos |
| 4. () Companheiro(a) do pai ou da mãe | 5. () Esposo | |
| 6. () Esposa | 7. () Outro familiar | 8. () Sozinho |
| 9. () Amigos | | |
| 10. () Outro, quem? _____. | | |

16. EM SUA CASA, QUANDO VOCÊ FAZ ALGO QUE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS NÃO GOSTAM, COMO ELES PROCEDEM?

1. () Conversam com você e pedem para que você mude de comportamento;
2. () Gritam com você, xingam, e, às vezes, batem em você;
3. () Normalmente nem ficam sabendo daquilo que você faz;
4. () Normalmente dão um tipo de castigo, mas não batem em você;
5. () Não tomam nenhuma atitude; ignoram o que você faz;
6. () Ficam em dúvida sobre o que fazer; sua mãe diz uma coisa e seu pai outra.
7. () Tomam outra atitude. O que fazem: _____.

17. EM SUA VIDA, QUANTAS VEZES VOCÊ APANHOU DOS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS?

1. () Nunca
2. () Só uma ou duas vezes
3. () Entre duas e 5 vezes
4. () Entre 5 e 10 vezes
5. () Praticamente toda a semana
6. () Quase todos os dias

18. QUANTAS VEZES, NESTA SEMANA, VOCÊ DEIXOU DE REALIZAR ALGO QUE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS TE PEDIRAM?

1. () Nenhuma
2. () Uma ou duas vezes
3. () Três ou quatro vezes
4. () Cinco ou seis vezes
5. () Sete ou mais vezes

19. ASSINALE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREM AS SEGUINTE SITUATÖES EM SUA CASA:

	SEMPRE	QUASE SEMPRE	QUASE NUNCA	NUNCA
1. Em minha casa há regras, atividades e horários estipulados.				
2. As regras combinadas em minha casa são cumpridas.				
3. Meus pais/responsáveis controlam minhas amizades e passeios.				
4. Meus pais/responsáveis controlam o que faço no computador e as ligações que recebo.				
5. Meus pais/responsáveis conversam sobre a escola, sobre minhas amizades, me incentivam e orientam.				
6. Meus pais/responsáveis compreendem minhas necessidades.				
7. Meus pais/responsáveis respeitam todas as pessoas que vivem em minha casa.				

20. VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM GRUPO DENTRO OU FORA DA ESCOLA (pode assinalar mais de um):

1. () Dança, Música, Pintura ou Teatro;
2. () Grupo de Igreja, Oração;
3. () Bonde, gangue;
4. () Outro. Qual: _____.
5. () Não participo de nenhum grupo.

21. CITE O NOME DE ALGUÉM QUE VOCÊ ADMIRA OU CONSIDERA SEU ÍDOLO/HERÓI.

OBS: Coloque ao lado do nome se é alguém da família, se é professor, médico, cantor, atriz, padre, pastor, religioso, modelo, personagem de desenho, personagem de filme de ação, etc...

22. QUAL SEU MAIOR SONHO?

23. QUAL SEU MAIOR MEDO?

24. LEIA COM ATENÇÃO AS QUESTÕES ABAIXO E RESPONDA, CONFORME A LEGENDA, COM QUAL FREQUÊNCIA ESTES EVENTOS OCORRERAM NA SUA CASA NOS ÚLTIMOS TRÊS MESES:

- A) **nunca aconteceu**
 B) **1 a 2 vezes**
 C) **3 a 5 vezes**
 D) **Mais de 5 vezes**

	NUNCA	1 a 2	3 a 5	+ de 5
01. Você viu alguém dando socos, tapas, chutes ou empurrões violentos dentro da sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
02. Você já sofreu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos dentro de sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
03. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém dentro da sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
04. Alguém da sua família já procurou ajuda do Conselho Tutelar, Ministério Público, Brigada Militar ou outra autoridade oficial com relação à ameaças ou agressões físicas dentro de sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
05. Você viu alguém sendo humilhado, ofendido ou intimidado por alguém dentro da sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
06. Você já foi humilhado, ofendido ou intimidado por alguém dentro da sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
07. Você já humilhou, ofendeu ou intimidou alguém dentro da sua casa ?	(A)	(B)	(C)	(D)
08. Você faz uso de maconha?	(A)	(B)	(C)	(D)
09. Você faz uso de cocaína, heroína ou crack?	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Você faz uso excessivo de bebidas alcoólicas?	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Algum familiar seu faz uso de maconha?	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Algum familiar seu faz uso de cocaína, heroína ou crack?	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Algum familiar seu faz uso excessivo de bebidas alcoólicas?	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Você já teve problemas legais (envolvendo a polícia) relacionados ao uso de drogas?	(A)	(B)	(C)	(D)

Parte II - Leia com atenção as questões abaixo e responda, conforme a legenda, com qual frequência estes eventos ocorreram NOS ÚLTIMOS TRÊS MESES:

- A) **nunca aconteceu**
 B) **1 a 2 vezes**
 C) **3 a 5 vezes**
 D) **Mais de 5 vezes**

	NUNCA	1 a 2	3 a 5	+ de 5
01. Você já pichou muros, estragou portas, classes, janelas, banheiros, pátio ou refeitório?	(A)	(B)	(C)	(D)
02. Você já roubou objetos de outras pessoas dentro da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
03. Você já roubou objetos de outras pessoas fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
04. Você já foi roubado/furtado dentro da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
05. Você já foi roubado/furtado fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
06. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
07. Você já deu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos em alguém dentro da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
08. Você já sofreu socos, tapas, chutes ou empurrões violentos na escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
09. Em caso de você ou alguém que você conhece ter sofrido alguma agressão física, foi necessário fazer um curativo ou ir ao médico por conta disso?	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Você já procurou ajuda do Conselho Tutelar, Ministério Público, Brigada Militar ou outra autoridade oficial para solucionar fatos relacionados à ameaças ou agressões físicas em que você foi vítima?	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Você já foi intimado a comparecer ao Conselho Tutelar, Ministério Público, Brigada Militar ou outra autoridade oficial para solucionar fatos relacionados à ameaças ou agressões físicas em que você foi acusado?	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Você já humilhou, ofendeu ou intimidou algum estudante da sua escola ?	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Você já foi humilhado, ofendido ou intimidado por professores?	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Você já humilhou, ofendeu ou intimidou algum professor?	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Você já tirou a roupa, passou a mão em partes íntimas ou tentou agarrar, beijar à força alguém dentro da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Você já tirou a roupa, passou a mão em partes íntimas ou tentou agarrar, beijar à força alguém fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Você já portou algum tipo de arma na escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Você faz parte de alguma gangue dentro da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Você faz parte de alguma gangue fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Você já foi ameaçado por alguma gangue da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Você já foi ameaçado por alguma gangue da rua?	(A)	(B)	(C)	(D)
22. Você já zombou ou riu debochadamente de professores em sala de aula?	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Você já deixou de realizar atividades propostas pelos professores?	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Você já foi mandado para fora da sala, por	(A)	(B)	(C)	(D)

estar conversando muito alto ou atrapalhando a aula de algum professor.				
25. Você sentou em cima da classe durante a aula, fez brincadeiras durante a aula, jogou bolinhas de papel, jogou baralho...	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Você disse algum "palavrão" para algum professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Você utilizou celular para atender ligações, ouvir músicas, jogar ou filmar durante as aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Você já chegou atrasado na aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Você já desobedeceu pedidos/ordens/solicitações para cessar brincadeiras e conversas.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Você discordou de notas ou avaliações realizadas por professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Você já enviou e-mails ou mensagens ofensivas por internet ou telefone celular contra algum colega ?	(A)	(B)	(C)	(D)
32. Você enviou e-mails ou mensagens ofensivas por internet ou telefone celular contra algum professor ?	(A)	(B)	(C)	(D)
33. Você já recebeu e-mails ou mensagens ofensivas por internet ou telefone celular de algum colega?	(A)	(B)	(C)	(D)

PARTE III - LEIA COM ATENÇÃO AS QUESTÕES ABAIXO E RESPONDA, DE ACORDO COM A LEGENDA, COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ TEVE OS SENTIMENTOS LISTADOS. TODAS AS ALTERNATIVAS INICIAM COM "SINTO" OU "SINTO-ME":

	SEMPRE	QUASE SEMPRE	QUASE NUNCA	NUNCA
Tranquilo/a dentro da escola				
Respeitado/a dentro da escola				
Tratado/a com igualdade dentro da escola				
Os professores demonstram preocupação com minhas necessidades				
Sou reconhecido/a pelo que faço				
Feliz				

PARTE IV - PARA CADA SITUAÇÃO ABAIXO, ASSINALE COM UM "X" A RESPOSTA QUE MAIS CORRESPONDE À SUA OPINIÃO:

1. UM ESTUDANTE COSTUMA CAMINHAR DURANTE A EXPOSIÇÃO DA AULA. O PROFESSOR REPREENDE ESTE ESTUDANTE, PORÉM O ESTUDANTE REAGE COM DESRESPEITO. O PROFESSOR PEGA ESTE ESTUDANTE PELO BRAÇO; O LEVA ATÉ SUA CADEIRA E O FAZ SENTAR. EM RELAÇÃO À POSTURA DESSE PROFESSOR, VOCÊ:

() Concorda plenamente () Concorda em parte () Não Concorda Nem Discorda () Discorda em parte () Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

2. UM PROFESSOR EM SALA DE AULA COM 45 ALUNOS INICIOU SUAS EXPLICAÇÕES TEÓRICAS. PASSADOS 15 MINUTOS, NÃO CONSEGUIU PROSSEGUIR AS EXPLICAÇÕES PORQUE HAVIA MUITA CONVERSA EM SALA DE AULA. SOLICITOU SILÊNCIO E NÃO FOI ATENDIDO. O PROFESSOR INFORMA QUE AQUELA MATÉRIA É A PARTE PRINCIPAL DO CONTEÚDO DA PRÓXIMA PROVA E CONTINUA A EXPOSIÇÃO DA AULA, IGNORANDO AS CONVERSAS DOS ESTUDANTES. EM RELAÇÃO À POSTURA DESSE PROFESSOR, VOCÊ::

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Nem Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

3. UM ESTUDANTE RECEBEU UMA NOTA MUITO BAIXA EM UMA PROVA DE UM DETERMINADO PROFESSOR. O ESTUDANTE FICOU MUITO IRRITADO E AMEAÇOU DANIFICAR (RISCAR) O CARRO DO PROFESSOR. O PROFESSOR REGISTROU A OCORRÊNCIA NA BRIGADA MILITAR. EM RELAÇÃO À POSTURA DESSE PROFESSOR, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Nem Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

4. UM ESTUDANTE AGREDIU FISICAMENTE OUTRO ESTUDANTE. O PROFESSOR TENTOU CRIAR UMA SITUAÇÃO DE DIÁLOGO E ENTENDIMENTO ENTRE AS PARTES. EM RELAÇÃO À POSTURA DESSE PROFESSOR, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Nem Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

5. UM ESTUDANTE TEM AGREDIDO VERBALMENTE, DE FORMA REPETIDA, OUTROS ESTUDANTES. O PROFESSOR ENCAMINHOU O ESTUDANTE A DIREÇÃO DA ESCOLA, PORÉM AS AGRESSÕES VERBAIS CONTINUARAM. A DIREÇÃO CHAMOU OS PAIS DESTA ESTUDANTE, PORÉM AS AGRESSÕES VERBAIS CONTINUARAM. APÓS ESTES ENCAMINHAMENTOS, O PROFESSOR RESOLVEU FAZER UM CÍRCULO COM OS ESTUDANTES E CONVERSAR SOBRE ESTA SITUAÇÃO. EM RELAÇÃO À POSTURA DESSE PROFESSOR, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Nem Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

6. UM ESTUDANTE PICHOU A SALA DE AULA RECÉM-PINTADA. O CORPO DOCENTE ENVIU UM COMUNICADO AOS PAIS SOBRE O OCORRIDO E

INFORMOU QUE O REGIMENTO DA ESCOLA PREVÊ QUE NESTAS SITUAÇÕES O ESTUDANTE DEVE REPARAR O DANO AO PATRIMÔNIO. EM RELAÇÃO À POSTURA ADOTADA PELO CORPO DOCENTE, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

7. UM GRUPO DE ESTUDANTES SE UNIU PARA CONSTRANGER E AGREDIR UM PROFESSOR, USANDO A INTERNET. O CORPO DOCENTE REALIZOU UM CÍRCULO DE DIÁLOGO ENTRE TODOS OS ENVOLVIDOS. EM RELAÇÃO À POSTURA ADOTADA PELO CORPO DOCENTE, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

8. UM PROFESSOR SOLICITOU A REALIZAÇÃO DE UM DETERMINADO TRABALHO E COMBINOU A DATA DE ENTREGA. CHEGADO O DIA COMBINADO PARA A ENTREGA DO TRABALHO, ALGUNS ESTUDANTES ESQUECERAM DE TRAZER E SOLICITARAM MAIS PRAZO. O PROFESSOR NÃO FLEXIBILIZOU O PRAZO. EM RELAÇÃO À POSTURA DO PROFESSOR, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

9. UM GRUPO DE ESTUDANTES DE UMA DETERMINADA ESCOLA, PERTENCENTES A UMA GANGUE, INVADIU A SALA DE AULA DE UMA OUTRA ESCOLA, ENQUANTO UMA PROFESSORA AUSENTOU-SE RAPIDAMENTE E BATERAM EM UM ALUNO. À NOITE, QUANDO AS AULAS JÁ HAVIAM TERMINADO, O GRUPO INVADIU NOVAMENTE A ESCOLA PARA PICHAR A SALA COM AMEAÇAS AO ALUNO AGREDIDO E À TURMA TODA. O CORPO DOCENTE, ANALISANDO O HISTÓRICO DO ALUNO AGREDIDO, RESOLVEU TRANSFERI-LO DE ESCOLA. PARALELAMENTE A ESSA MEDIDA, SOLICITARAM A PRESENÇA PERMANENTE DE POLICIAIS ACOMPANHANDO A ESCOLA. EM RELAÇÃO À POSTURA ADOTADA PELO CORPO DOCENTE, VOCÊ:

Concorda plenamente Concorda em parte Não Concorda Discorda Discorda em parte Discorda plenamente

OBS: SE QUISER, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

**Muito Obrigada por ter respondido todas as questões com sinceridade e atenção!
Maria Alice Canzi Ames**

APENDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - DOUTORADO
CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Maria Alice Canzi Ames, socióloga, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia - Doutorado - junto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, matrícula nº 00174830, sob orientação do professor Dr. Juan Mario Marino Fandino, estou realizando uma pesquisa que dará origem a minha Tese de Doutorado.

O objetivo principal do estudo é diagnosticar os níveis de violência e indisciplina nas escolas de ensino médio de duas regiões comparativas: a região Metropolitana de Porto Alegre/RS e a região noroeste do Estado do RS, analisando as principais causas deste fenômeno, a partir de um modelo causal.

Venho, por meio desta, apresentar o projeto da minha pesquisa nesta escola e solicitar autorização para a realização do estudo na mesma. Ressalta-se que serão mantidos todos os procedimentos para a manutenção do sigilo, tanto em relação ao nome da escola participante da pesquisa quanto dos estudantes, professores e direção/coordenação. A participação dos estudantes, professores e direção/coordenação nesse estudo, não ocasionará nenhum dano físico e/ou psicológico.

Os dados serão coletados através de um questionário auto-aplicável e anônimo, aos estudantes das turmas de ensino médio que se disponibilizarem a colaborar com a pesquisa e aos professores e direção/coordenação da escola. Buscar-se-á também os registros efetuados em documentos da escola, como atas ou fichas de acompanhamento do estudante e supervisão/orientação escolar. Cabe ressaltar, igualmente, que os dados coletados nessa pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas/livros da área, sendo preservado sempre a identidade dos envolvidos.

Os participantes envolvidos serão claramente informados de que sua contribuição ao estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A pesquisadora compromete-se em realizar, ao término do estudo, uma reunião com os interessados a fim de fornecer uma devolução dos dados coletados às escolas participantes. A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo presencialmente ou através dos telefones (55) 3511 4710 / (55) 8429 9953.

Desde já agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta atividade acadêmica e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Maria Alice Canzi Ames
Socióloga

Dr. Juan Mario Marino Fandino
Professor orientador

Frente ao que foi acima exposto, expresso a autorização para execução da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

Carimbo e Assinatura
Responsável pela escola

APENDICE D – CARTA DE CIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - DOUTORADO

CARTA DE CIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados pais ou responsáveis, me chamo Maria Alice Canzi Ames, sou socióloga e estou fazendo doutorado em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Eu e meu professor Dr. Juan Mario Mariño Fandiño, estamos fazendo um trabalho com estudantes do ensino médio das escolas estaduais e particulares de Porto Alegre e Santa Rosa/RS, sobre violência e indisciplina na escola. Para isso, estaremos, na próxima semana, convidando seu (sua) filho(a) para participar desse trabalho.

Seu (sua) filho(a) será convidado a responder um questionário sobre situações de violência e indisciplina que podem estar ocorrendo na escola onde ele estuda. Esse questionário é anônimo, isso é, seu (sua) filho (a) não precisará colocar nome no questionário. Em nenhum momento desse trabalho os estudantes serão expostos ou sofrerão qualquer espécie de danos físicos ou psicológicos. Dados individuais dos estudantes não serão divulgados para a escola.

A direção da escola de seu (sua) filho (a) autorizou a realização do trabalho bem como a minha presença nas salas de aula. Dessa forma, o trabalho não prejudicará as aulas. Seu (sua) filho (a) será convidado a participar sendo que será garantido para ele a não exposição das informações fornecidas bem como a ausência de danos físicos e psicológicos. Não haverá obrigatoriedade de participação.

Cabe ressaltar a importância da participação dos estudantes para a realização desse trabalho, pois, a partir dele, poderemos pensar como melhorar as práticas escolares para a promoção da Paz. Porém, se os senhores não concordarem com a participação de seu (sua) filho (a), por favor, entrem em contato com a pesquisadora pelos telefones (55) 3511-4710 / (55) 8429 9953.

Desde já agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta atividade e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento sobre esse trabalho. Ressalto que a pesquisadora compromete-se em realizar, ao término do estudo, uma reunião com os interessados a fim de fornecer uma devolução dos dados coletados às escolas participantes.

Maria Alice Canzi Ames

Socióloga

Dr. Juan Mario Mariño Fandiño

Professor Orientador

Ciente dos Pais ou Responsáveis

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.