

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE DIREITO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS PENAIS

Plínio Vinícius Silva da Silva

SELETIVIDADE PENAL NA ESCOLA: um estudo de caso desde a perspectiva da
criminologia crítica.

Porto Alegre
2019

Plínio Vinícius Silva da Silva

SELETIVIDADE PENAL NA ESCOLA: um estudo de caso desde a perspectiva da criminologia crítica.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito junto à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Vanessa Chiari Gonçalves.

Porto Alegre
2019

PLÍNIO VINÍCIUS SILVA DA SILVA

SELETIVIDADE PENAL NA ESCOLA: um estudo de caso desde a perspectiva da criminologia crítica.

BANCA EXAMINADORA

_____ (orientador(a))

_____ (avaliador (a) 1)

_____ (avaliador (a) 2)

Porto Alegre
2019

Dedico este trabalho a todas e todos que me ajudaram durante esses anos de faculdade, muito obrigado pelo carinho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como os educadores manejam os fenômenos da violência e do crime no ambiente escolar, considerando-se as concepções de seletividade penal e cultura do controle nas sociedades atuais. Partiu-se da hipótese de que a escola é um lugar complexo e contraditório, pois ao mesmo tempo em que mantém a ordem vigente, selecionando os indivíduos “desajustados” para ingressarem no sistema penal, é responsável por potencializar o *senso* crítico e educar os seres humanos para constituírem-se indivíduos partícipes da sociedade. Trata-se estudo de caso qualitativo realizado no segundo semestre do ano de 2019 numa escola pública da rede estadual de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. Foram realizadas observações, análises documentais e aplicados questionários. Conclui-se que embora os educadores valham-se de técnicas pedagógicas no manejo das violências no ambiente escolar, os mecanismos e a forma com que a escola se organiza, associados à cultura do controle do crime e a presença de autoridades externas no trato das ocorrências intraescolares selecionam os indivíduos desajustados para ingressarem no sistema penal. Isso se dá tanto na dimensão das relações interpessoais educador-aluno, quanto nas relações político-organizacionais da escola. No entanto os processos de seletividade penal na sociedade fluida, são justificados pelo medo e pela sensação de violência existentes fora dos muros da escola, mas que influenciam cada vez mais a micropolítica escolar. A seletividade penal, aqui observada, não ocorre de maneira determinista, ou seja, a escola como instituição não produz o indivíduo criminoso por meio da seleção dos indivíduos desajustados ao sistema escolar, mas contribui para a construção e manutenção de rótulos sociais o que de certa maneira influencia, por meio de sistemas de interação social, que alguns indivíduos sejam selecionados pelo sistema penal e outros não. Pode-se perceber que no ambiente estudado, diferentemente do contexto norte-americano, a cultura do controle do crime, o medo, não influenciam tão intensamente a produção de políticas públicas da escola e para a escola, contudo, alguns aparatos de controle são observados na forma com que a escola se organiza.

Palavras-chave: Violência. Crime. Cultura do Controle. Seletividade Penal na escola.

ABSTRACT

This paper aims to understand how educators handle the phenomena of violence and crime in the school environment, considering the concepts of criminal selectivity and control culture in current societies. It was assumed that the school is a complex and contradictory place, because while maintaining the current order, selecting the “maladjusted” individuals to enter the penal system, it is responsible for enhancing the critical sense and educating the beings. human beings to become individuals who participate in society. This is a qualitative case study conducted in the second semester of 2019 in a public school of the state school system of the metropolitan region of Porto Alegre. Observations, documentary analyzes and questionnaires were applied. It is concluded that although the educators use pedagogical techniques in the management of violence in the school environment, the mechanisms and the way the school is organized, associated with the culture of crime control and the presence of external authorities in dealing with the occurrences. Intra-school students select maladjusted individuals to enter the penal system. This is as much in the dimension of the educator-student interpersonal relations as in the political-organizational relations of the school. However, the processes of criminal selectivity in a fluid society are justified by the fear and sense of violence that exist outside the school walls, but which increasingly influence school micropolitics.

Keywords: Violence. Crime. Control Culture. Criminal selectivity at school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2. A ESCOLA DESDE A PERSPECTIVA CRÍTICA.....	10
2.1 Como a educação escolar é compreendida desde a perspectiva da criminologia crítica?	12
2.2 Como é compreendida a educação escolar desde a perspectiva da pedagogia crítica?.....	15
3. VIOLÊNCIA, CONTROLE DO CRIME E O IMPACTO NOS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO NA ESCOLA	18
3.1 As diversas faces da violência e as dificuldades de definição.	18
3.2. Violência e crime não são o mesmo fenômeno.	20
3.3. O contexto da atualidade e a cultura do controle.....	25
4. ANÁLISE ACERCA DAS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DIANTE DOS CASOS DE VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	35
4.1. O contexto da pesquisa	36
4.2. Análise das respostas dos educadores	39
4.2.1. Você considera a escola um lugar violento?	39
4.2.2. Você já presenciou algum caso de violência ou crime na escola?	40
4.2.3. Quais tipos de violências ou crimes foram presenciados na escola?40	
4.2.4. Por quem essas violências/crimes foram praticadas?	41
4.2.5. Como os educadores agem quando há a ocorrência de violência ou crime na escola?.....	42
4.2.6. Em quais casos são chamadas autoridades?	43
4.2.7. Você sente medo de desempenhar suas atividades na escola?	44

4.2.8. Você já sofreu algum tipo de violência/crime dentro do ambiente escolar?	44
4.2.9. Existe, na escola, algum banco de dados com o tipo e número de violências/crimes ocorridos?	45
4.2.10. As violências/crimes cometidos por estudantes ocorrem com mais frequência em qual modalidade de ensino?	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
6. REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade as relações sociais tornam-se cada vez mais complexas, fazendo com que os conflitos oriundos dessas relações se potencializem. Isso se deve muito às mudanças históricas, políticas sociais e econômicas que aconteceram nos últimos anos as quais impactaram profundamente a forma com que as pessoas se relacionam. No mundo globalizado e neoliberal as desigualdades sociais acentuam-se produzindo pessoas excluídas dos centros decisórios e com baixa capacidade de consumo. O direito, sobretudo o penal, cumpre o papel de acentuar essas desigualdades, pois cria um arcabouço jurídico e cultural que visa a selecionar indivíduos historicamente “disfuncionais” para comporem a “legião” de pessoas encarceradas.

A violência e o crime, nesse contexto, são encarados como problemas sociais de grandes proporções, pois os indivíduos “disfuncionais” são considerados como outros, inimigos da humanidade e do Estado. Tal modo de pensar, sentir e agir influencia, sobremaneira, a forma como a sociedade se funciona e também como os governos produzem as políticas públicas para o enfrentamento dos problemas sociais. A escola, importante instituição social, não foge dessa tendência, tanto no que se refere ao seu funcionamento quanto às políticas que a orienta.

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender como os educadores manejam os fenômenos da violência e do crime no ambiente escolar, considerando-se as concepções de seletividade penal e cultura do controle nas sociedades atuais.

Partiu-se da hipótese de que a escola é um lugar complexo e contraditório, pois ao mesmo tempo em que mantém a ordem vigente, selecionando os indivíduos “desajustados” para ingressarem no sistema penal, é responsável por potencializar o *senso* crítico e educar os seres humanos para constituírem-se indivíduos partícipes da sociedade.

Trata-se de um estudo de caso qualitativo em que foi utilizada a técnica de triangulação de instrumentos de pesquisa, para tentar dar conta da complexidade que o objeto de estudo exige. Foram realizadas observações junto ao *lócus* de pesquisa, análises documentais e aplicação de questionários aos educadores para compreender

como são encarados os casos de violência e crimes na escola e como ocorrem os processos de criminalização (seletividade penal) na sociedade pós-moderna.

O trabalho é dividido em quatro capítulos: 1) A escola desde a perspectiva crítica, no qual se objetivou responder à pergunta de como a escola é compreendida desde as perspectivas da criminologia crítica e da pedagogia crítica; 2) Violência, controle do crime e o impacto nos processos de criminalização na escola, cujo objetivo era compreender de que forma a insegurança e a violência impactam na produção de políticas públicas, nas relações sociais dentro do ambiente escolar e como os processos de criminalização ocorrem nesse contexto; 3) Análise acerca das concepções dos educadores diante dos casos de violência no âmbito escolar, em que se apresentam os dados coletados e a interpretação produzida; 4) Considerações finais, parte em que se demonstram as conclusões retiradas da pesquisa e as considerações para estudos posteriores.

2. A ESCOLA DESDE A PERSPECTIVA CRÍTICA

A educação moderna¹ é uma atividade complexa e valorizada na sociedade humana. Objeto de inúmeras disputas acerca do seu conteúdo, da sua finalidade e de sua agenda política. As classes dominantes, cientes do papel central que a educação possui, atribuíram a ela uma função que fosse interessante para a manutenção da estrutura social² e que visasse à continuação da ordem vigente.

Por outro lado, os críticos do modelo conservador de educação propuseram uma pauta educacional libertária³, como bem diz o nome, que visava à “libertação” do indivíduo, pois entendem que é por intermédio dela que se constitui um cidadão pleno e consciente de seu papel na sociedade. Nesse sentido, também as classes com menor poder decisório concebem a educação como uma ferramenta importantíssima para a ascensão social e a diminuição das desigualdades.

Nesse cenário de disputas políticas acerca da agenda educacional, a educação escolar adquiriu papel central. As pesquisas realizadas por Vera Peroni acerca das redefinições do papel do Estado e das disputas entre o público e o privado, na definição do conteúdo educacional, nos contextos de neoliberalismo⁴, nos mostram quão importante é o papel da educação em nossa sociedade.

O conceito de criminologia crítica, aqui utilizado, tem como base teórica os escritos de Alessandro Baratta cuja obra⁵ descreve os movimentos teóricos e reflexivos que paulatinamente puseram em xeque a criminologia clássica. A referida criminologia era mais focada no indivíduo criminoso, suas características (morais e biopsicológicas) e era fortemente influenciada pelo positivismo⁶.

Para o referido autor a criminologia crítica é o processo de superação do paradigma etiológico “que era o paradigma fundamental de uma ciência entendida, naturalisticamente, como teoria das causas da criminalidade”⁷ para a compreensão

¹ Entende-se a educação moderna a partir da visão de Comenius, na obra “A didactica magna”.

² VYGOSTKY, 1997, p. 56.

³ Ver Paulo Freire

⁴ Vera peroni

⁵ Ver obra Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal.

⁶ Sobre a criminologia clássica ver Cesare de Beccaria – Dos Delitos e das Penas.

⁷ BARATTA, 2002, p. 161.

de que a criminalidade não é uma qualidade ontológica de determinados comportamentos e determinados indivíduos, mas sim o resultado de um processo criminalizador. Ou seja,

um *status* atribuído a determinados indivíduos, mediante uma dupla seleção: em primeiro lugar, a seleção dos bens protegidos penalmente, e dos comportamentos ofensivos destes bens, descritos nos tipos penais; em segundo lugar, a seleção dos indivíduos estigmatizados entre todos os indivíduos que realizam infrações a normas penalmente sancionadas.⁸

A criminologia, então, desloca o foco dos comportamentos desviantes para o processo de criminalização, cuja “crítica se dirige, portanto, ao mito do direito penal como o direito igual por excelência. Ela mostra que o direito penal não é menos desigual do que os outros ramos do direito burguês, e que, contrariamente a toda aparência, é o direito desigual por excelência.”⁹

Dentro desse quadro teórico, o criminoso não é o indivíduo por si só, com características biológicas, psíquicas e comportamentais que o fazem diferente de um indivíduo não criminoso. Muito pelo contrário. O sistema social o produz. O produz por meio de processos de criminalização.

Vanessa Chiari Gonçalves, ao afirmar que a Criminologia Crítica surgiu “a partir de uma releitura da teoria sociológica do etiquetamento (*labeling approach*), desenvolvida por volta dos anos 40, do século XX, na Escola de Chicago”, atenta para os processos de criminalização primária, secundária e terciária que envolvem tanto as condutas dos indivíduos estigmatizados pela sociedade quanto os próprios indivíduos.¹⁰ A Seletividade Penal, no sentido utilizado neste trabalho, é um processo complexo que envolve toda a sociedade, não apenas o sistema criminal, mas as demais instituições responsáveis por conservar seu funcionamento sob a lógica dos detentores do poder, dentre as quais a educação escolar possui papel central.

⁸ Idem

⁹ Idem, p. 162.

¹⁰ GONÇALVES, 2015, p. 224.

A compreensão sobre os processos que circundam e constituem a educação escolar, então, torna-se de extrema relevância para o objetivo central deste trabalho que é de entender como são “encarados” os casos de violência/crime na escola. Portanto, para o alcance de tal objetivo faz-se necessária refletir-se acerca do papel da educação escolar na atual conjuntura social.

A partir de agora, então, tentar-se-á responder à pergunta de como é compreendida a escola desde a perspectiva da criminologia crítica e da pedagogia crítica.

2.1 COMO A EDUCAÇÃO ESCOLAR É COMPREENDIDA DESDE A PERSPECTIVA DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA?

Alessandro Baratta afirma existir uma “continuidade funcional do sistema escolar com o penal, no que se refere ao processo de seleção e de marginalização, dentro das sociedades capitalistas avançadas” sendo o sistema escolar o primeiro segmento desse aparato ¹¹. Assim, a educação constitui-se como uma das mais importantes formas de controle social e de manutenção do *status quo*.

O controle social é definido como o conjunto de táticas e estratégias para a construção legitimada da hegemonia, ou para a sua imposição forçada, caso essa se faça necessária na ausência de consenso.¹² Toda a sociedade possui, necessariamente, uma estrutura de poder. Nessa estrutura existem grupos mais próximos dos centros decisórios e outros mais distantes. No entanto, a sociedade controla a todos por intermédio de aparatos específicos para a realização dessa tarefa, dentre os quais a escola se destaca.¹³

Para Ana Paula Motta Costa e Julia Maia Goldani,

O sistema escolar realiza, basicamente, a mesma função do sistema penal: ambos reproduzem as relações sociais vigentes para, dessa forma, conservar a realidade social. Sua atuação, contudo, dá-se em diferentes níveis e a partir de mecanismos diferentes. O sistema penal se utiliza da punição formal e institucionalizada, direcionada a indivíduos que já violaram, de alguma forma,

¹¹ Idem, p. 169.

¹² CASTRO, 2005, p.53.

¹³ ZAFFARONI, 2005, p.59.

as normativas estatais, mostrando-se “desajustados” aos padrões veiculados pelas instituições sociais. O sistema escolar, por sua vez, utiliza-se da educação para reproduzir a ordem dominante entre os sujeitos, durante os seus anos formativos.¹⁴

A pedagogia moderna, fundada pela obra de John Amos Comenius¹⁵, embora tenha objetivado “ensinar tudo a todos” respeitando a inteligência e os sentimentos da criança, realizou a racionalização de todas as ações educativas (rompendo com o modelo medieval). Dessa forma, reformulou todo o fazer pedagógico, fundou uma nova teoria didática, reorganizou questões do cotidiano de aula (separação das crianças em classes e por idades, instituição de períodos e disciplinas a serem ministradas), deu início, assim, ao processo educacional moderno, cuja crítica advinda da criminologia diz apresentar, a escola, em maior ou menor medida, traços de uma instituição total.

O conceito instituição total foi cunhado por Erving Goffman¹⁶ após extensa pesquisa etnográfica realizada em instituições psiquiátricas. Em seus estudos, ele analisou e descreveu as características de uma instituição total, cujos aspectos centrais são a realização de todas as atividades em um mesmo lugar e sob uma mesma autoridade, na companhia de um grande grupo de pessoas, tratadas da mesma forma e obrigadas a fazerem as mesmas atividades.

As atividades diárias, em tais instituições, são rigorosamente estabelecidas em horários impostos pela autoridade e são todas inseridas em um plano racional único destinado a atender aos objetivos oficiais da instituição¹⁷. Obviamente, as escolas internas ou em turno integral apresentam mais notoriamente essas características, mas podemos observá-las, também, no modelo educacional regular.

Michel Foucault descreve o surgimento, no século XVIII, das técnicas disciplinares, cujo objetivo é o controle minucioso do corpo, valendo-se da coerção dos comportamentos e gestos dos indivíduos para torná-los obedientes. Para ele as

¹⁴ COSTA e GOLDANI, 2017, p.89.

¹⁵ A Didáctica Magna

¹⁶ GOFFMANN, manicômios, prisões e conventos:

¹⁷ Goffman, 2001, p.17.

primeiras instituições que começam a estruturar essa “mecânica do poder” foram as de ensino: colégios e escolas primárias.¹⁸

A disciplina tem como objetivo realizar o controle dos indivíduos. Vale-se do estabelecimento de horários correspondentes para cada atividade. Esse tipo de controle é imposto por meio das práticas educativas, desenvolvidas por meio de diversos estágios marcados por programas específicos os quais são aplicados em fases e separados por provas. Assim,

A colocação em “série de atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar; portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final do indivíduo¹⁹

A educação escolar, portanto, faz parte de um sistema social maior, cujo objetivo é a manutenção do *status quo*, por meio do exercício do controle difuso, utilizando-se de técnicas disciplinares. Tal aparato social acaba, ao fim e ao cabo, incluindo ainda mais aqueles indivíduos oriundos das camadas mais próximas dos centros decisórios e excluindo os mais distantes desse centro.

No entanto, a educação escolar não se resume ao controle. Ela é também um espaço de reflexão crítica e tentativa de mudança do sistema vigente. Por isso a questão a ser respondida a partir de agora é: como os críticos desse sistema controlador teceram uma pedagogia capaz de desconstruir tal estrutura e potencializar a reflexão crítica acerca do *status quo* de cada indivíduo?

¹⁸ FOUCAULT, 2013, P. 132.

¹⁹ FOUCAULT, 2013, p. 154.

2.2 COMO É COMPREENDIDA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DESDE A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA?

A pedagogia crítica²⁰ é aqui compreendida como o movimento teórico e político que põs em xeque as chamadas pedagogias clássicas²¹. Em outras palavras, é uma filosofia educacional descrita por Henry Giroux como um "movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas."²²

A pedagogia crítica é ligada à democracia radical, ao anarquismo, ao feminismo, e a outros movimentos que lutam pelo que descrevem como justiça social. Ela busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o objetivo de instituir transformações sociais e pessoais progressistas.²³

A educação é um processo contraditório em si mesmo, pois ao mesmo tempo em que visa a passar as normas de condutas e conhecimentos valorizados pela sociedade, objetiva também desconstruir esses valores, por meio da reflexão acerca dos padrões sociais vigentes. Nas palavras de Ana Paula Costa e Julia Maia Goldani:

a educação, muito embora historicamente tenha representado uma forma de controle social, pode também ser um espaço para o crescimento dos indivíduos e o desenvolvimento de sua autonomia. Dito de outra forma, há uma contradição que é inerente ao próprio conceito de educação²⁴

²⁰ A expressão educação crítica – ou pedagogia crítica, provém em grande parte do saber acadêmico de Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Estes teóricos envolveram-se em estudos relacionados às questões de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento e cultura.

²¹

²²Giroux, H. (October 27, 2010) "Lessons From Paulo Freire", *[[Chronicle of Higher Education*. Retrieved 10/20/10.

²³ TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

²⁴ COSTA e GOLDANI, 2017, p. 92.

A pedagogia, enquanto ciência que trata da organização do esforço educativo, busca, na contemporaneidade, a superação dos moldes da educação tradicional, que opera no sentido da manifestação e da doutrinação dos educandos e rende poucos resultados. É um ramo do saber que se ocupa das formas e técnicas assumidas pela educação e da direção em que ela trabalha.²⁵

Esse viés crítico da Pedagogia aposta em práticas educativas emancipadoras, que visem ao desenvolvimento dos sujeitos, ao incentivo ao senso crítico e à contextualização dos saberes transmitidos, sempre partindo da consideração da autonomia e subjetividade de cada pessoa. No contexto brasileiro, a elaboração de práticas pedagógicas deve levar em conta a incipiente inserção crítica dos brasileiros no processo de democratização, bem como a tendência das elites de travar a libertação das classes populares.²⁶

Paulo Freire, ao teorizar sobre o fazer pedagógico, afirma que o educador crítico-progressista deve reforçar a capacidade de ser perspicaz e a curiosidade do educando, bem como produzir condições em que aprender criticamente seja possível. Sustenta ainda que ensinar exige respeito pelos saberes trazidos pelos estudantes e a valorização de sua identidade cultural.²⁷

L.S. Vygotsky, na mesma toada de Freire, em seus estudos sobre psicologia da educação, afirmou que apenas a experiência do próprio sujeito é capaz de lhe fazer aprender. É impossível, do ponto de vista científico, exercer influência direta capaz de produzir mudanças em outra pessoa que não em si próprio. Assim, tratar o educando como passivo ou desvalorizar sua experiência pessoal é um erro brutal para a sua aprendizagem.

O conhecimento não adquirido por meio de experiência pessoal não pode ser considerado conhecimento, sendo necessário, para o aprendizado, que o educando não apenas perceba, mas responda ao estímulo dado pelo educador, por meio do controle que este exerce sobre o ambiente social em que se dá a educação e os elementos que o integram.²⁸

²⁵ VYGOTSKY, 1997, p. 1.

²⁶ FREIRE 1996-1, p. 85.

²⁷ FREIRE, 1996, p. 13-19.

²⁸ VYGOTSKY, 1997, p. 47.

O incentivo à autonomia do educando é um pressuposto para a prática pedagógica com respeito à curiosidade, gosto estético, inquietude, linguagem²⁹ e sintaxe. O educador não deve ironizar, minimizar ou agir de forma autoritária com os educandos. Mas também, não deve deixar de ensinar e propor limites. A postura tanto do professor como dos alunos deve manter-se dialógica, aberta, curiosa, indagadora e nunca apassivada.³⁰

De acordo com essa vertente teórica deve existir um pacto pedagógico no qual tanto os educadores quanto os educandos acreditem no sucesso do projeto. Que seja possível a mudança da realidade social por meio da aprendizagem.³¹ No entanto, L.S. Vygotsky, alerta para o fato de que o estímulo ao pacto pedagógico não pode constituir-se simplesmente do medo de uma punição ou da expectativa de uma recompensa.³² Ou seja, “o interesse pela atividade educativa deve ser gradualmente estimulado e implantado pelo educador, fazendo uso de instrumentos pedagógicos e nunca de instrumentos de benefício-recompensa”.³³

A educação escolar, portanto, é um instrumento de mudança social configurando-se no processo pelo qual o professor se despe dos preconceitos e, de forma dialógica, incita o educando a produzir o conhecimento de forma crítica e autônoma. Leva em consideração o contexto do estudante, incitando-o a compreendê-lo criticamente, para, após, mudá-lo. É uma teoria/ação, pois na medida em que compreende as desigualdades intrínsecas na sociedade, tenta diminuí-las por meio do fazer pedagógico.

A questão que fica pendente, no entanto, é se é possível realizar tais práticas pedagógicas em ambientes de violência? A essa questão será dedicado o próximo capítulo em que se analisará a violência e o crime na chamada cultura do controle do crime e o seu impacto na forma com que a escola se organiza.

²⁹ Sobre a linguagem ver o livro Preconceito linguístico de Marcos Bagno.

³⁰ FREIRE, 1996, p. 33.

³¹ FREIRE, 1996, p. 29.

³² VYGOTSKY, 1997, p. 84.

³³ COSTA e GOLDANI, 2017, p. 95.

3. VIOLÊNCIA, CONTROLE DO CRIME E O IMPACTO NOS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO NA ESCOLA

O presente capítulo tem como principal objetivo compreender de que forma a insegurança e a violência impactam nas relações sociais dentro do ambiente escolar e como os processos de criminalização ocorrem nesse contexto.

Para a consecução de tal objetivo argumentar-se-á, com suporte na leitura de autores do campo da sociologia e da criminologia, que a violência é um termo de difícil conceituação, mas que embora seja diferente do conceito de crime, a associação dos dois gera medo e insegurança na sociedade atual.

Ainda, demonstrar-se-á como o medo do crime, na pós-modernidade, foi, paulatinamente, pendendo de um problema social para um dos eixos centrais na construção das agendas políticas, influenciando, inclusive a micropolítica educacional!

3.1 AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA E AS DIFICULDADES DE DEFINIÇÃO

O termo violência é bastante amplo e de difícil conceituação. É um fenômeno presente em todas as sociedades, ou seja, inerente à vida humana e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais. O presente capítulo não apresentará, portanto, uma conceituação de violência. Na verdade, quando se fala em violência, pensa-se nela de maneira plural, devido às diversas formas de manifestações do fenômeno em nossa sociedade.

Objetiva-se aqui tecer algumas distinções relevantes ao objetivo principal deste trabalho que é o de compreender como a seletividade penal é realizada na escola, sobretudo em contextos de violência e vulnerabilidade social. Com esse intuito apresentar-se-ão algumas considerações sobre o conceito de violência.

A violência pode ser entendida, genericamente,

como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente

indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimento, dos meios e condições de vida, etc.³⁴

O fenômeno da violência é “sócio-histórico” e “acompanha toda a experiência da humanidade”. O ser humano é um ser histórico-social, ou seja, totalizando-se histórico-cultural, no qual se desenvolve pela cultura que se apropria. O sujeito se desenvolve nas relações sociais, e na relação com o outro que o sujeito se constitui, afetando a si e ao outro³⁵.

Nesse sentido, ela só pode ser compreendida dentro das interações sociais, cujas formas de apresentação são plúrimas: violência doméstica, contra a mulher, política, policial, institucional, religiosa, simbólica, nas ruas, no trânsito e inclusive nas escolas.

Há, portanto, violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes, a exigir respostas diferentes, de diferentes dimensões - macro e micro - que se relacionam entre si de maneiras peculiares, mas em todos os casos há agressores específicos e há vítimas.³⁶

A violência nesse sentido é multidimensional e polissêmica. Michaud (2009) a definiu da seguinte maneira:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Tal definição é tão abrangente que podemos englobar as mais diversas formas de violência, incluindo atos tipificados como crime. Mas crime e violência são a mesma categoria analítica? Há diferença entre o “problema da violência” e o “problema do crime” em nossa sociedade? O próximo tópico tratará da diferença entre violência e crime e as implicações de tal distinção.

³⁴ PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. *VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola*. In Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009, p. 162.

³⁵ VIGOTSKI (1996)

³⁶ SCHILING, 2004, p. 35

3.2. VIOLÊNCIA E CRIME NÃO SÃO O MESMO FENÔMENO

No Brasil e também em outras partes do mundo,³⁷ a violência e o crime são tratados indistintamente. Quando um tiroteio é noticiado pela mídia, por exemplo, fala-se em um problema de violência urbana. Quando uma mulher é agredida ou morta falamos em violência contra a mulher.

É certo que tais atos violentos são enquadrados como crime em nosso ordenamento jurídico, mas existem muitos outros atos de violência (simbólica e institucional, por exemplo) que não são considerados atos criminosos como há, também, muitos crimes que não ensejam um comportamento violento, como, por exemplo, furto e crimes de colarinho branco.

Franklin Zimring e Gordon Hawkins afirmam que o uso indistinto da equação entre crime e violência é incorreto. Os autores apresentam, ainda, uma distinção entre violência criminal e crime propriamente dito:

Criminal violence is the intentional and unjustified infliction or threatened infliction of physical injury to a human being. Crime is a much broader category, referring to all violations of the criminal law.³⁸

Para eles há uma justificação empírica para que, naquele contexto, violência e crime sejam concebidos como um problema criminal.

Almost all serious, intentionally inflicted personal injuries in the United States are also violations of the criminal law. Because such violence violates the standards of our criminal code, our violence problem is a crime problem as well. It is, however, no elemental mistake to assume that because most violence is criminal it is also true that most crime is violent.³⁹

O tratamento do crime e da violência como problemas sociais intercambiantes é um erro político de substancial relevância,⁴⁰ pois, segundo os autores, as razões

³⁷ Sobre o tema ver a obra "*Crime is not the problem: letal violence and the american prospect*. Oxford University Press, forthcoming, 1997.

³⁸ ZIMRING F. E; HAWKINS G. *Is american violence a crime problem*. Duke Law Journal. Vol 46:43. p. 43.

³⁹ Idem p. 44.

⁴⁰ Idem p. 44.

que produzem um comportamento criminoso não são as mesmas que ensejam os comportamentos violentos. E, portanto, as formas de enfrentamento da violência, do crime violento e do crime não violento não podem ser as mesmas tendo em vista as peculiaridades de cada comportamento que ensejam cada um dos fenômenos a serem compreendidos e enfrentados.

Não há razão para que sejam tratados igualmente os crimes que não envolvem violência e os que envolvem violência; não há razão para não distinguir as pessoas que cometem atos violentos daquelas que cometem atos não violentos; não há razão para conceber que as mesmas condições funcionais que causam comportamentos violentos e não violentos sejam iguais.

Finalmente, não há razão para assumir que as mesmas contramedidas para enfrentamento de ambos os comportamentos – crimes não violentos e violentos – terão um sucesso equivalente na redução de crimes de naturezas distintas. E ainda, aqueles que encaram a violência como um problema criminal assumem que as ofensas pessoais injustificadas envolvem os mesmos protagonistas, as mesmas causas e as mesmas soluções das outras formas de comportamentos criminosos⁴¹.

Nas palavras dos autores:

Violence in the United States is a problem that is both different from and broader than the problem of criminal offenses in general. The social values and processes that we must study to fully understand American violence are unlikely to be confined to those who commit violent crimes. To confine the search for explanation of American violence to criminal behavior and offenders is grossly underinclusive.⁴²

No Brasil essa dificuldade conceitual e metodológica também é existente e interfere na produção das políticas criminais e de segurança pública. Muito embora existam pesquisas que tentem dar conta da “mapear” os dados sobre a violência e o crime no Brasil visando a subsidiar a produção de políticas públicas baseadas nas

⁴¹ Idem p. 44.

⁴² Idem p. 67

“evidências”, o Brasil não possui um histórico de engajamento na produção de políticas específicas para a segurança pública⁴³.

O Atlas da Violência no Brasil⁴⁴, edição de 2019, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, muito embora seja um esforço sistemático acerca do mapeamento quantitativo e da evolução das mortes violentas ocorridas no país, não faz a distinção necessária entre crimes violentos e violência em sentido amplo. E nem poderia, pois não se propõe a isso.

O referido estudo se dispõe a apresentar dados empíricos-quantitativos, coletados no ano de 2017, com ênfase nas formas de violência letal. Leva em consideração os dados coletados pelo Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde – SIM/MS cuja definição de homicídio⁴⁵ diverge da utilizada pelo Atlas⁴⁶.

Os estudos acima aludidos constituem-se num esforço de compreensão acerca da letalidade brasileira, demonstrando os altos índices de mortes envolvendo sobretudo a população jovem bem como o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTI e mulheres, nos casos de feminicídio⁴⁷.

⁴³ Atlas da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. p. 94.

⁴⁴ Atlas da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

⁴⁵ Nesse conceito estão agrupadas as categorias agressões (110) e intervenções legais (112), do CID-BR-10, ou as categorias do CID compreendidas entre Y85-Y09; Y35-36, segundo o SIM/SVS/MS.

⁴⁶ No Atlas da Violência segue-se, portanto, a definição de “homicídios” estabelecida pelo Protocolo de Bogotá: “O homicídio se define, para o presente propósito, como a morte de uma pessoa causada por uma agressão intencional de outra(s). Nesse sentido, excluem-se os homicídios não intencionais, os acidentais e as tentativas de homicídio (...). Além disso, são consideradas as mortes por agressão cometidas por agentes públicos no exercício do seu dever profissional, mesmo quando sejam legais, bem como as mortes acontecidas no exercício da legítima defesa por parte de qualquer pessoa. Em consequência, essa definição de homicídio não está limitada pela tipificação legal, que varia de país para país e inclui com frequência diversos tipos penais, mas por um conceito geral que não depende da legalidade ou ilegalidade dos fatos.

⁴⁷ Para além da questão da juventude, os dados descritos nesse relatório trazem algumas evidências de um processo extremamente preocupante nos últimos anos: o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTI, e mulheres, nos casos de feminicídio.

O Atlas da Violência no Brasil-2019 afirma que a taxa de mortalidade violenta apresentada no ano de 2017 é a maior já alcançada o que faz com que a percepção do crime como uma problemática aumente. Essa relação (entre letalidade e crime como problema) pode ser extraída com base analógica em um estudo realizado por Zimring e Hawkins, que investigou cidades norte-americanas e não norte-americanas (inglesas e australianas) com populações parecidas e altos índices de criminalidade no qual se concluiu existir uma relação simbiótica entre os índices de violência letal e a percepção de que o crime é um problema sério.

Nesse sentido, em ambientes com alto grau de violência interpessoal há a tendência de existir um processo denominado como “contágio categórico”, o qual faz com que os cidadãos sintam medo de muitas formas de comportamentos criminosos porque eles imaginam que todos eles são cometidos por protagonistas extremamente violentos⁴⁸.

O processo de contágio categórico produz medo e sensação de insegurança nos cidadãos nas mais variadas formas de interação social.

Processes of categorical contagion may operate in social life well beyond the frontiers of criminal code. Concern about vulnerability to assault can produce fear of wide variety of social encounters, including rudeness and incivility and even face-to-face contact with strangers in the streets if those strangers are seen as threatening⁴⁹.

Muito embora os contextos inglês e norte americano sejam diferentes do brasileiro, as tendências, no que tange às políticas criminais, acabam sendo reproduzidas e readequadas nos países latino-americanos, inclusive no Brasil⁵⁰.

Rosa del Olmo observa que a reconstrução histórica da América Latina deve ter em mente sempre o capitalismo de região.⁵¹ Ou seja, as políticas e as práticas dos países centrais normalmente encontram ressonância em nosso continente, pois as

⁴⁸ ZIMRING F. E; HAWKINS G. *Is american violence a crime problem*. Duke Law Journal. Vol 46:43. p. 61.

⁴⁹ Idem, p. 62.

⁵⁰ Sobre o tema ver o prefácio à edição brasileira da obra GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Trad. Apresentação e notas André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008. 440p.

⁵¹ OLMO, Rosa del. *América Latina y su criminología*. México: Siglo Veinteuno Ed. 1981, p. 12.

elites latinas importam tais experiências alienígenas, divulgam-nas em seus círculos e tentam implementá-las nas instituições e nos sistemas domésticos⁵².

Neste sentido Zaffaroni é preciso ao afirmar que a reprodução de práticas e políticas (e de suas contradições) dos países centrais nas sociedades latino-americanas tem o inconveniente de gerar processos cujos resultados frequentemente são imprevisíveis para nós mesmos. Seja porque a transferência de uma política de fora, forjada a partir da conjunção muito específica de elementos culturais, políticos, históricos, econômicos e sociais para outro ambiente necessariamente gera distorções de proporções ignoradas, seja porque, como nossas sociedades não protagonizam o processo de acumulação originária de capital, não possuem estruturas de poder suficientes para controlar as variáveis (níveis de desemprego, controle de preços etc.) que podem interferir decisivamente nas políticas que se pretende importar.⁵³

Portanto, são os altos índices de violência letal (e não os altos índices de criminalidade) que produzem maior sensação de medo (por meio do processo de contágio categórico) nas sociedades atuais. Assim a não diferenciação entre crime e violência é um dos fatores que influenciaram, na atualidade, as mudanças de paradigmas no que tange às formas de criminologias adotadas por países centrais, cujo impacto é sensível em quase todo o mundo!

Cumprido, a partir de agora, analisar como o contexto da atualidade agiu no sentido de desconstrução dos paradigmas criminológicos da “modernidade” e produziu a chamada “cultura do controle do crime” cujos efeitos são percebidos na influência exercida sobre as políticas públicas nas mais variadas dimensões da sociedade, inclusive no ambiente escolar.

⁵² Leva-se em consideração aqui, neste trabalho, a complexidade existente na concepção, formulação e implementação de políticas públicas, as quais não são produzidas e aplicadas de forma retilínea, mas sim em diferentes contextos ou arenas, em cujas disputas de interesses são reconfiguradas. Para saber mais sobre o chamado “ciclo de políticas” ver Ball e Bowe.

⁵³ ZAFFARONI, E. R. *Criminología – Aproximación desde um margen*. Bogotá: Temis, 2003, p.22.

3.3. O CONTEXTO DA ATUALIDADE E A CULTURA DO CONTROLE

A atualidade apresenta padrões diferentes dos da sociedade moderna. Zygmunt Bauman no livro denominado “Modernidade líquida” faz uma análise sociológica acerca de uma modernidade pautada pelas relações de produção e trabalho, cujos valores baseavam-se no coletivo e as relações sociais eram mais densas e na qual as instituições, como a família, a igreja e a escola tinham padrões bem definidos. Esse período ele denominou de “modernidade sólida.”⁵⁴

Em contrapartida a esta modernidade, o mesmo autor diz existir uma modernidade “líquida”, cujas relações são pautadas pelo consumo, valores individualistas e as instituições são “zumbis”, ou seja, não possuem padrões de atuação bem definidos, cabendo a nós, seres humanos, reanimá-las ou enterrá-las em definitivo.

Nesse contexto a sociedade vive uma “crise de identidade” e de valores não sabendo como adequá-los a nova realidade, já que a modernidade líquida é infinitamente mais dinâmica⁵⁵.

Ana Paula Motta Costa acrescenta que “o consumo é o objetivo a ser alcançado, como uma tarefa individual e, quanto mais intensa a busca do consumidor, mais eficaz tornar-se-á a sedução do mercado e mais segura e próspera será a sociedade de consumidores”⁵⁶. Esse processo, segundo a autora, acentua a diferença entre os que alcançam os bens desejados e os que não o conseguem.

A contemporaneidade alcançou um índice de desenvolvimento tecnológico tal, que as barreiras espaço-temporais foram suplantadas. O advento das tecnologias de comunicação, tais como a televisão, telefone e principalmente a internet produziram o “encurtamento” do mundo fazendo com que a informação fosse facilmente acessada e com que os seres humanos interagissem mais facilmente, inclusive nos âmbitos social, político e cultural. A sociedade atual é globalizada.

⁵⁴ BAUMAN, Zygmunt. Trad. Plínio Dentzien. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

⁵⁵ GIDDENS, 1997.

⁵⁶ COSTA, 2012, p. 36

Interessa aqui o conceito de globalização utilizado por Santos, pois diferentemente das formas costumeiras de defini-la, ele atenta para um conceito “mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais”⁵⁷ em relação às definições centradas na economia:

a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival⁵⁸.

A atualidade, portanto, é um contexto em que existe uma alta dinamicidade cujas relações de consumo são supervalorizadas e o individualismo sobrepõe-se ao sentido comunitário. No entanto, há uma maior interação entre pessoas, culturas e nações que se influenciam mutuamente. Globalizada! É a sociedade da informação, da comunicação e da velocidade, mas contemporaneamente há os que não possuem acesso pleno a esses produtos e vivem à margem. Ambos são unidos, contudo, pelo rótulo de “consumidores”.

Ana Paula Motta Costa⁵⁹ chama a atenção para a complexidade existente na sociedade contemporânea a qual, dentre outras características, produz a segregação social de certos grupos de pessoas que não se enquadram no modelo padronizado de comportamento.

Para a referida autora os conceitos de “crise da modernidade”, “modernidade reflexiva”, “pós-modernidade”, “modernidade líquida” ou “sociedade de risco”

remetem a uma leitura da realidade que rompe com determinados preceitos de controle, de projeto e de perspectiva, a partir dos quais foram instituídas as várias áreas das ciências, especialmente, com a participação de instituições destinadas a tal tarefa na modernidade, como a escola, o sistema prisional, os hospitais, os manicômios⁶⁰

⁵⁷ SANTOS, 2009, p. 12

⁵⁸ Idem, p. 12

⁵⁹ COSTA, Ana Paula Motta. Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, 2012.

⁶⁰ COSTA, p. 34.

A sociedade atual⁶¹, na perspectiva aqui adotada, apresenta uma ruptura com os padrões institucionais e sociais da modernidade. Tais rupturas produzem um estado de “insegurança social” na medida em que os padrões consolidados na modernidade não são mais observados nos contextos atuais.

No plano da economia, o pleno desenvolvimento do livre mercado consumidor tem contribuído para a ampliação do abismo que separa as pessoas tanto pelas condições materiais que possuem quanto pela subjetividade que as envolve. A inclusão, nos principais movimentos do consumo emergente e globalizado, restringe-se a uma parcela da população. Aos demais, ao contrário, somente podem sentir-se à margem.⁶²

A sociedade é caracterizada pelo “individualismo” e “consumismo” exacerbado, “vive-se um período em que não existem certezas, em que a imprevisibilidade dos riscos é, justamente, o fator mais democrático de todos os tempos.”⁶³

No que se refere ao campo da criminologia e política criminal, David Garland na obra “A cultura do controle: Crime e ordem social na sociedade contemporânea”, muito embora faça um estudo restrito aos EUA e à Grã Bretanha, apresenta as mudanças de orientação nas práticas penais ocorridas na pós-modernidade, naqueles países, mas que demonstram “similitudes perturbadoras”⁶⁴ com o contexto brasileiro.

Garland enfatiza a queda do que chama “previdenciário penal”, cuja lógica era a (re-) inclusão do indivíduo no tecido social em vez de sua exclusão ou eliminação. O crime era enxergado como um problema social e que tanto as condições sociais criminógenas como os indivíduos podiam ser modificados pelas intervenções das agências estatais.

Tal modelo teve ênfase no bojo das instituições do *Welfare State* cuja incidência só se deu graças ao período de prosperidade econômica, de revolução

⁶¹ Vários autores refletem sobre a sociedade atual e a denominam de forma diversa: Giddens (1997), Santos (2000), Bauman (2001), entre outros.

⁶² ATHAYDE, Celso; BILL, MV; SOARES, Luis Eduardo. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 161-168.

⁶³ BECK, Ulrich. *La sociedad Del Riesgo*. Hasta una nueva modernidade. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 41-42.

⁶⁴ GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Tradução, apresentação e notas André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008. 440p.

tecnológica, de expansão da industrialização, do conseqüente desenvolvimento dos movimentos organizados dos trabalhadores e de baixos níveis de desemprego.

Assim, o mesmo Estado que supervisionava o crescimento econômico assumia “o compromisso político com o pleno emprego e - em menor medida – com a redução da desigualdade econômica, isto é, um compromisso com a seguridade social e previdenciária.”⁶⁵ Portanto era plenamente coerente a multiplicação das agências que atuavam na perspectiva de tratamento do indivíduo criminoso, de viés correcionalista e positivista.

Essa perspectiva de compreensão dos comportamentos criminosos por parte do Estado foi mudando, paulatinamente, na Grã-Bretanha, EUA e, também, no Brasil a partir das crises econômicas que ensejaram a adoção de governos mais conservadores, culminando com as políticas denominadas neoliberais, posteriormente. Assim, tal como se deu nos EUA e na Grã-Bretanha, o modelo penal previdenciário começa a ser questionado em nosso passado recente por vários atores sociais e políticos, de todas as correntes, e com base em fatores estruturais semelhantes aos observados nos dois países desenvolvidos.

Disseminou-se no seio da população urbana brasileira a experiência do crime, cuja ocorrência estatística inequivocamente aumentou em razão do desenvolvimento da economia de consumo. Tal experiência se potencializou pela situação de profunda desigualdade social, gerando a reação dos grupos de maior participação na renda, retratados como as maiores vítimas de eventos criminosos.

Do ponto de vista dos resultados, o modelo penal-previdenciário passou a ser questionado por dois flancos: a) os elevados índices de reincidência indicavam que a proposta ressocializadora era essencialmente falaciosa; o aparelho como um todo era visto como ineficiente, seja por causa de seu excessivo formalismo, seja por causa da demanda crescente ocasionada pelo aumento da criminalidade (ou melhor dizendo da criminalização).

Arraigou-se no senso comum o paradigma do “nada funciona” e a noção de que o aparelho punitivo esbanjava o suado dinheiro dos contribuintes em

⁶⁵ Hobsbawm, E. A Era dos extremos. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995, p. 264.

troca de resultados pífios (vide a conhecida latomia relativa aos “custos dos presos”). No plano da segurança pública, espreada-se o multifário discurso da “impunidade”, já inserido no léxico da esquerda, nos anos passados pela anistia concedida aos militares (percebidos genericamente como torturadores facinorosos), que foi a pedra de toque retórica das mudanças que estavam por vir.⁶⁶

Essa conjuntura social gerou dois tipos de reações, classificadas por Garland de “criminalizantes” e “não criminalizantes”, cujo desafio era conciliar “o aumento dos mecanismos de controle social” (um dos pilares dos governos neoliberais e um dos principais anseios sociais da atualidade) e “as limitações” (orçamentárias, humanas, operacionais e etc.) sem abrir mão da pena⁶⁷.

Dentre as medidas “não criminalizantes”, respostas de adaptação do sistema, estão a possibilidade da substituição de penas privativas de liberdade por penas restritivas de direitos; o modelo consensual de resolução de conflitos penais tidos como de menor potencial ofensivo; os processos de privatização e comercialização do sistema penal, compartilhamento da tarefa de controle com a sociedade civil.

O outro tipo de reação do sistema penal são as medidas “criminalizantes”, nominadas por Garland de respostas de não adaptação, dentre as quais se pode destacar a criação de tipos penais ou a majoração das penas já existentes; o aproveitamento do processo penal como importante instrumento das políticas penais de lei e ordem; a perda da função terapêutica da pena, restando-lhe apenas o retributivismo puro.

Outro aspecto da “pós-modernidade criminal” é o papel da mídia na dinamização do sistema penal. A ela coube reforçar o sentimento de interesse social pelo crime e o punitivismo popular, por meio de seu reforço e dramatização tornando-os institucionalizados. O interesse da mídia pelo crime é crescente, pois para além de suposição de que “sangue vende jornal” o que viabilizou grandes lucros para grupos de telecomunicações, a mídia priorizou um dos elementos centrais do neoliberalismo

⁶⁶ GARLAND, 2008, p. 21.

⁶⁷ Idem, p. 21.

que é a utilização do poder punitivo “para controle dos contingentes humanos que ele mesmo marginaliza.”⁶⁸

Segundo Nilo Batista, daí resulta o fato de os noticiários divulgarem todos os dias “o novo credo criminológico”, pois “tem seu núcleo irradiador a própria ideia de pena: antes de mais nada, creem na pena como rito sagrado de resolução de conflitos.”⁶⁹ Assim,

Pode-se afirmar que a mídia é o elemento que mais alavanca o poder punitivo, através da disseminação maciça do discurso único segundo o qual todos os conflitos devem ser resolvidos pelo sistema penal. Nos tempos atuais, a mídia é a principal responsável por inserir a vítima no centro do palco da questão criminal, vinculando seus interesses ao chamado interesse público e colocando ambos em antagonismo com os eventuais direitos e garantias do acusado, como se fossem duas dimensões inconciliáveis⁷⁰.

A mídia, ainda, contribuiu diretamente para a sedimentação da formação cultural pós-moderna a qual Garland denominou de “complexo do crime”, por meio da representação popular da lógica “crime e castigo”. A atual cultura política do controle do crime exige grande atuação do Estado, porém, ao mesmo tempo, preconiza que tal presença nunca é suficiente. Portanto, é atraída para o campo do controle do crime a atuação dos entes privados, cuja obsessão com a segurança fez florescer a bilionária indústria da prevenção do crime, com o uso de todos os mecanismos que por um lado demarcam o terreno privado (cujo acesso é proibido) e, por outro, amenizam as angústias com a insegurança existencial.

O uso da prisão não é mais manejado como o último recurso, como era no estado de previdenciarismo penal, é, agora, o principal instrumento da política habitacional do Estado para os inúteis da nova economia. Sua reaparição, renovada, se deu pelo papel essencial que vem desempenhando no funcionamento das sociedades pós-modernas neoliberais: a de instrumento “civilizado” e “constitucional” de segregação das populações problemáticas criadas pela economia e pelos arranjos sociais atuais.

⁶⁸ BATISTA, Nilo. *Discursos Sediciosos – Crime, Direito e Sociedade*. Rio de Janeiro: Revan, 2002, 2º sem., nº 12, pp. 271-288.

⁶⁹ Idem p. 273

⁷⁰ GARLAND, 2008, p. 29.

Jonathan Simon, na obra *Governing Through Crime: How the War on Crime Transformed American Democracy and Created a Culture of Fear*, vai além. Com base na teoria de Garland⁷¹, demonstra como as transformações históricas transformaram o crime de uma questão a ser enfrentada a uma maneira de governar, exercendo uma forte influência no funcionamento dos poderes executivo, judiciário e legislativo⁷².

Com uma explicação clara de como a questão criminal veio a definir a agenda de governo, Simon demonstra como isso enfraqueceu a base da democracia estadunidense e levou a justificativas para práticas anteriormente inaceitáveis por lei. *“Governing through crime is making America less democratic and more racially polarized; it is exhausting our social capital and repressing our capacity for innovation.”*⁷³

O autor, inclusive, dedica um capítulo inteiro do livro para analisar como o medo do crime veio a influenciar, também, na formulação de políticas educacionais que mudaram a forma como a escola se organizava. É notório que a forma como a escola pública norte-americana se organiza é diferente das escolas brasileiras, mas é mais notório ainda as imensas similitudes que as unem.

Simon ao analisar as mudanças simbólicas que o medo do crime operou nas escolas de seu país, apresenta algo que parece ser universal na pós-modernidade criminal:

Today in the United States, it is crime that dominates the symbolic passageway to school and citizenship. And behind this surface, the pathways of knowledge and power within the school are increasingly being shaped by crime as the model problem, and tools of criminal justice as the dominant technologies. Through the introduction of police, probation officers, prosecutors, and host of private security professionals into the schools, new

⁷¹ Ambos os autores documentam uma mudança cultural, impulsionada em grande parte pelo medo do crime, que concentra a atenção em uma vítima idealizada do crime, autoridade executiva expressa por meio de medidas punitivas e na responsabilização de agressores individuais por suas condutas. Por sua vez, essa mudança cultural levou a uma disposição coletiva de restringir as liberdades civis em nome da proteção contra danos causados pelo ofensor e ignorar os problemas sociais subjacentes que exacerbam o crime e outros problemas sociais para se concentrar na punição de agressores individuais.

⁷² SIMON, Jonathan. *Governing Through Crime: How the War on Crime Transformed American Democracy and Created a Culture of Fear*. New York: Oxford University Press, 2007. 330 pp.

⁷³ SIMON, 2007, p. 6.

forms of expertise now openly compete with pedagogic knowledge and authority for shaping routines and rituals of schools.⁷⁴

As mudanças na organização escolar pautadas pela lógica do medo do crime e da violência fizeram com que os saberes pedagógicos-inerentes à prática educativa fossem paulatinamente perdendo espaço para uma pedagogia autoritária e criminalizante. Isso é percebido tanto pelas tecnologias voltadas à “segurança” dentro e no entorno das instituições de ensino, quanto pelos processos que visam ao “enfrentamento” da violência e do crime, mas que, ao fim e ao cabo, resultam em processos criminalizantes que levam em conta toda a carga preconceituosa das sociedades na seleção dos indivíduos que irão fazer parte do sistema penal.

O contexto norte-americano é muito diferente do brasileiro, mas é possível realizar um paralelismo pertinente ao objetivo deste capítulo e tentar compreender como lá e aqui a política educacional, em suas dimensões macro e micro, são pautadas pela cultura do controle do crime.

Lá, o crime na escola, ironicamente, tornou-se um problema político a partir da quebra da segregação racial nas escolas públicas⁷⁵. Outro fator que fez com que a sensação de insegurança nas escolas aumentasse foi a associação de fatores externos à escola, notadamente o “mito da violência juvenil”⁷⁶ entre os anos 60 e 80 e a associação da juventude ao uso de drogas, ao crescimento da violência dentro dela e em seu entorno⁷⁷.

O crescente movimento da direita contra a escola pública, valeu-se desses fatores e difundiu na população o imaginário de que a escola pública era refém do crime. A mídia aproveitou-se dessas questões e tratou de potencializá-las com vistas a aumentar sua visibilidade e multiplicar seus lucros⁷⁸.

O resultado são as inúmeras formas de controle do crime na escola tornando-a em uma instituição mais parecida com uma prisão ou um asilo do que com uma

⁷⁴ SIMON, 2007, p. 209.

⁷⁵ SIMOM, 2007, p. 207.

⁷⁶ Sobre o mito da violência juvenil nos anos 60 e 80 ver ZIMRING.

⁷⁷ SIMOM, 2007, p. 207.

⁷⁸ SIMOM, 2007, p. 208.

instituição responsável em educar a juventude. Nesse sentido as palavras de Simom são contundentes:

Nineteenth-century public school buildings often resembled prisons and asylums because all three drew on common technology of power for improving the “performance” of their inmates (Foucault 1977). If schools today are again coming to seem more and more like prisons, it is not because of a renewed faith in the capacity of disciplinary methods. Indeed, prisons and schools increasingly deny their capacity to do much more than sort and warehouse people. What they share instead is the institutional imperative that crime is simultaneously the most important problem they have to deal with and a reality whose “existence” – as defined by the federally imposed edict of ever – expanding data collection – is precisely what allows these institutions to maintain and expand themselves in perpetuity⁷⁹.

No contexto brasileiro começa-se a falar em insegurança e aumento da indisciplina escolar a partir do momento em que houve a implementação das primeiras políticas de acesso à escola. É importante notar que em ambos os países e culturas, a violência, insegurança e o crime começam a ser encarados como problemas a partir do momento em que os indivíduos historicamente excluídos inseriram-se no contexto de “igualdade” com aqueles que tinham o direito ao acesso à educação resguardado.

Aqui também é possível perceber a associação da violência e da criminalidade com a juventude refletida no imaginário da população. Isso é interessante, pois, muito embora os dados quantitativos apontem para a conclusão de que os jovens são as principais vítimas da mortalidade violenta e que os atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes são em menor número do que os crimes praticados por adultos, os jovens ainda assim são considerados como os principais perpetradores de atos violentos e de comportamentos criminosos.⁸⁰

A grande diferença no “enfrentamento” da violência e do crime nas escolas brasileiras e norte-americanas é como isso se dá no contexto da prática educacional. Pois o medo e a cultura do controle do crime veem influenciando a ambos, em maior ou menor medida.

Nos EUA, políticas de tolerância zero, influenciaram a introdução de mudanças substanciais no ambiente escolar, tais como a implantação de tecnologias de

⁷⁹ SIMOM, 2007, p. 231.

⁸⁰ Sobre o tema ver O mito da violência juvenil e Outsiders.

monitoramento nas escolas, inclusão de seguranças no ambiente escolar, implementação de políticas de tolerância zero, produção sistemática de dados sobre o crime e a violência ocorridos dentro e no entorno escolar, inclusão de programas denominados “zonas livres de violência” e, inclusive salas de detenção.

As questões a serem respondidas, a partir de agora, é como o medo e cultura do controle do crime influenciam o contexto da prática educativa numa escola da rede estadual de um município da região metropolitana de Porto Alegre? Se, aqui no Brasil, a intensidade com que a produção de políticas públicas pautadas pelo crime foi capaz de suplantar o viés pedagógico que norteia a prática educativa? E como os processos de criminalização ocorrem no contexto da prática escolar, desde a perspectiva da criminologia crítica, sob o ponto de vista dos educadores?

4. ANÁLISE ACERCA DAS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DIANTE DOS CASOS DE VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

O objetivo principal deste estudo é compreender como os educadores manejam os fenômenos da violência e do crime no ambiente escolar, considerando-se as concepções de seletividade penal e cultura do controle nas sociedades atuais.

Para tanto, realizou-se um estudo de caso qualitativo no segundo semestre do ano de 2019 numa escola pública da rede estadual de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, onde se analisou a concepção dos educadores⁸¹ acerca da violência e do crime na escola.

O estudo de caso é um tipo metodológico do campo das pesquisas em ciências sociais que visa a compreender um fenômeno em profundidade. Analisa-se, nesse desenho metodológico, o objeto de estudo em várias dimensões com o intuito de compreendê-lo em sua complexidade. Para Robert Stake o estudo de caso é “*el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad em circunstancias importantes.*”⁸²

Nesse sentido, foram realizadas observações, aplicados questionários, e feitas análises documentais na escola *locus* com vistas a compreender como se dava seu funcionamento e como os educadores encaram a violência e o crime naquele contexto. Partiu-se, de acordo com a fundamentação teórica apresentada anteriormente, do pressuposto de que a escola é uma célula da sociedade propícia a realizar processos de criminalização (Seletividade Penal) prévia ao sistema penal propriamente dito, sobretudo no contexto da pós-modernidade criminal.

As categorias analíticas foram construídas através da releitura dos objetivos desta pesquisa em articulação com o arcabouço teórico utilizado. Ou seja, foi realizada uma análise estritamente qualitativa da qual se extraíram os discursos organizados em categorias analíticas as quais foram instrumentalizadas por meio do

⁸¹ A noção de educadores aqui utilizada se refere a todos os profissionais que atuam no ambiente escolar das redes estaduais de ensino: Agentes Educacionais I e II, professores, especialistas em educação e gestores de escola.

⁸² STAKE, 1998, p. 11.

agrupamento das perguntas (propostas no questionário utilizado como um dos instrumentos de pesquisa) de acordo com os objetivos do trabalho.

Cumprir mencionar que as categorias de análise extraídas das respostas aos questionários foram complementadas com as análises realizadas por intermédio dos outros instrumentos de pesquisa utilizados (observação e análise documental). Essa técnica de inter-relação de instrumentos de pesquisa é chamada de triangulação. Para tanto, primeiramente será realizada uma descrição acerca da escola *locus* de pesquisa, para depois analisar as concepções dos educadores acerca dos casos de violências/crimes no âmbito escolar dialogadas com as observações e análises dos documentos a que se teve acesso.

4.1. O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola *lócus* de pesquisa fica situada no município de Guaíba que possui uma população estimada para o ano de 2019 de 98.204 pessoas, cuja renda média mensal dos trabalhadores formais era, no ano de 2017, de 3,2 salários mínimos, com uma taxa de pessoas ocupadas na casa dos 19,5%, ocupando o nono lugar no estado, no que tange ao salário mensal dos trabalhadores e o terceiro na microrregião.

No que se refere à educação, Guaíba apresenta uma taxa de escolarização (de pessoas de 6 a 14 anos de idade) de 97,3%, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública de ensino de 5,5, para os anos iniciais e de 4,5 para os anos finais da educação fundamental. O município conta com 12.043 matrículas no ensino fundamental e 3.389 no Ensino Médio em instituições públicas de educação, distribuídas em 38 escolas que contam com 328 docentes atuantes no ensino fundamental e 227 atuantes no Ensino Médio⁸³.

A Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Aglae Kehl foi criada em 16/04/1982 pelo Decreto nº 30.642, recebeu autorização de funcionamento e denominação pela Portaria nº 61.056 de 12/12/1984, com Decreto de transformação para o ensino médio nº 39.906 de 31/12/1999⁸⁴.

⁸³ Dados extraídos do site do IBGE disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/guaiba/panorama>

⁸⁴ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola/2018.

Atende, portanto aos níveis fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA), nos turnos manhã, tarde e noite, possui cerca de 620 alunos matriculados, 01 diretora, 03 vice-diretoras (uma responsável para cada turno), 04 supervisoras (uma responsável para o Currículo por atividade-CAT, uma para o ensino fundamental, uma para o ensino médio e uma para o EJA), 01 orientadora (para o turno da noite, mas que atende também, eventualmente, o turno da tarde), 01 responsável pela biblioteca, 36 professores e 11 funcionários de escola (agentes educacionais I e II)⁸⁵.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a composição familiar dos alunos é diversificada, com diferentes responsáveis e envolvidos no processo escolar. “As famílias são em sua maioria de baixa renda, com ensino fundamental incompleto, sendo a escola uma referência sociocultural” e “a escola é escolhida pela proximidade com as residências e pela identificação das famílias com a escola.”⁸⁶

A diversidade referida no PPP da escola é empiricamente observada no dia-a-dia escolar. Isso se dá devido às características da comunidade que a circunda. O bairro Drº Ruy Coelho Gonçalves é um complexo habitacional popular na periferia da cidade e concentra a maior população e a maior densidade demográfica do município. Abriga, em sua maioria, pessoas da classe trabalhadora, muitas delas negras e pardas, oriundas de inúmeras cidades.

O bairro possui mais 3 escolas (duas estaduais e uma municipal), inúmeros campos de futebol, uma praça central, CTGs, Igrejas, academias, escolas de samba, posto de saúde, posto de polícia e alguns projetos sociais. Embora existam várias instituições estatais para atendimento da comunidade percebe-se o desleixo no que tange a infraestrutura e saneamento básico, pois há vários valões a céu aberto, assentamentos irregulares e serviços irregulares.

O entorno escolar não difere muito dos bairros de periferia urbana, onde a vulnerabilidade social, criminalidade e violência, juntamente com a falta de infraestrutura e a atividade de venda de drogas consideradas ilícitas e outras atividades ilegais são facilmente percebidas.

⁸⁵ Idem

⁸⁶ Projeto Político Pedagógico. 2018, p. 5.

É em meio a este contexto que fica o prédio da escola, construído em formato de L, com três pavimentos, um pátio aberto (onde ficam a quadra esportiva e a pracinha), envoltos em muros altos de 2 a 3 metros de altura. A estrutura física da escola não difere em nada das instituições de ensino modernas. Possui, inclusive, os aparatos de segurança: Câmeras, alarmes, grades e pessoas atentas à “segurança” da comunidade escolar!⁸⁷

A escola, também, é considerada de difícil acesso e difícil provimento para fins de concessão das respectivas gratificações. Os fatores para enquadramento de uma instituição de ensino como escola de difícil provimento são, dentre outros, escolas situadas em locais sem adequada infraestrutura ou saneamento básico; percurso com fatores físicos ou sociais adversos, quando a parada de ônibus distar mais de 500m da escola; periculosidade do meio físico ou social onde está inserida a escola.⁸⁸

Após essa breve contextualização da instituição onde se realizou a pesquisa, passa-se a analisar as concepções dos educadores acerca da violência e do crime no ambiente escolar tendo como ponto de partida o questionário aplicado no segundo semestre de 2019. Foram aplicados questionários para 20 educadores de um universo de 47. Essa diferença é explicada pelo fato de que muitos educadores estavam licenciados no momento da aplicação dos questionários (licença maternidade, licença saúde, licença para aposentadoria) e, ainda, o período em que foram aplicados os questionários foi concomitante com o início de manifestações que culminaram com a Greve Geral dos professores da rede estadual contra o pacote de reformas administrativas, no plano de carreira e na aposentadoria dos integrantes do magistério gaúcho, proposto pelo Governo do estado do Rio Grande do Sul.

⁸⁷ Cumpre mencionar que as atividades de portaria, como se observou, são exercidas por pessoas que cumprem penas alternativas sob a supervisão da escola. Essas pessoas são na maioria homens que cometeram algum delito de menor potencial ofensivo. Observou-se, também, que apenas uma mulher cumpria pena alternativa na escola, mas foi colocada na função de monitoria e não na de portaria, como as demais.

⁸⁸ Sobre a regulamentação da concessão do difícil acesso e provimento previsto no art. 70, item I, letra “c”, da Lei 6.672/74, alterado pelo artigo 1º da lei nº 8.646/88, ver Decreto nº 33.144 de 9 de março de 1999 que regulamenta o tema.

4.2. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS EDUCADORES

Apresentam-se, a partir de agora, os resultados obtidos por intermédio dos questionários, em tabelas, nas quais a primeira coluna representa a assertiva e a segunda coluna o número de educadores que marcaram aquela opção de resposta. Em seguida será comentado o quesito avaliado na pergunta específica, bem como a interpretação construída com respeito aos resultados.

4.2.1. Você considera a escola um lugar violento?

Sim	4/12
Não	8/12

Essa pergunta visava avaliar a percepção dos educadores acerca da violência na escola. A maioria dos questionados não considera a escola em que trabalha um lugar violento, contudo um terço considerou a instituição de ensino como um lugar violento. As respostas apresentadas demonstram o quão subjetiva é a questão da violência, pois de acordo com o referencial teórico utilizado, é um fenômeno de difícil conceituação. Cumpre mencionar que os educadores que trabalham na escola fazem parte da instituição e, muitas vezes, naturalizam os “planos normativos de referência” utilizados naquele contexto. Ainda, reconhecer que seu próprio local de trabalho é “violento” implica assumir que quem ali atua faz parte do ciclo da violência, inclusive, no que se refere à violência institucional que a escola produz. É interessante notar que embora a maioria dos educadores desconsidera a escola onde atuam como violenta, observa-se, nas “conversas de sala de professores” o contrário. Comentam entre eles sobre as dificuldades do fazer pedagógico e da “violência” que aumenta nos dias atuais, inclusive, a violência e criminalidade é um dos argumentos para justificar o recebimento da gratificação de difícil provimento, de acordo com a documentação analisada.

4.2.2. Você já presenciou algum caso de violência ou crime na escola?

Sim	12/12
Não	0/12

Buscava-se, por intermédio dessa pergunta, saber o grau de “contato” com a violência ou crime segundo a perspectiva dos educadores. Percebe-se que todos os respondentes afirmaram já ter presenciado algum ato de violência ou crime na escola. Isso demonstra o alto grau de “contato” com a violência/crime no ambiente escolar. Essa questão demonstra a polissemia e o longo alcance das múltiplas formas de violências que ocorrem no ambiente escolar, pois todos os educadores já tiveram contato algum tipo de manifestação violenta ou crime. Foi possível observar que o ambiente escolar possui vários aparatos de “segurança”, tais como câmeras de monitoramento, grades de proteção e a presença de pessoas monitorando a entrada e saída dos membros da comunidade escolar na instituição de ensino o que denota a preocupação com o tema segurança e controle.

4.2.3. Quais tipos de violências ou crimes foram presenciados na escola?

Violências físicas	9/12
Violências psicológicas (bullying, assédios, xingamentos, etc).	11/12
Violência sexual	0/12
Violência de gênero (contra mulher, LGBTQ, etc).	4/12
Furtos	7/12
Roubos	3/12

Arrombamentos	7/12
Suicídios	1/12
Homicídios	1/12
Feminicídios	0/12
Tiroteios	3/12
Tráfico de drogas	2/12
Outros	1/12

A questão aqui se voltava a complementar a questão anterior e compreender quais tipos de violências e crimes os educadores presenciaram no ambiente escolar. As respostas demonstraram a existência de um alto índice de violências psicológicas, físicas, de gênero e a ocorrência de uma gama de crimes, na maioria contra o patrimônio, mas também a ocorrência de alguns crimes violentos e tráfico de drogas. Foi possível observar no dia-a-dia da escola a presença de muitos comportamentos “violentos” relacionados à juventude e ao comportamento masculino, haja vista, iniciarem como uma brincadeira e acabarem com comportamentos ofensivos e violentos. Muito embora os educadores expressem a ocorrência desses mais variados atos no ambiente escolar, não há um banco de dados sistematizado que compile tais ocorrências, apenas umas poucas são relatadas em ata, mas de acordo com critérios estabelecidos pela equipe diretiva.

4.2.4. Por quem essas violências/crimes foram praticadas?

Estudantes	12/12
Educadores	4/12
Pais, mães e familiares	6/12

Pessoas externas à comunidade escolar	5/12
Polícia	0/12
Outros.	0/12

Objetivou-se com essa pergunta saber quem, na perspectiva dos educadores, pratica as violências/crimes na escola. Todos os questionados afirmaram que os estudantes são os principais autores das violências/crimes. Um terço dos respondentes atribuiu a autoria das violências/crimes aos educadores, metade apontou os familiares como autores e cinco remeteram a autoria a pessoas externas à escola. Nenhum educador atribuiu a autoria de violências/crimes à polícia.

4.2.5. Como os educadores agem quando há a ocorrência de violência ou crime na escola?

O próprio educador toma “medidas” para resolver os conflitos.	7/12
Encaminha para a os superiores (direção/supervisão/orientação)	11/12
Encaminha para algum Programa de manejo das violências/crimes	5/12
Encaminhas para “autoridades” externas à escola	12/12

Aqui nesse quesito o objetivo era saber quais atitudes eram tomadas quando da ocorrência de violência/crime na instituição de ensino. Percebe-se que mais da metade dos educadores procura tomar “medidas” no âmbito de sua atividade laboral com vistas a resolver os conflitos antes de comunicar aos superiores. No entanto

quase todos encaminham os envolvidos nos fatos para que os superiores manejem o problema. Menos da metade dos questionados encaminha para algum programa específico de “manejo” das violências/crimes e todos os educadores que responderam ao questionário encaminham casos para autoridades externas à escola. Cumpre mencionar que foram apontadas como autoridades os conselhos tutelares, a polícia militar e polícia civil.

4.2.6. Em quais casos são chamadas autoridades?

Violências físicas	7/12
Violências psicológicas (bullying, assédios, xingamentos, etc)	2/12
Violência sexual	0/12
Violência de gênero (contra a mulher, LGBTQ, etc)	0/12
Furtos	5/12
Roubos	5/12
Arrombamentos	8/12
Suicídios	2/12
Homicídios	2/12
Feminicídios	1/12
Tirroteios	3/12
Tráfico de drogas	4/12
Outros	3/12

Objetivou-se, com essa pergunta, compreender em quais casos são chamadas autoridades externas para a resolução dos casos ocorridos no ambiente escolar. Aqui se percebe, pelas respostas mistas, que em quase todos os itens colocados como possibilidade de respostas, que englobam violências e crimes, são chamadas autoridades de fora da escola para sua resolução. É interessante mencionar que em apenas violência sexual e de gênero não foram chamadas autoridades externas, isso porque, de acordo com os educadores, tais violências não ocorrem no ambiente escolar.

4.2.7. Você sente medo de desempenhar suas atividades na escola?

Não	5/12
Sim	0/12
Às vezes	7/12

Esse quesito teve como objetivo saber se os educadores sentiam medo no ambiente escolar. A maioria respondeu que sentia medo às vezes e cinco responderam que não sentiam medo. Tais respostas demonstram que o medo não prevalece naquele ambiente escolar, muito embora em algumas situações esteja presente. Pode-se associar isso ao fato de que, de acordo com os educadores, as violências/crimes em sua maioria são cometidas pelos estudantes contra os próprios estudantes, fazendo com que os educadores não se sintam ameaçados.

4.2.8. Você já sofreu algum tipo de violência/crime dentro do ambiente escolar?

Sim	7/12
Não	5/12

Aqui, visou-se saber se os educadores foram vítimas de violência/crime no ambiente escolar. Percebe-se, com os dados colhidos, que mais da metade dos educadores já sofreu algum tipo de violência ou foi vítima de algum considerado crime no ambiente escolar. Acrescenta-se que a maioria dos atos cometidos contra os professores foi de natureza patrimonial, de acordo com as observações realizadas. Isso ajuda a compreender o porquê de a maioria dos educadores não sentirem medo de desempenharem suas funções, haja vista, o arcabouço teórico associar o medo não ao crime e sim à ocorrência de atos violentos contra a pessoa.

4.2.9. Existe, na escola, algum banco de dados com o tipo e número de violências/crimes ocorridos?

Sim	5/12
Não	2/12
Não sabe informar	5/12

Essa questão tem o intuito de saber se há, na escola, um banco de dados acerca das ocorrências de violências e atos considerados crime. Dos doze respondentes apenas cinco afirmam existir um banco de dados sobre os atos ocorridos na escola e mais da metade ou não sabe informar ou afirma não existir qualquer instrumento de medida das ocorrências violentas ou criminosas na escola. Já os documentos analisados apontam para a não existência de um banco de dados específicos, o que ocorre é o registro em ata de algumas ocorrências consideradas relevantes pela equipe diretiva da escola.

4.2.10. As violências/crimes cometidos por estudantes ocorrem com mais frequência em qual modalidade de ensino?

Fundamental	10/12
Médio	6/12

EJA	1/12
Não sabe informar	2/12

A última questão tinha o intuito de avaliar em qual modalidade de ensino ocorrem mais casos de violência/crime na instituição de ensino estudada. A maior incidência de casos, de acordo com a perspectiva dos educadores, é no ensino fundamental, seguido do ensino médio. Na EJA, apenas uma pessoa afirma ser a modalidade com maior número de casos e dois afirmaram não saber informar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender como os educadores manejam os fenômenos da violência e do crime no ambiente escolar, considerando-se as concepções de seletividade penal e cultura do controle nas sociedades atuais. Partiu-se da hipótese de que a escola é um lugar complexo e contraditório, pois ao mesmo tempo em que mantém a ordem vigente, selecionando os indivíduos “desajustados” para ingressarem no sistema penal, é responsável por potencializar o *senso* crítico e educar os seres humanos para constituírem-se indivíduos partícipes da sociedade. A literatura utilizada afirma que o medo do crime moldaram a forma com que as sociedades se organizam na pós-modernidade, desde a ação individual das pessoas até a organização política dos governos, atingindo, inclusive a produção de políticas sociais e educacionais.

No estudo empírico realizado com os educadores de uma escola da rede estadual de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS verificou-se a existência da lógica do controle dentro da instituição de ensino. Essa lógica, contudo, não é facilmente percebida, pois as instituições na chamada “modernidade líquida” não possuem limites bem definidos, porém as observações e as respostas dos educadores apontam para a existência de técnicas de vigilância (existência de aparatos de segurança no interior da escola), exame (o Projeto Político Pedagógico prevê a realização de avaliações periódicas) e sanção (encaminhamento de estudantes para a direção ou preenchimento de atas), elementos essenciais à cultura disciplinar.

Por outro lado, os princípios da pedagogia “libertadora” também são percebidos no ambiente escolar, inclusive, no que tange ao manejo das violências/crimes, pois inúmeros educadores afirmaram agirem pedagogicamente quando se deparassem com problemas envolvendo violências. Inclusive há espaços coletivos de resoluções de conflito (CIPAVE), o que reforça o viés político da escola. Contudo, também são utilizadas formas autoritárias no manejo das violências, já que em muitos casos são chamadas autoridades externas à escola para intervirem nos conflitos.

Pode-se concluir que embora os educadores valham-se de técnicas pedagógicas no manejo das violências no ambiente escolar, os mecanismos e a forma

com que a escola se organiza, associados à cultura do controle do crime e a presença de autoridades externas no trato das ocorrências intraescolares selecionam os indivíduos desajustados para ingressarem no sistema penal.

Isso se dá tanto na dimensão das relações interpessoais educador-aluno, quanto nas relações político-organizacionais da escola. No entanto os processos de seletividade penal na sociedade fluida, são justificados pelo medo e pela sensação de violência existentes fora dos muros da escola, mas que influenciam cada vez mais a micropolítica escolar.

A seletividade penal, aqui observada, não ocorre de maneira determinista, ou seja, a escola como instituição não produz o indivíduo criminoso por meio da seleção dos indivíduos desajustados ao sistema escolar, mas contribui para a construção e manutenção de rótulos sociais o que de certa maneira influencia, por meio de sistemas de interação social, que alguns indivíduos sejam selecionados pelo sistema penal e outros não.

Pode-se perceber que no ambiente estudado, diferentemente do contexto norte-americano, a cultura do controle do crime, o medo, não influenciam tão intensamente a produção de políticas públicas da escola e para a escola, contudo, alguns aparatos de controle são observados na forma com que a escola se organiza.

6. REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Celso; BILL, MV; SOARES, Luis Eduardo. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Atlas da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. 6a Edição. Rio de Janeiro: Editora Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2013.

BATISTA, Nilo. **Discursos Sediciosos – Crime, Direito e Sociedade**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Trad. Plínio Dentzien. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. **La sociedad Del Riesgo. Hasta una nueva modernidade**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

COSTA, Ana Paula Motta. **Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença**. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de liberdade**. 1a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Trad. Apresentação e notas André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GIROUX, H. (October 27, 2010) "**Lessons From Paulo Freire**", *[[Chronicle of Higher Education*. Retrieved 10/20/10.

GOFFMANN, Erving. **Manicômios, conventos e prisões**. 7a Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. KONZEN, Affonso. *Pertinência Socioeducativa: Reflexões sobre a natureza jurídica da medida*. 1a. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

HOBBSAWM, E. **A Era dos extremos**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

OLMO, Rosa del. **América Latina y su criminología**. México: Siglo Veinteuno Ed. 1981.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola**. In Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009.

SIMON, Jonathan. **Governing Through Crime: How the War on Crime Transformed American Democracy and Creat a Culture of Fear**. New York: Oxford University Press, 2007.

TEITELBAUM, Kenneth. **Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica**. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VYGOSTKY, L.S. **Educational Psychology**. 1a. Ed. Boca Raton: CRC Press LLC, 1997.

ZAFFARONI, E. R. **Criminología – Aproximación desde um margen**. Bogotá: Temis, 2003.

ZIMRING F. E; HAWKINS G. **Is american violence a crime problem**. Duke Law Journal. Vol 46:43.