

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CECÍLIA ORDOÑEZ

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR:
um estudo de caso na rede pública de ensino em São Luís



Fonte : http://www.oimparcial.com.br/app/noticia/urbano/2013/03/15/interna_urbano,131529/casos-de-violencia-escolar-dobram-em-sao-luis.shtml

São Luís
2015

CECÍLIA ORDOÑEZ

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR:
um estudo de caso na rede pública de ensino em São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o Antônio Paulino de Souza.

São Luís
2015

Ordóñez, Cecília.

A construção do discurso sobre a violência escolar: um estudo de caso na rede pública estadual de ensino em São Luís / Cecília Ordoñez. – São Luís, 2015.

165f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

1. Educação 2. Violência Escolar 3. Prevenção 4. Enfrentamento

CDU: 37.018: 301.162.2

CECÍLIA ORDOÑEZ

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR:
um estudo de caso na rede pública de ensino em São Luís

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antônio Paulino de Souza (Orientador)
Doutor em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Juarez Lopes de Carvalho Filho (Co-orientador)
Doutor em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr.^a Maria José Pires Cardozo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Suplente)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A todas as crianças e adolescentes que simbolizam a capacidade de fazer de seus sonhos um ato de luta e esperança concreta.

AGRADECIMENTOS

À força que emana do alto perfumando a vida de luz;

Ao meu filho João Victor, pelo amor sentido vivo;

Aos meus pais Itati e José Ordoñez, por não faltarem quando minhas mãos adolescentes se estenderam pedindo ajuda, pela educação e presença em minha vida;

Aos meus irmãos: Marcela, Maria, Itati, Marcos, por serem desafios constantes de tolerância e respeito, por serem o bem e a preciosidade que adornam nossa família;

Aos meus anjos de inocência e alegria: Larissa, Maria Clara, Vinícius, Gabriel, Sophia e Isadora, por encherem minha vida de cor, por me ajudarem a conservar o que melhor existe na vida, ser criança, perto de vocês o riso ganha o som que é preciso para viver;

A Ayala pelo companheirismo e cuidado;

Aos colegas de turma: Alda, Kátia, Suzana, Andrea, Marlon, Gilvaneide, Francilene, Edlene, pela companhia nesta rica travessia;

Aos meus amados amigos: Adriana, Arlison, Márcia, Domingas, Josilene Ferreira, Juciara, Leidiane, Karla, Luciana Vilela, Nenilde, Michelle, Cláudia Maria, Leyse, Rayanne, Ricardo, pela amizade e força recebida

Aos professores do mestrado: Antônio Paulino, Mariza, Maria José Cardozo, Lélia, Francisca, Acildo, Iran, Ilzeni, Mariza, João de Deus, pela colheita dos frutos;

A minha querida Professora Maria de Fátima Gonçalves, pelo incentivo e eterna admiração;

À Gisele, a quem sou muito grata por este momento;

Aos meus orientadores: Antônio Paulino e Juarez Lopes, por tudo.

O problema da violência na escola é essencialmente o de uma opressão quotidiana, repetitiva, proteiforme. É necessário proceder a um afinamento para compreender o que é esta violência ordinária à qual demos vários nomes: assédio, incivildades, microviolências. Trata-se de compreender como é que se é vítima (DEBARBIEUX).

RESUMO

A presença do fenômeno da violência na escola não é algo recente, no entanto, com o decorrer do tempo, formas mais graves de manifestação aparecem na sociedade, fazendo de sua presença um problema social realmente preocupante. No cenário atual, a violência escolar, relaciona-se à disseminação do uso de drogas, à formação de gangues, geralmente ligadas ao narcotráfico e ao acesso fácil ao porte de armas, especialmente, as de fogo. Engendra-se e atualiza-se na escola, sobretudo, nas escolas que perdem o vínculo com a comunidade e que acabam incorporando a violência urbana, o que afeta a segurança dos atores escolares. Mas, por outro lado, a preocupação com a violência na escola, despertou interesses de vários estudiosos que questionam sobre as origens desse fenômeno, levando-os a afirmar que, apesar de todos os aspectos preponderantes apontados, o fenômeno não está apenas do lado de fora da escola e que a própria escola atua na produção e reprodução de violências. Diante disso, este estudo, compreende-se de análises sobre a violência escolar a partir de um trajeto histórico na educação brasileira a fim de identificar as influências dos movimentos higiênicos e eugênicos para o processo de consolidação das propostas educacionais renovadoras no Brasil, trazidas do exterior (EUA, Europa), por meios dos intelectuais da educação, que fortemente influenciaram as reformas oficiais educacionais no país, de cunho marcadamente político-ideológico e que continuam a fortalecer a violência que se apresenta na escola de hoje. Nesse percurso objetivou-se compreender o trajeto histórico dos movimentos higiênicos e eugênicos no Brasil; analisar a história da educação brasileira e sua relação com os ideais eugênicos; relacionar os fatores históricos que contribuíram com a difusão das variadas manifestações do fenômeno da violência na escola pública, especificamente na cidade de São Luís – MA e as práticas punitivas adotadas na escola. Os autores que embasaram esta pesquisa são: Rocha (2010), Domingues (2004), Vianna (1983), Skidmore (1989), Schwarcz (1994), Chauí (2007), Pichot (2000), Correa (2001), Stepan (2005), Veiga (2005, 2007), Ortiz (1985), Marcilio (2011), Nagle (1974), Abramovay (2002, 2003, 2004, 2006), Debarbieux (2006), Spósito (1998), Guimarães (2002, 2005), Aquino (1998), Arendt (2010), Ferreira (2010), Bourdieu e Passeron (2008), Wacquant (1999, 2003), Dubet (2003), Foucault (2011), Dadoun (1998), Zaluar (1992), Waiselfisz (2014), entre outros. O estudo de caso desenvolveu-se em várias etapas: pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de artigos, textos e livros (impressos e digitalizados) que versam sobre a temática; análise documental; pesquisa de campo, através da aplicação de questionários semiabertos feitos com os sujeitos da pesquisa que foram professores e alunos para constatação dos dados. Para finalizar, conclui-se a necessidade de políticas públicas voltadas para a prevenção e enfrentamento do fenômeno da violência nas escolas públicas de São Luís no sentido de formar a juventude e não criminalizá-la.

Palavras Chaves: Educação. Violência Escolar. Prevenção. Enfrentamento

RESUMEN

La presencia del fenómeno de la violencia en la escuela no es algo reciente, entre tanto, con o decaer del tiempo, formas más graves de manifestación aparecen en la sociedad, haciendo de su presencia un problema social realmente preocupante. En el escenario actual, la violencia escolar, se relaciona a la diseminación del uso de drogas, a la formación de pandillas, generalmente conectadas a lo narcotráfico y al acceso fácil al porte de armas, especialmente, las de fuego. Se engendra y se actualiza en la escuela, sobretodo, en las escuelas que pierden el vínculo con la comunidad y que acaban incorporando la violencia urbana, lo que afecta la seguridad de los actores escolares. Pero, por otro lado, la preocupación con la violencia en la escuela, despertó intereses de varios estudiosos que cuestionan sobre los orígenes de ese fenómeno, llevándolos a afirmar que, a pesar de todos los aspectos preponderantes apuntados, el fenómeno no está apenas del lado de fuera de la escuela y que la propia escuela actúa en la producción y reproducción de violencias. Frente a eso, este estudio, se comprende de análisis sobre la violencia escolar apartir de un trayecto histórico en la educación brasilera con la finalidad de identificar las influencias de los movimientos higiénicos y eugénicos para el proceso de consolidación de las propuestas educacionales renovadoras en Brasil, traídas del exterior (EUA, Europa), a través de los intelectuales de la educación, que fuertemente influenciaron las reformas oficiales educacionales en el país, de carácter marcadamente político-ideológico y que continúan sobreviviendo y contribuyendo con la violencia que se presenta en la escuela de hoy. En ese percurso se objetiva comprender el trayecto histórico de los movimientos higiénicos y eugénicos en Brasil; analizar la historia de la educación brasilera y su relación con los ideales eugénicos; relacionar los factores históricos que contribuyeron con la difusión de las variadas manifestaciones del fenómeno de la violencia en la escuela pública, específicamente en la ciudad de São Luís – estado de Maranhão y las prácticas punitivas adoptadas en la escuela. Los teóricos que aportaron la pesquisa son: Rocha (2010), Domingues (2004), Vianna (1983), Skidmore (1989), Schwarcz (1994), Chauí (2007), Pichot (2000), Correa (2001), Stepan (2005), Veiga (2005, 2007), Ortiz (1985), Marcilio (2011), Nagle (1974), Abramovay (2002, 2003, 2004, 2006), Debarbieux (2006), Spósito (1998), Guimarães (2002, 2005), Aquino (1998), Arendt (2010), Ferreira (2010), Bourdieu E Passeron (2008), Wacquant (1999, 2003), Dubet (2003), Foucault (2011), Dadoun (1998), Zaluar (1992), Waiselfisz (2014), entre otros. El estudio de caso se desarrolló en varias etapas: a la investigación bibliográfica, a través de la lectura de artículos, textos y libros (impresos y digitalizados) que versan sobre la temática, análisis documental, investigación de campo a través de la aplicación de cuestionarios semiabiertos realizado con los sujetos de la investigación fueron profesores y alumnos para constatación de los datos. Para finalizar, se concluye la necesidad de políticas públicas direccionadas para la prevención y enfrentamiento del fenómeno de violencia en las escuelas públicas de la ciudad de São Luís en el sentido de la juventud y no criminalizarla.

Palabras Claves: Educación. Violencia Escolar. Prevención. Enfrentamiento

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Intervenções 2012.....	153
Gráfico 2: Intervenções 2013.....	154
Gráfico 3: Alunos, participação na pesquisa segundo o sexo, 2015 (%).....	183
Gráfico 4: Alunos, segundo a cor/raça, 2014 (%).....	184
Gráfico 5: Alunos, os sentimentos em relação à escola. (%).....	187
Gráfico 6: Explicação dos alunos sobre as faltas nas aulas? (%).....	189
Gráfico 7 : Explicação dos motivos das faltas nas aulas? (%).....	192
Gráfico 8: Quanto a relação dos alunos com os funcionários da escola? (%).....	195
Gráfico 9: Alunos, quanto à segurança na escola? (%)	195
Gráfico 10: Alunos, quanto à presença da violência na escola (%).....	196
Gráfico 11: Alunos, quanto aos tipos de violência na escola (%).....	197
Gráfico 12: Atores envolvidos em violência na escola(%).....	199
Gráfico 13: Alunos vitimas de violência na escola (%).....	202
Gráfico 14: Alunos, quanto aos tipos de violência na escola (%).....	203
Gráfico 15: Alunos, quanto ao bairro em que moram (%).....	205
Gráfico 16: Alunos, quanto à participação em grupo juvenis (%).....	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMDCA	-	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	-	Estados Unidos da América
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEAPE		Grupo Especial de Apoio às Escolas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PMMA	-	Policia Militar do Maranhão
PROERD	-	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
SEDUC	-	Secretaria de Educação do Estado
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
UNICEF	-	Declaração Universal dos Direitos das Crianças

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 AS MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS DA VIOLÊNCIA	27
2.1 Higienismo, eugenismo e educação: raízes	27
2.2 Os movimentos eugênicos no Brasil.....	36
2.3 A extinção da roda dos expostos: o primeiro passo para a consolidação dos ideais eugênicos no Brasil.....	45
3 A RESSIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..	58
3.1 O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico como propostas para uma educação renovada.....	61
3.2 As pesquisas sobre a criança e o crime no Brasil.....	71
3.3 As contribuições dos intelectuais escolanovistas para a educação	76
3.3.1 Lourenço Filho.....	76
3.3.2 Anísio Teixeira.....	79
3.3.3 Fernando de Azevedo	81
3.4 As reformas educacionais oficiais no Brasil.....	83
4 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO CONTEXTO DE EXCLUSÃO.....	98
4.1 Do menor ao sujeito de direito na legislação brasileira	104
4.2 Os jovens fabricados pela mídia: uma desconstrução necessária	110
5 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	117
5.1 Distinções conceituais sobre violência escolar	122
5.2 Os programas internacionais de prevenção à violência e a importância do contexto escolar	136
5.3 As medidas de prevenção e enfrentamento da violência escolar em São Luís: Polícia Militar do Maranhão (GEAPE e PROERD)	147
6. A VIOLÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO LUÍS.....	157
6.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	157
6.2 Metodologia da pesquisa empírica	158
6.3 A violência no cotidiano.....	159
6.3.1 Análise do professor.....	159
6.3.2 Análise do aluno.....	182
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE	226

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência está presente na história da humanidade e tratar sobre esse assunto não é tarefa fácil, pois os impactos que envolvem esta problemática são variados e inúmeros são os fatores que contribuem para sua existência, cotidianamente milhões de pessoas são vitimizadas¹.

Mesmo com a ideia do progresso, implantada no processo civilizatório, o uso da violência não foi abandonada ao longo da história, além de sobreviver, afeta diretamente as crenças sobre a humanidade e suas relações com os demais, nutrindo a crença de que a barbárie se aproxima, porém, "A barbárie é a ausência de normas e da possibilidade de apelação" (ORTEGA; GASSET, 2002, p. 104-105).

Com os avanços tecnológicos na sociedade contemporânea o compartilhamento rápido, fácil e de amplo acesso das informações ocorre de modo instantâneo, é nesse cenário que a velha violência ganha maior visibilidade nos últimos tempos. A violência aparece como destaque nas notícias diárias transmitidas pelos meios de comunicação, especialmente os tele jornais ou os de livre circulação impressa, como os jornais que são comercializados a preço simbólico em São Luís e que transmitem as notícias acompanhadas de imagens sangrentas e impactantes na capa, o que facilita ainda mais o acesso e a representação da violência nos moldes econômicos, cria-se por essa via, a sensação de que a violência está em todos os lugares de forma imbatível.

Os dados do Observatório Social de São Luís demonstram que o índice de homicídio juvenil masculino da capital maranhense subiu de 163,44 em 2011, para 269,44 de cada 100 mil habitantes com idade entre 15 e 24 anos, em 2013. Nesse sentido, "A violência nem sempre é um acontecimento isolado, imprevisível, acidental: pelo menos uma parte da *violência e da delinquência constrói-se, e estas constroem-se no ténue e no contínuo*" (DEBARBIEUX, 2006, p.10. *Grifos do autor*).

Abramovay² (2010), explica que o destaque dado à violência no cenário cotidiano faz com que ela penetre na vida de modo alarmista, gerando sentimento

¹ Nomenclatura utilizada por Debarbieux (2006) em suas pesquisas para se referir às vítimas de violência.

² O estudo sobre a violência escolar no Brasil foi coordenado por Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, realizado em 13 capitais (Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre) mais o Distrito Federal. Ao todo, 33.655 alunos de escolas públicas e privadas, dos turnos diurno e noturno, responderam aos questionários. Como a amostra é expandida, os dados correspondem a 4.663.301 alunos das localidades pesquisadas. Também responderam aos questionários 3.099 professores e 10.225 pais. Além da pesquisa quantitativa, foi realizada uma qualitativa,

de insegurança com isso, surgem novas formas de lidar com o fenômeno, como por exemplo, a contratação de empresas privadas de segurança, o aumento dos muros das casas, a instalação de aparelhos eletrônicos de segurança e outros.

A violência faz parte das experiências humanas, mas ainda assim, para Arendt (2010), não pode ser vista como algo natural do homem, pelo contrário, deve ser vista como um condicionante da natureza humana, pois a condição humana³ não é o mesmo que a natureza humana, uma vez que, é o estar no mundo para o homem que cria o condicionamento da sua natureza, nesse sentido, a violência condiciona a natureza humana a engendrar novas formas de violência.

A dinamicidade, a variação e a abrangência da violência não permitem que ela seja enclausurada em definições conceituais precisas, mesmo diante dos esforços científicos, pois, “É definitivamente uma palavra-valor, uma palavra que implica referências éticas, culturais, políticas” (ABRAMOVAY, 2006, p. 24). A violência está presente em países desenvolvidos e subdesenvolvidos economicamente, se manifesta de distintas formas, é caracterizada e denominada conforme as áreas, concepções e países, por tais motivos, a violência é considerada um fenômeno hipercomplexo, híbrido e polissêmico, com destaque global.

Nesse sentido, tratar da violência na escola exige acurar o olhar e reconhecer as diferentes perspectivas de abordagem. Por sua vez, a temática da violência escolar⁴ pelo viés da história, da biologia, das políticas e reformas educacionais no Brasil pode suscitar diferentes interpretações que se entrecruzam no ambíguo espaço escolar.

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização, os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na sua formação identidades. Contudo, “A escola é também lócus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Atualmente, verifica-se

que consistiu na realização de entrevistas, grupos focais e observação de campo com todos os atores sociais envolvidos.

³ Segundo Arendt (2010), o que condiciona o homem é o próprio homem em sua individualidade, e em segundo, o homem em sua coletividade, para a autora, a vida humana está submetida à condicionantes socioculturais, natureza e cultura se entrecruzam.

⁴ Nesta pesquisa, recorre-se a definição de violência apresentada por Debarbieux (2006), ou seja, a definição lata. Para este autor, definir a violência não é tarefa fácil, porém, a definição lata permite identificar a violência no cotidiano, não somente os acontecimentos excessivos ou extraordinários, mas principalmente, as microviolências, diante disso, ele defende que a análise sobre a violência deve basear-se numa abordagem que valoriza os pontos de vista múltiplos, recorrendo a metodologias variadas (quantitativas e qualitativas) para melhor compreender que ela é construída socialmente e que ela é previsível.

com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens” (ABRAMOVAY, 2006, p. 28).

Essa tensão contradiz o foco das discussões mundiais para uma sociedade inclusiva em que cultura, políticas e práticas são aspectos edificantes de uma sociedade que se pretende inclusiva, alicerçada no direito à igualdade, ao respeito às diferenças e à equiparação de oportunidades.

Segundo Vieira (2001), para atingir uma sociedade pacificada é preciso recusar os guetos, os *apartheid* sociais, ou seja, todos devem se sentir parte de uma cultura comum, partilhando normas e valores, ainda que se conserve o pluralismo e as diferenças não pautadas em desigualdades sociais, pois “o racismo, a pobreza, o não acesso à educação e a bens essenciais, à dignidade humana são formas que facilitam a percepção do outro como inferior” (VIEIRA, 2001, p.81).

Na escola, as manifestações da violência tornam-se cada vez mais comuns, inúmeros fatores contribuem para a singularidade dos conflitos existentes, de um lado, a organização da escolar estabelece normas e regras que devem ser cumpridas para o seu funcionamento, do outro, não consegue atingir os objetivos propostos, as normas são elaboradas de forma unilateral, sem considerar a participação do aluno, do mesmo modo ocorre quando se trata das punições.

Diante de tais tensões e conflitos a escola enquanto organismo de mediação social também pode ser veículo de violência, a violência da exclusão e discriminação produzidas ou reproduzidas por seus membros, é um espaço que revela sua existência através das relações sociais que nela se dão por meio de seus atores, considerando que dentre os principais problemas abordados nas escolas, o desinteresse, a indisciplina e a incivildade são identificados como complicadores nas relações professores e alunos, convivência que pode ser marcada por agressividade e violências muitas vezes naturalizadas e banalizadas, o que compromete a qualidade do ensino-aprendizagem repercutindo possivelmente em outras instâncias existenciais humanas.

Para Morin (2002), “ensinar a condição humana”, deve ser o objeto essencial de todo o ensino. Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais, portanto, o ser humano é entendido como constituído enquanto ser físico, biológico, psíquico, cultural, racional, afetivo, social, histórico; é uma unidade complexa por natureza humana e que não pode continuar sendo desintegrado na educação por meio de disciplinas que não lhe conferem o

significado do status de ser humano, de sua identidade comum a todos os outros seres humanos.

O interesse em aprofundar os estudos sobre o tema da Violência no espaço escolar foi decorrente das experiências vivenciadas no âmbito profissional, como professora de Filosofia do 1º Ano do Ensino Médio em uma escola estadual de São Luís, no ano de 2010. Experiência, fecunda por haver despertado e direcionado a um objeto de pesquisa tão importante e carecedor de aprofundamento como este, especialmente, por se tratar da violência em um espaço que para muitos jovens brasileiros representa o único caminho de acesso à educação formal.

Nesse contexto, observar as diversas situações de violência na escola, tanto entre os alunos quanto entre os funcionários (professores, gestor) e alunos, bem como, as práticas punitivas adotadas pela escola, representou uma vasta possibilidade de pensar a violência no ambiente escolar.

Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa foi, a experiência vivenciada no Mestrado em Educação da UFMA, com o início das disciplinas e as exigências de participação em eventos que envolvessem a temática da violência escolar houve a necessidade de recorrer aos bancos de teses e dissertações da CAPES, ANPED e UFMA no intuito de transitar pelas produções realizadas a nível nacional. Esse material foi de suma importância para compreender os caminhos percorridos pelos pesquisadores, percebendo como o objeto de estudo, os objetivos, o problema, a metodologia utilizada contribuíram para clarear este estudo.

A relevância do presente estudo é evidenciada ao tratar da violência no ambiente escolar a partir da construção do resgate históricos sobre a violência e os marcos históricos brasileiros e por inovar no sentido de apresentar relatos das experiências vivenciadas pelos atores escolares, procurando captar a percepção e as vivências dos mesmos no cotidiano da escola, suas dificuldades em garantir a proteção de crianças e adolescentes, assim como, desenvolver projetos que acentuem a cultura de paz frente a vitimização e revitimização dos atores escolares.

De acordo com a literatura sobre a violência, a escola, se for orientada, terá possibilidades de aprender e contribuir com qualidade de vida dos alunos, professores, gestores e demais membros e também promover a cidadania.

Esta pesquisa definiu como objeto de estudo a análise da construção do discurso sobre a violência escolar na rede pública de ensino em São Luís do

Maranhão. E teve como ponto de partida um inventário detalhado de violências que ocorrem nos estabelecimentos de ensino público, destacando como este fenômeno se manifesta nas relações sociais escolares. Prioriza-se um enfoque vivencial e simbólico ressaltando as experiências das vítimas, agentes e testemunhas, bem como, o imaginário sobre as variadas facetas da violência vivenciadas no cotidiano da escola. Considera-se como parte desta análise os registros, orientações e encaminhamento de atos e situações que envolvem violências, a partir do livro de ocorrências⁵ da escola.

Assim, o foco da pesquisa está pautado na construção do discurso sobre a violência escolar, que são mobilizados nos discursos dos atores escolares, a fim de perceber dois aspectos destacados por Debarbieux (2006): clima escolar e vitimização.

Os participantes do estudo são: 05 professores e 106 alunos do 7º ao 9º Ano do ensino fundamental. Considerou-se os professores de diversas áreas de formação que lecionam as disciplinas do 7º ao 9º Ano e alunos também dessas séries, regularmente matriculados. Essa faixa etária foi considerada na pesquisa pela trajetória e vivência realizada na escola, capazes de fornecer com maior detalhamento a visão que possuem da escola, do clima escolar, das relações com os professores e gestores da escola, sem negar, outras redes de sociabilidade presente na escola, todos os sujeitos frequentam o espaço escolar no turno matutino.

Nesta pesquisa, ao referenciar o fenômeno da violência escolar, considera-se os aspectos simbólico, psicológico, físico, verbal, social e a vitimização, procurando assim, ter uma visão ampla do problema. Considera-se, neste estudo, que as causas do fenômeno da violência, são dependentes de inúmeras outras causas e fatores diversos e complexos que interagem entre si e, por isso, não permite uma abordagem explicativa monocausal⁶ com fatores analisados isoladamente, nesse sentido, buscou-se pesquisar o máximo de fatores e atores possíveis que compartilham o espaço da escola em consonância com Debarbieux (2006) quando este afirma que os variados fatores de risco estão diretamente

⁵ Registros feitos nas fichas que acompanham o dossiê escolar dos alunos que cometem infrações, delitos, incivildade e outros, na escola, assim como, o clima escolar, o sistema de punição utilizado e as medidas de prevenção e enfrentamento da violência na escola.

⁶ Refere-se a uma única causa para explicar a violência, visão esta contrária a perspectiva Debarbieux (2006) que defende uma explicação pluricausal ao tratar de um fenômeno hipercomplexo.

ligados ao aumento da probabilidade de uma criança ou adolescente desenvolver formas de expressão de indisciplina e violência, sendo esses fatores de ordem social, familiar, psicológica, o ambiente da instituição escolar, a relação pedagógica, o insucesso escolar que se repete dentre outros, “Encontramo-nos num sistema *hipercomplexo* e será necessário encontrar respostas diferenciadas para a pluralidade das causas” (DEBARBIEUX, 2006 p. 148-149. *Grifos nossos*). Neste sentido obteve-se como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar a construção do discurso sobre o fenômeno da violência escolar dentro da instituição pública estadual da cidade de São Luís do Maranhão.

E como objetivos específicos:

- Compreender o trajeto histórico dos movimentos higiênicos e eugênicos no Brasil;
- Analisar a história da educação brasileira e sua relação com os ideais eugênicos;
- Relacionar os fatores históricos que contribuíram com a difusão das variadas manifestações do fenômeno da violência na escola pública, especificamente na cidade de São Luís - MA;
- Aprofundar os conceitos e explicações a respeito da violência, disciplina/indisciplina e incivilidade dos alunos e as práticas punitivas adotadas no ambiente escolar.

É imprescindível nesta pesquisa, recolher dos professores, as opiniões e informações relacionadas ao tema da pesquisa, os questionários ⁷foram utilizados com o objetivo de compreender com bastante detalhe o que os professores pensam sobre a violência na escola, como compreendem este fenômeno e explicam relações que se estabelecem no espaço escolar. Nesta etapa procurou-se responder às questões:

- Como os conceitos e explicações a respeito da violência incivilidade e indisciplina dos alunos são mobilizados nos discursos dos professores?
- Tais conceitos e explicações são disseminadores potenciais de estereótipos e comportamento discriminatório no espaço escolar?

⁷ É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

- Qual a relação dessas explicações com as teorias que são produzidas no universo acadêmico?
- Como se desenvolvem as práticas pretensamente pedagógicas na sala de aula e quais os sentimentos dos alunos diante dessas práticas ao longo de sua trajetória escolar?

Para os alunos utilizou-se questionários diferenciados, a fim de saber o que os jovens tem a dizer sobre as relações que mantêm com a escola e seus membros, sobre a violência como vítima, agressor, testemunha ao longo de sua escolarização, trata-se de registrar as marcas que ficaram na memória do adolescente sobre suas experiências relacionadas ao convívio diário na escola, assim, elaborou-se e aplicou-se questionário aos alunos.

A obtenção dos dados junto aos professores na sala de aula foi por observação naturalista e registro em notas de campo dos atos e situações que envolvam violência na sala de aula como meio regulador do comportamento e da aprendizagem dos alunos. As notas de campo foram imprescindíveis neste estudo conforme Bogdan e Biklen (1994), pois depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é importante que o investigador escreva.

A transcrição posterior às aulas observadas foi material de extrema importância neste estudo, representou o diálogo vivo entre os discursos construídos pelos professores para tratar do fenômeno da violência no ambiente escolar, especialmente ao tratar do aluno e a comparação com suas práticas pedagógicas na sala de aula, visando analisar suas metodologias/estratégias e atividades como possíveis focos reprodutores de violência na sala de aula.

Os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa diante da necessidade de revisitar os percursos históricos que contribuíram para a incorporação dos ideais higiênicos e eugênicos na história da educação brasileira seguem a metodologia de análise sociológica na perspectiva bourdieuana sobre a escola, fundamenta-se nos conceitos de campo e de *habitus*. Para Bourdieu (1983), a estrutura social de uma dada sociedade está fundada na divisão social do trabalho, cujos agentes, instituições, práticas e produtos movimentam-se no âmbito de um mercado material e de um mercado simbólico, que, por sua vez, estão imbricados.

Para Bourdieu (1983), todo e qualquer campo envolve luta e força. O poder simbólico é ao mesmo tempo, resultado do trabalho histórico de grupos para neutralizar, fatalizar e des-historicizar as relações de forças, entre diferentes agentes de um campo, e um instrumento muito eficaz de reprodução e de negação dos expedientes que o geraram e da reprodução das desigualdades entre os agentes de um mesmo campo.

Num campo, os agentes e as instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo as regras constituídas deste espaço de jogo, para se apropriar dos lucros específicos que estão em jogo nesse jogo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício; mas devem contar com a resistência dos dominados. Um campo se torna aparelho quando os dominantes possuem os meios de anular a resistência e as reações dos dominados. Isto é, quando o baixo clero, os militares, as classes populares, etc. não podem fazer mais do que sofrer a dominação; quando todos os movimentos são de cima para baixo e os efeitos de dominação são tais que a luta e a dialética constitutivas do campo cessam (BOURDIEU, 1983, p.106-107).

A estrutura do campo é produto da história anterior do campo e o princípio da história ulterior, o princípio da mudança é a luta e essa luta se completa pelo deslocamento progressivo do vencido ao passado.

Como no caso de campo, o conceito de *habitus* surgiu no percurso da pesquisa de Bourdieu de maneira estenográfica, mas é anterior à formulação teórica de campo, expressa a recusa de Bourdieu às alternativas que repousavam nas Ciências Sociais como opções teóricas como: consciência (ou do sujeito) e do inconsciente ou a do finalismo e do mecanicismo.

Desta forma, o *habitus* é um capital, que, sendo incorporado, apresenta-se com as aparências de algo intacto. Logo, o uso do termo *habitus* serve para ressaltar exatamente que ele é algo possuidor de uma enorme potência geradora:

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor que se tenham em vista conscientemente tais fins, e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1980, p. 880).

Campo e *habitus* formam uma unidade no pensamento de Bourdieu, não podem ser separados quando aplicado na pesquisa. O *habitus* não é somente

individual, mas é também coletivo, pode funcionar como a materialização da memória coletiva que reproduz, para os sucessores, as aquisições dos precursores, permitindo ao grupo e/ou classe perseverar seu ser.

Nessa perspectiva de análise, a história social da problemática pode oferecer os meios de redescobrir a verdade histórica dos vestígios incorporados que se apresentam à consciência sob a aparência da essência universal, pois para Bourdieu a realidade social é a história, história feita, história que se está fazendo, história por se fazer.

Assim, o trajeto historicista do objeto em estudo se fez necessário para compreender o contexto ligado à problemática da pesquisa, sua constituição progressiva, sua história ao longo do trabalho coletivo (realizado na concorrência e na luta para o qual foi necessário para dar a conhecer e fazer reconhecer estes problemas como sendo problemas legítimos, confessáveis, publicáveis, públicos e oficiais) como ilustram as afirmativas do racismo, da delinquência, das drogas, do aluno violento. Considera-se também a teoria da violência simbólica⁸ de Bourdieu e Passeron (2008).

Para fundamentar a pesquisa foram utilizados alguns autores que contribuíram para o estudo da violência em contexto escolar. Como parte do estudo fez-se primeiramente, um levantamento bibliográfico⁹ da literatura nacional e internacional que abordam esta temática. Destacando-se a nível nacional autores como: ABRAMOVAY (2002, 2003, 2004, 2006) SPOSITO (1998), GUIMARÃES (2002, 2005), AQUINO (1998), ARENDT (2010) e a nível internacional ressalta-se o olhar do sociólogo francês DEBARBIEUX (2001, 2002, 2006) e DUBET (2003) dirigente do observatório Internacional da Violência na Escola, autor de várias obras e coordenador de inúmeras pesquisas, inclusive no Brasil, sobre a violência escolar, sem esquecer a contribuição de CHARLOT (2002, 2005) e inúmeros outros autores que enriqueceram a discussão.

Além da revisão da literatura impressa (em livros, artigos e periódicos) sobre as produções já publicadas na área de violência escolar, recorreu-se a fontes

⁸ Para Bourdieu e Passeron (2008), a violência simbólica corresponde a todo poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

⁹ De acordo com Fonseca (2002), refere-se ao levantamento de referências teóricas já analisadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

eletrônicas¹⁰ por considerar uma rica fonte de produções resultantes de pesquisas de importantes instituições de ensino no Brasil, outra referência utilizada foram as pesquisas documentais¹¹, fornecida pelos órgãos legais de assistência a criança e ao adolescente, pelo GEAPE e pela própria instituição investigada.

Seguindo a abordagem de Debarbieux, considerou-se neste estudo, os seguintes indicadores: indicadores de vitimação e delitos (racket, roubos, dar e receber pancada, racismo, insultos); indicadores de clima escolar (relação alunos entre si e alunos adultos, relações entre adultos, clareza, frequência e justiça nas punições, lugares frequentados, apreciados, detestados, sugestões) e indicadores de insegurança (violência e agressividade apercebidas, percepções do bairro envolvente.

Os nossos inquéritos utilizam um método que tenta estudar diferentes dimensões da definição social da violência: microviolências, delitos correntes e clima dos estabelecimentos, sentimento de violência e de insegurança, ligado a um inquérito de vitimação. Isto permite-nos estudar por um lado o “factual”, do lado dos delitos e das violências físicas ou verbais, mas também as chamadas violências “morais” ou institucionais (DEBARBIEUX, 2006, p.119).

Os métodos quantitativos e qualitativos não se encontram em polos opostos nesta pesquisa, pois, é “necessário esclarecer tanto a regularidade estatísticas como o modo como estas são percebidas ou ignoradas pelos actores” (DEBARBIEUX, 2006, p.121).

Diante disso, faz-se necessário a utilização do método estatístico cluster¹² combinando uma análise institucional da escola com uma análise centrada em indivíduos, explorando a relação entre tipos de escolas quanto a violências com percepções, permite-se avançar nos estudos sobre violências nas escolas, explorando tanto o factual como o imaginário, o simbólico, dimensões que influenciam tanto o sentimento em relação a uma instituição como uma época. Esse avanço contribui para a construção de programas de ação, de prevenção e combate a violências nas escolas, o que se percebe como mais efetivo quando se conta com a participação de vários atores, em particular os alunos.

¹⁰ É constituída por informações extraídas de endereços eletrônicos, disponibilizados em home page e site, a partir de livros, folhetos, manuais, guias, artigos de revistas, artigos de jornais, etc. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 69)

¹¹ A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

¹²O método cluster é denominado também por Debarbieux (2006), como ecletismo metodológico, referenciando-se a violência como algo construído socialmente e, portanto previsível.

Tal modelagem de pesquisa se baseia na tese de que a violência requer tanto uma análise das instituições como das relações sociais entre os membros da escola, e tem nexos com a construção simbólica sobre pertencimento e desempenho escolar. A violência nas escolas implica na violação do direito a uma educação de qualidade e ao sentir-se respeitado, além do direito à integridade física, abalando, portanto, pessoas individualizadas, grupos e instituições, no caso, a escola (ABRAMOVAY, 2005, p. 323).

A presente pesquisa constitui-se ainda, em um estudo de caso, que corresponde a um método ou modo de investigação de cariz qualitativo, de natureza prática e contextual. Adota atitude compreensiva do fenômeno estudado e requer a participação ativa do investigador na vida dos sujeitos observados, adequando-se no contexto real e dinâmico do ambiente escolar “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). O “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 89).

Para Yin (2001), existem seis fontes de evidências importantes para compreensão dos fenômenos que utilizam a estratégia do estudo de caso, destacando: 1 – documentos; 2 – registros em arquivos; 3 – entrevistas; 4 – observação direta; 5 – observação participante e 6 – artefatos físicos como fontes necessárias para coleta de dados nos estudos de casos.

De acordo com Yin (2001), essas fontes são complementares e a utilização da maioria delas contribuirá para um bom estudo de caso, porque de forma isolada estas fontes não serão suficientes para explicar, analisar determinado fenômeno, somente a integração de várias fontes construirá explicações sobre os fenômenos que se pretende estudar. Os pesquisadores do estudo de caso precisam ter cuidado com o recolhimento excessivo, assim, na construção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, existiu o cuidado de selecionar as informações relevantes para a explicação dos objetivos da pesquisa. Tarefa difícil porque são muitos detalhes sobre o processo vivenciado e a cada momento novos aspectos são lembrados e passam a incorporar a análise da prática.

Á medida que os dados particulares foram se agrupando e formando o problema é que as hipóteses foram surgindo, necessitando de uma adequada

operacionalização das técnicas e estratégias que, conforme o desenrolar dos acontecimentos, pode tomar novos rumos e (re) configurações.

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observação participante. Os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais” assim os dados ligam-nos ao mundo empírico e , quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23).

Para compreender a construção do discurso sobre a violência escolar, essa pesquisa foi constituída das seguintes partes a presente introdução, na qual foi descrita a configuração teórica e metodológica do objeto de estudo. O primeiro capítulo intitulado **“AS MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS DA VIOLÊNCIA”** destinada a uma contextualização geral da eugenia e sua influência no decorrer da história da educação brasileira. Fundamentado por teóricos como: ROCHA (2010), DOMINGUES (2004), VIANNA (1983), SKIDMORE (1989), SCHWARCZ (1994), CHAUI (2007), CORREA (2001), STEPAN (2005), VEIGA (2005;2007), ORTIZ (1985), MARCILIO (2011), NAGLE (1974), entre outros. Com relação a seus objetivos e finalidades, o mesmo capítulo é constituído de três seções, o primeiro denominado de **“Higienismo, eugenismo e educação: raízes”**, que faz uma breve abordagem sobre as raízes desses movimentos ideológicos importados da Europa para o Brasil, que com o passar dos anos acabaram sendo adotados pelos intelectuais da educação do movimento da Escola Nova. A segunda seção **“Os movimentos eugênicos no Brasil”**, apresenta subsídios acerca da história desse movimento no país. E a terceira seção intitulada **“A extinção da roda dos expostos: o primeiro passo para a consolidação dos ideais eugênicos no Brasil”**, descreve o passo inicial do movimento eugenista e a consolidação das casas de assistências sociais no Brasil.

No segundo capítulo denominado **“A RESSIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”**, fundamentado por VEIGA (2007), SAVIANI (2008), MANACORDO (1989), BITTAR; BITTAR (2012), AZEVEDO (2012), WREFORD (2003), e outros. Corresponde à introdução dos ideais da Escola Nova e a produção dos intelectuais escolanovistas. Este capítulo é composto de quatro

seções, a primeira denominada **“O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico como propostas renovadoras de educação”**, apresenta uma proposta de educação em defesa da abertura das escolas, descritos em duas vertentes: o entusiasmo pela educação de caráter quantitativo, o otimismo pedagógico de cunho qualitativo. A segunda seção intitulada **“As pesquisas sobre a criança e o crime no Brasil”**, aborda as pesquisas realizadas por Leonídio Ribeiro e Arthur Ramos, o primeiro autor, trata em seus estudos sobre o menor abandonado e delinquente a fim de apurar as causas físicas e mentais da criminalidade infantil, através de uma ótica médica, o segundo autor, apresenta um estudo sobre as crianças classificadas como anormais, inovando o conceito de anormalidade e degenerescência identificando as questões sociais como fator importante para tratar das crianças “problema”, rompendo assim com o determinismo biológico.

A terceira seção denominada **“As contribuições dos intelectuais escolanovistas para a educação”**, descreve a introdução dos ideais da Escola Nova e a influência da eugenia nas produções de intelectuais da educação brasileira, como: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo e suas contribuições para fundamentar a nova educação respaldada em parâmetros científicos, através da adoção de métodos pedagógicos, embasados na psicologia e na biologia. A última seção desse capítulo denominada **“As reformas educacionais oficiais no Brasil”** que faz um breve relato do percurso histórico a partir da década de 30, sobre as reformas que foram oficializadas através de leis e decretos relacionados à educação.

O terceiro capítulo denominado **“A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO CONTEXTO DE EXCLUSÃO”**, fundamentado por FERREIRA (2010), SCHEINVAR (2004), ECA (2013), MACHADO (2002), FOUCAULT (2011), BRASIL (1988), PEREIRA (1996), LDB (1996), VIANA (2000). É descomposto pelas seguintes seções, a primeira **“Do menor ao sujeito de direito na legislação brasileira”** referencia-se à criança e ao adolescente e seus retratos nos documentos internacionais (OMS, UNESCO, UNICEF, CEPAL, ONU) e na legislação brasileira, recorrendo à história legal desses sujeitos através das doutrinas: a Doutrina de Direito Penal do Menor, Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral, **“Os jovens fabricados pela mídia: uma desconstrução necessária”** apresenta uma análise de dados retirados de edições de noticiários locais de

circulação pública em São Luís, nos períodos de 2013 e 2014, sobre a temática em estudo. Corresponde ao retrato da juventude associado à violência como uma imagem altamente lucrativa para os meios de comunicação.

O quarto capítulo intitulado **“A VIOLÊNCIA NA ESCOLA”**, foi fundamentado por alguns autores como ARENDT (2010), DEBARBIEUX (2001, 2002, 2006), BLAYA (2002), WACQUANT (1999, 2003), ABRAMOVAY (2002, 2003, 2005, 2006), DUBET (2003), FOUCAULT (2011), DADOUN (1998), ZALUAR (1992), ECA (2014), WAISELFISZ (2014), BOURDIEU e PASSERON (2008) entre outros, esse capítulo refere-se ao histórico da violência na escola e apresenta discussões sobre o conceito de violência e suas variadas manifestações no ambiente escolar. O presente capítulo é composto das seções **“Distinções conceituais sobre violência escolar”**, refere-se aos distintos olhares de alguns autores que se inter cruzam em torno da violência escolar e sua definição. A seção seguinte intitulada **“Os programas preventivos internacionais de prevenção à violência e a importância do contexto escolar”** trata-se de uma abordagem que busca identificar os focos de violência para preveni-la através dos fatores de riscos (individuais, familiares, escolar, ligado aos pares e ao meio social), além desses pontos supracitados, nessa mesma seção será apresentado à abordagem de Debarbieux que inclui a escola como fator de risco destacando que a escola também engendra formas peculiares de violência, pontuando três fatores importantes: os fatores ligados ao ambiente comunitário e a composição escolar (exterior à escola), fatores ligados à escola e os fatores comunitários, efeito estabelecimento ou efeito classe formando um sistema. A próxima seção denominada **“As medidas de prevenção e enfrentamento da violência adotadas nas escolas públicas em São Luís”**, faz uma abordagem sobre dois programas implementados pela Polícia Militar do Maranhão (Grupo de apoio às escolas - GEAPE e O Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência- PROERD).

No quinto capítulo, denominado **“A VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO LUÍS”** corresponde ao momento da análise empírica da escola e sua relação com a violência. Problematisa, à luz de DEBARBIEUX (2006) e ABRAMOVAY (2002, 2004, 2006) dentre outros, a presença da violência na escola e suas múltiplas manifestações, considerando-se como foco da pesquisa empírica, o clima escolar e a vitimização, como indicadores de sua presença no espaço escolar. Esse capítulo é composto de

cinco seções que culminam com a análise dos dados coletados na instituição de ensino investigada.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa, levantando algumas indagações provedoras de discussões e reflexões para a proposta de uma instituição de ensino sem violência, almejando, com isso, romper com a ideia de uma escola reprodutora de violência, alertando também o poder público, principalmente, as secretarias de educação locais sobre a necessidade da implantação de políticas públicas educacionais menos repressoras e mais efetivas no cumprimento dos direitos à educação em uma sociedade dita democrática.

Fazendo-se cumprir o que expressa os documentos legais (CF/88, LDB/96 e o ECA/90). Tais políticas devem ser direcionadas para a prevenção e enfrentamento da violência escolar levando em consideração a criança e o adolescente como pessoas em desenvolvimento que contam com os órgãos responsáveis (Conselho Tutelar, Promotoria de Educação e Juizado da Infância e Adolescência) para garantir os direitos à educação, conquistados à duras penas ao longo de uma história excludente de milhares de brasileiros.

2 AS MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS DA VIOLÊNCIA

Compreender a relação do higienismo e da eugenia com a educação, especificamente nos discursos contemporâneos que tratam sobre a violência escolar, exige um movimento de revisitação da história mundial e sua influência no contexto brasileiro. Para alcançar essa compreensão, é necessário penetrar na história da eugenia e do higienismo a fim de dialogar com os pressupostos teóricos e científicos importados, assim como, suas ramificações e sua inserção na educação no Brasil.

2.1 Higienismo, eugenismo e educação: raízes

A eugenia surge como ciência no século XIX, teorizada por Francis Galton¹³, em 1883, mas as preocupações sobre o aperfeiçoamento do ser humano

¹³O termo Eugenia foi criado pelo fisiologista inglês Francis Galton (1822-1911) para designar a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana. Ele afirmava que os seres

podem ser encontradas desde a Antiguidade, em “A República”, é possível identificar o tipo de ideal de homem para compor a cidade de Platão, um homem cujo corpo tinha como função apenas a representação da alma, pois o corpo era o cárcere da alma. Em a “Política”, Aristóteles defende um conceito mais biologicista, em que o corpo tinha importância na construção dos princípios universais característicos do conhecimento científico, no entanto, ambos compartilhavam o pensamento de inferioridade de humanos, principalmente pela ação física, que envolve o homem em sua corporalidade, por ser atividade ligada à matéria e pelo seu aspecto servil, constituindo-se em uma negação a própria natureza humana. Aristóteles não faz a ruptura entre o sensível e o inteligível, mas não coloca o mundo inteligível como mais importante, como propunha Platão (WERNECK, 1995a, p. 385).

Tais nuances gregas são superficiais para apontar a origem do eugenismo, pois a origem, segundo Pichot (2000), encontra-se vinculada ao fenômeno da degenerescência da espécie humana, decorrente de inúmeras transformações sociais como, por exemplo, a industrialização, a proletarização e a urbanização crescentes, que marcaram meados do século XIX. As consequências oriundas da Revolução Industrial anunciaram um cenário degradante de doenças, vícios, criminalidade, mortalidade e perturbações sociais diversificadas, que foram entendidas como degenerescência humana e obstáculo ao progresso.

Nesse período, à luz da teoria da evolução de Charles Darwin, diversas teorias se debruçaram sobre a degenerescência e a evolução humana, imputando às classes pobres uma inferioridade biológica, nesse sentido, é negada a degenerescência humana de causa social, pelo contrário, a causa estaria no ser biológico, na seleção natural dos fracos e incapazes.

A luta pela sobrevivência faz da teoria de Darwin um modelo privilegiado de compreensão da relação entre o ser e seu meio, e quase tudo passa a ser entendido como guerra, concorrência e seleção, portanto, “A eugenia foi pensada

humanos, assim como os animais, poderiam ser melhorados através da seleção artificial. Com seus estudos, o fisiologista buscava demonstrar que a genialidade individual ocorria com excessiva frequência em famílias de eminentes intelectuais, assim, um de seus objetivos era encorajar o nascimento de indivíduos mais eminentes ou capazes, e desencorajar o nascimento dos incapazes. “A concepção básica da hereditariedade e da eugenia como ciência biológica foi exposta em 1865 por Galton em um breve artigo publicado no *Macmillans Magazine* (KEHL, 1929). Entretanto, a palavra eugenia e uma organização mais clara da teoria da seleção humana somente foram expostas por Galton em 1883, em seu livro *Inquires into human Faculty and its development*” (ROCHA, 2010, p. 58).

então como solução científica, uma crença e uma forma de se evitar a **degenerescência** da espécie humana” (ROCHA, 2010, p. 58. Grifos da autora), visava o aperfeiçoamento das gerações futuras.

Quanto aos aspectos positivos e negativos a ciência eugênica apresenta medidas práticas que poderiam ser aplicadas, ela é posta como um meio válido para estimular a procriação dos indivíduos portadores de bom plasma germinativo e impedir que maus portadores procriassem e suas finalidades seriam a melhoria do patrimônio hereditário, inibindo o casamento de indivíduos julgados incapazes, inaptos e favorecendo a geração de indivíduos sadios por casais bem dotados. As medidas negativas eram através da proibição do casamento entre indivíduos considerados inferiores.

[...] idiotas, débeis mentais, imbecis (oligofrênicos), epilético, alcoólatras, portadores de doenças infecciosas (lepra, sífilis, tuberculose, etc). Compreendem: - **A esterilização ou intervenção** cirúrgica para impedir a reprodução. - **A segregação** ou isolamento em colônias, de um e de outro sexo, reconhecidamente portadores de deficiências hereditárias. - **A proibição** do casamento de tipos disgênicos ou portadores de doenças contagiosas. - O “ BirthControl” ou controle do nascimento pelas práticas anti-concepcionais (FIUZA, 1956, p. 84. Grifos da autora).

É com base na teoria darwiniana e na genética que a eugenia aparece na teorização de Francis Galton, como ciência aplicada aos seres humanos a partir de procedimentos científicos que pretendiam evitar a degenerescência e conduzir ao aperfeiçoamento e melhoramento das qualidades físicas e mentais do homem, esta era a ciência que cuidaria dos bons nascimentos através da seleção natural.

Iniciou os estudos da eugenia coletando dados de muitas famílias e interpretando-os por meio de métodos estatísticos. Seu trabalho consistia em correlacionar atributos físicos dos seres humanos a atributos mentais para identificar as peculiaridades positivas e negativas e, a partir dessa correlação, descrever os “tipos” – criminosos, delinqüentes, idiotas, ou bem dotados física e intelectualmente. Conhecê-los deveria auxiliar o planejamento e a organização do pretendido controle da reprodução de indivíduos ou de grupos indesejáveis visando à seleção dos melhores talentos, traços de comportamento e características físicas (GUALTIERI, 2008, p. 92-93).

O eugenismo se refere à propagação, divulgação, educação e aplicação da ciência eugênica à sociedade, de acordo com Kehl (1929) o eugenismo corresponderia ao culto e à ação eugênica, representando, com isso, a sua aplicação sociológica. No eugenismo moderno, a eugenia não se confunde com

higiene, pois sua formulação por Galton baseou-se na ideia de aperfeiçoamento do ser humano fortemente vinculado às ideias evolucionistas hereditárias. Diferentemente do higienismo e do assistencialismo, a eugenia não permitiria a sobrevivência dos fracos e incapazes.

Gould (2003) explica que Galton (1907) entendia que a medição era o pressuposto básico do conhecimento científico (biometria) e estava convencido de que tudo que pudesse ser medido no ser humano possuía um caráter hereditário, debruçando-se aos estudos estatísticos e genealógicos, assim como também, antropométricos, com a finalidade de relacionar características físicas, personalidade e hereditariedade.

Segundo Rocha (2010), várias teorias¹⁴ surgem antes do século XX tendo como centro o fenômeno da hereditariedade como: a teoria da pré-formação, a da pangênese e Weisman. Tais teorias descrevem distintas concepções acerca da hereditariedade, a preocupação em explicar sob os moldes científicos o homem e o meio, o que é herdado e adquirido gerou diversas correntes e controvérsias que influenciaram a ciência eugênica. No campo da botânica, as leis da hibridação elaborada pelo monge e cientista Gregor Johann Mendel, em 1865, foram reconhecidas em 1900 por três botânicos¹⁵ que comprovaram por experimentação,

¹⁴ Rocha (2010) explica que na concepção da teoria da pré-formação, o óvulo ou o espermatozóide continham o ser pré-formado chamado homúnculo, Leibnitz é um de seus representantes. Criada por Charles Darwin, a teoria da pangênese tem como princípio a consideração de que as células sexuais continham partículas representativas dos caracteres herdados, defendia a possibilidade de que as mudanças ambientais pudessem afetar a herança genética. Discordando de tais teorias, Francis Galton, em 1876, publica a teoria da estirpe na Revista do Instituto Real de Antropologia, defendendo a argumentação da herança da aptidão inata, negava a influência do ambiente na herança genética. August Weismann, em 1890, formula a teoria da continuidade do plasma germinativo, fornecendo uma importante argumentação científica para a teoria da hereditariedade contra a crença na teoria da hereditariedade dos caracteres adquiridos. Para ele, o plasma germinativo é uma substância presente nas células germinativas reprodutivas e que não pode ser formado espontaneamente, mas sempre é passado de uma célula germinativa para as outras células germinativas das gerações seguintes, assim, a diferença entre “corpo” que é chamado de “soma” e as células reprodutivas é que estas últimas somente transmitem a substância reprodutiva, ou plasma germinativo, de forma interrompida de uma geração para outra, enquanto a “soma”, que sustenta e nutre as células germinativas, é, num certo sentido, somente um desenvolvimento de uma das células reprodutivas. “Um dos pontos máximos da teoria de Weismann é a separação entre somoplasma e plasma germinativo. O material hereditário, que passaria de geração em geração, estaria contido nas células germinativas. Desse modo, como há separação entre células somáticas e germinais, as alterações que se processariam no soma não seriam transmitidas hereditariamente, pois tais alterações não seriam transmitidas para células sexuais. Esta teoria de Weismann elimina a crença no fato de que uma melhoria na educação ou no ambiente poderiam melhorar a espécie humana. Outro ponto importante da teoria de Weismann é o fato de que rejeita, cientificamente, a teoria da hereditariedade dos caracteres adquiridos (ROCHA, 2010, p. 61).

¹⁵ De Vries, Tschermak e Correns.

que a pesquisa de Mendel sobre os caracteres hereditários com ervilhas estavam corretas.

Dessa experiência, Mendel concluiu algumas questões importantes sobre a transmissão do material hereditário de pais para filhos, como o fato de que este material permaneceria intacto dos pais para a prole e, que tanto o pai como a mãe, possuiriam dois fatores para cada característica que é herdada pela prole. Tal característica só se manifestaria na prole se o mesmo fator fosse herdado, um proveniente do pai e outro da mãe. Estabeleceu-se que a manifestação de alguns fatores aconteceria se um mesmo fator fosse herdado do pai e da mãe (fatores recessivos) e que outros se expressariam se apenas um fator estivesse presente (fatores dominantes). Uma planta híbrida carregaria um fator recessivo encoberto pelo fator dominante; no entanto, se essa planta fosse auto fecundada, o traço recessivo reapareceria na progênie, numa média de três coloração dominante para uma planta com coloração recessiva (CASTAÑEDA, 1998, p. 29 *apud* ROCHA, 2010, p. 62).

As leis de hibridação com ervilhas tornaram-se regra geral no reino vegetal, transplantadas também, posteriormente, ao reino animal, suscitando inúmeras críticas por parte de alguns cientistas que reagiram a qualquer tentativa de aplicação dessas leis à hereditariedade humana, como fizeram os seguidores da biometria galtoniana e, “Apesar de contrários à aplicação da teoria de Mendel à hereditariedade humana, a teoria da **hereditariedade ancestral** de Galton fora invalidada pela redescoberta das leis de Mendel” (ROCHA, 2010, 62. Grifos da autora).

Segundo Pichot (2000), a biometria e a psicometria de Galton retomara os métodos estatísticos desenvolvidos por Quètelet na sua antropologia estatística e na sua estatística social, dando-lhe uma interpretação genética, tal interpretação revelou-se errada quando foram redescobertas as leis de Mendel, no entanto, os métodos estatísticos foram conservados, mas corrigidos graças a essas leis e aos princípios inventados por W. Johannsen, G. Hardy e W. Weinberg entre outros. É esta a origem da genética das populações e estuda, por métodos matemáticos, o modo como neles evolui a proporção de diferentes genes no seio da população.

Tais teorias da hereditariedade eram marcadamente fisiológicas no período de 1860 a 1900, mas no início do século XX, a abordagem fenomenista que surgiu com a redescoberta das leis de Mendel, a teoria da mutação de DeVries e a biometria de Galton passa a ser o centro dos estudos sobre hereditariedade e genética molecular, nesse contexto, desenvolveu-se o eugenismo individual em oposição ao populacional.

É nesse breve panorama, sobre as referidas teorias que o eugenismo se ancorou como ciência, é importante salientar que tais teorias não foram totalmente compartilhadas e assimiladas imediatamente por todos os eugenistas, havia muitas controvérsias teóricas, visto que, eram pesquisas recentes, ainda por serem consolidadas e aceitas no mundo científico e acadêmico, diante disso, muitos eugenistas transitavam entre as teorias e filiavam-se sem consenso “Nesse sentido, enquanto uns rejeitavam o mendelismo, outros se tornaram adeptos dessa concepção que se consolidava no meio científico” (ROCHA, 2010, p.63).

A ciência eugênica criada por Galton dissemina-se por diversos países do mundo de distintas formas e desenvolvimento, abrangendo a Inglaterra, EUA, Alemanha, Suécia, Argentina, Brasil dentre outros. Mas, é nas primeiras décadas do século XX que suas ideias adentram nos círculos dos intelectuais, a divulgação do eugenismo, segundo Marques (1994), eram feitas através da Revista *Biometrika*, fundada em 1901, em Londres, e o livro *Natural Heritance* composta por alguns trabalhos de Galton, além de outras maneiras, ela chega através de pesquisas, palestras, participações em instituições, congressos e inclusive pela propagação dos próprios cientistas filiados às ligas. A presença e aplicação da eugenia nos diversos países suscitavam diversificadas motivações, para tanto, perpassavam por questões econômicas, raciais, estéticas e utópicas além da participação filantrópica.

Ao tratar da eugenia e da forma como se desenvolveu em cada país considera-se os aspectos positivos e negativos de intervenção.

O modo negativo procurava impedir a reprodução dos indesejáveis, aqueles que fossem considerados inferiores biologicamente. Algumas medidas restringiam a procriação, com leis proibitivas, esterilização, segregação ou eliminação da vida dos indesejados. A forma positiva de eugenia visava estimular a reprodução dos indivíduos considerados eugênicos, bem dotados geneticamente. Medida que poderia ser alcançada com a promoção de uniões entre esses bem dotados e pela educação, como conscientização. Como forma de eugenia positiva, a educação e a mudança no meio ambiente foram também consideradas, por alguns eugenistas, como capazes de provocar mudanças que poderiam ser transmitidas hereditariamente para as futuras gerações (ROCHA, 2010, p. 64).

A intervenção proposta por Galton fundamentava-se na versão positiva, a eugenia positiva seria o procedimento mais eficiente do que a repressão da reprodutividade dos considerados biologicamente inferiores, pois através da educação se daria o incentivo ao casamento entre os bem dotados por meio de

questões sobre a reprodução saudável para conseqüentemente, desencorajar o casamento entre os indesejáveis.

Para Stepan (2005), o eugenista lamarkiano Caleb Willian Saleeby criou o conceito de eugenia preventiva para tratar da parcela do programa social de eugenia que tratava da erradicação dos venenos raciais e das doenças venéreas, a eugenia preventiva distinguia-se da eugenia positiva, que se preocupava em incentivar a reprodução dos adequados, e da eugenia negativa, desenhada para controlar ou evitar a reprodução dos inadequados. Entre os cientistas circulavam as definições do que seria eugênico ou disgênico¹⁶ a partir da noção de raça, beleza, normalidade física e mental, saúde, “[...] noções formuladas por diversos ramos do saber e usadas por cada país conforme interesses políticos e ideológicos em jogo” (ROCHA, 2010, p.64).

Na história da eugenia no Brasil a hierarquização biológica é o cerne da discussão, dela decorre o fenômeno da miscigenação como um grande fator degenerativo das raças humanas. Com o darwinismo abriu-se as portas para a hierarquização das raças segundo o seu grau de evolução, invocando a evolução biológica que não se refere à civilização. De acordo com Pichot (2000), com a hierarquização evolutiva das raças, a rejeição da mestiçagem encontra a sua justificação biológica, ausente na teoria de Gobineau.

É interessante observar, porém, que a palavra “racial” surge apenas no século XIX, particularmente com a obra do francês Gobineau, que, inspirando-se na obra de Darwin, introduziu formalmente o termo “raça” para combater todas formas de miscigenação, estabelecendo distinções entre raças inferiores e superiores, a partir de características supostamente naturais. E, finalmente, foi apenas no século XX que surgiu a palavra “racismo”, que, conforme Houaiss, é uma crença fundada numa *hierarquia entre raças*, uma doutrina ou sistema político baseado no direito de uma raça, tida como pura e superior, de dominar as demais. Com isso, o racismo se torna preconceito contra pessoas julgadas inferiores e alimenta atitudes de extrema hostilidade contra elas, como a separação ou o apartamento total - o apartheid - e a destruição física do genos, isto é, o genocídio (CHAUÍ, 2007, p. 2. *Grifos nossos*).

Com a hierarquização das raças, “[...] o europeu é o homem, as outras raças são sub-homens. Quanto ao ariano, tende para o super homem” (PICHOT,

¹⁶ O disgênico era o doente, o débil, o louco, o feio e aquele que possui defeitos físicos, em suma, todos aqueles considerados mentalmente e fisicamente anormais, sobretudo, eram os não brancos, principalmente os negros, aqueles que não haviam, de acordo com algumas teorias raciais da segunda metade do século XIX, evoluído bastante para alcançar o patamar biológico na escala da evolução humana, atingido pelo branco anglo-saxão (ROCHA, 2010, p. 65. Grifos da autora).

2000, p. 268-269). Com isso, fica claro que os cientistas raciais acreditavam que poderiam graduar o caráter humano, nesse aspecto, a mestiçagem estaria entre as raças consideradas inferiores, pois, por advir de misturas, provocaria um retrocesso no processo de evolução biológica da espécie humana, definiu-se então, que seria mais humano, o mais evoluído.

Nesse sentido, é de suma importância entender que foi a hierarquização biológica das raças humanas e não a classificação racial que esteve na origem do eugenismo moderno, a hierarquização biológica racial determinava o grau de evolução do indivíduo, portanto, se ele era eugênico ou não. Em termos intelectuais, os negros foram considerados os seres humanos que estavam um patamar abaixo dos brancos na escala da evolução, foram considerados o menos humanos ou os que tinham menos humanidade em seu ser, o caráter degenerativo da raça negra foi estabelecido e validado cientificamente, “[...] do ponto de vista intelectual, o negro adulto assemelha-se simultaneamente à criança, à mulher e ao velho das raças brancas” (VOGT, 1878 *apud* PICHOT, 2000, p. 22). Além dos caracteres físicos, psíquicos e intelectuais dos negros encontrava-se a dos indígenas e dos mestiços igualmente vistos como fatores da degeneração humana.

A segunda metade do século XIX, várias teorias buscaram mostrar a inferioridade racial dos não brancos, medindo diversos traços físicos do negro e comparando-os com os traços dos macacos. A classificação tipológica das raças encontra-se na teoria de Gabinetou, que era antidarwinista e compreendia a mestiçagem como um desequilíbrio que perturbava a ordem social e natural, sem nenhuma justificativa biológica, conforme explica Pichot (2000), a teoria de Gabinetou foi usada indiscriminadamente por diversos cientistas, em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil retratado da seguinte forma: “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (RAEDERS, 1988, p. 96).

É inegável a contribuição das teorias raciais para o fortalecimento e disseminação do racismo, mas não é a crítica à mestiçagem que está na origem do eugenismo moderno, o reconhecimento de diversas raças e sim sua hierarquização fundamentada em preceitos biológicos relacionados à evolução. Pichot (2000) afirma que o darwinismo proporcionou a base biológica à hierarquização das raças que outrora era baseada apenas no grau de civilização dos povos, nesse sentido, o racismo biológico está na base do eugenismo moderno.

O primeiro país a adotar e executar o eugenismo moderno foi os EUA¹⁷, além disso, em 1904, foi criada por Davenport a *Station for the Experimental study of Evolution*, em *Col Spring Harbor*, e em 1910 foi criado um anexo para a realização de pesquisas eugênicas, o *Eugenics Record*, dirigido por Harry H. Laughlin, essa estação tornou-se referência mundial ao tratar especificamente de pesquisas orientadas pelas ideias eugênicas e disseminadas para outros continentes. Tais pesquisas dão origem à lista de Laughlin que trata sobre aqueles que deveriam ser esterilizáveis:

[...] é socialmente inapta qualquer pessoa que, pelo seu próprio esforço, seja incapaz de forma crônica, por comparação com as pessoas normais, de permanecer um membro útil da vida social organizada no Estado. [...] as classes sociais inaptas são as seguintes; 1° os débeis mentais; 2° os loucos (incluindo psicopatas); 3° os criminosos (incluindo os delinquentes e os desviados); 4° os epiléticos; 5° os bêbados (incluindo os dependentes de droga); 6° os doentes (tuberculosos, e outros, afetados por doenças crônicas, infecciosas e legalmente despistáveis); 7° os cegos (incluindo as pessoas cuja visão esteja seriamente enfraquecida); 8° os surdos (incluindo as pessoas cuja audição esteja seriamente enfraquecida); 9° os disformes (incluindo os estropiados); 10° os indivíduos a cargo da assistência social (incluindo os órfãos, os inúteis, as pessoas sem domicílio, os vagabundos e os indígenas) (LAUGLIN, 1929 *apud* PICHOT, 2000, p. 173-174).

Sobre a lista de Laughlin (1929) Rocha (2010) explica que essa relação de inaptos revela claramente quem eram os considerados degenerados e como os eugenistas norte-americanos não visavam propriamente a uma limpeza étnica, mas a uma limpeza da sociedade contra todo tipo de degeneração psíquica, intelectual, fisiológica e estética. Pichot (2000) afirma que essas classificações demonstram o ideal de um bom cidadão americano, nesse sentido, era melhor ser anglo-saxônico, branco, protestante, saudável, moral e produtivo.

Apesar da disseminação das leis eugênicas norte-americanas em vários países, a esterilização foi contestada em muitos países europeus, em países latinos e naqueles de maioria católica, em que a igreja se posicionava contra a ciência eugênica. Mas, por outro lado, muitos países adotaram legalmente as leis eugenistas como: Alemanha, Suíça, Canadá, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Noruega, alguns países da América Central satélites dos EUA e Japão, em alguns

¹⁷ Os EUA implantaram leis eugênicas extremamente radicais como: castração e esterilização. Algumas leis proibindo o matrimônio de pessoas com problemas mentais, alcólatras, anormais, portadores de doenças venéreas e casamento inter-racial estavam presentes desde o final do século XIX.

países como os EUA, Dinamarca, Finlândia, Estônia e Noruega chegou a ocorrer a castração.

Segundo Pichot (1995), é importante ressaltar que o desenvolvimento de teorias não significa sua efetivação ou adoção na prática, como ocorreu com a Inglaterra, considerado o berço do eugenismo moderno, porém, não permitiu a implementação dos projetos de esterilização e de leis eugênicas. Isso demonstra que é preciso considerar o processo de circulação de ideias, de difusão de perspectivas e das institucionalizações que vão consolidando e atuando em certas direções, nesse sentido, o processo de institucionalização nas sociedades é de extrema significância, uma vez que as leis e as diversas medidas eugênicas criadas não foram imediatamente aplicadas na sociedade e tampouco surgiram de cientistas isolados e sem influência.

[...] à medida que, em muitos círculos, crescia a convicção de que a hereditariedade era um valor fixado no nascimento que determinava uma larga gama de comportamentos humanos, começaram a surgir sociedades eugênicas, alguma com objetivo de realizar pesquisas genéticas de forma acadêmica e científica, outras visando discutir e promover novas políticas e, até leis que apoiassem as idéias eugênicas (STEPAN, 2005, p. 35-36).

Vários veículos de divulgação da eugenia foram criados, revistas, boletins, grupos de pesquisas, discussão e divulgação da eugenia, bem como, sua presença como parte de diversas áreas do saber: psiquiatria, antropologia e sociologia, essas ciências também contavam com suas associações que incluíam seções para questões eugênicas.

2.2 Os movimentos eugênicos no Brasil

As ideias eugênicas chegam ao Brasil com o propósito de elevar o país à categoria de nação civilizada e moderna. Partindo-se de que a ciência eugênica baseava-se na crença de ser capaz de limpar a sociedade dos degenerados e impedir a reprodução de homens doentes, anormais, criminosos e disformes, combatendo cientificamente a miscigenação, vista como contra evolutiva e obstáculo para o progresso humano, uma vez que apenas os homens brancos eram considerados intelectualmente e biologicamente superiores.

A ciência eugênica, no contexto brasileiro, se desenvolveu a partir das peculiaridades que perpassavam as questões sociais, raciais, políticas e científicas partilhadas no país, nesse sentido, apesar das influências de tais ideias, isso não significou a reprodução dos movimentos advindos da Europa, EUA e de outras partes do mundo da mesma forma que adentravam o Brasil, “Certamente recebeu influência dos movimentos eugenistas e da ciência (evolucionismo, lamarkismo, mendelismo, racismo) que se desenvolviam em outros países, principalmente na França” (ROCHA, 2010, p.70).

Nesse contexto, a preocupação dos brasileiros, no final do século XIX, era com a composição do povo brasileiro e as opiniões racistas importadas da Europa e EUA, já que, o Brasil era considerado pelos europeus, um exemplo privilegiado da degeneração que ocorre em uma nação tropical, racialmente mista, era descrito, no final do século XIX, como “[...] *uma imensa nação mestiça*, representando, nesse sentido um caso extremo e singular (SCHWARCZ, 1994, p. 137. *Grifos do autor*), pois a mistura de raças representava uma visão negativa da miscigenação, dada sua incapacidade de atingir a civilização e desenvolver-se, era entendida como uma população composta por fracos e incapazes sob o julgo das teorias evolucionistas e racistas que exaltavam o branco e sua superioridade.

Teoria do branqueamento

A teoria do branqueamento surge, nesse contexto, para tentar suplantar a miscigenação e acrescentar um aspecto positivo às misturas de raças. “Os brasileiros em geral tinham o *mais* branco por *melhor*, o que levava naturalmente e um ideal de ‘branqueamento’, que teve a expressão tanto nos escritos elitistas quanto no folclore popular” (SKIDMORE, 1989, p.60. *Grifos do autor*).

Segundo a teoria do branqueamento, a miscigenação produzia naturalmente uma população mais clara, em razão de dois fatores: primeiro, o branco era biologicamente superior ao negro; segundo, as pessoas tendiam a procurar parceiros mais claros para se casar. A união de dois casais mistos desencadearia o surgimento de uma população mestiça, sempre disposta a tornar-se mais branca, tanto cultural como fisicamente (DOMINGUES, 2004, p.255).

Essa teoria foi exposta pelo médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional, João Batista Lacerda¹⁸, em 1915, fundamentado na ideia de que no curso de mais de um século a raça negra desapareceria do Brasil: “Provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e para mesma época o negro e o índio terão certamente desaparecido desta parte da América” (LACERDA, 1912, p. 95).

Saudada pelos cientistas estrangeiros como fenômeno desconhecido e recente, a miscigenação transformava-se em tema polêmico entre as elites locais. De um lado, o problema racial é a linguagem pela qual se torna possível apreender as particularidades observadas. Como bem mostrou Hobsbawm (1987), nesse contexto em que discursos raciais vinculavam-se a projetos de cunho nacionalista, soava correto imaginar uma nação em termos biológicos, ou estimar uma futura homogeneidade, como previa Lacerda. Por outro lado, no entanto, a constatação de que essa era uma nação mestiça gerava novos dilemas para os cientistas brasileiros. Se falar na raça parecia oportuno – já que a questão referendava-se empiricamente e permitia certa naturalização de diferenças, sobretudo raciais -, o mesmo tema gerava paradoxos: implicava admitir a inexistência de futuro para uma nação de raças mistas como a nossa. Isto é, o conjunto dos modelos evolucionistas não só elogiava o progresso e a civilização, como concluía que a mistura de raças heterogêneas era sempre um erro, e levava à degeneração não só do indivíduo como de toda a coletividade (SCHWARCZ, 1994, p. 138).

Conforme Rocha (2010), a formação de um tipo nacional, o branqueamento¹⁹ da população, a miscigenação, a política imigratória, o selvagem *versus* o civilizado, o medo da presença do negro livre na sociedade eram partes que compunham um mesmo discurso relacionado à civilidade, ao progresso e à construção do Brasil como nação. O branqueamento era um projeto político dos

¹⁸ O Congresso Universal das Raças, Reunião em Londres, 1911, apreciação e comentários do dr. João Batista de Lacerda. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912. Lacerda (1912) entende que os índios representavam o atraso, e a evolução era o único meio de alcançar a civilização, os botocudos, eram para ele, o máximo de inferioridade humana e acreditava que a depuração das raças deveria ser feita através do processo de branqueamento.

¹⁹ Isto porque, além da construção de um discurso que exaltava o imigrante como capaz, responsável, ordeiro, disciplinado, civilizado e acostumado à racionalização do trabalho, esse imigrante deveria ser branco, normal, saudável, para que se conseguisse uma purificação do povo brasileiro e a construção de uma identidade nacional forjada pelo branqueamento (ROCHA, 2010, p. 71). A tese do branqueamento está intrinsecamente relacionada com o processo de imigração, em que a mão de obra negra é substituída pela do imigrante europeu, resultante da abolição da escravidão. Segundo Domingues (2004), o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. Ora ele é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu éthos de matriz africana; ora é definido como processo de “clareamento” concreto da cor da pele da população brasileira, registrado, sobretudo, pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX.

governos da América Latina²⁰ e não exclusivamente do Brasil, mas esse processo de arianização atingiu seu auge no Brasil.

O branqueamento foi uma das vertentes ideológicas assumida pelo racismo da *belle époque*, em vários momentos se confundiu com a própria ideologia racial da elite brasileira. Pois, a elite lhe conferiu estatuto científico, ocultava-se o racismo antinegro que trazia na sua essência. O diagnóstico do branqueamento da população legitimava as políticas públicas de desamparo e exclusão social da população negra.

Para Domingues (2004), é de suma relevância ressaltar que o ideal de branqueamento da população brasileira atendia aos interesses da elite brasileira e não foi produto, unicamente, da vontade pessoal dos intelectuais que, maquiavelicamente, resolveram levar adiante um plano insidioso contra os negros, tal como transparecia na época. Os primeiros chefes da nação brasileira na República, responsáveis pelo abandono dado ao negro, nunca se preocuparam com isso.

Conforme Skidmore (1989), a tese do branqueamento foi aprimorada sistematicamente por Oliveira Vianna na década de 20, do século XX. Em *A evolução do povo brasileiro*(1922), Vianna retrata o processo que iria contribuir para o progresso da sociedade brasileira através da arianização decorrente da imigração contínua das raças brancas européias, pois com o aumento do coeficiente da raça ariana pura, concomitantemente, o teor de sangue ariano do povo brasileiro seria elevado, promovendo assim, “[...] a evolução aryanisante dos nossos grupos miscegeneos” (VIANNA, 1938, p.9).

Vianna (1938) acreditava que o cruzamento do grupo ariano, **puros** por pedigree, com os mestiços, aceleraria o processo de apuramento étnico, uma vez que o ariano importaria aos mestiços tanto os caracteres somáticos quanto psicológicos (ROCHA, 2010, p.84. Grifos da autora).

Nesse aspecto, a sistematização da tese do branqueamento promovida por Vianna (1938), nas décadas de 20 e 30, do século XX, contribuiu para o entendimento sobre os negros, caboclos, mulatos e mamelucos como raças pouco inteligentes, feias, biologicamente frágeis, de caráter e moral pouco confiáveis.

²⁰Conforme Domingues (2004), uma formulação desse programa foi implementada, em menor escala, no Chile, no México, na Argentina, no Paraguai, no Uruguai, assim como nos países do Caribe: Porto Rico, República Dominicana, Jamaica e Cuba. Onde o remédio era branquear, branquear, branquear.

Contudo, reconhecia que os caracteres entre as raças variavam, bem como, variavam as classificações somáticas, intelectuais e morais dentro da própria raça.

A evolução do povo brasileiro, na perspectiva de Vianna (1938) perpassava pelo branqueamento externo do corpo'

Em 1929, o ideal de branqueamento entra com todo vigor nos planos dos participantes do primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, consta nas propostas apresentadas o evidente objetivo de seleção racial e recusa à imigração de negros no Brasil. Assim, “o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia aconselha a exclusão de todas as correntes imigratórias que não seja de raça branca” (DOMINGUES, 2004, p. 259), sob o argumento de médicos, intelectuais e políticos considera-se que a entrada de negros no país representaria um entrave ao processo de purificação da raça e, por conseguinte, de branqueamento da nação.

A imigração de trabalhadores brancos, embora colocasse outras questões, parece ter sido, em suma, não apenas uma solução para o problema da escassez de mão de obra que o final do tráfico teria ocasionado, mas também uma oportuna possibilidade de reverter as previsões alarmistas de um futuro “Brasil negro”, feitas por alguns observadores nacionais e visitantes nos meados do século passado (CORRÊA, 2001, p. 51).

Nessa perspectiva, o importante era regenerar o país, construir um tipo nacional, capaz de fazer o Brasil progredir e tornar-se nação. Assim, negros, índios e mestiços eram inferiorizados, considerados incapazes para assumir os novos desafios agrícolas ou industriais, essa desqualificação foi fundamentada em uma hierarquização biológica e cultural justificada cientificamente.

Além das teorias racistas advindas do exterior e que influenciaram os intelectuais brasileiros, no próprio Brasil, no final do século XIX e início do XX, várias áreas de conhecimento escreveram sobre a constituição mestiça do povo brasileiro, essas teorizações culminaram na legitimação de práticas e concepções eugênicas disseminadas através do movimento eugênico brasileiro.

Segundo Stepan (2005), antes da organização dos movimentos eugênicos no Brasil e nos demais países, houve a divulgação de ideias²¹ concebidas como proto-eugênicas que consideravam a necessidade de eugeniização da família,

²¹Antes da fundação da sociedade já circulavam ideias eugenistas versando sobre casamento, infância, sexualidade e legislação, especialmente nas áreas de medicina e direito. “Desses primeiros trabalhos sobre eugenia no Brasil, destacam-se os pequenos artigos escritos por Erasmo Braga, João Ribeiro, Horácio de Carvalho, a tese de Alexandre Tepedino, apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, denominada Eugenia” (ROCHA, 2010, p. 91).

“[...] há registros na Academia Nacional de Medicina do Rio de Janeiro de que, no final do século XIX, Souza Lima já tratava da necessidade de uma legislação acerca do exame pré-nupcial e sobre proibição do casamento entre sífilíticos e tuberculosos” (ROCHA, 2010, p. 91). Mas, foi com a Fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918 que a eugenia foi instituída no Brasil.

As ideias proto-eugênicas são decorrentes de inúmeros fatores que assolavam a sociedade brasileira, tais como: crescimento das cidades devido a migração/imigração, desemprego, as preocupações recorriam às questões da heterogeneidade racial e social, violência, prostituição, vícios, mortalidade infantil, abortos entre outras, diante disso, a racionalidade médica foi aplicada à sociedade com o olhar voltado para a higiene da família, especialmente da mulher e da criança, para a educação das raças, ao convívio entre as diversas raças, ao desenvolvimento físico e mental das crianças, aos hábitos de higienização das pessoas, formação do caráter, cura e profilaxia das doenças e vícios e a moralização e regulação sexuais.

Na segunda década do século XX, a atroz pobreza e a deplorável saúde dos pobres haviam se cristalizado na consciência pública como uma questão nacional – a “questão social”. O grupo que mais inquietava os médicos, os especialistas em saneamento e os reformadores brasileiros era, em sua maior parte, constituído por negros e mulatos. Esses profissionais presumiam que doenças sociais se acumulavam na base da hierarquia sócio-racial – que os pobres eram pobres porque eram anti-higiênicos, sujos, ignorantes e hereditariamente inadequados. Os preconceitos de raça e classe fundiram-se, por conseguinte, na linguagem da hereditariedade (STEPAN, 2005, p.47).

A doença era considerada pelos profissionais sanitários como sendo a causadora do fracasso do Brasil aproximadamente até os anos 1920, mas agora aparece ligada à questão racial. Grande parte da intelectualidade médica, nesse período, mesmo em meio às divergências teóricas esteve de algum modo envolvida com a ciência eugênica, pois os princípios científicos eugenistas encontraram espaço nas discussões médico-higienista vinculadas às questões psiquiátricas e de saneamento, esses princípios serviram de subsídio teórico e prático para a intervenção na medicina legal²², área que foi estabelecida no final de 1920 dentro das faculdades de medicina, ainda que com forte atuação de juristas.

²² Conforme explica Stepan (2005), foi propício o desenvolvimento da eugenia dentro da medicina legal, pois os problemas de crime e responsabilidade foram vinculados pelos médicos às questões racial e eugênica, como por exemplo, a Escola de Nina Rodrigues e sua influência no reconhecimento da medicina legal pela sociedade.

Nas instituições a discussão racial assumiu, naquele momento, um papel central, surgindo teses alternativas embora contemporâneas. Da *frenologizados* museus etnográficos à leitura fiel dos germânicos na Escola de Recife, passando pela análise liberal da Escola de Direito paulista ou pela interpretação “católico evolucionista” dos institutos, para se chegar ao modelo “eugênico” das faculdades de medicina (SCHWARCZ, 1994, p.19. *Grifo do autor*).

A eugenia, no contexto de regeneração nacional, representa uma ciência promissora, com atributos que auxiliariam na empreitada de regeneração da raça e construção da identidade nacional. Para Schwarcz (1994), o final da guerra do Paraguai, a fundação do partido Republicano, a promulgação da lei do Ventre Livre são episódios que antecedem à entrada de novos modelos científicos deterministas e a criação dos centros de ensino e pesquisa nacionais (institutos históricos, os museus etnográficos, as faculdades de direito e medicina) é considerado um momento muito significativo para o país.

Conforme Schwarcz (1994), o objetivo dos diferentes museus era buscar exemplos de culturas atrasadas, asselvajadas pela miscigenação, que ajudaram a popularizar no exterior a imagem do Brasil como um grande laboratório racial. As pesquisas ajudavam a fortalecer as análises deterministas sobre as questões raciais, sendo a degenerescência vista como produto da hibridação das raças.

Nos museus etnográficos de Belém, São Paulo e Rio de Janeiro há uma vasta utilização de argumentos evolucionistas que permitiram explicar cientificamente as diferenças, classificar as espécies, localizar os pontos de atraso. Partindo do modelo das ciências naturais, esses pesquisadores buscavam uma ponte entre as espécies botânica, zoológicas e a humanidade, que pudesse prever, como pretendia Herman Von Ihering (então diretor do Museu Paulista) um desenvolvimento comum (SCHWARCZ, 1994, p. 140).

Schwarcz (1994) estuda os homens de *sciencia*²³ que tiveram maior relevância na discussão racial, incumbidos da tarefa de abrigar uma ciência positiva e determinista, estavam ligados a museus etnológicos, institutos históricos e geográficos, escolas de direito e medicina, espaços que ofereciam condições favoráveis para a disseminação das ideias e também para a obtenção do

²³Shwarcz (1994), é pesquisadora dos Museu Nacional ou museu Real, Museu Paulista ou Museu Ipiranga, Museu Paraense Emílio Goeldi, Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Instituto Archeologico de São Paulo, Faculdade de Direito de Recife, Academia de Direito de São Paulo e as faculdades de medicina da Bahia e Rio de Janeiro, através da Gazeta Medica da Bahia e do Brazil Medico. Os homens de scienciados museuseram adeptos aos modelos poligenistas de análise, resultantes de centros de criação diversos, entendiam as raças como fenômenos essenciais e ontológicos e concluíram que, a evolução encontrada na natureza era tal qual a que se esperava para os homens.

reconhecimento social “[...] congregavam boa parte da reduzida elite pensante nacional”²⁴ (SCHWARCZ, 1994, p.139).

Nos institutos históricos, por sua vez – e em especial nos estabelecimentos carioca, paulista e pernambucano – a entrada tardia dos modelos deterministas levou à utilização de explicações variadas: uma visão otimista, católica e patriótica, paralela a uma concepção determinista e evolutiva da nação. O resultado foi um modelo que acomodou explicações de teor monogenista (SHWARCZ, 1994, p.141).

O conhecimento dos grupos raciais construídos nos institutos históricos e geográficos revela que o principal objetivo era fundar uma historiografia nacional e regional do Brasil. Cada instituto produziu de forma particular suas pesquisas, pois variavam de um instituto a outro, enquanto o negro era considerado incivilizado, os índios deveriam ser extintos para alguns e para outros, apesar de bárbaro, era possível ser incluído na civilização.

Para os homens de direito, segundo Shwarcz (1994), a responsabilidade era conduzir a nação, mas, a partir de um código unificado, que tornasse homogêneas as grandes diferenças observáveis, caberia, assim, exclusivamente aos legisladores e através do exercício da lei, unificar esse território que se queria nação. Nas escolas de direito, se existiam concepções partilhadas, a amarra institucional não chegou a encobrir diferenças teóricas fundamentais: o argumento racial construído por Recife contrastou com a interpretação liberal da academia paulista. De fato, partiam de Recife as leituras germânicas sobre as determinações das raças e a defesa - que consagrou a figura de Sílvio Romero – de uma mestiçagem moral e física enquanto recurso de unidade nacional. Já a escola paulista analisava com cautela a introdução dos modelos darwinistas sociais.

As duas escolas, porém, revelaram possuir projetos bastantes coincidentes e harmônicos ora quando se tratava de defender a hegemonia da prática do Direito, ora quando se buscava garantir uma certa hierarquia social. Nesse caso, o argumento escorregava da cultura para a natureza, do indivíduo para o grupo, da cidadania para a raça (SHWARCZ, 1994, p. 142).

Segundo Elias (1997), a partir do século XIX, consolida-se a ideia de que, uma vez civilizada uma nação, para sempre será civilizada. A ideia de civilização perdeu a dinâmica de processo para uma concepção de imutabilidade e

²⁴ Dentre eles encontrava-se Lourenço Filho.

universalidade, apresentando-se como uma realidade válida para a humanidade como um todo, identificando-se com valores humanistas e morais, em que o conceito de cultura é tomado no sentido de uma cultura nacional, homogeneizadora e identificadora dos povos de uma nação.

Nesse contexto, a dinâmica do processo civilizador é substituída pela ideia de evolução por estágios a partir de um referencial europeu, adotado pela crença de sua civilização e superioridade, pensamento este que foi incorporado à ciência, constituindo-se como componente dessa imagem a referência ao outro, ou melhor, ao não-civilizado.

Destaca-se que as elites brasileiras e também as portuguesas, ao se referirem a uma não civilização das populações, produziram sua auto-imagem de civilizadas e, para permanecerem como tal, expuseram permanentemente dúvidas em relação às condições de civilização do povo. Acrescem-se evidentemente ao caso brasileiro as problemáticas oriundas das relações étnico-raciais (VEIGA, 2005, p. 156).

A nova sociedade foi estabelecida a partir de princípios contraditórios, tendo em vista o processo de sua constituição. De um lado, valores inclusivos e do outro, princípios meritocráticos para justificar as hierarquias sociais, nesse sentido, a escola elementar pública, a partir do século XIX se diferenciou de qualquer experiência anterior de acesso ao saber; é inclusiva, destina-se à transmissão da racionalidade e formação controlada e homogeneizada de opinião, e, nesse sentido, a escola se estrutura como unidade de referencia civilizatória, tendo como característica básica dois elementos, é parte dos mecanismos monopolizadores e do processo de organização das gerações.

A “superioridade” da civilização europeia torna-se assim decorrente das leis naturais que orientariam a história dos povos. A “importação” de uma teoria dessa natureza não deixa de colocar problemas para os intelectuais brasileiros [...] aceitar as teorias evolucionistas implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes das interpretações de uma história natural da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como “inferior” em relação à etapa alcançada pelos países europeus. Tornar-se necessário, por isso, explicar o “atraso” brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir enquanto povo, isto é, como nação. O dilema dos intelectuais da época é compreender a defasagem entre teoria e realidade, o que se consubstanciaria na construção de uma identidade nacional (ORTIZ, 1985, p.15).

A ideia modernizadora associava-se com os conhecimentos científicos no campo das ciências médicas, no campo educacional e na engenharia, desta forma, erguiam como pilares de formação da identidade nacional pautada numa sociedade moderna, dando início à construção de novos comportamentos, fundamentados no novo paradigma de identidade e cultura nacional.

2.3 A extinção da roda dos expostos: o primeiro passo para a consolidação das ideias eugênicas no Brasil

A Roda dos Expostos foi uma instituição brasileira de assistência à criança abandonada que perpassou a história do Brasil desde o período da Colônia até a República, sendo extinta em 1950. A roda dos expostos ou roda dos enjeitados foi um sistema criado na Europa durante a Idade Média, “Elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorro mútuos para a realização de Obras de Misericórdia” (MARCILIO, 2011, p. 56).

Diante das transformações históricas, políticas e sociais ocorridas no Brasil com o advento da Proclamação da República, no início do século XX, imersas a um contexto maior de expansão econômica, civilizar a sociedade nos levaria à igualdade aos países europeus num projeto moderno que, “libertaria o Brasil de seus resquícios rurais-colônias” (HERSCMANN; PEREIRA, 1994).

As noções de moderno e modernização se firmam com a ideia de progresso, caracterizado pelos discursos intelectuais e pelos projetos de intervenção junto à sociedade. Assim, a modernidade exigiria um quadro institucional possível à transformação da realidade do país a partir dos campos da saúde e educação.

Nesse contexto, o movimento dos médicos higienistas preocupados com a saúde da espécie, propunham a intervenção no meio ambiente, nas condições higiênicas das instituições e das famílias. O modelo de atenção à maternidade, implantado na Casa dos Expostos da Santa Casa do Rio de Janeiro, onde uma sala de partos fora criada em 1822, foi questionado pelos higienistas. A principal crítica era à promiscuidade e à falta de condições de higiene, com conotações morais, porque a Casa dos Expostos estaria acobertando os filhos nascidos fora do casamento, o que para essa sociedade era considerado pecado. Havia uma preocupação médica com a mortalidade infantil, com a amamentação e com a

inspeção escolar com isso, são criadas creches em substituição à Roda, para propiciar condições para que os pais trabalhadores pudessem exercer suas funções.

De modo global, inicia-se uma campanha de abolição das rodas dos expostos²⁵ que no Brasil, partiu do movimento dos médicos higienistas, horrorizados com os níveis de mortalidade na casa dos expostos, porém, seus reais interesses, perpassavam pelo ideal de raça humana e as formas de melhorá-la, como propagavam os eugenistas, sem esquecer ainda, da participação dos juristas que também se debruçavam em criar novas leis de proteção à criança abandonada e corrigir a questão social que começavam a perturbar a sociedade: a adolescência.

A roda dos expostos foi criada para acolher as crianças deixadas na “roda” por seus expositores, assim, ao invés de abandoná-las à própria sorte, por falta de opção, como era de costume, o expositor levava o bebê que não desejava para a roda sem ter sua identidade revelada. No Brasil, essa instituição desempenhou um papel importante de acolhimento às crianças abandonadas.

O nome da roda advém do dispositivo onde se colocavam as crianças que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebe acabava de ser deixado e o expositor furtivamente retira-se do local, sem nenhuma identificação. A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio, além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento.

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho – fato muito corrente – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. Mas, se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *subconditionem*, como mandavam as melhores leis do Direito Canônico (MARCILIO, 2011, p. 54).

²⁵ De acordo com os estudos de Marcilio (2011), as rodas sobreviveram no Rio Janeiro até 1938, Porto Alegre 1940 e São Paulo e Salvador 1950 e foram as últimas a serem extintas em todo Ocidente.

Nesse contexto, a roda dos expostos, além de acolher as crianças deixadas na roda, estimulava essa prática em detrimento da crueldade sofrida pelas crianças abandonadas, deixadas pelo caminho, no lixo, nas portas de igrejas ou casas de família, pois muitas morriam comidas por animais, de fome e frio antes de serem encontradas.

O modelo da roda dos enjeitados adotado por Portugal era o mesmo modelo implantado na Itália e que foi disseminado no Brasil no período colonial em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789). Mesmo com as ordens do rei, de amparar toda criança abandonada em seu território, a assistência quando existiu, não criou nenhuma entidade especial de atendimento, eram as câmaras que ampararam seus expostos, entretanto, limitaram-se a pagar um valor irrisório para que as amas de leite amamentassem e criassem as crianças. Mas a Câmara recorre ao rei alegando escassez de recursos e a impossibilidade de mantê-las. “Com a independência do Brasil continuaram a funcionar as três rodas coloniais. Da mesma forma vigiriam ainda as Ordenações Filipinas, pelas quais toda a assistência aos expostos era obrigação das câmaras municipais” (MARCILIO, 2011, p. 62).

Segundo Marcilio (2011), sobre o fenômeno do abandono de crianças na perspectiva histórica ampla, pode-se constatar que a maioria das crianças abandonadas por seus pais não foram assistidas, de fato, por instituições especializadas, mas, como filhos ou filhas de criação, eram acolhidos ou acolhidas por famílias substitutas. “As crianças que eram encontradas e que não recebiam a proteção devida pela Câmara ou pela roda dos expostos acabavam sendo acolhidas em famílias que as criavam por dever de caridade ou por compaixão” (MARCILIO, 2011, p.70), criadas como filhos legítimos da família e sem distinção.

Com a Lei dos Municípios, Lei 1.828 a câmara buscava eximir-se cada vez mais da obrigação com as crianças abandonadas, firmando parceria com as Casas de Misericórdia, passando a usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência dos enjeitados que recebesse, com isso, transferia para a Assembleia Legislativa provincial, sua responsabilidade.

[...] oficializando a roda dos expostos nas Misericórdias e colocando estas a serviço do Estado. *Perdia-se assim o caráter caritativo da assistência*, para inaugurar-se sua fase filantrópica, associando-se o público e o particular. Algumas rodas foram criadas por meio dessas disposições e por decisão superior (MARCILIO, 2011, p. 62. *Grifos nossos*).

As câmaras, por exigência legal e responsabilidade única pela criação dos expostos, quando não houvesse assistência institucionalizada das rodas, eram encarregadas de prover as necessidades materiais e organizacionais, aquelas que cumpriram a lei, atenderam um número pequeno diante da demanda, e com a justificativa constante de escassez de recursos, acabavam pagando irregularmente as amas de leite²⁶.

Nesse contexto, conforme Marcilio (2011), quase que na sua totalidade, as amas de leite eram mulheres pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades, algumas eram casadas ou escravas e não raras vezes ocorreram fraudes como, por exemplo: depositarem seus filhos na roda e logo em seguida oferecerem-se como amas de leite do próprio filho, mas agora sendo pagas pelo trabalho; não comunicar a morte de uma criança para continuar recebendo o salário de ama entre outras.

Com o Iluminismo²⁷, novos pensamentos surgem sobre a criança e isso reflete nas formas antigas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos, pois novas percepções surgem com a chegada do utilitarismo, da medicina higienista, do liberalismo, das novas formas de filantropia, nessa perspectiva, a roda dos expostos passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado.

Preocupada com essa situação, a roda buscava casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes - no caso dos meninos - de algum ofício ou ocupação (ferreiro, sapateiro, caixeiro, balconista etc) e, no caso das meninas, como empregadas domésticas. Para os meninos havia ainda a possibilidade de serem enviados para as Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de aprendizes do Arsenal da Guerra, verdadeiras escolas profissionalizantes dos pequenos desvalidos, dentro da dura disciplina militar (MARCILIO, 2011, p. 76).

Surgiram inúmeras instituições de proteção à infância desamparada, no Maranhão, foi fundado em 1855, a Casa dos Educandos Artífices e em São Luís, uma colônia agrícola em 1888. A caridade associada ao espírito cristão vai sendo confrontada com uma nova realidade econômica e social, seguindo os objetivos da

²⁶ A rodeira procurava logo colocar o bebê recém-chegado na casa de uma ama de leite, onde ficaria até os 03 anos de idade, mas procurava-se estimular a ama a manter sempre a criança sob sua guarda, pelo menos até os 07 anos, em alguns casos, 12 anos, a partir daí poderiam explorar o trabalho da criança de forma remunerada ou apenas em troca de casa e comida, como foi o caso mais comum. As amas eram pagas pelas Câmaras para cuidarem das crianças em suas casas.

²⁷ Rousseau, Dewey, Kant pensadores que se contrapunham ao tradicionalismo.

filantropia²⁸, como a prevenção de desordens, surgia como modelo assistencial, baseada na ciência, para substituir o modelo de caridade, desse modo, atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências políticas, econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil.

A racionalização médica como centro da construção de um Brasil moderno se apresentou, nas primeiras décadas do século XX, através da criação de instituições sociais implantadas em todo o Brasil e, particularmente, no Maranhão, foi criado o Instituto de Assistência à Infância (1911-1939). Sob a responsabilidade privada, representa um modelo de assistência filantrópica ao atendimento de crianças maranhenses de famílias pobres.

No centro das preocupações da referida instituição estava a infância e a criança pobre²⁹ e seu futuro na sociedade, suas ações são expressas através da combinação entre medicina e educação com o objetivo de preparar a sociedade saneada, sadia e desenvolvida. Nesse sentido, o higienismo representa um princípio importante inserido no projeto republicano, visava a prevenção das doenças que se espalhavam pelo país e que estavam associadas ao índice de pobreza da população juntamente com a falta de higiene, saúde e saneamento, o que ocasionava um elevado índice de mortalidade infantil em São Luís.

Conforme Viveiros e Paiva (2006), esse cenário que o projeto de transformar a sede administrativa e as cidades em lugares higienizados e ordenados passou a fazer parte do projeto republicano brasileiro. O saneamento era ordenar a cidade, criar rede de esgotos, construir sistemas de abastecimento de água encanada, retirar cemitérios dos perímetros urbanos das cidades, organizar as vias de acesso pavimentadas, entre outras ações que expressavam a necessidade de novos comportamento e costumes.

No Maranhão esse campo começou a se organizar a partir da proclamação da república, mas precisamente entre 1892 e 1896, quando o governador, o Capitão-tenente Manuel Inácio Belfort Vieira, disse a respeito da saúde pública, na mensagem que apresentou ao Congresso Estadual que: “continua felizmente em bom pé o estado de salubridade pública”, embora reconhecesse que se fazia urgente “curar do saneamento de nossa bela capital” (MENSAGEM DO GOVERNADOR MANOEL IGNÁCIO BELFORT VIEIRA DIRIGIDA AO CONGRESSO CONSTITUINTE DO ESTADO DO MARANHÃO, 1892) (VIVEIROS, PAIVA, 2006, p.3).

²⁸ Em 1930 várias associações filantrópicas foram criadas para o amparo e assistência à infância desamparada: Liga das Senhoras Católicas e Rotary Club que fundaram e apoiaram inúmeras outras instituições asilares.

²⁹ A criança pobre nesse contexto era designada de criança desvalida, carente de proteção.

Diante da preocupação em sanear a “bela capital”, o Serviço de Saúde Pública do Maranhão passou por uma reformulação (Lei nº 159, de 15 de novembro de 1896) dando origem à criação da nova Inspetoria de Higiene.

Vale esclarecer que antes, porém do Serviço de Saúde Pública ter criado àquela Inspetoria, o Dr. Almir Parga Nina esteve à sua frente até então, tendo sido considerado, pelo seu “Programa” o grande reformador da saúde pública em São Luís.

Seu “Programa” recomendava: Abastecimento de água através de redes hidráulicas; Estabelecimento de um sistema de esgoto; Serviço de remoção de lixo e incineração deste; Revestimento das ruas e calçamento; Arborização das ruas e praças;

Dissecação dos pântanos; Conclusão do cais, que devia circular a parte principal do litoral da cidade; Criação de laboratório de análises, fiscalização dos alimentos e medicamentos vendidos ao público (VIVEIROS, PAIVA, 2006, p.3).

Esse programa previa a normas para criação de cortiços e habitação para classe pobre; remoção para fora da cidade dos estabelecimentos nocivos ou insalubres, criação de hospitais e hospícios. Mas, mesmo com a revisão dos regulamentos, criação de leis e decretos o Maranhão não ficou isento de epidemias. Para alertar a população, alguns médicos³⁰ de destaque se reuniram para propagar, através do jornal “A Pacotilha”, sobre os perigos ocasionados pela falta de higiene, sobre a importância de manter o habitat salubre.

Originados desses abalos novos problemas surgiam. As promessas republicanas de organização dos espaços urbanos das cidades através dos programas de saneamento atraíram ex-cativos para a capital maranhense, ocasionando relevante acúmulo de pessoas sem condições adequadas de moradias, falta de trabalho e assistência educacional e médica. Sob esse olhar encontrava-se grande número de crianças sem essas condições de sobrevivência acumulando costumes que não faziam parte das ações que influenciavam a elite política e intelectual do Maranhão, salve guardada, apenas, nos discursos dos médicos que assinavam as colunas do periódico fundador do Instituto de Assistência à Infância em São Luís./ No ano da criação desse Instituto, diariamente eram escritas matérias sobre “a infância desvalida”. Seus conteúdos expressavam a indignação com o abandono da infância pela sociedade, pela administração pública e, sobretudo, com a falta de condições de higiene para provimento da vida (VIVEIROS; PAIVA, 2006, p.5).

³⁰Dr. Cláudio Serra Moraes Rego, Dr. Domingos Xavier de Carvalho, Dr. Rogério Coelho Júnior, Dr. Henrique Marques Lisboa; Dr. Adolfo Gomes Pereira, Dr. Álvaro de Sousa Sanches, Dr. Vitor Godinho, Dr. Tarquinio Lopes Filho, Dr. Cesário Correa de Arruda.

O Instituto de Assistência à Infância no Maranhão seguia o modelo institucional da capital brasileira, precursor na expansão do projeto em defesa da assistência às crianças pobres que se fundamentava no discurso higienista liderado pelo campo médico. Assim, a institucionalização dessa prática em São Luís, na primeira década da república refletia, não apenas uma preocupação local, mas a expressão de um movimento de abrangência nacional.

Dr. Cesário Arruda era médico-tenente do 48º Batalhão de caçadores do Exército e discípulo do Dr. Arthur Moncorvo Filho, este pioneiro na defesa da assistência médico-higienista das crianças por meio dos institutos no Brasil.

Entre os objetivos do Instituto de Assistência à Infância do Maranhão, destacava-se a cultura de:

- a) Dar consultas e fornecer gratuitamente, de acordo com as suas condições financeiras, medicamentos e até mesmo roupas à infância desamparada;
- b) Difundir noções, preceitos e instruções e higiene, indispensáveis à criação e educação das crianças pobres;
- c) Fazer, sobretudo, chegarem ao conhecimento das mães as medidas higiênicas que devem ser rigorosamente observadas no regime alimentar infantil;
- d) Premiar as crianças pobres que apresentarem maior grau de robustez física;
- e) Vacinar e revacinar todas as crianças e mães que gozarem de seus benefícios;
- f) Livrar, na medida de suas forças, da mendicidade, dos vícios e do crime, a infância abandonada;
- g) Auxiliar a inspeção médica das escolas públicas e particulares;
- h) Trabalhar para que sejam criadas, nas escolas e nos estabelecimentos públicos de assistência a infância, classes especiais destinadas a melhorar as condições mentais dos retardados de espírito;
- i) Animar e auxiliar a fundação de instituições congêneres, dentro e fora do Estado;
- j) Criar e manter, no futuro, outros serviços clínicos (gota de leite creche, jardim de infância, etc.);
- l) Trabalhar finalmente em prol de todas as idéias oficiais e particulares que tenham por fim o bem estar da humanidade (VIVEIROS; PAIVA, 2006, p. 6).

Viveiros e Paiva (2006) destacam que durante a existência do Instituto de Assistência à Infância do Maranhão foi possível verificar os benefícios trazidos à sociedade ludovicense como: A inauguração da primeira Creche, ocorrida no mesmo ano de sua fundação (JORNAL A PACOTILHA, SÃO LUÍS, 24. Dez.1911, N.301, p. 1); Criação de uma Maternidade, chamada “Benedito Leite” em 1913; a inauguração do primeiro Hospital Infantil, a que se deu o nome de Moncorvo Filho, também em 1913; Fundação do primeiro Jardim de Infância na década de 1920, entre outros. Entre outros e muitos benefícios dessa Instituição, podemos destacar ainda o

elevado número de atendimentos às crianças, suas mães e responsáveis durante a existência do Instituto, que apesar de sua extinção, na década de 1930, deixou organizado um campo de ação empregado à criança que deixava de ser desvalida para ser assistida.

Conforme Lima (1951) por meio da criação de órgãos oficiais que objetivavam o amparo da criança pobre no Estado do Maranhão, é que de fato, em 1939 o Instituto de Assistência à Infância finaliza suas atividades e a partir daí foram criados os primeiros serviços oficiais de proteção à infância. Entre a filantropia fomentada pelas Damas³¹ da assistência e o incentivo financeiro dos órgãos federal e estadual, esse Instituto se firmou na sociedade de São Luís na concretização de obras que marcaram a história social da criança maranhense.

Para Scheinvar (2004), o higienismo foi um pensamento hegemônico que esteve presente no Brasil no final do século XIX e XX, fundamentado no poder dos médicos em intervir em toda organização social: biológica, afetiva, arquitetônica no intuito de estabelecer novas ordens sociais baseados na ciência.

As primeiras décadas do século XX remontam a um novo cenário urbano, com um número crescente de habitantes e como consequência, um aumento significativo da demanda social, nesse contexto, médicos e educadores propagam a promoção da saúde via higienismo e eugenismo no Brasil, movimentos que fizeram parte do processo de medicalização da sociedade. Destaca-se a intelectualidade brasileira como disseminadores da ideologia higiênica eugênica no Brasil onde o lema era educar para regenerar.

A escola aparece como campo de atuação do saber-poder médico, o qual vê no espaço escolar um lugar que deve ser inspecionado, normatizado e disciplinarizado de acordo com as regras da higiene. A inspeção médica nos colégios foi iniciada ainda no século XIX, mas somente no século XX este serviço foi oficializado nos moldes higienistas através da criação do Serviço de Inspeção

³¹De acordo com Meireles (1993), tendo sido fundado por iniciativa particular, o Instituto de Assistência à Infância do Maranhão atraiu, de imediato o entusiasmo das senhoras da sociedade que se congregaram na chamada Associação das Damas do Instituto de Assistência (). As damas da assistência, como ficaram conhecidas, eram lideradas pela senhora Lucília Wilson Coelho de Sousa. Estas promoveram inicialmente atividades como: bailes dançantes ao som de grandes orquestras para arrecadar fundos para o instituto. Com isso, sensibilizaram a sociedade, que deixava de ter o caráter caritativo e assumia a filantropia abraçando o compromisso com a causa dospequenos desvalidos. Nessa esfera o contexto da ação filantrópica, promovida pelas Damas da assistência, é compreendido como o movimento particular e do Estado que procura organizar saberes científicos em torno de um assistencialismo preocupado com a educação, regeneração e disciplinarização dos comportamentos da pobreza, em contraposição às práticas essencialmente caridosas.

Médica na escola, no Rio de Janeiro³², tendo como representante o médico Monocorvo Filho, esses serviços seguiam normas de conduta de higiene e a fiscalização da saúde de todos os membros escolares.

No início do século, os médicos higienistas preocupavam-se com a educação das crianças da elite no projeto de modernização da sociedade, criaram inúmeras normas e formularam diversas teorias a respeito das diferenças individuais dos alunos quanto às suas capacidades físicas, sensoriais e psicológicas. Interferiram nas instalações, mobiliários, alimentação, horários da rotina, separação em classe na escola e, sobretudo, no processo de aprendizagem. As crianças desfavorecidas, defeituosas ocupavam o centro dos discursos médicos apenas quando se tratava do perigo da degeneração e das epidemias.

Conforme Veiga (2007), os princípios médicos tiveram uma forte caracterização moralista e estavam fundamentados pela associação entre as condições higiênicas de vida e de moradia dos pobres e a condição moral, para esses técnicos, em meio à população tudo denotava anormalidade social: os lazes, a resistência ao trabalho e a ignorância. Como consequência, desenvolviam-se vícios, prostituição e vagabundagem, dessa forma, buscou-se então a integração dos pobres aos valores burgueses, tendo como referência o trabalho, o lar e a escola, valores necessários para seu saneamento moral.

O regime republicano atravessava, nas duas primeiras décadas do século XX, um período de convulsões. A Abolição da Escravatura; a imigração européia; a migração dos camponeses e antigos escravos para as cidades; enfim, os efeitos econômicos da industrialização nascente agravavam as tensões sociais e colocavam em questão o próprio regime, cuja legitimidade a elite de dirigentes procurava justificar por todos os meios. (...) O Brasil estava sacudido por revoltas sociais e crises econômicas, não por questões históricas ou políticas, mas - segundo eles - por causa do clima tropical e da constituição étnica do povo. O brasileiro não tinha podido promover o desenvolvimento harmônico do país porque o calor e a mistura com raças inferiores tinham-no tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente. Infelizmente, nada podia ser feito contra o clima. Em contrapartida, o problema racial ainda podia ser resolvido (COSTA, 1989, p. 82).

Nesse contexto, a educação encontra-se vinculada à ideologia higienista cumprindo a função de interferir na infância para promover a evolução intelectual, racial, moral e física da sociedade, como propagavam os médicos que, no primeiro momento, compreendiam a higiene como a arte de cuidar da saúde e posteriormente a higiene como meio de aperfeiçoamento da raça humana.

32 Com o apoio político do prefeito Inocêncio Serzedello Correa.

No I Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em 1923, em nome da ordem e contra a decadência urbana, os principais articuladores do movimento da higiene social tomaram para si a tarefa de proteger higienicamente a coletividade. Considerou sua atribuição a criação dos hábitos sadios, o combate às taras sociais e a realização das grandes aspirações sanitárias do Estado: a robustez do indivíduo e a virtude da raça.

A medicina com foco na higiene é inserida no âmbito da ciência social assumindo um caráter preventivo e prescritivo com vista a solucionar as mazelas sociais, “Olhar e decifrar. Analisar e prescrever. Controlar e prever. Diagnosticar e prever” (GONDRA, 2003, p. 27). Aos poucos, o ideal higienista é incorporado no seio das famílias, pelo juizado, pelos postos de saúde e pela escola, a fim de correção ou eliminação dos irregulares³³. No entanto, a correção é sustentada na concepção de prevenção³⁴, que em si já aponta para a previsibilidade dos destinos, no que ficam implícitas as poucas chances de que os pobres se adequem à ordem instituída e a decorrente necessidade do seu isolamento para que o sistema não se contamine como um todo.

[...] eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutareos, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, a toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância das debilidades e das moléstias (ROCHA, 2003, p. 40).

Nessa perspectiva, para fazer do Brasil uma nação civilizada, a educação passa a ter uma postura controladora de mentes e corpos, pela qual se pretende reformar o povo moral e intelectualmente através de uma educação sanitária direcionada principalmente às crianças, pois é mais fácil inculcar-lhes os bons hábitos higiênicos e os bons hábitos morais, nesse contexto, a escola primária era imprescindível para as práticas de modelação e treino para a obediência e utilidade, através da educação física e outros hábitos sadios. Nesse sentido, “[...] para os filhos das classes sociais desfavorecidas a cultura escolar é a aculturação e toda aprendizagem é vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 10). Assim, as reformas da instrução

³³ Será explicado ao tratarmos da Doutrina da Situação Irregular.

³⁴ Arouca (2003) explica em “Dilema Preventivista” que falar em prevenção no início do século era falar dos preceitos da higiene onde o que se pretendia era defender a espécie e a raça quando a suspeita era de ameaça ou perigo eminente.

pública do início do século passado, mantinham suas estratégias voltadas à aculturação.

Uma escola de cores claras, espaçosas e alegre, com janelas abertas para o ar e o sol, limpa e ordenada, é uma poderosa sugestão higienica. Antes de pisar-lhe o assoalho, onde não se vê vestígios de poeira, a criança instintivamente trata de raspar a sola dos sapatos, e, para tocar-lhes nos moveis limpos e lustrosos, olha primeiro a mão. A inundação constante de oxigênio e de luz, que as janelas trazem, mantém o bom humor e a disposição para o trabalho: por que não procurar em casa um ambiente parecido? Talvez a criança não veja por si mesma, estas cousas. Que o professor as mostre. Que as analise uma a uma confrontando-as com o erro. O contraste entre a escola e o lar, quando o lar é anti-higienico, virá insistentemente á memória do alumno, e assim a instalação escolar, pela simples força de presença, irá repercutir nas condições sanitárias do domicilio (ALMEIDA, apud MARQUES, 1994, p. 107).

Diante disso, a medicina eugênica e higiênica assume a incumbência das práticas educativas, na qual os atos pedagógicos estão subordinados aos da racionalidade médica, para modificar os desvios do presente e prevenir com cautela os perigos futuros. A escola seria comparada a um sanatório e o professor a um médico com vista a desenvolver nos alunos uma formação espiritual e corporal, o alvo principal das políticas de prevenção na escola são alunos com a mesma condição socioeconômica, comparar tanto dos alunos quanto a escola com o domicilio fortalecem o poder normativo e sutil de comparar, classificar e hierarquizar selecionando sempre os melhores, ou seja, os disciplinados e produtivos.

[...] o professor, em sua condição de conservador da cultura considerada legítima reproduz uma mensagem consagrada de acordo com as normas necessariamente “rotinizadas” e homogeneizadas que é exigida pela ação duradoura de inculcação necessária para produzir um *habitus* cultivado e, por esta via, a devoção cultural enquanto disposição duradoura (BOURDIEU, 2002, p.253. *Grifos do autor*).

Para a inculcação dos hábitos higiênicos e morais o professor, no contexto higienista, deveria intervir com sua autoridade, ele mesmo seria exemplo de virtude, sempre atento à sua imagem perante às crianças para não imprimir nelas hábitos que não fossem sadios. No sentido de civilizar e purificar as práticas dos alunos e de sua família os professores deveriam...

No pós-guerra, enquanto se estabelecia a Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, em 1921, no Brasil, o que se decretou foi um Código de

Menores³⁵, em 1927. Mulheres e menores compreendidos como sinônimos são redefinidos na discussão sobre suas inserções no mercado de trabalho, pois das mulheres a exigência recai sobre a ampliação de suas responsabilidades sobre seus filhos e o exercício de sua função fora do lar e o menor passa a ser quase sinônimo de menor abandonado e de delinquente em potencial “[...] tecnologia minuciosa e calculada de sujeição” (FOUCAULT, 2004, p.181).

Para Corrêa (2011), boa parte da retórica sobre a ampliação dos deveres da mãe era resultado da influência do discurso higienista a respeito da família, mas não só, pois assim como as mães são chamadas a observar os desvios de personalidade de seus filhos, numa política de prevenção típica da atuação médica na época, as professoras primárias são também conclamadas a observar seus alunos “problema”. É nesse momento que as propostas higienistas entram em vigor nas escolas primárias.

Nessa perspectiva, a criança, na justificativa médica higienista possui nervos plásticos e com as orientações sanitárias é possível incorporar-lhes bons hábitos higiênicos e morais, decorrente desse discurso e, diante de uma política de salvação nacional higienista, a fase escolar primária, juntamente com a valorização da educação infantil, torna-se o centro da prevenção de possíveis criminosos. Assim, a saída era a proteção da infância desvalida, ligada à pobreza e aos vícios, pois além dos cuidados em relação às influências sociais, a criança deveria ser educada para que não fosse degenerada pela imoralidade herdada dos pais, visto que, a quase totalidade dos delinquentes seriam órfãos e desvalidos, ou recrutados entre os descendentes de pais mendigos e vagabundos, doenças e vícios seriam fatores degenerativos.

O movimento sanitarista já havia procurado mostrar que o conhecimento científico poderia melhorar a situação do povo brasileiro, regenerando-o e removendo a percepção de condenação à eterna inferioridade por causa da raça e do clima e foi a partir dessa crença na ciência mobilizada nos discursos higienistas que os eugenistas encontraram no final nas primeiras décadas do século XX, um

³⁵ Nesse sentido, menor corresponde à categoria de 14 aos 18 anos, crianças que poderiam ser internadas em estabelecimentos especiais destinados a elas, até os 14 estariam impunes, dos 14 aos 18 internadas e dos 18 em diante puníveis pelos crimes cometidos. Segundo Corrêa (2011), o menor e os agentes que deveriam encarregar-se dele era a preocupação de vários especialistas: juristas, médicos, psicólogos e pedagogos, onde a mulher aparece como a figura principal no tocante ao cuidado institucional.

espaço para mostrar que a ciência eugênica também poderia contribuir no processo de aperfeiçoamento do povo brasileiro.

Para o pensamento social hegemônico da época, fortemente influenciado pelo eugenismo, não tínhamos conhecido o desenvolvimento econômico e social de outras nações porque fatores como o clima e a mistura com raças inferiores, esta inferioridade biológica seria a causa da inadaptabilidade à sociedade moderna e industrial.

O pessimismo quanto ao futuro da nação brasileira estava presente nos discursos do médico Renato Kehl³⁶ em defesa da eugenia tropical, a miscigenação racial representava uma catástrofe que apenas com a utilização dos procedimentos eugênicos, com a educação higiênica e a esterilização o país poderia tornar-se moderno e próspero. A eugenia recorre a artifícios de melhoramento da raça eliminando os elementos considerados inferiores e que segundo os eugenistas, estavam presente no Brasil hipervaloriza a competência técnica dos médicos para efetuar a seleção por meio de exames para detectar se o casal seria autorizado ou não a se casar e gerar seus filhos e a esterilização, que seria aplicada permanentemente.

Arte de conservar a saúde, e si é verdade, como diz a sabedoria antiga, que a saúde é o primeiro dos bens, a hygiene deve ser a primeira das artes. Sim é arte e não sciencia; representa a aplicação de todos os conhecimentos com o objectivo coordenado de proteger a saúde, prolongando a vida dentro dos limites optimos de sua duração normal. E é arte victoriosa, conseguindo aos poucos expurgar o planeta das pestes, das infecções, sanear regiões insalubres, valorizar o solo e beneficiar a vida humana em todos os sentidos (KEHL, 1926 *apud* GONDRA, 2003, p. 28).

A fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918, por Renato Kehl e Arnaldo Vieira de Carvalho representa um marco do movimento eugênico brasileiro e importante conquista em direção a seu projeto de vulgarização dessa

³⁶ Renato Ferraz Kehl (1889-1974). Nasceu em 22 de agosto de 1889, em Limeira (SP), filho de Joaquim Maynert Kehl e Rita de Cássia Ferraz Kehl. Formou-se aos vinte anos pela Escola de Farmácia de São Paulo e posteriormente, em 1915, doutorou-se em medicina na Universidade do Brasil. Exerceu a clínica em São Paulo durante alguns anos. Interessou-se pelos princípios da eugenia e fundou em 1918 a Sociedade Eugênica de São Paulo, com 140 médicos. Lutando pela difusão e implantação das ideias eugênicas, realizou conferências no Brasil, publicou cerca de trinta livros e inúmeros artigos em jornais. Durante alguns anos exerceu o cargo de inspetor sanitário rural do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), no qual organizou o Serviço de Educação Sanitária ligado à Inspeção da Leprosia e das Doenças Venéreas, tendo sido também o criador do Museu de Higiene, apresentado por esse serviço nas Comemorações do Centenário da Independência, em 1922.

Ciência. Nos seus livros, compêndio pedagógico que ensina pressupostos de raça, classe, gênero, constituindo, assim, modos de ser homem, mulher, mãe, pai, filho, cidadão, com conteúdos sobre valores e normas morais daquele tempo, temas sobre a importância da educação física que aparecem junto com as leis “naturais” do crescimento e desenvolvimento, de fisiologia, hereditariedade, elementos disciplinares, modos de ser e de se portar.

Para os higienistas eugenistas, a escola funciona como centro irradiador do disciplinamento eugênico, pois a política eugênica consiste em uma campanha de saneamento que se desenvolve, especialmente, no espaço escolar utilizado como local de fortalecimento ideológico. Nas cartilhas de combate ao analfabetismo e ao pauperismo elaborada por Renato Kehl pode ser observada nas capas, nos títulos e subtítulos a preocupação em melhorar a raça a partir de uma pretensa identidade brasileira lapidada nos moldes europeu.

No período republicano, a proposta de estimular a educação eugênica de reordenar a população brasileira em consonância com uma sociedade civilizada, perpassou pela interpretação da mestiçagem como fator degenerativo da sociedade, alguns assinalavam a possibilidade de resolver o problema da raça por meio de políticas sanitárias e da educação. A perspectiva higienista contribui nesse processo de consolidação da sociedade disciplinar diante da qual a intervenção na população infanto-juvenil se torna privilegiada e a escola, veículo de sua difusão.

3 A RESSIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O tema da eugenia marcou as discussões educacionais no Brasil desde a segunda metade do século XIX quando começaram a chegar aos trópicos as primeiras ideias relacionadas ao branqueamento da população brasileira. Esse arcabouço ideológico influenciou políticas e práticas, chegou à escola pública, decidindo o futuro, não muito promissor, da população negra (DÁVILA, 2006, p. 214).

O movimento eugenista e higienista é amplamente heterogêneo e sua contribuição no campo teórico para a construção do tipo ideal de homem não pode ser desprezada, mas, é preciso reconhecer a diversidade das propostas eugenistas sobre educação, visto que, enquanto umas consideraram o racismo ao extremo,

outras não enfatizaram a questão racial e tampouco adotaram medidas eugênicas negativas.

Tais movimentos influenciaram as propostas de construção do tipo ideal de homem para formar a sociedade brasileira nas décadas de 20 e 30 do século XX, era a ideia de cidadão inspirada nos ideais de republicanismo, democracia e nacionalismo, mas nem todas as ações e propostas educacionais seguiam apenas as perspectivas da ciência e da política como meios para alcançar a Eugenia dos tipos raciais e, mais ainda, nem todo educador desenvolvia em suas práticas intenções políticas educacionais e de saúde com base em critérios raciais, e, ainda assim, em meio a tanta diversidade de concepções eugênicas na educação, não foi possível bloquear a difusão de preconceitos, racismos, práticas de exclusão, bem como, a aplicação do determinismo eugênico racial e segregacionista nas decisões políticas, pedagógicas e sociais que precisam ser despertadas ao tratamos da relação entre educação e eugenia.

A influência da eugenia na educação, nas décadas de 20 e 30 do século XX, manifestou-se de diferentes maneiras na cultura escolar, associada a questões higiênicas e raciais, com base no pressuposto eugênico e higiênico, como por exemplo, a tese do branqueamento, a crença na transmissão de caracteres adquiridos, a pedagogia centrada na capacidade biológica e a higienização dos costumes foram relevantes aspectos constitutivos de cultura escolar, tendo como modelo ideal de formação o homem/aluno branco ou branqueado, normal, limpo, forte, eficiente e capaz.

Diante dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e aos avanços nas pesquisas sobre genética e hereditariedade, algumas instituições buscaram reduzir ou eliminar os preconceitos raciais e redimensionar a influência da hereditariedade no entendimento acerca da constituição do indivíduo. Diante disso, há a crença que houve a eliminação do discurso eugênico nas ações e questões educacionais, mas, no entanto, ao dar enfoque à violência escolar na escola pública brasileira, percebe-se a presença do discurso eugênico nas bases que fundamentam as propostas e reformas educacionais ao longo da história da educação brasileira.

As reformas ao longo da história da educação no Brasil retratam a presença e a reprodução dos ideais higiênico eugênico que fizeram parte da intelectualidade. O pensamento eugênico esteve enraizado na história da educação e no pensamento educacional brasileiro em um período importante para muitos

projetos públicos de transformação da sociedade brasileira. Dentre esses intelectuais da educação renovada destacam-se: Carneiro Leão, Lourenço filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos.

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952) que influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova, segundo Dewey (ano) a educação é um fenômeno social, pelo qual a geração adulta transmite à geração nova as conquistas de sua civilização. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos.

Para Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da escola nova, quando falamos de direitos

iguais perante a lei, devemos estar aludindo aos direitos de oportunidades iguais perante a lei.

No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico do qual a revolução reivindicava; esses intelectuais envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica, podem ser citadas, como por exemplo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

3.1 O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico como propostas para uma educação renovada

O Brasil, apesar de tornar-se uma República, baseado nos ideais de um Estado Liberal cujos princípios são: individualismo, liberdade, prosperidade, igualdade e a democracia, não se estabeleceu enquanto Estado Liberal nos primeiros decênios da primeira República³⁷, mas, por outro lado, no tocante à educação, os tempos republicanos anunciaram mudanças³⁸ no panorama geral referentes à política educacional, à organização do sistema educacional brasileiro.

O ensino primário oficial no Estado de São Paulo se organizou em dois cursos: o preliminar, para crianças entre 7 e 15 anos, e o complementar, para os mais velhos. O curso preliminar se fez presente através de seis modalidades de escolas: as preliminares, as intermediárias, os grupos escolares, as provisórias, as noturnas e as ambulantes. Uma classe de quarenta alunos formava uma escola preliminar, que deveria fornecer o ensino primário laico e gratuito. Mas o governo estadual não se encarregava de construir o prédio escolar, que ficava por conta do município, em geral sem recursos (em parte, vários grupos escolares da época foram construídos pelas elites locais e, mais tarde, absorvidos pelo Estado mais amplamente). O governo se responsabilizava pelo pagamento do professor, e exigia que este fosse normalista ou formado pela Escola Normal da Capital, e fornecia os livros oficiais, aliás, os únicos permitidos. Essas

³⁷ Segundo Abreu (2006), neste período, a política instalada no Brasil foi a política dos governadores ou política do café com leite em que a presidência da república era revezada entre Minas Gerais e São Paulo, essa política oligárquica produziu uma característica intervencionista no Estado Republicano sob os moldes do Brasil Império.

³⁸ Conforme Abreu (2006), uma das mudanças no campo da educação foi a reunião em um só espaço, de quatro a dez escolas preliminares, diferente do que ocorria com as instalações improvisadas das escolas imperiais, através do Grupo Escolar pretendia-se oferecer melhores condições de higiene e maior organização e controle, tornando-se modelo de escola para o meio urbano.

escolas podiam funcionar com meninas e meninos. Duravam quatro anos, com aulas das nove da manhã às duas da tarde. As disciplinas eram Leitura, Escrita e Caligrafia, Moral Prática, Educação Física, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural (Higiene), História do Brasil e Leitura Sobre a Vida dos Grandes Homens, Leitura de Música e Canto, Exercícios Ginásticos e Militares e, por fim, Trabalhos Manuais, estes últimos, então, separavam meninas e meninos e separavam também faixas etárias de modo específico. Os exames eram rigorosos, sempre em dupla forma, oral e escrito. Os alunos que recebiam aulas em suas próprias casas, com professores particulares poderiam participar dos exames. A reunião de quatro a dez escolas preliminares (escola ou classe) formava um grupo escolar (SOUZA, 2000 *apud* ABREU, 2006, p. 25).

Contudo, apesar de tais mudanças, é somente a partir da década de 20, com a instalação do capitalismo e a com a efetivação do processo de industrialização que o campo educacional é fortemente marcado pelo *otimismo* e *entusiasmo*.

De acordo com Nagle (1974), os estudiosos da história econômica e social brasileira assinalam que a década de 20 foi um período de passagem de um sistema colonial para um sistema autônomo, que condiz com a instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, é considerado como um período intermediário entre o sistema agrário/comercial e o urbano/industrial que são os dois grandes ciclos da economia no país.

Nesse contexto, de acordo com a concepção de educação liberal, a escola não deveria estar atrelada a classe, dinheiro, política, privilégio de herança e/ou religião. Assim, em defesa da democratização da educação, da criação de escolas e de um projeto pedagógico para o Brasil surge o movimento educacional renovador: Escola para todos³⁹ ou Escola Nova, “Articulado no Brasil desde a década de 1920 até os anos 1950” (SILVA; VALDEMARIN, 2010, p. 29). “Oescolanovismo surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições escolares” (NAGLE, 1974, p. 241) em contraposição à escola tradicional.

Era imperioso republicanizar a República, e a educação era considerada o instrumento adequado. Obviamente, não uma educação qualquer, mas aquela que viesse responder às exigências de uma nova sociedade, de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e econômica. Importante era a unificação de ideais e objetivos a serem atendidos pelo sistema educacional, em âmbito nacional, por uma política traçada pelas elites governantes (ARAÚJO, 2009, p.122).

³⁹ Os grandes precursores da Escola Nova foram: o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952).

Nesse mesma perspectiva de análise, Nagle (1974) mostra as ambiguidades que permeiam esse movimento, de um lado, há a crença de que através da multiplicação das escolas, da disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população nos trilhos do progresso nacional, colocando o Brasil nos caminhos das grandes nações do mundo, e do outro, há a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro, o novo homem inverso do “Novo cidadão” (PIMENTA, 1991, p.78) com capacidade para ter uma inserção social crítica e transformadora na sociedade em que vive, posto que, “Era preciso formar cidadãos para servirem à pátria e, neste sentido, a ‘nova escola’ seria um laboratório social do trabalho com o desenvolvimento da disciplina, do patriotismo, da cooperação e da solidariedade” (ABREU, 2006, p. 26).

A Educação na Primeira República é marcada por dois movimentos em defesa da abertura de escolas, sua necessidade e aperfeiçoamento, divididos em: o *entusiasmo pela educação* de caráter quantitativo buscavam a expansão de escolas e a alfabetização do povo, enquanto que o *otimismo pedagógico*, de cunho qualitativo, centrava-se nos métodos e conteúdos do ensino, visavam a otimização do ensino, com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas, esses movimentos se alternaram durante a Primeira República e em alguns momentos se complementaram, no início da República, houve o entusiasmo pela educação (GHIRALDELLI, 2006, p.32).

Esse clima caloroso favoreceu a mudança dos padrões de ensino e cultura nas instituições de ensino, em diferentes modalidades e em diferentes níveis, nesse contexto, impulsiona-seos procedimentos de disseminação da educação popular optando pelo caráter obrigatório do ensino primário, pela difusão do ensino técnico-profissional, pela insistência num programa de ensino prático, instrumental e vocacional.

Conforme Saviani (2010), na primeira República, o ensino estava estagnado, com altos índices de analfabetismo na totalidade da população, esse índices foram mantidos em 65% de 1900 a 1920, tendo um aumento de 6.348.869 para 11.401.715, em 1920. Com o desenvolvimento da industrialização e urbanização na década de 30, começa a desenvolver-se também a escolarização

“Sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos”⁴⁰ (SAVIANI, 2010, p. 48).

Nesse sentido, o *entusiasmo* e o *otimismo pela educação*, amplamente difundidos nas décadas de 1920 a 1930, não resultam da apropriação ingênua e deslumbrada de teorias, valores, conceitos e modelos trazidos do exterior, mas sim da plena consciência de que esses métodos se alinhavam com a sociedade industrial e existiam por causa dela. Um indício disso é a preocupação dividir a educação dada às elites da educação dada ao povo. Às elites estava reservada a educação secundária e a universidade, graus que capacitariam os filhos da classe dominante à condução do país em direção ao progresso, às camadas populares, por sua vez, estava fadado a receber uma educação primária baseada no ensino de valores considerados importantes para o adestramento do operariado, tais como a saúde, a moral e o trabalho, como retrata nitidamente a Reforma de Francisco Campos.

Para Bourdieu (1983), dentre as variadas formas de racismos temos um especificamente produzido pela classe dominante e é sobre ele que exige-se uma análise mais profunda, pois sua sutileza oculta sua visibilidade imediata, trata-se do racismo da inteligência. Esse tipo de racismo emerge localizado em uma classe e sua reprodução necessita está incorporada sob uma natural e inata aparência, o capital cultural, capital herdado, são os meios de sua disseminação.

Após a Primeira Guerra Mundial, os EUA assume o posto da Inglaterra como potência mundial e, por meio da imprensa, cinema, literatura, relações comerciais, o Brasil recebe as influências advindas do *American Way of Life*. No âmbito educacional, prevaleceu a literatura pedagógica norte-americana e seu conteúdo torna-se a referência do movimento *otimismo pedagógico*⁴¹, fundamentado nos preceitos pedagógicos do alemão Herbart (1776-1841) e na pedagogia vigente na Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*, além de outras leituras posteriores sobre o movimento da *educação nova*.

⁴⁰ Conforme Ribeiro (2003, p. 117), os investimentos federais passam de 2,1%, em 1932 para 2,5% em 1936; os estados se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período.

⁴¹ Para o otimismo pedagógico e em defesa do mais moderno para a educação, não era prioridade apenas a abertura de escolas, mas, como diziam os livros que chegavam, era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia (GHIRALDELLI, 2006, p.33).

Grande parte da literatura pedagógica menos ligada ao passado clerical, ou tradicionalista da linha de Herbat aspiravam mudanças escolares internas às instituições. O *otimismo pedagógico* culminou no ciclo reformas estaduais de educação nos anos 20, sendo um ciclo promovido pelos intelectuais que migravam para várias capitais em busca do fortalecimento da educação em outros estados, bem como, reorganizar as condições escolares em cada estado e em suas capitais.

Veiga (2004) acrescenta que a ideia da educação como direito biológico foi forjada no interior dos debates e discussões a respeito dos problemas raciais, das ações médicas e sanitárias da virada do século e foi detectada muito bem pelos educadores do movimento escolanovista da década de 20, que empreenderam diversas reformas implantadas no país, “[...] todas elas, cada uma com suas particularidades mas impelidas para a mesma direção tendiam a agrupar-se sistematicamente, por afinidades teóricas, no mesmo movimento de reconstrução educacional” (AZEVEDO, 1932 *apud* ROCHA, 2010, p. 172).

No final da década de 1920 e começo de 1930 a reforma⁴² de Carneiro Leão insere-se entre as reformas educacionais ocorridas no Brasil com forte inspiração no ideário da Escola Nova. Carneiro Leão, desde os anos 1910, se mostra receptivo às inovações introduzidas no Ensino Normal, no Rio de Janeiro e em São Paulo, sob influência americana e baseada no *learning by doing*⁴³.

O motivo apresentado para tais reformas partiu da constatação de que 75% da população brasileira analfabeta na década de 20, isso levou à elite intelectual a reivindicar novas reformas pedagógicas, porém, “[...] mais que a ordem escolar foi a ação política o alvo dessas reformas. Foi a política a área na qual se tornou evidente o caráter pluridimensional da instrução pública no início do século XX” (PAULILO, 2003, p.1).

Em 1920-1921 acontece, em São Paulo, a Reforma Sampaio Dória. Pela repercussão obtida, o governador do Ceará, Justiniano Serpa, solicita ao de São Paulo, Washington Luiz, a colaboração de um educador paulista para reformular a educação naquele estado: Lourenço Filho é enviado para esse fim e elabora a reforma entre 1922-1923. A da Bahia, realizada por Anísio Teixeira, acontece em 1924. No Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, verifica-se, entre 1922-1926, a de Carneiro Leão, então diretor-geral da Instrução Pública. No seu discurso de posse, afirma ele que o projeto que havia elaborado para a educação no Distrito Federal deveria servir de modelo para toda a República Brasileira e referência para o nosso

⁴² Instituída pelo ato n. 1.239, de 27/12/1928, do governador de Pernambuco Estácio Coimbra.

⁴³ Aprender fazendo.

progresso pedagógico e cultural. Seu sucessor, Fernando de Azevedo, entre 1927 e 1931, promove, mais uma vez, uma reforma educacional no então Distrito Federal, e, em seguida, vem a de Anísio Teixeira, entre 1931 e 1935. No Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra de Menezes é o autor da reforma educacional, entre os anos de 1925 e 1928. Finalmente, a pernambucana, em 1928, efetivada por Antônio de Arruda Carneiro Leão (ARAÚJO, 2009, p.121).

A educação, como fator de reforma social, era o lema que motivava os diferentes intelectuais⁴⁴ a compartilhar do movimento de renovação educacional, focalizando a ação de uma proposta pedagógica integradora e homogeneizadora de âmbito nacional, pautada nos parâmetros científicos, com uso de métodos pedagógicos de cunho psicológico, como por exemplo, os testes vocacionais e de aptidão, e mais ainda, na biologia decorrente dos preceitos higienistas e eugenista, e assim, Pelas afinidades dos intelectuais brasileiros com os ideais proclamados pela Revolução Francesa no que tange à escola pública: universalidade, obrigatoriedade, laicidade, gratuidade, todas as reformas se pautaram nos princípios da Escola Nova, movimento pedagógico que surgiu na Inglaterra no século XIX.

Para Araújo (2009), os grandes mentores da Escola Nova, críticos da escola tradicional, respaldados no desenvolvimento das ciências biológicas e psicológicas, estabeleceram um conjunto de regras das quais se destacam: a supremacia dos métodos ativos, a preocupação com a criança e sua interação com a sociedade, a ênfase no aprender fazendo (o famoso *learning by doing*), o apelo ao trabalho individual, baseado no interesse e na iniciação da criança no mundo do trabalho.

O que caracterizava o grupo, a princípio, era a visão da educação como fator de reforma social, o fato de autoproclamar sua competência para proceder à educação do povo e proposição de uma ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional. Os debates enfatizavam a formação do trabalhador sob o princípio taylorista de organização racional do trabalho, e havia quem sustentasse a tese da degeneração do brasileiro, que, de acordo com algumas interpretações científicas da época, constituiria uma sub-raça (GREIVE, 2007, p. 254).

Nessa conjuntura, o campo da educação foi marcado por diferentes manifestações ideológicas que disputavam um espaço no âmbito nacional. A igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham

⁴⁴ Anísio Teixeira (Bahia, 1925). Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).

historicamente na condução da política nacional de educação e, contrários a tais interesses, posicionavam-se os setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, com a proposta de uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos quinze anos de idade.

Todas as tendências que vinham delineando o cenário nacional desde a década de 20 assume no Brasil uma faceta de política de Estado na década de 30. Dentro do contexto político nacional e internacional mais abrangente, as políticas propostas para o cuidado da criança abandonada estão quase sempre ausentes, mas, com a articulação das políticas internacionais com o Estado Novo, várias iniciativas corporativas, dentre elas a corporação médica são oficializadas dentro da educação, através de programas de reforma social que remodelam o aparelho pedagógico do ensino público centrado nas práticas pedagógicas, acaba por encontrar um terreno fértil para a atuação de estratégias políticas.

As mudanças vivenciadas pelo Estado Brasileiro no pós-1930⁴⁵ indicam processos regulatórios mais articulados no campo educacional. Em 1932, houve o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a ideia de plano de educação, “Trata-se no caso em questão do conceito entendido como um instrumento de *racionalidade científica* no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista” (SAVIANI, 1998, p. 75. *Grifos nossos*).

Médicos, engenheiros, juristas, professores, escritores, jornalistas – diferentes intelectuais integraram o movimento de renovação educacional, alguns com passagem pelas escolas normais. Eles também se filiavam a distintos movimentos político-ideológicos: havia liberais, democratas, católicos, esquerdistas. Alguns chegaram a frequentar instituições de ensino estrangeiras, como a Universidade de Chicago (EUA) (GREIVE, 2007, p. 254).

Ao analisar as vertentes interpretativas formadoras dos educadores brasileiros, Nunes (1998) constata duas: a histórico-sociológica de matriz jurídica e a psicológica oriunda das teses produzidas nas faculdades de Medicina do Rio de

⁴⁵ A primeira República durou quarenta anos, época conhecida como a política do café com leite. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (coronéis do leite) e em São Paulo (barões do café) se alternaram no controle da presidência da República, esse acordo de alternância de governo se estendeu até 1930, com a Revolução de Outubro de 1930 uma nova fase se instaura e se divide em três períodos: o primeiro teve Getúlio Vargas no Poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o Governo Provisório); no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou Estado Novo (GHIRALDELLI, 2006, p. 39).

Janeiro e da Bahia e também pelas pesquisas produzidas nos laboratórios de Psicologia Experimental, que existiam no Brasil desde 1910 e que se expandiram na década de 20 e dos estágios ou cursos especializados que no início do século XX, médicos brasileiros realizavam seguindo a orientação de psiquiatras nos laboratórios de Psicologia da Europa.

Os profissionais da educação que seguiram a vertente histórico-sociológica foram: Antônio Carneiro Leão, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo Anísio Teixeira, nesse contexto, havia a influência da Faculdade de Direito do Recife sobre os demais cursos jurídicos que atribuía grande ênfase aos estudos sociais com ênfase na importância do conhecimento dos problemas da sociedade brasileira.

Discerniam, na prática, como as idéias liberais poderiam e deveriam ser expressas. As Faculdades de Direito teriam ensinado aos intelectuais, segundo Adorno, menos a serem juristas e mais a terem uma postura liberal, pelo que podem ser vistas como notáveis escolas de costumes (Adorno, 1988) (NUNES, 1998, s/p).

Ao contrário da perspectiva jurídica, a matriz de formação médica era mais analítica do que sintética, enfatizava a experiência e tendia a fazer prevalecer o empírico sobre as generalizações. Educadores como Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947) e Arthur Ramos (1903-1949), entre outros, haviam recebido esta formação.

Diante de distintos registros de interpretações da realidade, a Medicina Legal aproximou médicos e juristas na difusão da escola penal italiana, das teorias psicanalíticas e das diferentes concepções sobre a psicologia clínica, A divulgação das teorias psicanalíticas e da psicologia clínica aproximou também médicos e educadores e sensibilizou estes últimos a se dedicarem à difusão dos princípios de higiene mental e à prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais, desta forma, a vertente psicológica tornou-se hegemônica na construção da secularização do campo educacional, sendo Lourenço Filho o principal expoente no Brasil.

Para Adorno (1988), o conhecimento da Psicologia teve fundamental importância na elaboração de novas formas de interpretar a realidade social e pedagógica e cresceu com os esforços multiplicados pelos movimentos de renovação escolar e da racionalização do trabalho. Foi este último campo que aproximou educadores, médicos e administradores (sobretudo engenheiros),

interessados nos problemas de formação de pessoal para as indústrias e de sua seleção.

O ideal democrático valorizava o ensino profissional. E o liberal acenava para a mobilidade social via escola, defendendo o lema educação para todos como instrumento viabilizador da ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta. Salientemos que, no escolanovismo, está também presente o princípio de igualdade e oportunidade para todos. A educação deveria tornar o povo brasileiro uma força criadora (ARAÚJO, 2009, p. 122).

Nesse contexto, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. O Rio de Janeiro e São Paulo tiveram um crescimento chegando a um milhão de habitantes, sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais cresce os setores de serviços, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios e os aspirantes a tal exigem educação e escolas e foi exatamente isso que ocorreu, uma grande parte dos brasileiros começaram a sonhar com a possibilidade de ver seus filhos fora da zona rural, longe do trabalho braçal.

[...] historicamente o reconhecimento da infância é gerado, estimulado e fortalecido pelas contingências colocadas pela transição de uma sociedade escravista para uma sociedade baseada no trabalho livre, que requisitava para seu desenvolvimento um grande número de pessoas sadias e disciplinadas para o trabalho. Coube ao médico e ao educador a tarefa de cuidar do corpo e modelar as idéias (BOARINI, s/a, p. 6517).

Diante de tais mudanças, a educação passa a fazer parte dos planos de dezesseis itens para a reconstrução nacional, inserida no 3º item do programa difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados e para essas finalidades cria ao Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas.

Para Greive (2007), o que destacou a atuação do grupo escolanovista foi fundamentar a nova educação em parâmetros científicos, nesse sentido, preconizavam a adoção de métodos pedagógicos fundamentados na psicologia (testes vocacionais e de aptidão) e na biologia (preceitos higienistas). Muitos dos reformadores também se apoiaram nas teorias raciais do período, expressando discriminações de natureza étnica ou cultural. Houve significativa politização de

certos temas, como o da organização do ensino público, por um lado, havia os que defendiam maior intervenção do governo federal e por outro, os que lutavam pela autonomia dos estados.

De acordo com esse pensamento, além de alfabetizar era preciso formar um novo povo, foi criada então, a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1920, com o lema comum entre os reformadores e seus integrantes “[...] reinventar a educação para *adaptar* os indivíduos à sociedade de seu tempo” (GREIVE, 2007, p.154. *Grifos nossos*).

Todas as tendências que vinham delineando o cenário nacional desde a década de 20 assume no Brasil uma faceta de política de Estado na década de 30. Dentro do contexto político nacional e internacional mais abrangente, as políticas propostas para o cuidado da criança abandonada estão quase sempre ausentes, mas, com a articulação das políticas internacionais com o Estado Novo, várias iniciativas corporativas, dentre elas a corporação médica são oficializadas dentro da educação, através de programas de reforma social que remodelam o aparelho pedagógico do ensino público centrado nas práticas pedagógicas, acaba por encontrar um terreno fértil para a atuação de estratégias políticas.

As mudanças vivenciadas pelo Estado Brasileiro no pós-1930⁴⁶ indicam processos regulatórios mais articulados no campo educacional. Em 1932, houve o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a ideia de plano de educação, “Trata-se no caso em questão do conceito entendido como um instrumento de *racionalidade científica* no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista” (SAVIANI, 1998, p. 75. *Grifos nossos*).

Médicos, engenheiros, juristas, professores, escritores, jornalistas – diferentes intelectuais integraram o movimento de renovação educacional, alguns com passagem pelas escolas normais. Eles também se filiavam a distintos movimentos político-ideológicos: havia liberais, democratas, católicos, esquerdistas. Alguns chegaram a frequentar instituições de ensino estrangeiras, como a Universidade de Chicago (EUA) (GREIVE, 2007, p. 254).

⁴⁶ A primeira República durou quarenta anos, época conhecida como a política do café com leite. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (coronéis do leite) e em São Paulo (barões do café) se alternaram no controle da presidência da República, esse acordo de alternância de governo se estendeu até 1930, com a Revolução de Outubro de 1930 uma nova fase se instaura e se divide em três períodos: o primeiro teve Getúlio Vargas no Poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o Governo Provisório); no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou Estado Novo (GHIRALDELLI, 2006, p. 39).

Ao analisar as vertentes interpretativas formadoras dos educadores brasileiros, Nunes (1998) constata duas: a histórico-sociológica de matriz jurídica e a psicológica oriunda das teses produzidas nas faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e também pelas pesquisas produzidas nos laboratórios de Psicologia Experimental, que existiam no Brasil desde 1910 e que se expandiram na década de 20 e dos estágios ou cursos especializados que no início do século XX, médicos brasileiros realizavam seguindo a orientação de psiquiatras nos laboratórios de Psicologia da Europa.

Os profissionais da educação que seguiram a vertente histórico-sociológica foram: Antônio Carneiro Leão, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo Anísio Teixeira, nesse contexto, havia a influência da Faculdade de Direito do Recife sobre os demais cursos jurídicos que atribuía grande ênfase aos estudos sociais com ênfase na importância do conhecimento dos problemas da sociedade brasileira.

Discerniam, na prática, como as idéias liberais poderiam e deveriam ser expressas. As Faculdades de Direito teriam ensinado aos intelectuais, segundo Adorno, menos a serem juristas e mais a terem uma postura liberal, pelo que podem ser vistas como notáveis escolas de costumes (Adorno, 1988) (NUNES, 1998, s/p).

Ao contrário da perspectiva jurídica, a matriz de formação médica era mais analítica do que sintética, enfatizava a experiência e tendia a fazer prevalecer o empírico sobre as generalizações. Educadores como Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947) e Arthur Ramos (1903-1949), entre outros, haviam recebido esta formação.

3.2 As pesquisas sobre a criança e o crime no Brasil

Pela ótica médica de Leonídio Ribeiro⁴⁷, fundador do Laboratório de Biologia Infantil situado no Rio de Janeiro, escreve sobre a “A criança e o crime”⁴⁸ e em 1937 publica na “Revista de Medicina” de São Paulo, um artigo tratando dos menores abandonados e delinquentes, especialmente com o fim de apurar as

⁴⁷Professor da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, fundador do Laboratório de Antropologia Criminal e do Laboratório de Biologia Infantil, que funcionava no Instituto de Identificação do Rio de Janeiro, ganhador do prêmio Lombroso de 1933 e criador do projeto de construção da Cidade do menor que seria no Rio de Janeiro, financiado pelo Ministério da Justiça

⁴⁸RIBEIRO, Leonídio. A criança e o crime. Revista de Medicina. São Paulo: Centro Acadêmico Oswaldo Cruz, v. XIX, n. 63, 1937 (2º semestre).

causas físicas e mentais da criminalidade infantil no Brasil a partir de estudos no seu laboratório.

Nessa campanha, em que estamos empenhados em favor da criança, é opinião unânime que a medicina e os médicos terão papel preponderante e eficiente. [...] A observação médica dos criminosos de todas as idades precisa ser, pois, sistemática e completa, antes e depois do crime, não só em institutos adequados ao rigoroso diagnóstico, mas também em anexos psiquiátricos, não apenas para seu tratamento, mas ainda, e principalmente, a fim de ser possível o *estudo das causas da criminalidade*. As grandes linhas de reabilitação das crianças deformadas, física ou moralmente, devem ser, pois, traçadas dentro do quadro da medicina e da pedagogia (RIBEIRO, 1937, p. 54. *Grifos nossos*).

Nesse contexto, considera-se a influência de uma ciência nova, que os alemães chamam de Pedagogia terapêutica e os italianos de Medicina pedagógica que se destina especialmente ao estudo das crianças difíceis e anormais, assim, compreendia-se que com o auxílio desta nova ciência será possível realizar a profilaxia não só de doenças mentais, mas também do próprio crime.

A conclusão principal que se pode tirar dos estudos realizados nas penitenciárias belgas, em relação com as causas da criminalidade, é o facto incontestável da *predisposição ao crime, provocado por diversas taras biológicas* (RIBEIRO, 1937, p. 57).

A Europa, na década de 30, desenvolve inúmeras pesquisas nas penitenciárias (francesa, alemã, belga, holandesa) sobre a criminalidade a fim de descobrir suas causas e das quais, Leonídio Ribeiro conclui que “[...] o crime é, às vezes, uma contingência fatal para certos indivíduos, ligada a factores hereditários” (RIBEIRO, 1937, p. 52. *Grifos nossos*). E, como resultado de todos esses estudos, com dados estatísticos, origens diversas, registrados e documentados, oriundos de vários países e comunidades científicas, afirma: “[...] a possibilidade da prevenção do crime” (RIBEIRO, 1937, p. 54) voltando-se à profilaxia das doenças mentais e do crime com foco nas clínicas especializadas, concebidas como um hospital e ao mesmo tempo uma escola, capazes de realizar a regeneração dos criminosos. [...] tornou-se bastante claro aos eugenistas que o controle sobre a população deveria ocorrer em todas as esferas da vida social. [...] poder-se-ia fazer da escola, portanto, centro irradiador do disciplinamento eugênico, porque, como dizia Almeida Jr., “o problema do eugenismo é que não basta legislar, convém educar” (MARQUES, 1994, p. 101).

A nossa Constituição de 34 seguiu, felizmente, esse caminho e, vários de seus artigos, impoz a aplicação de medidas e aproveitamento das rendas publicas, em favor da maternidade e da infancia. Ouçamos a palavra de um dos constituintes que mais se esforçaram por implantar, na lei básica brasileira, essa feliz orientação, o deputado Levy Carneiro: “Duas observações da psychologia da criança parecem dominar, inspirar, orientar todo movimento legislativo contemporâneo. A primeira é a maravilhosa, a mysteriosa receptividade da criança. Verificou-se como o ambiente em que ella se cria influe em sua formação mental, psychologia, em sua vida, em seu destino, irreparavelmente, definitivamente. Disso depende sua capacidade, toda sua capacidade social futura (RIBEIRO, 1937, p. 56).

Em decorrência desse pensamento, professoras primárias e médicos trabalhavam juntos nas clínicas que foram fundadas para avaliar os escolares, clínicas ortofrênicas, clínicas de hábitos, clínicas de higiene mental sob o comando de Arthur Ramos, chefe do Serviço de Higiene Mental e Ortofrenia da secretaria.

[...] construir grupos escolares, oferecer prédios e mobiliários adequados. Os exames rigorosos do aluno, seriam registrados nas “fichas escolares”, renovadas anualmente. Ali se anotariam as “taras hereditárias” e as “condições de receptibilidade do educando”. A escola deveria ser um “sanatório, onde essas criaturinhas adquiririam, além dos conhecimentos que lhe formam o espírito, algo da energia que lhe revigore o corpo”. O educador deveria reunir a “observação dum médico” com a “perspicácia de um psicólogo” (KUHLMANN, 2002, p. 475).

Em “A criança problema: a higiene mental na escola primária” Arthur Ramos (1939) apresenta um estudo sobre as crianças classificadas como anormais pelo Instituto de Pesquisa Educacionais do Rio de Janeiro, na Seção de Ortofrenia e Higiene Mental e da qual era dirigente. Nela, o autor desenvolve estudos de caso realizados entre 1934 e 1939 que promovem um novo olhar sobre o conceito de anormalidade e degenerescência e suas origens, quando explica que a causa dos problemas encontrados eram preponderantemente sociais e não exclusivamente biológico, apresenta como resultado de suas pesquisas uma nova concepção da criança problema abalando os pilares de um modelo educacional que até então classificava os alunos em normal e anormal.

Antes, para Carvalho (1999), conhecer o indivíduo era operar com tipologias que ordenavam variedade de fatos observados e medidas de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas, era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidade, anormalidade ou degeneração.

Para Ramos (1939), a grande maioria das crianças tidas como anormais, consideradas difíceis e vistas como problema são vítimas de circunstâncias

adversas, seriam anormalizadas pelo meio e não precisariam da separação do ensino comum, geralmente as causas eram familiares, de alcoolismo, abandono, maus tratos, miséria e por isso portavam o rótulo de anormal que mais tarde, com os estudos sobre os casos registrados nas clínicas, os considerados anormais serão substituídos por criança problema ou problemas de criança, em graus variados e de complexidade crescente.

Com a psicanalítica no campo educacional introduz-se uma nova filosofia educacional de cunho liberal, a Escola Nova. Assim, a medicina, a pedagogia e a psicanálise compartilham dos ideais médicos-higienistas no intuito de garantir a manutenção dessa educação através da valorização das qualidades individuais pessoais de cada indivíduo.

Para Corrêa (2011), o livro de Arthur Ramos mostrava os cinco anos de trabalho do Serviço em que ele analisa cinco mil fichas de “criança problema” matriculadas nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, e, entre as propostas de Leonídio Ribeiro e Arthur Ramos, destaca que o primeiro, possuía um caráter mais repressivo enquanto que o segundo, se matinha mais no âmbito pedagógico também de natureza profilática.

Com o ideário liberal em voga, a criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, diferenciada do adulto e com formas próprias de pensar e para melhor gerir sua educação, a psicologia alia-se a infância para compreender e analisar cada ser segundo a ciência. Ainda que a psicanálise representasse um avanço, as aplicações terapêuticas alinhadas aos ideais eugênicos continuaram a reforçar o ajustamento à ordem imposta. Conforme Corrêa (2011), a questão da criança, ou do menor, transfiguração rápida de um adjetivo em substantivo nessa mesma época faz parte desse movimento ideológico.

Diante de distintos registros de interpretações da realidade, a Medicina Legal aproximou médicos e juristas na difusão da escola penal italiana, das teorias psicanalíticas e das diferentes concepções sobre a psicologia clínica, A divulgação das teorias psicanalíticas e da psicologia clínica aproximou também médicos e educadores e sensibilizou estes últimos a se dedicarem à difusão dos princípios de higiene mental e à prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais, desta forma, a vertente psicológica tornou-se hegemônica na construção da secularização do campo educacional, sendo Lourenço Filho o principal expoente no Brasil.

Para Adorno (1988), o conhecimento da Psicologia teve fundamental importância na elaboração de novas formas de interpretar a realidade social e pedagógica e cresceu com os esforços multiplicados pelos movimentos de renovação escolar e da racionalização do trabalho. Foi este último campo que aproximou educadores, médicos e administradores (sobretudo engenheiros), interessados nos problemas de formação de pessoal para as indústrias e de sua seleção.

O ideal democrático valorizava o ensino profissional. E o liberal acenava para a mobilidade social via escola, defendendo o lema educação para todos como instrumento viabilizador da ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta. Salientemos que, no escolanovismo, está também presente o princípio de igualdade e oportunidade para todos. A educação deveria tornar o povo brasileiro uma força criadora (ARAÚJO, 2009, p. 122).

Nesse contexto, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. O Rio de Janeiro e São Paulo tiveram um crescimento chegando a um milhão de habitantes, sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais cresce os setores de serviços, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios e os aspirantes a tal exigem educação e escolas e foi exatamente isso que ocorreu, uma grande parte dos brasileiros começaram a sonhar com a possibilidade de ver seus filhos fora da zona rural, longe do trabalho braçal.

[...] historicamente o reconhecimento da infância é gerado, estimulado e fortalecido pelas contingências colocadas pela transição de uma sociedade escravista para uma sociedade baseada no trabalho livre, que requiritava para seu desenvolvimento um grande número de pessoas sadias e disciplinadas para o trabalho. Coube ao médico e ao educador a tarefa de cuidar do corpo e modelar as idéias (BOARINI, s/a, p. 6517).

Diante de tais mudanças, a educação passa a fazer parte dos planos de dezesseis itens para a reconstrução nacional, inserida no 3º item do programa difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados e para essas finalidades cria ao Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas.

Para Greive (2007), o que destacou a atuação do grupo escolanovista foi fundamentar a nova educação em parâmetros científicos, nesse sentido, preconizavam a adoção de métodos pedagógicos fundamentados na psicologia (testes vocacionais e de aptidão) e na biologia (preceitos higienistas). Muitos dos reformadores também se apoiaram nas teorias raciais do período, expressando discriminações de natureza étnica ou cultural. Houve significativa politização de certos temas, como o da organização do ensino público, por um lado, havia os que defendiam maior intervenção do governo federal e por outro, os que lutavam pela autonomia dos estados.

De acordo com esse pensamento, além de alfabetizar era preciso formar um novo povo, foi criada então, a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1920, com o lema comum entre os reformadores e seus integrantes “[...] reinventar a educação para *adaptar* os indivíduos à sociedade de seu tempo” (GREIVE, 2007, p.154. *Grifos nossos*).

No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico do qual a revolução reivindicava; esses intelectuais envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros tendo como principal personagem Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, considerados grandes humanistas e figuras respeitáveis de história pedagógica no Brasil.

3.3 As contribuições dos intelectuais escolanovistas para a educação

3.3.1 Lourenço Filho

Manuel Bergstron Lourenço Filho estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se também pela Escola Normal secundária da Praça da República, em São Paulo, em 1916. Dedicou-se ao ensino da Psicologia e Pedagogia, aprofundando seus conhecimentos em Psicologia Aplicada (psicotécnica), respaldado no trabalho desenvolvido no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, reativado por ele em 1926.

Lourenço Filho começa sua carreira de autor como intérprete da realidade sertaneja nordestina para depois, dedicar-se à publicação de obras famosas no âmbito da Psicologia Escolar. Foi justamente sua incumbência de reorganizar o ensino público no Ceará que o levou a percorrer os sertões a fim de instalar escolas e, conseqüentemente a examinar as condições da vida regional e da mentalidade do sertanejo.

Antes de reformar a educação cearense, determinou a realização de um inquérito sobre as condições do ensino e a formação dos professores do estado, disponibilizando cursos de capacitação docente e alterando o currículo da Escola Normal para unir a psicologia experimental com os preceitos higienistas. Adquiriu os livros de Sampaio Dória sobre método intuitivo-analítico e os distribuiu nas escolas, adotando-os nos programas de ensino, além de organizar a escola-modelo primária anexa à Escola Normal (GREIVE, 2007, p.256).

Considerado o psicólogo escolar, teve presença com grande notoriedade nas reformas de instrução pública século XX. Em 1926 publica: *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (1932).

Lourenço Filho inicia seu livro afirmando que o nordeste é o exemplo vivo dos erros e crimes republicanos. Juazeiro, potência fora da lei e da razão, reunia, em sua perspectiva, a um só tempo, o arraial, a feira, o antro, a oficina, o centro de orações e o enorme hospício (NUNES, 1998, s/p).

Na obra de Lourenço Filho⁴⁹ *A introdução ao Estudo da Escola Nova* (1929) é possível observar o destaque dado às contribuições da biologia no que tange à construção de um conhecimento sobre a criança recorrendo à Antropometria Pedagógica⁵⁰ para assegurar o desenvolvimento normal da pessoa. “A medida psicológica devia ser efetuada rapidamente e em condições simples, por meio de testes que permitissem a verificação do valor individual, para posterior classificação dos escolares” (MONARCHA, 2001, p.13).

⁴⁹ Em 1925, Lourenço Filho reativa o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal e passou a acumular fatos e técnicas operativas fundamentadoras da explicação psicológica dos fatos sociais e individuais, critica a antropologia de Cesare Lombroso de caráter psicofísico e os métodos da psicologia clássica.

⁵⁰ Definida a partir de diversas medidas corporais (peso, altura, proporção dos segmentos, perímetros e diâmetros dos segmentos) estabeleceu-se valores médios e fixados índices do processo normal do crescimento. Assim, adotou-se a definição do conhecimento sobre a criança baseado no conhecimento do seu crescimento, de suas medidas corporais, esse procedimento objetivava a apreciação do processo evolutivo em dados ou mensurados, desta forma, com a fixação de pontos de referência ou normas a partir de dados tratados estatisticamente e a obtenção de uma média era possível classificar a criança como normal ou anormal, conforme seu desenvolvimento (ROCHA, 2010, p. 180).

Em *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (1932) Lourenço Filho, ao definir a alfabetização como a técnica fundamental da escola, propôs uma nova forma de abordá-la a partir do conhecimento anterior da matéria-prima e do conseqüente ajustamento das máquinas que a devem trabalhar. Segundo Lourenço Filho, a nova educação, conheceria o equipamento natural da criança medindo, mensurando comportamentos naturais com a maior precisão possível.

Os *Testes ABC* tiveram sua origem no tratamento especial de alunos repetentes, em Piracicaba, no ano de 1920, à luz da literatura internacional existente. Foram produzidas 25 provas iniciais que acabaram sendo reduzidas para 15 e finalmente para 8 (discriminação visual das formas geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; compreensão; atenção e fatigabilidade).

Nunes (2009) explica que estas provas significavam, para Lourenço Filho, uma amostra de comportamento cuja correlação se mostrava pertinente com relação à idade mental e ao quociente de inteligência e não com relação ao sexo e à idade cronológica, contudo, esses testes mostravam a variabilidade dos resultados conforme à cor considerando-se que “Estes seriam mais favoráveis no caso das crianças brancas do que no caso das crianças negras” (LOURENÇO FILHO, 1933, p.55-89 *Apud* NUNES, 2009, s/p).

Esperava-se que os resultados dos testes oferecessem um diagnóstico individual com relação à maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita; o diagnóstico médio da classe; a triagem dos alunos novos (particularmente os suspeitos de defeitos de visão, audição e problemas emocionais) e o prognóstico para organização das classes seletivas: os "bem-dotados", os "normais" e os "sub-normais". De acordo com os resultados aferidos, a criança sofreria um trabalho corretivo no âmbito médico e/ou no âmbito pedagógico, quando seria encaminhada para instituições adequadas ou turmas mais lentas, os casos mais graves poderiam ter sua matrícula impedida na escola.

Nesse contexto, a psicologia aplicada à educação foi impulsionada e inserida de forma duradoura na cultura escolar da época, isso se deve ao

fortalecimento do chamado *movimento dos testes*⁵¹. Esse movimento esteve presente no espaço de várias escolas Normais e Diretorias-Gerais da Instituição Pública. "Os testes objetivos explicitavam a entrada do espírito científico no meio escolar criando as bases necessárias para a organização científica de um outro ramo de conhecimento: a Pedagogia" (MONARCHA, 2001, p. 14).

Em Lourenço Filho, acentua-se consideravelmente a percepção das camadas populares sob um ângulo psiquiátrico que empurra para o plano da doença mental as anomalias que retrata e para o plano da terapia social o papel do educador. Suas obras subsequentes vão retomar e reforçar os aspectos psicológicos envolvidos no processo educacional. É sob esse ângulo restrito que ele visualizaria a profissionalização da educação e trabalharia para concretizá-la utilizando o paradigma indiciário (NUNES, 2009, s/p).

Nessa perspectiva, Rocha (2010) explica que a introdução da biologia junto com a higiene e a psicologia ampliou a presença no currículo de estudos sobre degenerescência, anormalidade versus normalidade, nível mental, hereditariedade versus ambiente. Esses conteúdos e as atividades que os acompanhavam ajudariam a construir um conhecimento sobre a criança que subsidiaria a atuação docente e a organização de uma escola sob medida.

Segundo Manacorda (1989), os dois aspectos que disputam o grande variado movimento da renovação pedagógica na Europa e na América e que se desenvolve entre o fim de 1800 e o início de 1900, representam a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil e, no Brasil, Lourenço Filho articulou esses dois processos exemplarmente.

3.3.2 Anísio Teixeira

Anísio Spíndola Teixeira nasceu em Caetité, Bahia, em 1900. Optou pela carreira de educador e político, em 1924 foi convidado para ocupar o posto de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, nessa condição, viajou para algumas cidades do Brasil, pela Europa e depois duas vezes para os Estados Unidos.

⁵¹ O "movimento dos testes" visava o aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do chamado "sonho dourado da pedagogia": formação das classes homogêneas, classes especiais de retardados e bem dotados de inteligência.

Em 1931, Anísio Teixeira, assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, nesse período, teve a oportunidade de colocar em prática suas ideias renovadoras de modo especial no âmbito da formação docente, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores, essa escola integrava o Instituto de Educação juntamente com o jardim de infância, a Escola primária e a Escola secundária que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para cursos de formação de professores.

Inspirado nas ideias da escola ativa introduziu novo mobiliário e material escolar e incluiu no currículo as disciplinas de desenho, geometria e trabalhos manuais. Anísio Teixeira combatia a educação baseada unicamente nos livros, era favorável à associação entre conhecimento intelectual e o mundo do trabalho e foi um dos principais divulgadores das ideias de John Dewey no Brasil. Em sua reforma, aplicou o conceito de “educação integral” – que incluía educação física, mental e moral – e dividiu o ensino público baiano em infantil, primário (elementar e superior), complementar (preparatório para o curso normal), normal, secundário e profissional, além de classes especialmente organizadas para crianças “anormais” (GREIVE, 2007, p.256).

Anísio Teixeira considera a educação um elemento fundamental no processo de inovação e modernização da sociedade definido como processo revolucionário, a educação era o caminho para revolução. Ao longo de sua gestão, Anísio Teixeira publicou vários livros, dentre eles: *Em marcha para a Democracia à margem dos Estados Unidos*, no qual avalia o processo civilizatório da nação americana destacando sua prosperidade material e a adequação da filosofia pragmática à nova ordem científica apresentando assim, as sugestões de Dewey e Lippmann para a teoria democrática, ressaltando a importância da educação do público para a democracia.

Uma ampla estrutura de apoio dava respaldo às atividades desenvolvidas no Instituto de Educação, a saber: a) Instituto de Pesquisas Educativas, constituído pelas Divisões de Pesquisas Educacionais (Programas Extra-Classe; medidas e Eficiências Escolares; Antropometria; Ortofrenia e Higiene Mental; museus Escolares e Readiodifusão) e de Obrigatoriedade Escolar e Estatística (Recenseamento Matricular e Frequência; Estatística Escolar); b) Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo, compreendendo a Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca e Cinema Escolar. Em abril de 1935 criou a Universidade do Distrito Federal e a ela incorporou a Escola de Professores com o nome de Escola de Educação (SAVIANI, 2008, p.219).

Mesmo diante de todo um aparato de desenvolvimento da educação, a atuação de Anísio Teixeira no campo da educação enfrentou diversas dificuldades decorrentes de resistências sociais ainda dominantes no Brasil e que se mantinham contrárias às transformações da sociedade brasileira em prol da superação das desigualdades, esse grau de desigualdade era nítido na educação, que na verdade era tratada como objeto de privilégio das elites.

3.3.3 Fernando de Azevedo

No âmbito das reformas, a educação higiênica em sua dimensão de conteúdos escolares, contou com o apoio de Fernando de Azevedo no Distrito Federal, práticas instituídas e de assistencialismo foram defendidas como elemento importante na imposição de “regras” relativas ao modo de vida e aos cuidados sobre a infância.

Fenômenos escolares passaram a ser apreciados à luz dos conhecimentos médicos e higiênicos, sendo a escola concebida como espaço e lugar não somente de adoção e materialização de práticas racionais, mas também como espaço capaz de construir uma disciplina escolar fundamentada na formação de hábitos saudáveis e moralmente úteis a sociedade.

Nessa direção, a Higiene como disciplina escolar, mas também como conjunto de regras a organizar as relações sociais e os comportamentos passou a compor os cursos das escolas primárias, secundárias e normais. Para isso, medidas de “modelação higiênica” foram idealizadas e, nesse contexto, a família, a casa e a escola foram perspectivadas como espaços de intervenção.

As novas sociabilidades presentes na sociedade por intermédio das práticas escolanovistas: homogeneização de classes escolares pelos testes físicos e mentais, discursos e práticas baseados na meritocracia, habilidades e aptidões, retratam na visão de Veiga (2004), que os educadores, ao tentarem livrar a educação dos critérios de privilégios econômicos e assegurar a educação pelo direito biológico, acabaram por oficializar as desigualdades sociais e raciais. Assim, “[...] a escola institucionalizada não a pluralidade cultural de qualquer sociedade, mas os níveis hierarquizados de inclusão dos sujeitos nos diferentes espaços sociais, institucionalizando também a existência de cidadão de segunda categoria” (VEIGA, 2004, p.85). Claramente constatado nas palavras de Azevedo:

Depreendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição econômica e social do individuo, para assumir um “caráter biológico”, com que ella se organiza para a colletividade em geral, reconhecendo até onde o permittam a sua aptidões naturaes, independente de razoes de ordem econômica e social (AZEVEDO, 1932 *apud* ROCHA, 2010, p.172).

Os interesses dos reformadores perpassavam pela ampliação da educação para além das classes sociais como meio de garantir aos menos favorecidos economicamente as mesmas oportunidades de educação. À educação cumpriria a função de formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, assim, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide, tal seleção se processaria de acordo com as diferenças individuais, naturalizadas pelas capacidades biológicas e legitimadas pelo direito biológico à educação.

Com sua atuação na Diretoria de Instrução Pública de 1927 a 1930, Fernando de Azevedo procurou transformar a cidade num centro de irradiação do movimento pedagógico escolanovista. A partir de sua iniciativa, estimulou a realização de uma campanha nacional em prol da educação, o que em sua compreensão iria contribuir para mudar a imagem negativa do país junto aos estrangeiros. Com a educação, Azevedo tencionava desenvolver hábitos novos que deveriam funcionar como princípios estruturantes das práticas nas escolas.

Para a reorganização das escolas e imposição dos novos métodos educacionais procurou-se adequar o espaço físico da escola com campos de jogos, pátios de recreio, pavilhão de ginástica e salas apropriadas para as oficinas, de pequenas indústrias na zona urbana e suburbana de experiências agrícolas em zona rural e de museus de aparelhos de pesca na zona marítima. Desta forma, objetivava transformar o que antes era visto como um repositório de ferros velhos num recinto agradável e acolhedor.

As escolas instaladas, em sua maioria, em velhas edificações de aluguel, carcomidas e às vezes mesmo em ruína, ou em prédios mal adaptados aos seus fins escolares, constituem, com o seu caráter provisório, que se refletem nos edifícios e em todas as suas instalações, um atentado clamoroso aos nossos focos de cultura e a todos os princípios rudimentares de higiene, conforto e educação (AZEVEDO, 1932 *apud* ROCHA, 2010, p.43).

Para o educador os espaços tristes, mal iluminados, acanhados e insalubres das escolas públicas, refletiam o descaso em que se encontrava o ensino público por parte do Estado. Para sanar este problema, Azevedo defende a necessidade de construção de espaços adequados ao desenvolvimento de seu projeto educacional. Estes espaços deveriam vislumbrar a beleza e a harmonia colocando a criança em contato com fontes de inspiração, de pensamento e de arte, fazendo da escola popular uma casa de saúde e alegria, claridade e beleza. Nesses espaços tudo deveria conspirar para a ordem e a disciplina.

[...] perto da metade das escolas públicas, - orça por 70% aproximadamente o material em péssimo estado de conservação, reconhecido por emprestável. Dos outros 30 %, 20 % constituem material suscetível de reforma e, portanto, de aproveitamento, e apenas 10 %, calculando por alto, de móveis e utensílios em condições de continuarem a servir sem reparos. O aspecto que por isso apresentam grande parte das salas de aulas, sombrias e insalubres, com suas carteiras escolares, 4 a 5 tipos diversos, antiquadas e inutilizadas, com seus quadros negros já gastos, com a massa ou a madeira à mostra é antes um repositário de ferros velhos do que um recinto agradável e acolhedor destinado à educação das crianças (AZEVEDO, 1932 apud ROCHA, 2010 p. 59).

A partir das ideias apregoadas, buscava-se transformar a prática nas escolas públicas do Distrito Federal, desenvolvendo a educação higiênica, moral e cívica. A escola foi vista como um laboratório de experiências de hábitos sociais, de solidariedade e de cooperação, fatores fundamentais para a formação moral dos alunos e para a reorganização da escola a partir do princípio da ação e de um profundo sentimento patriota.

3.4 As reformas educacionais oficiais no Brasil

O período que se estende de 1930 a 1964 o campo educacional brasileiro passou por várias mudanças estruturais que influenciaram diretamente a elaboração de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o Brasil se encontrava em transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, sobretudo, no aparelho escolar.

O país passava de um modelo econômico agrário-exportador para um industrial-urbano, nessa transição, dois projetos de nação foram apresentados, de um lado, o nacional populista ligado à Getúlio Vargas contava com o apoio de

setores progressistas da sociedade, defendiam a industrialização do país à base nacional, do outro, o projeto das oligarquias tradicionais, ligadas ao agrário exportador previa a liderança dos Estados Unidos da América e representava setores da elite brasileira ligada à economia cafeeira. Essas vertentes ideológicas de origem internacional: capitalista e socialista se dividiam em esquerda/ direita, conservadores/progressistas.

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam o slogans da ditadura (BITTAR; BITTAR, 2012, p.162).

Para Bittar e Bittar (2012), essa disputa ideológica perpassou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos. Pois, essas reformas não sanaram o secular problema de analfabetismo e nem garantiram a escolaridade de pelo menos quatro anos para todas as crianças, fato que evidencia como o Estado Nacional conduziu a política educacional da época.

Como parte do programa Revolucionário de Vargas, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, que perdurou de 1930 a 1937, passando por três gestões: Francisco Campos (1930 a 1932), Washington Pires (1934) e Gustavo Capanema que se manteve até 1945, com o fim da ditadura do Estado Novo.

A Associação Brasileira da Educação (ABE) era a responsável pela organização, promoção e realização de congressos que eram bem concorridos. Na IV Conferencia Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1931, o tema escolhido foi “Grandes Diretrizes da Educação Popular”⁵² que contou com a presença de Vargas e Francisco Campos convocando os educadores para definirem o *sentido pedagógico da Revolução* (a Revolução de 1930), após transcorrer um ano, ocorreu a V Conferencia Nacional de Educação, cujo o objetivo era a discussão de um *Plano Nacional de Educação* com a pretensão de influenciar os trabalhos da já então prevista Assembléia Nacional Constituinte que aconteceria em 1934.

⁵² O termo popular, nos anos iniciais da República possuía uma conotação mais ampla, se referindo à educação de todo o povo, de toda a nação o que difere do sentido dado em 1960 referindo-se a educação de adultos ou o sentido dado entre 1985 e o final dos anos 1990 a expressão educação popular ligada aos movimentos populares.

Nesse contexto de 1930, com Vargas, o Brasil passou a edificar o Estado burguês, adotando medidas centralizadoras para garantir a unidade nacional e garantir sua inserção em setores estratégicos. Dando início às reformas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiada por Francisco Campos, que implantou a reforma em 1931. Com a Reforma Francisco Campos⁵³ criou-se a lei de um Sistema Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo para assessorar o Ministério da Educação visando à reorganização do ensino secundário e superior.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, 2009, p.185).

De caráter altamente seletivo, o ensino secundário compreendia a escolarização posterior aos quatro anos do ensino primário “A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre o ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158).

Dessa forma, o primeiro ciclo, de cinco anos, tornou-se obrigatório para o ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas, assim, o ingresso ao superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio o que também dificultava o acesso ao ensino superior. Com a Reforma, o ensino primário, o Curso Normal (formação de professores para atuar no primário) e as inúmeras ramificações do ensino profissional, com exceção do comercial, acabaram sendo marginalizados.

⁵³ No campo legislativo, Francisco Campos marcou a história do ensino em Minas Gerais na época do ciclo de reformas estaduais dos anos 1920. As leis de Campos eram: Decreto 19.850 (11/04/1931) de criação do Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851 (11/04/1931) ele dispôs itens regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, adotando o chamado “regime universitário”, em seguida, com o Decreto 19.852 (11/04/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário com o Decreto 19.890(18/04/1931), organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras pelo Decreto 20.158 (30/06/1931). Por fim, consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o Decreto 21.241 (14/4/1931).

Sobre a organização do ensino superior, prevista no Estatuto das Universidades Brasileiras⁵⁴, a Reforma Francisco Campos realizou seu cumprimento a partir do regime universitário que previa a criação de universidades que deveriam ser organizadas de forma que pudessem criar ciência e transmiti-la, bem como servir:

a) À pesquisa científica e à cultura desinteressada; b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores; c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; d) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária (RIBEIRO, 1986, p.102).

Conforme Bittar e Bittar (2012), a influência do movimento da Escola Nova nessa Reforma é perceptível, pois incorporou uma reivindicação exposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e ao tratar sobre a criação de universidades apenas os “melhores” teriam acesso ao ensino superior, isto é, apenas aqueles que dentre os que tivessem cursando a escola dos sete aos quinze anos e que acima de tudo demonstrassem “talento” para o curso universitário.

O direito à educação, sua gratuidade e obrigatoriedade aparece pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1934, apesar de ser referenciada desde a primeira Constituição⁵⁵ brasileira, somente em 1934, ela é expressa como um direito com capítulo próprio e como direito social, mas por outro lado, essa conquista vem imbuída das influências médicas vigentes.

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) *estimular a educação eugênica*; e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual (CONSTITUIÇÃO, 1934 *apud* FERREIRA, 2010, p.116. *Grifos nossos*).

A frequência obrigatória passou a ser garantida constitucionalmente, mas a própria constituição restringia sua aplicabilidade, pois limitava o número de matrículas à capacidade didática das escolas (existência de professores, material,

⁵⁴ Sob o que preconizava o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi organizada a Universidade do Rio de Janeiro, em 1934 e foi criada a Universidade de São Paulo, com a participação de Fernando Azevedo.

⁵⁵ A primeira Constituição brasileira é outorgada com a declaração de Independência do Brasil por D. Pedro I, de cunho liberal e de inspiração francesa, foi elaborada em 1824, constando do Art. 179 que trata da educação: “XXXII. A instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (FERREIRA, 2010, p. 115). Nesse contexto, a educação se desenvolvia predominantemente pela família e pela igreja e apesar da adoção do princípio de gratuidade da instrução primária, não possuía meios de garantir o ensino a todos os cidadãos, grande parte da população era de analfabetos, escravos e trabalhadores livres que viviam marginalizados.

equipamentos), sendo os alunos selecionados pelo aproveitamento e por testes de inteligência, assim, mais uma vez o Estado introduzia cláusulas para justificar sua inércia na ampliação da oferta de escolarização básica.

A educação eugênica era estimulada a adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantil e promover a higiene social o que permanece ainda na Constituição de 1937 quando propunha o caráter obrigatório da educação física em todos os níveis de ensino no Art. 15 da Constituição de 1937: “IX-fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude” (FÁVERO, 2001 apud FERREIRA, 2010, p. 118). Com o golpe de Estado se apresenta uma nova Constituição (1937) adotada no Brasil, a educação que era dever do Estado transformou-se em supletiva.

Nesse sentido, tais aspectos, demonstram a influência do ideal eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930, discursos cientificistas e biológicos propagadores de ideologias.

Gustavo Capanema é uma das figuras políticas importantes na definição ideológica e nas políticas públicas implementadas no primeiro governo de Getúlio Vargas, e mais especificamente do Estado Novo, ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945, seu ministério tinha, entre outras atribuições, a de formular um projeto cívico-pedagógico para engendrar um “*novo homem brasileiro*”. A reforma do Estado, da sociedade e do homem eram projetos que deveriam caminhar juntos. Pois, a educação, saúde e cultura eram pilares para a execução deste ideário que tinha como meta “[...] um conjunto de ações inspiradas no nacionalismo, na ciência eugênica, sob o comando de um Estado forte” (DÁVILA, 2006, p. 215).

Nesse contexto, o Sistema Educacional Brasileiro, passa pelas reformas de maior duração chamadas de Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma de Capanema (1942-1946). Essas leis estabeleceram o ensino técnico-profissional: industrial, comercial e agrícola, mas o caráter elitista do ensino secundário foi mantido e incorporando-se outro sistema paralelo oficial: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No que tange ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, a Reforma de Capanema incorporou tais reivindicações: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios

e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração.

Nesse mesmo período, foram criadas entidades e órgãos na esfera da sociedade civil e política em função de lutas específicas vinculadas às universidades, à área de educação e até mesmo ligadas a movimentos estudantis, como a União Nacional de Estudantes (UNE)⁵⁶, fundada em 1937. Fundou-se também o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)⁵⁷, órgão de extrema importância na atualidade no tocante à disseminação das informações educacionais.

Após o término da ditadura de Vargas, a quarta Constituição (1946) foi editada, consagrando os direitos e garantias individuais e assegurando a liberdade de pensamento, mas, por outro lado, se mostra permeada de contradições.

Demonstrando tendência progressista e aproximando-se da Constituição de 1934 e dos princípios do Manifesto de 1932, essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras (BITTAR; BITTAR, 2012. p.160).

Bourdieu e Passeron (1983) desmontam o mito da escola republicana libertadora, proclamada como instrumento (político) de democratização e de promoção da mobilidade social. Suas análises mostram que a função de perpetuação das desigualdades em face da cultura predomina nos processos de escolarização sendo levada a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação) que transformam privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais legitimando-os. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade. A cultura legítima validada pelos

⁵⁶ Segundo Bittar e Bittar (2012), a UNE marcou presença na vida política, social e cultural do Brasil, como: contra a Ditadura Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985); no movimento das Diretas Já (1980); na campanha do Impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992. Durante a década de 90, contrapondo-se às privatizações e ao neoliberalismo que marcou a Era FHC (1995-2002).

⁵⁷ O INEP trabalha por meio de constituição de Comissões de Especialistas designados entre os pesquisadores da comunidade acadêmica para contribuírem com a formulação das políticas públicas educacionais e de implementação dos processos de avaliação em todos os níveis educacionais. Com a criação do INEP, iniciaram-se no Brasil as bases para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de investigação na área da educação, mais tarde implementadas pelos Centros Regionais de Pesquisa.

exames e consagrada pelos diplomas, é a elite, e o ensino, mesmo nas áreas científicas, pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber fazer e de saber dizer que constitui o patrimônio das classes cultas. Este é o fundamento que justifica o racismo da inteligência.

Todo racismo é um essencialismo e o racismo da inteligência é a forma da sociodicéia característica de uma classe dominante cujo poder repousa parcialmente sobre a posse de títulos que, como títulos escolares, são considerados garantia de inteligência e que substituíram, em muitas sociedades, inclusive o próprio acesso às posições de poder econômico, os antigos títulos, como os títulos de nobreza (BOURDIEU, PASSERON, 1983, p.1).

Com tantas reformas de fundo democrático, as políticas educacionais brasileiras estacionaram em papel sem serem postas em prática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aparece como um aspecto positivo nessa Constituição, tardiamente aprovada em 1961.

Para Manacorda (1989), todas as características da educação brasileira centralizam e privilegiam ao longo da história as escolas da elite e desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, de fato, não há nenhuma escola para as classes excluídas e oprimidas.

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da prática desta (ALTHUSSER, 1987, p. 22. *Grifos do autor*).

Diante do exposto, esses saberes práticos acompanharam o processo de expansão das escolas públicas brasileiras, com predominância quantitativa em detrimento da qualidade do ensino, com isso, acabou sendo rebaixada e desprovida de um padrão intelectual aceitável. A única qualidade que pode ser associada à expansão se faz no tocante ao acesso, à possibilidade que as camadas populares tiveram de adentrarem, por primeira vez, em grande quantidade na escola pública brasileira constitui-se em um dos elementos qualitativos dessa escola, nesse caso, quantidade e qualidade estão em polos contrários, “[...] se no passado a escola pública brasileira era tida como excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria” (BITTAR; BITTAR, 2012. p.162).

A tecnocracia e o autoritarismo eram elementos fundantes da ditadura militar que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico do Estado,

elaborando inúmeras medidas consolidada em duas reformas educacionais que mudaram a face da educação brasileira: a Reforma Universitária⁵⁸, de 1968, que adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime, instituindo departamento, a matrícula por créditos e não mais disciplinas, a extinção da cátedra, inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, essa reforma, realizada em contexto de repressão política instituiu o modelo da eficiência e produtividade, bem como, controle sobre as atividades acadêmicas.

Designamos por Aparelho Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.[...] - O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), - O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), - O AIE familiar, - O AIE jurídico, - O AIE político(o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), - O AIE sindical, - O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.), - O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1987, p. 43-44).

A relação da Reforma Universitária com a escola pública encontra-se na conexão estabelecida entre os cursos para formar professores e a facilitação da expansão do ensino superior privado. Nesse contexto, os novos professores para a escola pública começaram a ser titulados nesses cursos, dando início a uma nova categoria docente não mais formada pelas poucas universidades ou pelos cursos Normais e em decorrência disso, nasce uma categoria massiva.

No regime militar, com o objetivo de diminuir a demanda sobre o ensino superior é dado ao segundo grau um caráter profissionalizante com base humanística para os jovens que não pudessem adentrar na universidade. Assim, “A reforma do ensino fundamental” expressa na Lei n. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau duplicou os anos de escolaridade obrigatória.

Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobilizada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a jornada de trabalho e com sua titulação. A escola na qual era obrigatória a

⁵⁸ A repressão se abateu principalmente sobre o movimento estudantil organizado pela UNE, proibido de qualquer manifestação de caráter político. Os professores universitários e intelectuais que atuavam por uma reforma democrática da universidade, que na época era acessível apenas a uma pequena parcela da população brasileira.

Educação Moral e Cívica, *disciplina de caráter doutrinário*, que além de justificar a existência dos governos militares, *veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira*, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2012. p.163. *Grifos nossos*).

Intensa fase nacional desenvolvimentismo (ISEB, MEC), destaca-se a retórica internacionalista que reforça a implantação de um novo padrão de investimento do capital externo no Brasil, devido ao término da reconstrução das economias devastadas pela guerra e a competição entre os países industrializados em busca de novos mercados, o econômico é a meta prioritária e o objetivo era atrair o capital estrangeiro para o país, consolidando assim, o capitalismo dependente nacional.

No campo da educação merece referência a criação da Lei de Diretrizes e Bases, do Programa de Alfabetização de Adultos (baseado no método de Paulo Freire) e do movimento de Educação de Base (MEB). E, no campo da saúde, houve a transformação do Serviço Especial de Saúde Pública em Fundação e criação de um novo Código Sanitário, com uma visão mais organizada de saúde. A política habitacional não mereceu grande destaque, alta taxa de analfabetismo no Brasil na década de 60.

De 1954 a 1964 o planejamento central passou a ser valorizado, mas, nele, os aspectos sociais continuaram marginais. Quando esses aspectos eram contemplados, ficavam sempre a serviço da rentabilidade econômica e do crescimento industrial, como aconteceu no governo de Juscelino Kubitschek, que *incluiu a educação no seu Plano de Metas com o objetivo de preparar recursos humanos para a indústria de bens e consumo duráveis* (PEREIRA, 2000, p.130. *Grifos nossos*).

Constituição Cidadã de 1988, a educação será efetivada mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito considerado direito público subjetivo. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se o Estado Democrático de Direito difundindo no Brasil a ideia do respeito integral aos direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, garantindo-se, especialmente, a ideia de dignidade da pessoa humana, sem distinções de raça, cor, sexo, classe social, idade, credo, orientação política. Nesse sentido, há a defesa do direito de ter uma vida digna. Em consonância com os referidos princípios, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova

cultura em direitos humanos, de forma que os avanços alcançados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros. A escola, nesse sentido, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.

No Brasil, a ideia de uma sociedade democrática, fundada no respeito aos direitos dos cidadãos independe de sua classe social, raça, status ainda precisa ser familiarizada ao cotidiano das pessoas. Para Bobbio (1992), declarar que todos os homens nascem livres e iguais em direitos não é um dado histórico ou uma constatação da realidade, posto que, de fato, os homens não são livres e nem iguais. A efetiva garantia de direitos é um processo muito demorado e incerto, que nos remete à historicidade e ao contexto em que eles surgiram.

O Relatório “Um ensino que tem muito a aprender” de autoria de Jane Wreford, da Comissão de Auditoria da Inglaterra, que visitou durante um mês as escolas públicas em São Paulo à pedido do Instituto Fernand Braudel, em 2002, demonstra que a expansão quantitativa da escola durante o período militar não melhorou as condições básicas para proporcionar a aprendizagem dos alunos, fazendo cumprir sua função essencial. Mesmo com o fim da ditadura os governos posteriores não cumpriram essa tarefa de interesse nacional como demonstra o

Além de registrar problemas sobre a didática dos professores, a falta de foco individual do aluno devido à alta carga horária de trabalho, bem como o grande número de faltas, a rotatividade e os baixos salários, Jane Wreford acrescentou que nas duas aulas de Geografia a que assistiu, não havia sequer mapas à disposição. As bibliotecas, com uma única exceção, estavam trancadas. Embora Física, Química e Biologia fossem disciplinas do currículo, os laboratórios eram raros. Nas salas de aula do ensino fundamental, exceto uma, não havia livros de leituras para diferentes graus de habilidade, nem mesmo livros simples de histórias (BITTAR; BITTAR, 2012, p.164).

Na entrevista concedida ao *Jornal Folha de São Paulo*, em 2005, Jane Wreford, aponta a atual situação das escolas públicas brasileiras, entende que poucos países do mundo ainda opera um sistema de turnos nas suas escolas, defende a permanência das crianças na escola em tempo integral (o problema dos turnos demanda grandes investimentos de longo prazo e demoraria aproximadamente 10 anos). Mas, o benefício é que os professores teriam o tempo necessário para acompanhar e avaliar o progresso dos alunos de forma individual,

adaptando sua abordagem de acordo com as necessidades específicas de cada criança.

Na Inglaterra, professores sempre foram sujeitos a inspeção de seu *desempenho* dentro da sala de aula. Isso não parece acontecer em São Paulo, onde a sala de aula, quando lá estive, era praticamente um jardim secreto. Nossas escolas tem *orçamento próprio* para contratar pessoal, suprimentos, serviços e zelar pela manutenção da estrutura. *Professores e diretores são contratados diretamente pelos administradores* das escolas, por meio de anúncio em jornal (WREFORD, 2005, s/p. *Grifos nossos*).

Wreford (2005) destaca também os aspectos considerados positivos durante sua pesquisa nas escolas públicas da Grande São Paulo: a vibração das comunidades da periferia de São Paulo, o vasto potencial das crianças, mesmo com problemas de privação e violência, a merenda escolar, preparada na hora e com ingredientes frescos e a saúde decorrente da alimentação da maior parte das crianças, diferentemente do que ocorre na Inglaterra, a alimentação consumida na escola é predominantemente industrializada ou feita com ingredientes de péssima qualidade.

Para Souza (2011), o Brasil está passando por um momento de desconstrução gradual e ideológica da concepção de educação como direito subjetivo e inalienável, acessível a todos, indistintamente e ao mesmo tempo, se amplia cada vez mais a ideia e as práticas sociais de educação como um serviço, balizada em conceitos e práticas mercadológicas, quase sempre incompatíveis com a perspectiva coletiva do direito. Essa tendência deve ser interrompida diante da reafirmação constante e inegociável da educação como direito, cobrando-se do Estado e dos poderes constituídos a implementação de políticas públicas que garantam sua realização.

A tendência que percebo é o reconhecimento de que toda criança tem direito à educação e que governos tem o dever de buscar garanti-la. Em grande parte do mundo isso é hoje uma realidade. A motivação nem sempre é altruísta. Os países reconhecem que o sucesso de suas economias depende de uma força de trabalho educada. Se o Brasil aspira uma posição de liderança deveria se preocupar com o nível educacional da população (WREFORD, 2005, s/p. *Grifos nossos*).

O Relatório de Wreford é um registro do que foi herdado pela política educacional da ditadura militar somado às medidas adotadas na década de 90 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) durante seus dois governos

(PSDB, 1995-1998 e 1999-2002). No âmbito do capitalismo globalizado, essas medidas, de caráter neoliberal, impulsionaram ainda mais a expansão quantitativa da escola pública brasileira, demonstrando a ineficiência do ensino como assinala as avaliações de desempenho adotadas desde então: SAEB, IDEB, Prova Brasil, dentre outras.

Diante disso, compreendendo a escola como síntese de múltiplas determinações e, por isso, permeada de complexidade e contradições, podemos afirmar, categoricamente, que, em Educação, *qualidade* não pode ser limitada a *quantidade*, não pode prescindir das diferentes dimensões ou aspectos envolvidos no processo educacional, limitando-se a resultados meramente estatísticos (SOUZA, 2011, p. 286. *Grifos do autor*).

No Maranhão, o Sistema de avaliação o SAEB e o ENEM fazem parte do bojo de programas e reformas implementadas na gestão da educação básica.

Nessa perspectiva, o governo passou a implementar uma política educacional, nos moldes da política nacional, tendo como principal mecanismo a **descentralização**, ou seja, transferência das obrigações do Estado para com a educação pública para setores da sociedade civil (comunidade escolar, igrejas, sindicatos e entidades não governamentais). Em nome de um discurso da participação; a **Gestão de Qualidade Total**, nos moldes empresariais, fundamentada em uma relação fornecedor-cliente; e o **aumento da produtividade**, baseada na produção de resultados quantitativos, nem sempre resultantes da qualidade. Estes mecanismos foram implementados no sistema educacional maranhense via uma série de programas, articulados entre si, garantindo uma certa unidade dentro do princípio da política que foi então se configurando no cenário educacional maranhense (CAVALCANTI, 2002, p.132).

Fernandes (2002) esclarece que existem duas correntes que embasam o trabalho da avaliação institucional. A primeira seria a avaliação meritocrática, ou seja, serve somente para promoção de *rankings* dos melhores resultados e não possuem objetivo de transformar a instituição; a segunda corrente tem a avaliação como instrumento de transformação e aperfeiçoamento, possui caráter reflexivo sobre as ações desenvolvidas no ambiente escolar.

A realidade concreta tem mostrado que o projeto atual de escola fomenta cidadão incompetentes para ter acesso a qualquer espaço digno na sociedade, pois saem do sistema como entram, sem as ferramentas do conhecimento, até os mais elementares: ler e escrever. Mais grave ainda é, sabendo desse desempenho, o governo estadual impregnar a auto-estima do aluno com o *discurso da aptidão, do talento ou do sucesso*, fazendo apoteóticas festas de colação de grau, acenar com gratuidade na inscrição

para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o vestibular tradicional ou programas de seleção gradual das duas universidades públicas do Estado: UFMA e UEMA (COUTINHO, 2008, p.283. *Grifos nossos*).

Nesse trecho, a autora faz referência ao Maranhão governado por Roseana Sarney, “Rainha de Espadas” (GONÇALVES, 2006) e às ações na política educacional maranhense centradas no paradigma de uma escola pública democrática, participativa e de qualidade resultante de parcerias com os organismos internacionais e empresariados, assim, a disseminação sob o slogan: “Gestão Participativa: vez e voz para todos na escola”, criando conselhos e colegiados difundiu-se no Maranhão um modelo de gestão baseado na descentralização.

No Brasil, desde a década de 90, a instituição escolar passa por um processo significativo de mudanças que estão diretamente relacionadas com a ampliação do acesso ao ensino, especialmente, no ensino fundamental, nesse aspecto, a quantidade prevalece sobre a qualidade, isso foi um acontecimento que esteve presente em vários países no século XX.

Nesse sentido, a escola, na sociedade contemporânea, ao invés de atender as expectativas democráticas e inclusivas o que se observa é um grande descompasso entre a escola e as aspirações sociais existentes em relação à mesma. Na prática, a escola tornou-se um foco reprodutor de desigualdades, contrariando a missão central atribuída a ela neste início de século XXI, que é a de atuar como promotora dos indivíduos e das sociedades as expectativas.

Se, por um lado, a democratização do acesso à escola é desejável e, positiva, em si, por outro, engendra uma série de movimentos que forcem a escola se reposicionar e a mudar, a fim de atender as demandas das novas clientelas que passaram a frequentar os estabelecimentos de ensino. Vale lembrar que, até não muito tempo atrás, somente as elites tinham acesso à educação formal. Mas, hoje, ao invés de funcionar como um meio de inclusão, a escola se depara com desigualdades e acaba por reforçá-las (ABRAMOVAY, 2006, p. 70).

Face à grande demanda, de teor apenas quantitativo, a escola encontra-se numa encruzilhada, assim como não consegue suprir as necessidades dos recém-chegados, não consegue incorporar valores e culturas diversificadas o que acaba contribuindo com as desigualdades inerentes ao próprio sistema, como demonstrado nas diferenças das condições de ensino do ensino público e privado e também, nas diferenças do ensino por região.

Algumas das escolas que visitei sequer tinham bibliotecas, ou as mantinham *trancadas a maior parte do tempo*. A alta taxa de *ausência dos professores* é outro problema muito debilitador para o sistema educacional como um todo. Na Inglaterra, professores dão aula entre 5 e 6 horas por dia. O resto do tempo é gasto com preparação, correção de trabalhos dos alunos e reuniões para discutir a escola e o desenvolvimento dos alunos. Em São Paulo eu vi muitos professores *trabalhando quase que sem parar entre 7 da manhã e 10 da noite ou até mais tarde, em duas ou mais escolas, para ganhar o suficiente para manter uma vida de classe média*. Mesmo assim existem vários professores dedicados e comprometidos, o que é um crédito a eles (WREFORD, 2005, s/p. *Grifos nossos*).

Para a maior parte dos alunos que participaram do presente estudo, a escola significa um dos pouquíssimos espaços frequentados diariamente que pode proporcionar o acesso aos bens culturais historicamente produzidos. Conforme Wreford (2005), o acesso ao ensino público não significou o acesso à educação como meio de transformar a realidade social, fazendo cumprir a finalidade do sistema escolar, constata-se que o problema é “político” (DUBET, 2008,10).

Para Bourdieu (1983), é importante analisar, dentre tantos outros, esse tipo mais sutil de racismo ou o racismo da inteligência que é o racismo usado pela classe dominante para justificar a ordem social que eles dominam e nela ressaltam sua “essência superior” ⁵⁹ (BOURDIEU, 1983, p.1), garantida pelos títulos de inteligência ou títulos escolares. Assim, diante dos variados racismos, a necessidade de justificar a existência de um grupo o grupo único ponto comum entre os racismos.

Este racismo é próprio de uma classe dominante cuja reprodução depende em parte da transmissão do capital cultural, capital herdado que tem como propriedade o fato de ser capital incorporado, e portanto, aparentemente *natural, inato*” (BOURDIEU, 1983, p.1. *Grifos nossos*).

O caráter higienista ainda mantém aproximações com os discursos e encaminhamentos de caráter higienista quando educadores recorrem com frequência ao campo da saúde para sanar dificuldades geradas no processo pedagógico e quando a ciência se propõe a classificar e justificar a superioridade ou inferioridade de indivíduos, de etnias, de classes sociais pelas diferenças naturais,

⁵⁹ No Brasil, a concepção formativa essencialista teve vasto espaço de desenvolvimento com a forte inserção do RatioStudiorum nos processos educativos ordenados pelos jesuítas desde a chegada dos primeiros padres e irmãos até a expulsão em 1759. A filosofia aristotélico-tomista está presente como arcabouço no documento de 1599 (embora a estruturação do Ratio tenha tido início em 1551), intentando garantir o conhecimento verdadeiro, visando à busca pela essência do homem que, segundo Saviani (2008, p. 57) consistia “Numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã”. Além disso, os jesuítas que vieram ao Brasil no período inicial da colonização visavam com o ensino essencialista à conversão dos nativos e à manutenção dos poderes instituídos até então, tanto de um ponto de vista eclesiástico quanto político.

pode instituir-se a rejeição ao diferente por representar o signo de “fora do padrão” e a intolerância passa a ser a norma. Esta parece ter sido uma das mais importantes lições que a ciência do passado nos legou da qual nos incluímos como aprendizes.

Bourdieu (1998) distingue três estados⁶⁰ de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado. “A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

*O racismo da inteligência é um racismo da classe dominante que se distingue por uma enorme quantidade de propriedades daquilo que se costuma designar como racismo, isto é, o racismo pequeno-burguês que é o objetivo central da maior parte das críticas clássicas ao racismo, a começar pelas mais vigorosas, como a de Sartre⁶¹ (BOURDIEU, 1983, p.1. *Grifos nossos*).*

Nesse fragmento Bourdieu (1983) faz referência à Sartre no tocante ao racismo do pequeno-burguês.

Os novos racistas são colocados diante de um problema de otimização: ou aumentar o conteúdo do racismo declarado do discurso (afirmando-se, por exemplo, a favor do eugenismo), mas com o risco de chocar e perder em comunicabilidade, em transmissibilidade, ou aceitar dizer pouco e sob uma forma altamente eufemizada, de acordo com as normas de censura em vigor (falando, por exemplo, de genética ou ecologia), e assim aumentar as chances de “passar” a mensagem fazendo-a passar despercebida (BOURDIEU, PASSERON, 1983, p. 2).

O discriminado assimila os estereótipos que a sociedade racista faz dele, assumindo uma suposta inferioridade intelectual, não fazendo nenhum esforço para superá-la, assim, o que deveria ser um direito natural de todo ser humano a sua própria superação se transforma em uma luta pessoal contra seu meio, numa sorte de luta heróica. Para Chauí (2007), a prática de declarar direitos significa que não é um fato óbvio para todos os homens e também, que tais direitos devam ser reconhecidos por todos, assim, a declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

⁶⁰ Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural pode existir de três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O 1º sob a forma de disposições duráveis do organismo; o 2º sob a forma de bens culturais e a 3º forma de objetivação está relacionada à certificação escolar.

4 CRIANÇA E ADOLESCENTE NO CONTEXTO DE EXCLUSÃO

Os termos “adolescência” e “juventude” são entendidos como sinônimos ou como fases que se sobrepõem, porém, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define “adolescente” como o indivíduo que se encontra entre os 10 (dez) e 20 (vinte) anos de idade. A Organização das Nações Unidas (ONU) define juventude como a fase entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos de idade, sendo que deixa em aberto a possibilidade de diferentes nações definirem o termo de outra maneira.

Etimologicamente o termo adolescente, vem do latim *adolescere* que significa crescer, brotar, fazer-se grande, admitindo diferenças no momento de “despertar” para esta fase da vida entre pessoas de diferentes raças, culturas e gerações. Para o ordenamento jurídico brasileiro, este período é delimitando temporalmente, considerando-se adolescente a pessoa entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade, conforme estabelecido no Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Segundo Abramovay⁶² (2002), a juventude vem sendo colocada pelos representantes do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas (UNESCO) como o problema que impede o desenvolvimento social na América Latina, e que o grande número de jovens aliado ao aumento da violência e da pobreza, além do declínio de oportunidades de trabalho está deixando a juventude sem perspectivas para o futuro, sobretudo os jovens latino-americanos vítimas de situações sociais precárias e aquém das necessidades mínimas para garantir uma participação ativa no processo de cidadania.

No Brasil, “Promover ações de inclusão social, em especial prevenção à violência, esporte e empoderamento da juventude” (UNESCO, 2013, p.17) faz parte do Programa da UNESCO para 2013 e representa um grande desafio a ser superado na área de Ciências Humanas e sociais.

Atualmente, o risco de sofrer algum tipo de violência é tido como algo inevitável, o que gera na sociedade a convicção que ela é um item imprescindível na vida de qualquer ser humano, isto é, uma familiarização, algo que deve se reagir em

⁶² Miriam Abramovay é socióloga, consultora do Escritório das Nações Unidas para Controle de Drogas e Prevenção ao Crime e do Banco Mundial, suas pesquisas e avaliações sobre questão de gênero, juventude e violência contribuem intensamente para a compreensão dos elementos que permeiam o cotidiano das escolas brasileiras no que tange à violência escolar, representa uma rica fonte de dados para o estudo em questão.

conformidade e os organismos internacionais ao ver essa proliferação de problemas, principalmente, associados a juventude⁶³, criou documentos voltados para estes, visto que é um público que possui poucas oportunidades de vida, impulsionando assim buscar meios para garantir a cidadania destes, contudo, sabe-se que por detrás dessas estratégias se tinha interesse de cunho financeiro por parte destes organismos e a conservação do sistema capitalista vigente.

A garantia de estratégias para o público que, convive com a vulnerabilidade social se mostra difícil de ser enfrentada, assim a discussão tem sua raiz voltada para o desafio da juventude em se ter políticas de efeito não parciais.

Na década de 90, se tem uma maior preocupação do Estado e da mídia por questões sofridas por crianças e jovens, e uma delas era a violência, assim se tornou necessário alternativas para assegurar os direitos humanos destes.

1) Aumento do acesso a armas-aspecto frisado por vários entrevistados em distintas pesquisas, em áreas de pobreza (Peralva 2000; Zaluar 1999, Castro et al 2001, Abramovay et al 1999 e UNESCO 2001); 2) a juvenilização da criminalidade; 3) a maior visibilidade e também a reação da violência policial, em particular contra jovens em bairros periféricos; 4) ampliação do mercado de drogas e poder de fogo do crime organizado, em especial do narcotráfico e diversos centros urbanos; e 5) cultura individualista e por consumo- "individualismo de massa"- que derivariam em expectativas não satisfeitas, potencializando violências (PERALVA, 2000, p.49).

Em decorrência disso, vários órgãos e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) começaram a investir na juventude como forma de combater a vulnerabilidade destes e auxiliar na sua inserção na sociedade, isso porque a população jovem de 15 a 24 anos de idade (CEPAL, 1998):

No começo dos anos 90 a natureza da violência sofreu uma mudança significativa na América Latina e Caribe e agora a forma mais visível de violência origina-se não mais dos conflitos ideológicos sobre a natureza do sistema político e sim do crime e da delinquência.

Dessa forma, era imprescindível se criar estratégias nas políticas e nos organismos internacionais no que se refere o Brasil, "[...] estudos da UNESCO ressaltam que nas principais capitais cerca de 60% das mortes da corte entre 15 a 25

⁶³Um razoável investimento em estudos sobre juventude — por metodologia quantitativa e qualitativa, ou seja, análise em profundidade em diferentes áreas do Brasil - promovido pela UNESCO, antecede esta pesquisa. Exemplos são Abramovay (coord.), 2001; Waiselfisz, 1998, 2000; Abramovay e Rua, 2002; Castro et ai., 2001; Abramovay et ai., 1999; e Minavo, 1999. (ABRAMOVAY, 2004, p26).

anos seria por violência conjunta” (CASTRO, 2001, p.49). Assim, a elaboração, aplicação e a avaliação de meios para a juventude inserir efetivamente na sociedade se tornam cruciais para que o jovem tenha posição central.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, no qual tinha a participação da UNESCO e do Banco Mundial, onde as medidas voltadas para o analfabetismo dos países periféricos eram voltadas para a juventude, isso porque:

Na sociedade moderna há um consenso em associar a juventude ao alongamento que há entre a infância e a fase adulta, como também a escolaridade enquanto “etapa intrínseca à condição juvenil”. E também porque normalmente há um consenso em associar a juventude tanto às práticas de violência e delinquência, tal como associá-las numa relação direta entre educação e jovens (FRIGOTO, 2004, p.89).

Essas intervenções através de políticas educacionais para a juventude são frutos da realidade desigual, a situação de vida que encontram esses jovens, entretanto, os organismos internacionais tinham interesses financeiros ao querer criar projetos nos países periféricos.

O Brasil é um modelo de país que mostra que a desigualdade e a exclusão social são os precursores das raízes que se desenvolveu a violência e essas estratégias dos organismos internacionais visavam amenizar os contrastes dessa desigualdade e a educação seria um dos meios para a efetivação da cidadania destes.

[...] não se pode reduzir a violência ao fator econômico, de que ela deve ser pensada em termos sociais, culturais, políticos e individuais, minimizando assim as implicações causadas pela desigualdade econômica. A juventude como categoria social é o grupo normalmente escolhido por esses organismos, em suas orientações educacionais, para transformar esse problema de ordem estrutural a partir da prática educacional denominada por eles como Cultura de paz. Segundo tal ideologia, os jovens, após estarem inculcados por essa paz, propagandeariam tal cultura transformando a realidade vigente (NUNES, 2008, p. 4).

Nesse sentido, a juventude vem assumindo as preocupações nas agendas dos organismos internacionais e a educação se mostra como agente da desigualdade social, mas nestes documentos a violência não é de fato abordada. Nunes (1998) explica que o Combate à Pobreza no Brasil correspondente ao Relatório nº 20475-BR do Banco Mundial que versam sobre “[...] as políticas e práticas para redução da pobreza, não aborda os reais determinantes da pobreza e,

consequentemente, da violência e suas implicações nas relações sociais” (NUNES, 1998, p. 5)

Nos documentos da UNESCO, a problemática da violência é tida como cultural isto é, associado a grupos étnicos diferentes, aos preconceitos e discriminações e religiões, mas não abordam em seus documentos os fatores de pobreza, exclusão e marginalização como responsáveis pela violência na juventude.

Entende-se que a escola é um dos agentes responsáveis no enfrentamento do fenômeno da violência escolar, contudo pensa-se que a escola sozinha não garante as condições socioeconômicas dos seus alunos.

Nos trabalhos organizados por Debarbieux e Blaya (2002) com apoio financeiro da UNESCO, tinham o intuito de pesquisar sobre a violência nas escolas, na tentativa de formular programas de promoção de comportamentos pró-sociais entre os alunos, isto é, a necessidade de “[...] alinhar perspectivas macrosociais sobre juventude, violência e exclusão social, com estudos etnográficos sobre o universo escolar” (CASTRO, 2009, p.239).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) entende que a violência escolar deve ser analisada na garantia de direitos e da qualidade da educação:

Isso significa que as escolas, assim como os serviços de saúde, a assistência social, os Conselhos Tutelares e outros mecanismos e instituições, são vistas como “agentes protetores” das crianças e dos adolescentes. Ou seja, um papel estratégico na defesa dos direitos dessa faixa etária (ABRAMOVAY, 2005, p.31).

Diante disso, a escola pode contribuir para a formação política e cidadã desses alunos, clarificando sobre o seu papel social e individual e ainda orientando sobre questões cotidianas afetam a juventude, tais como: participação social, formas de convivência, trabalho, estudos de aperfeiçoamento, alteridade, valorização de si mesmo.

Diante dessas constatações se indaga: a mídia apresenta uma juventude violenta como vítima ou culpada? Ela fabrica uma juventude violenta? A violência que ela apresenta tem fins lucrativos? Essas reflexões serão feitas adiante, para entender que a violência é um elemento em resposta a situação que se encontra estes jovens, pois estes não possuem acesso a serviços públicos considerados fundamentais para concretização de sua cidadania.

Para esse problema mundial ao decorrer da história se desenvolveram meios para prevenir e coibir a violência de cunho religioso, legal, comunitário e filosófico. É um fenômeno social mundial quem vem no decorrer da história se perpetuando e a busca incessante de mecanismos são criados com intuito de enfrentá-la, pois esta segue batendo recordes.

Dessa forma, o desrespeito à diversidade em pleno século XXI gera as guerras, os genocídios, os homicídios, as agressões a imigrantes e homossexuais, a intolerância racial e religiosa, a discriminação a portadores de patologias infectocontagiosas, como a Aids, perpassando pela discriminação aos não inseridos nos padrões de estética e de beleza impostos pela mídia e pela cultura corporal. A intolerância estende-se aos deficientes físicos e mentais que têm dificuldade de acesso com a mesma equidade a serviços sociais e, como resultados de todo esse processo, a violência mundial reflete-se na escola (OLIVEIRA, 2012, p.16).

Uma vez que a temática violência é presente e de forma não simplista, necessário se fez trazer os conceitos de violência por alguns estudiosos que preocuparam em relacionar a escola com a violência.

Crescendo assim, as pesquisas, isso em linha mundial como Espanha, França, Inglaterra, outros países da Ásia e Américas, principalmente, nos Estados Unidos da América (EUA). Nestes estudos se tem reflexões acerca das dificuldades de se ter um conceito de violência associada à escola, como Abramovay e Rua (2002, p.56):

Eles apontam as dificuldades dos pesquisadores em conceituar a violência escolar, visto que o termo violência não é comumente utilizado para qualificar atos praticados por professores contra alunos, e vice-versa, devido a suas conotações emocionais. Palavras como “agressividade”, “comportamento agressivo”, “*bullying*” e “*disruption*” seriam mais apropriadas para lidar com determinadas situações do cotidiano escolar. Na Espanha, segundo estudo de Rosário Ortega (2001), haveria um constrangimento moral na categorização de certos atos de violência- em especial os praticados contra jovens e crianças – como violência escolar. Já nos Estados Unidos, o foco tenderia a se fixar no exterior da escola, nas gangues.

As linhas de estudos vão variando de autor para autor e se tratando do Brasil, na década de 90 se tem uma nova conceitualização, “[...] em considerar violência todas as manifestações de agressão, tanto as praticadas contra o patrimônio quanto aquelas contra a pessoa (alunos, professores, funcionários etc.) [...]” (CASTRO, 2009, p. 237-238).

Dentre os estudos temos a de Debarbieux (2001) e Watts (1998), abordam ser necessário proceder estudos multidisciplinares e transnacionais, para comparar experiências distintas e encontrar semelhanças que levam ter um entendimento mais global sobre a violência escolar.

Na Europa, temos Debarbieux que dar um caráter epistemológico a violência e vem questionar o uso abusivo deste, como o de Schmitt (1997, p.65)

que denuncia que o conceito passou a compreender não somente a agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também o que para ele “é conhecido como incivilidade, ou seja, falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, ligamentos e humilhações”, o que considera de grande abrangência e, portanto, geradora de confusão semântica e léxica.

Temos os estudos também de Chesnais⁶⁴ (1981) que chama a atenção para uma hierarquização que vai ser de acordo com o custo social da ação desenvolvida. Ele conceitua somente a violência física e a sexual, de acordo com sua visão estas podem oferecer ao indivíduo sequelas irreparáveis, isto é, qualquer violência que não seja ligada a integridade física da pessoa não pode ser vista como violência, como as ligadas ao patrimônio, violências tida como simbólica e moral.

Em divergência ao pensamento, os estudos de Dupâquier que conceitua a violência como incivilidade, e isso engloba as agressões ao patrimônio até as instituições verbais e físicas.

Em Portugal, temos José Pereira Miguel, que ao conceituar a violência este tem uma visão bastante sucinta deste fenômeno, como [...] a falta de respeito pelos sentimentos, direitos, propriedade e corpo dos outros” (MARRA, 2007, p.37).

Na Inglaterra, nos estudos de Abramovay (2002) apud Marra (2007) não se usa com frequência, pois não é aceitável utilizar esse termo para o comportamento de uma pessoa na escola, assim o termo mais utilizado é a agressividade.

Nos Estados Unidos, voltando-se para o contexto escolar, Abramovay (2002) tem a violência como delinquência juvenil, e isso se refere aos atos ilegais e que necessitam de uma medida penal.

Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 23) apesar de haver divergências de um autor para outro, e das dificuldades de conceituar a violência, “[...] os autores

⁶⁴Pelo que se pode constatar, o autor somente considera como violência física os atos que atentam contra a integridade da pessoa, sua vida, sua saúde e sua liberdade, e que encontram amparo nos códigos penais e nos códigos de conduta das profissões (MARRA, 2007, p.37).

possuem consenso básico na literatura. Todo ato de agressão- física, moral, institucional- que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência”.

Observa-se assim, que a problemática da violência é vista como preocupante, pois se tem diversificadas fontes explicativas internacionais sobre o assunto e os impactos desta na sociedade, assim no Brasil se buscou medidas com o auxílio de Debarbieux⁶⁵, que era o intermediador na busca de alianças e adesões institucionais para expandir as pesquisas sobre o assunto, seja através de fóruns, debates, seminários, congressos internacionais .

4.1 Do menor ao sujeito de direito na legislação brasileira

No Brasil, as orientações que regulamentaram a legislação sobre o direito da criança e do adolescente no Brasil obedecem a três vertentes doutrinárias expressas de acordo com cada época: a Doutrina do Direito Penal do menor, Doutrina da situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral.

A partir do Código Criminal de 1830 e 1890 adotou-se a Doutrina do Direito Penal do menor na legislação brasileira, o que prevaleceu até a elaboração do Código de Menores em 1979. Nesta concepção, o foco era o ato de delinquência praticado pelo menor sem se cogitar o direito à educação, nas legislações que adotaram este enfoque o menor delinquente era a preocupação maior. “A delinquência pode ser a resultante de uma construção social cuja raiz está na própria violência familiar e social.” (LEVISKY, 2000, p.31).

Scheinvar (2004) explica que em sua história, o Código de Menores se dedica, de fato, aos setores sociais cujas famílias não produzem em seus filhos os efeitos disciplinares que garantam a ordem instituída, fazendo com que eles não se

⁶⁵ Eric Debarbieux era professor da universidade Boedeaux II. Sua esposa, Catherine Blaya, era docente no Instituto Universitário de Formação de Professores da França. Em 1998, os dois organizaram o “Observatoire à l’ écoleet politiques publiques”, realizada em paris com apoio da Unesco e do Parlamento Europeu. Em 2003, foi realizada a 2ª Conferencia Mundial, no Quebec(Canadá). Neste evento, o diretor geral da Unesco-Brasil apresentou “TacklingViolence in Schools: the role of Unesco-Brazil”, em que relatou a experiência do Programa Abrindo Espaços em algumas cidades do Brasil. A presença e participação de Debarbieux e Blaya nas atividades da Unesco-Brasil tiveram início em 2002, quando da realização do “ Seminário Internacional sobre as violências nas escolas” em novembro, promovido pela Unesco-Brasil tiveram início em 2002, quando da realização do “Seminário internacional sobre as violências nas escolas” em novembro, promovida pela Unesco-Brasil em parceria com a Universidade Católica de Brasília e apoio do PNUD. Nesta oportunidade, Debarbieux foi convidado a assumir o cargo de coordenador da equipe de pesquisa e avaliação da Unesco-Brasil, que ocupou até o primeiro semestre de 2005. (CASTRO, 2009, p. 235).

enquadrem nos modelos de socialização reconhecidos como positivos. Para estes grupos, a intervenção do Estado por intermédio de uma instituição de sequestro mais poderosa que executa as diretrizes do código: O juizado de Menores.

Na Doutrina da situação Irregular os menores, identificados como pessoas menores de dezoito anos, aparecem como sujeitos de direito ou merecedores das considerações judiciais por se encontrarem em situação de risco. Nessa concepção, o direito à educação não pretendia atingir toda a população infanto-juvenil, mas somente aqueles em situação irregular, pois havia uma discriminação legal quanto à situação do menor, somente os que encontravam respaldo na lei estavam eram sujeitos ao tratamento legal.

Conforme Ferreira (2010), a legislação referencia-se à criação dos institutos disciplinares como a escola de preservação e a escola de reforma, a primeira destinava-se às meninas, responsável em oferecer educação física, moral, profissional e literária (Art.199) e a segunda, aos meninos, visava regenerar pelo trabalho, educação e instrução que era dada aos menores de mais de 14 anos e menos de 18 que fossem julgados de menores pelo juiz e mandados a internar (Art. 204).

Quanto à escola de reforma, a Lei estabelecia o pessoal necessário, dentre eles, (Art. 206): 04 professores primários, 1 mestre de desenho, 1 mestre de música e 01 mestre de ginástica. A lei (Art. 211) estabelecia as matérias a serem lecionadas nas duas escolas: 1. A educação física deveria compreender a higiene, a ginástica, os exercícios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos e os exercícios próprios para o desenvolvimento e robustecimento dos organismos; 2.A educação moral seria dada pelo ensino da moral prática, abrangendo os deveres do homem para consigo, a família, a escola, a oficina, a sociedade e a pátria. Era facultada, aos internados, a prática da religião de cada um, compatível com o regime escolar; 3. A educação profissional consistiria na aprendizagem de uma arte ou de um ofício, adequado à idade, força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento; 4. E a educação literária constaria do ensino primário obrigatório.

Criou-se um sistema sociopenal de controle de toda a infância socialmente desassistida, como meio de defesa social em face da criminalidade juvenil, que somente se revelou possível em razão da identificação jurídica e ideológica entre infância carente e infância delinquente (MACHADO, 2002, p. 24).

A educação, nesse contexto, estava mais próxima em garantir o controle social do que preocupada com o pleno desenvolvimento do aluno ou com a formação ou atuação do professor nas escolas de preservação e reforma, posto que não se tratasse de um direito fundamental.

[...] enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam. De qualquer modo, no espaço e durante o tempo em que exercem seu controle e fazem funcionar as assimetrias de seu poder, elas efetuam uma suspensão, nunca total, mas também nunca anulada, do direito (FOUCAULT, 2011, p. 183).

No Brasil, o primeiro Código de Menores instituído foi o Código de Mello Matos⁶⁶ sob a forma de consolidação das leis de assistência e proteção a menores, e tinha como objeto, o menor abandonado ou delinquente. Esse Código representa a abertura significativa do tratamento dado à criança para a época, preocupado com o estado físico, moral e mental da criança, sua situação social, moral assim como a situação econômica dos pais, o que culminou mais tarde, na criação da Lei nº 6.697, de 10/10/1979 que estabelece um novo Código de Menores, voltado apenas aos conflitos existentes em detrimento de sua prevenção específica.

Com a Doutrina da Proteção Integral há um significativo avanço em termos de proteção aos direitos fundamentais, posto na Declaração dos Direitos do Homem de 1948, tendo como referência documentos internacionais⁶⁷ aprovados no Brasil. Com a referida doutrina no ordenamento jurídico brasileiro, através do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, compete:

Ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 38).

⁶⁶ Decreto nº 17.943-A, de 12/10/1927, recebendo esse nome em homenagem ao titular do primeiro juizado de menores: Dr. José Candido Albuquerque Mello Matos, em 1924.

⁶⁷ A Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada pela Assembléia Geral da Nações Unidas, em 20/11/1959; As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude; Regras de Beijing, Resolução 40/33 de 29/11/1985; As Diretrizes de Riad, de 01/03/1988 e a Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembléia Geral da Nações Unidas, em 20/11/1989 e aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro, em 14/09/1990.

Crianças e adolescentes ganham o status de sujeitos de direito o que rompe com concepções de menores concebidos como objetos de compaixão e repressão, em situação irregular, delinquentes ou abandonados, pois com as medidas do direito especializado a infância e a juventude tomam uma proporção de caráter geral, considerando a totalidade da população infanto-juvenil ao invés de atender apenas a um tipo específico de crianças e jovens.

O referido artigo 227 da Constituição Federal de 1988 cria as bases para a Lei Federal nº 8.069/90 referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que substitui o Código de Menores e introduz uma série de transformações nas políticas públicas de atendimento voltadas à infância e juventude. O ECA assume a nova ordem legal estruturada em uma vertente descentralizadora, emancipatória e garantidora dos direitos fundamentais, dentre eles o da educação, “rompe-se com a cultura jurídica das discriminações presentes nas legislações anteriores” (PEREIRA, 1996, p. 34).

Somente com a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente ocorreu a mudança desse cenário. Com efeito, para dar efetividade ao novo comando constitucional, que reconhece, expressamente, a infância e a educação como direitos sociais, o Estatuto foi a primeira lei a regulamentar esses direitos (FERREIRA, 2010, p. 52).

O ECA adota a Doutrina de proteção Integral e universaliza o tratamento dado à criança e ao adolescente, buscando garantir os direitos fundamentais, inclusive à educação, sem estabelecer diferenciações, como visto anteriormente nas leis de controle social,

Art. 5º Nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 2013, p. 4).

O conteúdo do ECA está vinculado a outras áreas de conhecimento como a psicologia e a educação no intuito contribuir com o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito, representa a primeira legislação após a Constituição de 1988 a tratar do direito à educação para crianças e adolescentes no Brasil.

A partir do ECA outro caminho é traçado para tratar do direito à educação, novas leis são elaboradas no âmbito educacional: Lei nº 9.394, de 20/12/1996 que

estabelecem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB); Lei nº 9.424, de 24/12/1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Lei nº 11.494, de 20/06/2007 que dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Lei nº 10.172, de 09/01/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação.

O ECA passou a ser um referencial obrigatório de todos aqueles que lidam com a questão educacional, já que não somente destinou um capítulo específico à educação, como também tratou de outros temas relacionados.

No capítulo IV do ECA, artigos 53 a 59 são destinados à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e tomando como referência os artigos 6º, 205 a 214 e 227 da Constituição Federal traçou os seguintes objetivos no Art. 53: “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 2010, p. 29). Quanto aos direitos da criança e do adolescente à educação, o Estatuto assegura-lhes:

I - Igualdade de acesso e permanência na escola; II direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instancias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (ECA, 2013, p. 29).

Nesse contexto, a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 3º contemplou alguns desses direitos apontando os princípios norteadores do ensino a ministrar-se, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e o apreço à tolerância; valorização do profissional da educação; gestão democrática da educação escolar; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No artigo 56 do ECA condiz com as obrigações impostas aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino de comunicar ao Conselho Tutelar, os casos de a) maus tratos envolvendo seus alunos; b) reinteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; c) elevados níveis e repetência. Pois, conforme o artigo 70 do ECA (2013), “ É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (ECA, 2013, p. 33),

diante disso, cabe também aos responsáveis pelo estabelecimento de ensino, bem como o professor a obrigação de comunicar à autoridade competente, ao Conselho tutelar e na sua ausência, à autoridade judiciária, os casos de confirmação de maus tratos e também de suspeita, esse procedimento fortalece os mecanismos de comunicação à autoridade competente, e tem como finalidade coibir a violência.

Quanto ao ato infracional cometido por crianças e adolescentes, o ECA define: “Art.103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (ECA, 2013, p. 54). Assim, toda infração prevista no Código Penal, na lei de contravenção Penal e Leis Penais esparsas quando praticadas por uma criança ou adolescente, corresponde a um ato infracional.

O ato infracional praticado por criança e adolescente, tratado no Estatuto, tem relevância quando se analisa o direito à educação, já que, em determinadas situações, a questão da violência, indisciplina e ato infracional faz parte do cotidiano escolar, devendo o professor ter conhecimento de quando as situações ocorrem e qual o encaminhamento a ser dado, para melhor desempenho de suas atividades (FERREIRA, 2010, p. 68).

Nesse sentido, nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional, pois a conduta do aluno pode caracterizar uma indisciplina que não corresponda a uma infração prevista na legislação. Na prática de um ato infracional ocorrido na escola o encaminhamento a ser dado é de competência do Conselho Tutelar e do Juizado da Infância e da Juventude e cabe aos responsáveis (diretor, vice diretor, professor, assistente) fazer os encaminhamentos necessários levando em consideração que se for praticado por criança, deve encaminhar os fatos ao Conselho Tutelar⁶⁸, independentemente de qualquer providência no âmbito policial (não há necessidade de lavratura de boletim de ocorrência) e no caso de ato infracional praticado por adolescente, deve ser lavrado o boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia, que providenciará o encaminhamento ao Ministério Público e Juízo da Infância e da Juventude.

Como esclarece Ferreira (2010), o ato infracional é perfeitamente identificável na legislação vigente diferentemente do que ocorre com o ato indisciplinar que deve ser regulamentado por normas que regem a escola, assumindo o regimento escolar papel relevante na questão.

⁶⁸ Na ausência do Conselho Tutelar, a competência para apreciar todas as questões relativas a ato infracional praticado por criança ou adolescente é do Juizado da Infância e da Juventude (ECA, art.262, p. 112).

É de competência da própria escola a apreciação quando se tratar de indisciplina escolar, a falta disciplinar deve ser “apurada pelo Conselho Escolar que, em reunião específica, deverá deliberar sobre as sanções a que este estaria sujeito, dentre as elencadas no Regimento escolar, após assegurada a ampla defesa e o contraditório” (VIANNA, 2000, p. 9), desta forma, a falta disciplinar apresenta-se como descumprimento das normas fixadas pela escola.

4.2 Os jovens fabricados pela mídia: uma desconstrução necessária

Com a década de 90, inserida na nova ordem mundial política e econômica veio também uma nova ordem da mídia, enormemente afetada pelo processo de globalização e pelos avanços tecnológicos e também pela desregulamentação do setor de telecomunicações. A informação se universaliza de forma crescente, podendo atingir simultaneamente, e em poucos segundos, milhões de pessoas.

Nesse novo cenário surge o problema do conteúdo da mídia e de suas consequências para a vida das pessoas. Na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança firmou-se o direito das crianças à informação e incentivou o desenvolvimento de políticas para protegê-las de materiais prejudiciais que, infelizmente, muitos programas veiculados pela televisão brasileira deixam de cumprir, influenciando negativamente a formação da personalidade da criança, descumprindo o compromisso ético e moral e colocando a inocência infantil em perigo, o que preocupa pais, professores e autoridades públicas quanto à influência que o conteúdo violento possa exercer na mente dos jovens.

Documentos da UNESCO, do UNICEF e de várias conferências internacionais sobre criança e mídia enfatizam a necessidade de uma melhor compreensão da criança e da violência mediada e, apontam a disseminação efetiva do conhecimento existente como um meio para atingir tal fim. Em termos mundiais, um número significativo de pesquisas científicas vem sendo feitas sobre esse assunto a fim de evitar estereótipos e modelos simplistas.

Tendo em vista esses objetivos, a Câmara⁶⁹ Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela prove informações a vários grupos de usuários

⁶⁹ A câmara examina e documenta estudos de representações da violência na mídia, especialmente ficção televisada, em noticiário de TV e transmissão de eventos, filmes, jogos de videogames e computador, bem como imagens e textos disponíveis via Internet etc. e outros meios telemáticos. A câmara também documenta

(pesquisadores, pessoas ligadas ao estabelecimento de políticas, profissionais da mídia, professores, organizações voluntárias e indivíduos interessados) sobre: resultado de pesquisas sobre criança, jovens e a violência na mídia; pesquisas em andamento sobre crianças e a violência na mídia; acesso, por parte das crianças, à mídia de massa e o uso que fazem dela; treinamento e cursos sobre crianças e a mídia; alternativas positivas à violência na mídia; medidas e atividades com o objetivo de limitar a violência gratuita na mídia.

Aparentemente, os ganhos da televisão moderna são bastante satisfatórios, mas, envolve uma questão crítica sobre a venerada liberdade de expressão: de um lado, o artigo 19⁷⁰ da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, do outro, o artigo 13⁷¹ da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, com formas de combater a violência e o sexo na mídia.

Visto de uma perspectiva holística, também é necessário considerar os fatores culturais, sociais e familiares que determinam o temperamento de uma criança e estabelecer as bases para compreender como os jovens vêem e agem em seu mundo. Ironicamente, boa parte da pesquisa de hoje aponta para um ruptura em escala mundial da família, escola e comunidade (FINNSTRÖM, 2000, p.40).

O problema é que a televisão infantil é cada vez mais vista como mercado, patrocinada e dominada⁷² pelos anunciantes, em vez de ser a

medidas adotadas para reduzir a quantidade de violência na mídia, bem como de ações que mostram alternativas positivas a tal violência.

⁷⁰ Todo o homem tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

⁷¹ A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito inclui liberdade de procurar, receber e partilhar informações de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja, oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

⁷² Em “Sobre a Televisão”, Bourdieu (1997) explica que “As pessoas conformam-se através de uma forma consciente ou inconsciente de auto-censura, sem que sejam necessárias chamadas explícitas à ordem”. Para este pensador a economização da televisão produz inevitavelmente uma homogeneização, indo ao ponto de falar na existência de uma “coação econômica” a pairar sobre a televisão. Na realidade, poder-se-á acrescentar o mimetismo e o seguidismo que actualmente caracteriza todos os Meios de Comunicação Social. As mesmas notícias, muitas vezes sob os mesmos ângulos, são abordadas em diferentes órgãos de comunicação numa espécie de contaminação de agendas e de ideias. Bourdieu lembra ainda que como a televisão é o meio que mais pessoas atingem e com grande influência na capacidade para influenciar outros campos. Neste sentido, lança o alerta para a necessidade de se desmontarem os mecanismos que fazem com que a televisão exerça a violência simbólica sobre todos os agentes, considerando que pouco se pode dizer ou acrescentar de útil num meio onde o assunto é imposto, com regras claramente definidas e orientadas para o lucro imediato. Apesar do que possa parecer num primeiro momento, para Bourdieu não é o jornalista o culpado de todo este processo. No seu entender, urge descortinar “os mecanismos anônimos, invisíveis, por meio dos quais se exercem as censuras de todas as ordens que fazem da televisão um formidável instrumento de conservação da ordem simbólica”.

oportunidade para chegar às crianças, estimulá-las, informá-las e ir ao encontro de sua enorme criatividade e empatia. Ao invés de aumentarem o recurso para esse tipo de programação, eles estão mais escassos, “o truque mais barato é *brincar com o medo*. Esta é provavelmente uma das razões pelas quais a violência é o instrumento de entretenimento usado com maior frequência” (NILSSON, 2000, p.17. *Grifos nossos*).

Segundo Hammarberg (2000), há uma ou duas gerações atrás, apenas uma pequena parte das crianças chegaram a ver alguma vez imagens de pessoas recebendo tiros, sendo esfaqueada ou estuprada diante dos olhos, mas, os tempos mudaram e, atualmente, a maioria das crianças assiste a tal violência na tela todos os dias, com frequência e de forma detalhada. A violência é tipicamente mostrada causando *pouco* ou *nenhum* dano à vítima, em mais da metade dos incidentes violentos na televisão, 55% não aparece nenhum dano físico ou dor para a vítima, examinando o programa inteiro, apenas 13% deles retratam as consequências negativas de longo prazo da violência, tal como o sofrimento físico ou psicológico.

Segundo Baron (1971), as pesquisas indicam que mostrar as consequências realísticas da violência tais como dor e sofrimento, pode diminuir as chances de os espectadores aprenderem comportamentos agressivos a partir da violência, pois as representações esterilizadas de violência constituem um risco para o público.

Poucos programas abordam o tema antiviolença. Ao invés de mostrar a violência meramente para excitar ou entreter, um programa pode apresentar a violência de forma a desencorajá-la, assim, a mensagem global de tal programa é, na verdade, de antiviolença. Através dos estudos sobre a natureza e o contexto da violência na televisão norte-americana realizados por um grupo de pesquisadores das Ciências Sociais: Wilson; Kunkel, Linz, Potter, Donnertein, Smith, Blumenthal e Federman em 1994 a 1996 revelam que um programa de televisão pode enfatizar o tema da antiviolença de quatro formas: primeiro, as alternativas à *agressão física* são apresentadas e discutidas; segundo, a *dor e o sofrimento* resultantes da violência são representadas no decorrer de toda a história, especialmente em relação à família, amigos e comunidade das vítimas; terceiro, os personagens principais repetidamente relutam e *sentem remorso* ao cometer atos de violência e quarto, *comparando*, a violência é muito mais punida do que recompensada, desta

forma, um dos grandes problemas é que a violência raramente é usada de forma educativa para enfatizar os custos pessoais e sociais de tal comportamento.

Ainda sobre a influência da mídia, vários pesquisadores da área criminal ligados ao Instituto Nacional de Pesquisa da Ciência da Polícia tentaram analisar as relações entre o acesso à mídia de massa e vários outros fatores que afetam as crianças e o comportamento delinquente/desviante dos jovens. Como parte de um projeto de pesquisa realizado em 1991, buscou-se estudar sobre a influência que gangues organizadas do crime exerciam sobre os jovens, foram analisadas as percepções que os jovens tinham das gangues representadas na mídia de massa.

A sensibilidade da opinião pública reativamente à violência dos jovens é muita vezes exacerbada por diversos factos trágicos que colocam em cena “contos” de violências espetaculares e sangrentas, mas que, nesta forma extrema, são raros (DEBARBIEUX, 2006, p.55).

Segundo Debarbieux (2002), é a forte influência da mídia sobre os pesquisadores, o que acaba conduzindo as pesquisas acadêmicas a uma “pré-fabricação social da violência nas escolas”, ou seja, os especialistas que ainda têm pouca informação a respeito do fenômeno acabam, em alguns casos, endossando o que lhes é apresentado, muitas vezes de forma exacerbada, pela mídia.

Voltar a atenção para algo que é enfatizado pelos jornais e pela televisão, mas que na prática não é o principal problema da escola, acabaria não só desviando o foco de questões que seriam mais relevantes como também acabaria criando ou reforçando estigmas.

Nesses discursos, comumente, as famílias em que apenas um dos pais está presente (mãe ou pai), a influência dos programas de televisão ou dos videogames e até mesmo a imigração, sobretudo no caso dos países europeus ou nos Estados Unidos, seriam questões apontadas pela mídia como responsáveis pelo comportamento violento de crianças e adolescentes, o que acaba muitas vezes se tornando justificativa para políticas repressivas e retrógradas.

A violência na juventude está crescendo cada dia mais e sendo excessivamente debatida e mostrada na mídia, mas se pergunta como a mídia retrata esses jovens de idade entre 15 a 29 anos?

A violência está sendo tão divulgada, que hoje está se tornando algo natural, e para aqueles que estão nascendo e olham esses fatos, isto se torna ainda mais comum. Assim, o ponto de discussão é que a violência não é apenas o ato em

si, e sim um fenômeno social, que envolve a falta de estrutura social e econômica como em relação a juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina que:

[...] esses atores sofrem um risco de exclusão social sem precedentes devido a um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, Estado e sociedade que tendem a concentrar a pobreza entre os membros desse grupo e distanciá-los do “curso central” do sistema social (ABRAMOVAY, 2002, p.33)

Assim, a vulnerabilidade social que estes jovens dos extratos sociais mais baixos, sem emprego acabam que ficando marginalizados perante a sociedade, o que faz com que estes criem sentimento de revolta, inconformidade, delinquência juvenil e violência, isto é, se cria uma postura violenta , e permite entender que estes são mais vítimas da violência do que culpados. Assim, a sociedade não pode se retirar dessa culpa, precisa-se de ações preventivas e não apenas punir.

Os noticiários trazem diariamente a violência em suas programações, mas o que se percebe é “[...] a força do mercado sobre a mídia, que busca audiência e retorno financeiro” (MINAYO, 1999, p.140).

Nesse sentido, a mídia divulga o que dar ibope, apelando assim para noticiários de violência, drogas e criminalidade, e às vezes veiculadas de forma exagerada:

Sobretudo quando os noticiários falam em “grupo de jovens”, comumente nossa expectativa se volta para a criminalidade, drogas, violência, etc, antes mesmo que se termine a frase. É fato que a atual juventude brasileira é vista como causadora da maioria da criminalidade e atos violentos praticados no Brasil, ou pior, muitas vezes a juventude é apontada como culpada de todos os problemas da sociedade (VARGAS, 2011 s.p).

Assim, os meios de comunicação fazem os expectadores “súditos” as suas mensagens diárias, discussões a esse respeito são necessárias para se entender uma pouco mais sobre a hegemonia da mídia nos dias atuais.

A linguagem diferenciada utilizada pela televisão quando se trata de apresentar as mazelas dos pobres, a realidade da violência, a situação das favelas; e quando pretendem fazer uma análise dos problemas econômicos, sociais e políticos. No primeiro caso, dizem a fala direta e discriminatória; no segundo caso, é utilizado um discurso rebuscado, difícil de ser entendido pelos pobres, “enrolando” a realidade numa “capa”, suavizando os problemas ou mostrando-os de forma que as pessoas não tenham a dimensão e a compreensão do que está ocorrendo (MINAYO, 1999, p.134).

A violência, às vezes é retratada em uma dimensão maior do que é na realidade, e o que é noticiado para o mundo passa a ser incorporado e tido como verdade absoluta diante de tal país, Estado/localidade. Como por exemplo, que o pobre e o negro sempre são criminosos. Permitindo assim, que a mídia aumente ou diminua algo que pra ela seja mais vantajoso, isto é, pode manipular, e distorcer a realidade.

Dessa forma, a mídia retrata a juventude de acordo com seus interesses, exhibe a violência cotidianamente para alcançar ibope, cria um perfil de juventude da classe média, pois é ela que dar retorno financeiro, o que leva o jovem a consumir tênis, camisas e acessórios de marcas; ou às vezes tenta maquiagem a realidade e mostrar que tudo está bem em determinado local.

A mídia apresenta uma violência com fins lucrativos e os dados de demonstram que o jovem é mais vítima que praticante da violência.

Segundo a Pesquisa “Perfil da juventude brasileira” promovida pelo Instituto Cidadania 46% (quarenta e seis por cento) dos jovens já perderam parente ou amigo próximo de forma violenta e 38% (trinta e oito por cento) já viu de perto alguém que morreu por causas externas sendo que, destes, 62% (sessenta e dois por cento) foram assassinados. Ou seja, a juventude é mais vítima da violência do que propriamente culpada (VARGAS, 2011, s.p).

A juventude precisa ser vista, como uma parcela da sociedade que precisa ter seus direitos garantidos e defendidos através de políticas públicas, a acesso a educação de qualidade, terem a oportunidade de trabalhar, de terem lazer, cultura, transporte e esporte, de terem condições de vida melhores.

Para Debarbieux e Blaya (2002), Essa extrapolação, por parte dos próprios protagonistas, da palavra “violência”, para abranger atos que aparentemente são de outra natureza, nos leva à segunda crítica, que, como já dissemos, é de ordem política. Esse interesse pela violência pode parecer suspeito, na medida em que ele talvez venha a alimentar as representações conservadoras de uma infância indisciplinada, justificando assim todas as políticas repressivas e retrógradas do excesso de supervisão. Não seria o desejo de conhecimento um disfarce para a necessidade de controle, que é a rede de segurança das sociedades liberais? Essa é a fundamentação da crítica de Wacquant (1999), sobre a “nova orientação punitiva comum” que, originária das Américas, está agora se disseminando pela velha Europa sob a forma de um neo-conservadorismo que vem contribuindo para a criminalização da pobreza e, ao menos no que se refere a nosso

assunto, *mutatis mutandis*, para que ele, ainda em seus primórdios, seja interpretado como uma maneira de aliviar o Estado “de suas responsabilidades na gênese social e econômica da insegurança, apelando, ao contrário, para a responsabilidade individual dos habitantes das áreas ‘incivis’, dos quais agora se espera que exerçam controle social estrito sobre si próprios.

Em São Luís é possível verificar as manchetes dos jornais “Aumenta em 26% a violência nas escolas públicas de São Luís: dados referentes a 2013 foram divulgados pela Polícia Militar. Levantamento analisou ocorrências em escolas da Região Metropolitana” (JORNAL O ESTADO DO MARANHÃO, 2013 e logo depois a imagem.

Dentre os fatos destacados pelos jornais encontra-se ameaça entre alunos e professores, agressões físicas, prática de *bullying*, apreensão de armas e drogas, depredação às dependências das escolas, indisciplina e furtos de telefones celulares dos alunos dentro das salas de aula.

“Casos de violência escolar dobram em São Luís: Dobra para 69 o número de agressões em escolas. Os dados alarmantes são do Grupo Especial de Apoio às Escolas (GEAPE), que apresentou os relatórios de ocorrências de 2012”.

Por outro lado, “*Cresce o número de assassinatos de jovens em São Luís*” nos primeiros dois meses de 2015, já foram assassinados 15 jovens com idade entre 14 e 19 anos. Os dados da Secretaria de Segurança Pública do Maranhão (SSP-MA) apontam para a continuidade de índices preocupantes de homicídio juvenil em São Luís, e que vem aumentando desde 2011.

Segundo os dados do Observatório Social de São Luís, o índice de homicídio juvenil masculino da capital maranhense subiu de 163,44 em 2011, para 269,44 de cada 100 mil habitantes com idade entre 15 e 24 anos, em 2013.

O Brasil é o sexto país com maior índice de homicídios entre a população com idade de 10 a 19 anos. Segundo o Mapa da violência 2014 no “Nordeste quase duplicou os homicídios na década, com destaque negativo para *Maranhão*, Bahia e Rio Grande do Norte, onde as taxas mais que triplicam” (WAISELFISZ, 2014, p. 34. *Grifos nossos*).

São Luís aparece ao lado de Natal, Fortaleza, Salvador e Manaus como uma das capitais onde mais cresceu o índice de homicídio juvenil. Somente na região Vila Embratel/Sá Viana, que lidera os indicadores de violência em São Luís, “constatamos o inacreditável número de 3.741 mortes de cada 100 mil jovens em 2013”

(OBSERVATÓRIO SOCIAL DE SÃO LUÍS, 2015). De acordo com a Anistia Internacional, os registros oficiais apontam que a cada duas horas morrem 07 jovens no Brasil, o que totaliza 82 jovens por dia. Dentre os jovens mortos em todo o país, 93% são homens e 77% são negros. “[...] o crescimento foi explosivo: *Maranhão*, *Ceará*, *Paraíba*, *Pará*, *Amazonas* e, especialmente, *Rio Grande do Norte* e *Bahia*” (WASELFISZ, 2014, p. 36. *Grifos nossos*).

Culpar os jovens não parece ser o melhor caminho. Seria o mesmo que culpa-los porque são pobres ou porque estudam em escolas sem recursos pedagógicos adequados. É preciso olhar o fenômeno da violência com menos superficialidade. O que os indicadores sociais apontam é que ou faltam políticas públicas para a juventude ou as que existem não estão sendo eficazes (OBSERVATÓRIO SOCIAL DE SÃO LUÍS, 2015, s/p).

No primeiro momento, é nítida a culpabilização das famílias para a explicação da violência dos jovens como demonstrado na justificativa mencionada pelo GEAPE, nesse fragmento acima, o discurso toma uma outra direção, refletidamente apontam para a falta de políticas públicas para a juventude ou ineficiência das políticas públicas que se fazem presente em São Luís.

5 A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Historicamente, sabe-se que a presença da violência na sociedade sempre existiu, suas múltiplas manifestações aparecem em diferentes contextos, épocas e civilizações. Na contemporaneidade, o fenômeno da violência tornou-se visivelmente o centro das preocupações, ganhando proporções globalizadas e inúmeras interpretações que buscam conceituar, identificar, classificar ou de alguma forma explicar ou solucionar esse fenômeno.

Para Wiewiorka (1997), a violência transforma-se historicamente não só como fenômeno concreto, mas também em seu significado sociopolítico e nas representações que dela construímos, pois uma ação que pode nos parecer atualmente como violenta não seria vista do mesmo modo em outra época. Essas transformações que envolvem tanto o fenômeno quanto sua representação influenciam diretamente as teorias elaboradas sobre a violência na tentativa de compreendê-la.

É necessário dizer que o fenômeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares. Ela depende

de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido. Ela pode até depender do estado de fadiga de um indivíduo a diferentes horas do dia (DEBARBIEUX, 2006, p. 93).

Nesse sentido, tratar sobre o fenômeno da violência não é considerá-la um dado, uma coisa ou algo recolhido e determinado empiricamente e apreendido de forma unívoca, mas, antes de tudo, é considerar suas múltiplas faces, representações e significados numa concepção totalizante, sem a pretensão de esgotar o problema, mas, situá-la como uma problemática entrelaçada em um conjunto de dados observáveis presentes numa rede de crenças, questões e interpretações, portanto, como *objeto híbrido*⁷³(DRAWIN, 2012, p.15).

O reconhecimento da multiplicidade das causas da violência implica, no entanto, que os fatores socioeconômicos não possam explicar tudo. Assim, a pobreza ou o desemprego não podem, por si só desencadear a violência. No entanto, sempre que se acumulam os fatores de exclusão social, o risco de ser vítima ou agressor aumenta (DEBARBIEUX, 2006, p. 154).

Dessa forma, as manifestações e as causas da violência compartilham de uma pluralidade que não segue apenas um espectro para sua compreensão, visto que, estamos diante de um fenômeno que depende de um complexo causal com elos ligados ao âmbito econômico, político, étnicos, religiosos, psicossociais e psicanalítico.

Muitos autores preocuparam-se em marcar as diferenças entre poder e violência, inspirando-se em Hanna Arendt (2010) quando caracteriza a violência como um instrumento e não um fim, os instrumentos da violência, para ela seriam mudos, abdicariam do uso da linguagem que caracteriza as relações de poder, baseadas na persuasão, influência ou legitimidade. Outras definições não fogem desse paradigma, mas incorporam a palavra na sua definição: a violência como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro (ADORNO, 1993); a violência como a negação da dignidade humana (CALDEIRA, 1991); a violência como ausência de compaixão (ZALUAR, 1994); a violência como palavra emparedada ou o excesso de poder (TAVARES, 1998). Em todas elas ressalta-se, explicitamente ou não, o pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da

⁷³ Segundo Drawin (2012), conceber a violência como objeto híbrido é reconhecer o seu não pertencimento a uma única disciplina específica da ciência, e portanto, aceitar a legitimidade de uma pluralidade de abordagens: biológica, histórica, sociológica, econômica, política, psicológica e psicanalítica sem conceder a nenhuma dela a primazia ontológica.

força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.

Seguindo a perspectiva de Bourdieu, Debarbieux (2006), explica que as causas da violência na escola são múltiplas e determinadas pela soma de certo número de fatores de risco presentes no cotidiano dos envolvidos. Um deles é o pessoal, ligado ao temperamento de cada um, mas também influenciado pelas relações familiares e pelo meio social. Outro elemento importante é o ambiente da escola. Por exemplo, a estabilidade do corpo docente e a clareza das regras escolares são aspectos determinantes para que se alcance a proteção almejada. Na França, identificamos que as escolas mais problemáticas são aquelas que têm o corpo docente mais instável. Sem um grupo perene e que conviva de forma sadia, é difícil fazer algo contra a violência escolar. É uma questão de solidariedade e de exposição ao risco: você fica menos exposto quando integra um grupo que seja solidário.

Essa perspectiva rompe com a análise determinista para a qual a causa da violência na escola é um problema de civilização. Assim, para romper com esse determinismo, Debarbieux (2006), usa uma abordagem por fatores de risco mas chama atenção para a necessidade de correlacioná-los de modo sistêmico e contextual para não revelar-se insuficiente.

A violência na escola não pode reduzir-se à violência urbana, a uma “crise” intrusiva vinda do bairro ou a uma violência inata, natural e, para todos os efeitos, fatal. Ela situa-se num contexto e, se podemos convencionar, considerar ao mesmo tempo variáveis sociais e individuais clássicas, as variáveis que explicam o clima escolar interno e a vitimação devem ser igualmente examinadas. Esta é uma das pesadas tendências da pesquisa atual, no plano internacional (DEBARBIEUX, 2006, p. 132).

Nesse aspecto, Debarbieux (2006) considera as condições macrossociais na análise da violência na escola que interligam as variáveis do contexto singular reportadas a contextos mais globais sobre as quais recorrem a uma análise sociopolítica: culturas, condições macrossociais numa era de globalização econômica, por exemplo.

Debarbieux (2006) menciona dois modelos distintos que explicam as causas da violência na escola tendo em vista dois discursos: o discurso da decadência, que coloca a violência na escola a nível de uma crise de civilização que não pode ser resolvida sem recorrer ao autoritarismo ou por um resgate aos valores

fundadores. O outro, em outro nível, é o da análise meramente macrossocial que reduz a causa da violência na escola à simples ordem econômica mundial ultraliberal, sendo a abolição a única possibilidade de ação, ou seja, ela não propõe a substituição do modelo econômico.

O discurso de decadência compreende a violência naturalizada e acaba generalizando os crimes cometidos pelos menores. Nesse perspectiva, se encontra Sponville que escreve um artigo “ Barbárie Infantil” afirmando que “a violência das crianças não é uma aberração, uma monstruosidade, uma exceção: ela é a regra da natureza, da vida, da pulsão, da qual não nos livramos senão através de um outra regra, que é a doçura e o respeito. Mas tal nunca é conferido de nascença. Trata-se da cultura contra a natureza: civilização contra a barbárie, sem a qual não existe animal humano, que é o pior de todos”. Existe como que um perigo da infância cuja educação consiste em educar o humano homem, através da razão que segue a vertente kantiana.

Esta corrente de pensamento está longe de ser marginal, esta organizada em rede, dispõe da sua imprensa e dos seus suportes políticos. Na perspectiva de Luc Ferry, sobre a causa da violência na escola a pedagogia é uma das grandes causas apontadas, pois segundo Ferry, houve uma substituição da profissão de ensinar por uma mistura educativa frouxa.

Existem na educação duas tradições que devemos respeitar: a da língua, pois não somos nós quem inventa, nós recebemo-la do exterior, e a da civilidade [...] E uma das razões pelas quais estes dois elementos essenciais da cultura se encontram hoje em dia em crise é porque valorizamos, no plano pedagógico, os exercícios que insistiam na espontaneidade e na criatividade (FERRY, SPONVILLE, 1999, p.).

Para Ferry e Sponville (1999), a pedagogia privilegiou o sentimento em detrimento da reflexão e em decorrência disso, a violência aparece cada vez mais cedo na infância, assim, trata-se de uma revolução pedagógica que culminou em inúmeras frustrações e violências, deixando os jovens sem palavras, nem capacidade de reflexão pela qual é possível a expressão daquilo que sentem. Da dificuldade de se fazer compreender à violência, um grande passo dado com a revolução. Esta análise fustiga a demagogia das novas pedagogias e apela a um retorno da autoridade que seria exigido pelo aluno, assim, o pedagogismo terá produzido gerações de ignorantes instaura o antipedagogismo.

A violência na escola, no discurso da decadência tem uma causa, a decadência pedagógica ligada ao desgaste espontâneo das novas pedagogias mas tem também outra causa, os pais.

O discurso da decadência apropria-se de uma suposta insuficiência parental e o discurso dominante é uma acusação feita aos pais pela falta de referências, como um jogo de palavras pseudo-sábias tende a fazer crê-lo. A nova família, marcada pelo hedonismo consumista, seria capaz de socializar, devido a dificuldades psicológicas e sociais de interiorização da lei, quando o princípio do prazer não encara suficientemente o princípio da realidade. Contra a herança das “Luzes” a moleza dos alunos pós-modernos (DEBARBIEUX, 2006, p. 137).

Para Debarbieux (2006), tal análise se apresenta de modo simplista pois estigmatizam algumas categorias de culpados evitando ir mais longe, “ Quer a culpa seja dos pedagogos ou dos pais, é a civilização que geme face à barbárie que renasce nas salas de aula”(DEBARBIEUX, 2006, p. 138). Diante disso, é necessário responder à questão: será que a pedagogia desempenha um papel de gênese da violência? O que se passa com as variáveis familiares? Será necessário medir, para além do simplismo monocausal, o peso das variáveis escolares e familiares, e colocá-las no seu lugar no sistema etiológico da violência na escola. Outra análise no âmbito político atribui a responsabilidade da violência na escola e da delinquência juvenil, em geral, à ordem econômica mundial esta abordagem tem sua imprensa e contribui em grande parte para destacar os problemas de segurança.

O problema da delinquência, e partindo da violência na escola, seria então uma máscara colocada sobre a consciência de classe das categorias populares e, na realidade, diretamente produzida pela ideologia do liberalismo econômico que faz da violência dos ganhadores um modelo de comportamento.

Para Debarbieux (2006), o problema de uma tal análise é fazer das classes populares e dos professores joguetes passivos de forças que ultrapassam absolutamente. É sobretudo, remeter para as calendas revolucionárias a esperança de que cesse para que as vítimas – quer dizer em primeiro lugar as crianças das classes populares, a opressão quotidiana que estas sofrem. É moralmente inaceitável e politicamente suicidário.

5.1 Distinções conceituais sobre violência escolar

Abordar a violência escolar é reconhecer a dinamicidade que envolve o objeto, é saber que a percepção é fluida e segue a perspectiva ressaltada em sua abordagem. Pois, nos primórdios, as análises privilegiavam a violência do sistema escolar, acentuando a visão de professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Na atualidade, os sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra o patrimônio (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos, diante disso, a “[...] dificuldade principal é, sem dúvida, saber como falar com rigor desta noção de ‘violência’ que compreende coisas muito diferentes” (CHARLOT, 2002, p. 432), uma vez que, a ênfase de cada estudo depende daquilo que é definido como violência.

Charlot⁷⁴ (2002) refere-se à dificuldade em definir violência escolar por se tratar de um fenômeno heterogêneo, difícil de delimitar e ordenar e, principalmente, porque desestrutura representações sociais que têm valor fundador, como as que envolvem concepções historicamente reconhecidas como, por exemplo, a concepção de infância associada à inocência ou a de escola como um lugar sagrado. Outro obstáculo apontado ao tratar da violência, mais especificamente, da violência escolar é o fato de que não existe consenso sobre o significado de violência, pois o que é caracterizado como violência, varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade, do sexo.

A violência na escola não é um fenômeno inédito, típico da contemporaneidade, mas, é no cenário do agora que ela toma visibilidade e apresenta-se sob novas vestimentas, acompanhando formas muito mais graves e capazes de gerar “[...] uma angústia social face à violência na escola” (CHARLOT, 2002, p. 433), mobilizada por acontecimentos que rompem com a ideia de escola

⁷⁴ Bernard Charlot é professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8 e da pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, atualmente, Charlot acompanha de perto a realidade das escolas brasileiras, principalmente as do Nordeste. Seus estudos já duram quase 20 anos e focalizam as escolas da periferia da França, a relação que as pessoas estabelecem com o conhecimento. Os jovens gostam de aprender? O que determina o interesse pelos estudos? Seu objetivo principal é descobrir por que alguns adolescentes pobres não avançam na Educação formal, enquanto outros se revelam bem-sucedidos. Parte das pesquisas foi realizada pelo grupo da Escola (Educação, Socialização e Coletividades Locais) na Universidade de Paris 8 desde 1987. Um dos pontos de destaque é a semelhança entre os educadores brasileiros e franceses. A hipótese é que existem situações, como as de ensino, que são universais.

como um lugar seguro, pautado no diálogo entre seus membros, na obediência pacífica dos alunos e protegida, dando lugar a um espaço conflituoso, inseguro e desprotegido, no qual reina o sentimento de ameaça permanente entre seus membros.

Tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos (CHARLOT, 2002, p. 434).

A irradiação da violência escolar e concomitantemente à situação de angústia social, provocada pela presença de incidentes violentos dentro da escola, lugar que deveria ser protegido e que se mostra tão vulnerável, é fortalecida pelos discursos sociomidiáticos, que tendem a amalgamar fenômenos de natureza muito diferentes.

Diante disso, para Charlot (2002), houve a necessidade de distinguir, conceituar e ordenar fenômenos considerados como violência na escola. A começar pela distinção do lugar e dos agentes nas representações dos atores que produzem e reproduzem a violência, assim temos, violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola⁷⁵ que segundo Charlot (2002), não são fáceis de distinguir porque se a escola é parcialmente impotente face à violência *na* escola, ela dispõe ainda de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola.

Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a

⁷⁵ Para Charlot (2002), violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituições 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 podia ter acontecido em outro local. 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 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 injusto ou racista...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

A violência escolar pela ótica de Debarbieux (1996), deve considerar: 1. Os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal; 2. As incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; 3. Sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência. Por isso, em diversas partes no mundo e no Brasil, pesquisadores têm procurado refinar o conceito de violência considerando a população alvo, os jovens e o lugar da escola como instituição.

Nesse sentido, a literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas acentua a ética, a política e a preocupação em dar visibilidade a violências simbólicas. Por exemplo, Spósito e Arendt (1961), encontram nexos entre a violência e a quebra de diálogo, da capacidade de negociação que, de alguma forma, é a matéria-prima do conhecimento/ educação. Assim, para a autora, violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. (SPÓSITO, 1998, p. 60).

Os termos para indicar a violência também variam de um país para outro. Nos Estados Unidos, diversas pesquisas recorrem ao termo delinquência juvenil. Na Inglaterra, alguns autores defendem que o termo violência na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão. Também é importante atentar para a mudança do tipo de violência que ocorre nas escolas, tendência que vem sendo observada no Brasil e em outros países. No caso do Brasil, Codo e Vasques-Menezes (2001) observam, nas brigas, uma tendência de se passar das palavras e punhos para as armas, especialmente as de fogo, o que provocaria o aumento dos casos com desfecho fatal.

Apesar das diferenças entre países e de conceituação, reforça-se a existência de um consenso quanto ao fato de que não só a violência física merece atenção, pois outros tipos de violência podem ser traumáticos e graves.

São muitos os tipos de violências analisados e considerados comuns. Em especial na literatura norte-americana, o olhar recai sobre gangues, xenofobia e bullying⁷⁶. Na Europa, especialmente na França, os pesquisadores têm-se dedicado ao estudo das incivildades no meio escolar. Compreende-se melhor o que são as incivildades por meio da descrição empírica.

Dûpaquier (1999) refere-se a: · delitos contra objetos e propriedades (quebra de portas e vidraças, danificação de instalações etc.); · intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças); · descuido com o asseio das áreas coletivas (banheiros, por exemplo); · ostentação de símbolos de violência; adoção de atitudes destinadas a provocar medo (poder de armas, posturas sexistas); · alguns atos ilícitos, como o porte e consumo de drogas.

Debarbieux (1998) considera que as incivildades, classificadas por ele como violências anti-sociais e antiescolares, podem ser traumáticas, sobretudo quando se dão de forma banalizada e são silenciadas, visando a proteger a escola. Segundo Bourdieu (2001), elas seriam possibilitadas por um poder que não se nomeia, que se deixa assumir como conivente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. Um exemplo seriam as manifestações de racismo, em que seria comum a cumplicidade não assumida entre jovens, adultos, alunos e professores.

Embora alguns autores não considerem as incivildades uma modalidade de violência, sendo associadas à agressividade ou a padrões de comportamento contrários às normas de convivência e respeito para com o outro, existe um consenso sobre a necessidade de se prestar atenção à ocorrência de atos de incivildades no ambiente escolar, pois elas podem tornar o ambiente hostil (DÛPAQUIER, 1999, p. 34).

Para compreender e explicar o fenômeno das diversas violências nas escolas convém recorrer aos aspectos tanto extra quanto intramuros, como por

⁷⁶ Day (1996, p. 44-45) define o bullying como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de bullying: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Diz ainda que a maioria dos bullies são meninos, mas as meninas também o podem ser. As meninas que são bullies utilizam, às vezes, métodos indiretos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e a exclusão de outros de um grupo.

exemplo, características das vítimas e dos agressores assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam.

Entre os aspectos exógenos é importante considerar as questões de gênero masculinidade/feminilidade; as relações raciais: racismo, xenofobia; situações familiares e características sociais das famílias; a influência dos meios de comunicação: rádio, TV, revistas, jornais etc. e o espaço social das escolas: o bairro, a sociedade. Entre os aspectos endógenos, a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral devem ser considerados.

Para identificar variáveis ou fatores comumente inter-relacionados com as violências nas escolas, percorrem-se diversas outras relações e processos sociais. A tendência é não isolar um único fator como possível causa ou antecedente que as potencializaria. Prefere-se, em lugar disso, identificar conjuntos ou ambientes favoráveis à violência. Por isso, além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância de abordagem transdisciplinar, com a contribuição da sociologia, da ciência política, da psicologia, das ciências da educação e da justiça criminal.

É consensual o reconhecimento da vulnerabilidade negativa (riscos e obstáculos) da escola diante de distintos processos contemporâneos, em particular as exclusões sociais, a atitude do poder público para com a educação e a perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores. A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, viria aumentando também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de novos meios de formação.

Para Debarbieux, a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (DEBARBIEUX, 1998, p. 39). Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola.

Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital da própria escola. Entre os trabalhos realizados no Brasil, a partir da década de 1980, sobre o tema violências nas escolas, destacam-se várias pesquisas desenvolvidas por instituições públicas da educação, associações de classe e, em menor grau, por instituições privadas de pesquisa, assim como de acadêmicos e equipes de investigação ligadas a universidades. Nesse período, o tema foi abordado com maior ênfase pelos profissionais das Ciências Sociais que por especialistas em Educação, cujo interesse foi despertado tardiamente em consequência das linhas de pesquisa existentes.

Embora esses estudos ainda sejam incipientes, por focarem, em grande maioria, situações regionais ou localizadas, os resultados obtidos apontam os principais tipos de violência: ações contra o patrimônio (depredações, pichações etc.), na década de 1980, bem como as formas de agressão interpessoal, principalmente entre os próprios alunos, na década de 1990.

No Brasil, durante a década de 1990, diferentemente da tendência de anos anteriores, aumenta a preocupação com a violência nas escolas não somente como fenômeno de origem exterior às instituições de ensino (causas exógenas), ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues.

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Nos últimos anos, chama a atenção o aumento ou registro de atos delituosos e de pequenas e grandes incivildades nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a frequentam. A escola não seria mais

representada como lugar seguro de integração social, de socialização. Não é mais espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

Assim, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades variadas, que afetam o desempenho pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante muitos anos é contestada. A escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade como fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens.

Exatamente nesse ponto de confluência de processos sociopolíticos, econômicos e culturais situa-se o grande desafio do tema aqui explorado. Tratar de violências nas escolas significa lidar com uma intersecção de objetos e seus significados. Isto é, uma perspectiva sobre determinada ordem e não simplesmente a superposição ou o somatório dos objetos: escola e violência.

A fim de incorporar vários dos eixos de reflexão e matrizes teóricas, entende-se violência, neste trabalho, primeiramente como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de acidentes, além das diversas formas de violência verbal, simbólica e institucional.

É justamente por sua complexidade e multiplicidade de facetas que a compreensão do fenômeno das violências nas escolas impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal.

A presença da violência dentro dos estabelecimentos de ensino tem mobilizado diversas pesquisas de âmbito nacional e internacional, bem como, diferentes abordagens na literatura global inclinadas à explicar a complexidade do fenômeno e suas múltiplas manifestações.

O objeto “violência na escola” construiu-se primeiramente na França pela pressão da mídia e pelas injunções do campo e da administração. Marcadamente, nas primeiras pesquisas sobre violência escolar os autores separavam o teórico e o empírico e apesar dos grandes avanços nas pesquisas atuais, a definição ainda

permanece indecifrável aos olhos da ciência⁷⁷, de um lado, a defesa por uma definição precisa e, do outro, uma abordagem liberta das amarras conceituais. “Uma tão grande extensão tornaria o conceito impensável, por confusão léxica e semântica” (DEBARBIEUX, 2001, p.164).

Para Charlot (2006), a palavra violência não é e não pode se tornar um conceito científico por ser definitivamente uma palavra-valor, uma palavra que implica referências éticas, culturais, política e também por abarcar as pesquisas de vitimização na busca por identificar o que incomoda, machuca e agride as pessoas.

O fenômeno da violência no cenário escolar não é algo recente. Prova disso é o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. Hoje, relaciona-se com a disseminação do uso de drogas, o movimento de formação de gangues – eventualmente ligadas ao narcotráfico – e com a facilidade de portar armas, inclusive as de fogo. Tudo isso tendo como pano de fundo o fato de que as escolas perderam o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Enfim, deixaram de ser o porto seguro para os jovens estudantes.

Historicamente, até o foco dos estudos atuais difere do dos antigos. Antes, esse tipo de violência era tratado como simples questão disciplinar. Depois, passou a ser analisada como delinquência juvenil. Hoje, é percebida de maneira bem mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social. Diante disso, as análises precisam ser mais profundas e não se restringir às transgressões praticadas por estudantes ou violências nas relações

⁷⁷Debarbieux (2006) chama a atenção para a “ciência da violência na escola” como suspeita, visto que, do ponto de vista sociopolítico muitas pesquisas servem para justificar as políticas repressivas e criminalizar a miséria, permitindo a ascensão de certos “peritos na escola” que contribuiriam para mascarar as realidades sociais que estariam na origem desta “violência”, contribuindo para exagerar a sua importância. Do ponto de vista epistemológico, muito complementar destas críticas sociopolíticas a imprecisão do termo “violência” tornaria mais difícil a sua construção em termos de objeto científico e como consequência, esta imprecisão conduziria, também, para a criminalização de comportamentos ordinários, fazendo destes os anunciadores de crimes mais graves. Debarbieux (2006) denuncia o “mercado da violência escolar” ressaltando os interesses lucrativos por trás do setor de segurança e dos programas educativos e formativos. A preocupação em detectar o perfil do aluno violento é um exemplo dos esforços tecnológicos que deram origem ao programa “Mosaic-2000”, comercializado atualmente por Gavin de Becker, perito em segurança. Pretende ajudar as escolas na identificação das crianças em risco de cometer atos violentos. Diante disso, numa perspectiva global, que ultrapassou o simples domínio escolar, a violência contra os jovens tem um custo mais elevado do que a violência cometida pelos próprios jovens (vitimação mais dura das crianças e dos jovens, levando a despesas de cuidados muito mais importantes).

entre eles. Várias pesquisas no Brasil têm buscado o mapeamento desse fenômeno, assim como as causas e os efeitos sobre os alunos, os professores e o corpo administrativo e técnico das instituições de ensino. Embora sejam estudos ainda incipientes, por focarem, em sua maioria, situações regionais ou localizadas, os resultados obtidos apontam os principais tipos de violência. Os primeiros estudos brasileiros datam da década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime. Na década de 1980, enfatizavam-se ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. Já na maior parte da década de 1990, o foco passa a ser as agressões interpessoais, principalmente entre alunos. Nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI a preocupação com a violência nas escolas aumentou e tornou-se questionável a ideia de que as origens do fenômeno não estão apenas do lado de fora da instituição – ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues.

Nessa perspectiva, considerando os fatores endógenos e exógenos que envolvem a escola Charlot (2006) distingue três formas de violência ligadas à escola: a violência *dentro* do território escolar; a violência *na* escola e a violência *da* escola e adverte sobre a necessidade de diferenciar também, agressividade, conflito, agressão com violência instrumental e agressão como uma forma de violência chamada de sintomática ou aquela que faz uso da violência pelo prazer de machucar, humilhar, destruir, dividida em: sintoma psicológico, sintoma social e sintoma cultural. Há ainda a necessidade de distinguir o desrespeito à lei (delito, crime) da transgressão às regras escolares e a incivilidade.

Diante de tais questões, os organismos internacionais dispõem de grandiosos investimentos em estudos que exploram os contextos violentos que emergiam no ambiente escolar, a percepção de atores internos e externos, regionalidades e o tamanho dos municípios. Um aspecto inovador é o foco nas representações das crianças e dos adolescentes que estudam nas escolas analisadas. Os conceitos de violência verbal, simbólica, racial e psicológica foram exaustivamente analisados, sempre no contexto da escola.

Para entender o fenômeno da violência nas escolas, é preciso levar em conta fatores externos e internos à instituição de ensino. No aspecto externo, influem as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Entre os fatores internos, deve-se levar em

consideração a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições e o comportamento dos professores em relação aos alunos (e vice-versa) e a prática educacional em geral.

Segundo alguns autores, como o educador Debarbieux, um dos fundadores do Observatório Europeu de Violência Escolar, na Universidade de Bordeaux, a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos, como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres. No livro *Violência na escola: um desafio mundial?* ele menciona ainda o impacto da massificação do acesso à escola, que passa a receber jovens afetados por experiências de exclusão e de participação em gangues. Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas inadequadas ou não usuais na escola. Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso reconhecer que dentro da própria escola existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital próprios. O Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), por exemplo, entende que a questão da violência nas escolas deve ser tratada sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação. Isso significa que as escolas, assim como os serviços de saúde, a assistência social, os Conselhos Tutelares e outros mecanismos e instituições, são vistas como “agentes protetores” das crianças e dos adolescentes. Ou seja, têm um papel estratégico na defesa dos direitos dessa faixa etária.

O debate sobre os fatores externos e internos, associados à violência no ambiente escolar, é bastante controverso e delicado, pois a tendência é enfatizar os primeiros, o que amenizaria a responsabilidade do sistema escolar, tanto diante do próprio fenômeno quanto do seu enfrentamento. O ideal, porém, é não isolar um único fator como possível causa ou antecedente. Prefere-se, em lugar disso, identificar conjuntos ou ambientes favoráveis à violência. Por isso, além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância da abordagem transdisciplinar, com a contribuição da sociologia, da ciência política, da psicologia, das ciências da educação e da justiça criminal. Entre as pesquisas brasileiras, a Pesquisa Nacional Sobre Violência, Aids e Drogas nas Escolas, que resultou no livro *Violência nas Escolas* publicado em 2002 pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é um dos estudos mais abrangentes. A análise recorreu a enfoques multidimensionais, nos quais se aponta um conjunto de fatores como provável causa da violência, sejam eles internos ou externos. Ela adotou uma concepção ampla de violência, incorporando não só a ideia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, mas também as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno. Segundo essa ideia, a violência escolar sempre resulta da interseção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões). Eles também apontam a vizinhança como um dos cinco principais problemas da escola, inclusive seu entorno, o que descaracteriza o ambiente escolar como espaço confiável e protegido.

O fenômeno da violência está presente na história da humanidade e tratar sobre esse assunto é bastante complexo, pois os impactos que envolvem esta problemática são variados e os fatores que contribuem para sua existência são extensos. Isso, porque diariamente milhões de pessoas são vítimas dela, “A violência nem sempre é um acontecimento isolado, imprevisível, acidental: pelo menos uma parte da *violência e da delinquência constrói-se, e estas constroem-se no ténue e no contínuo*” (DEBARBIEUX, 2006, p.10. *Grifos do autor*).

Nessa perspectiva de análise, a violência não é um fenômeno novo e tampouco específico da sociedade contemporânea, apenas ganhou maior visibilidade nos últimos tempos pela disseminação por meio dos meios de comunicação da imprensa, especialmente, a televisão e também os de circulação impresso como os jornais que circulam livremente na cidade de São Luís, com imagens sangrentas e impactantes na capa, vendidos a preço simbólico, o que facilita ainda mais o acesso e a representação da violência nos moldes econômicos, criando por essa via, a sensação de que a violência está em todos os lugares de forma imbatível.

A violência ocupa a maior parte das notícias da mídia por meio de relatos sobre violência doméstica, urbana, narcotráfico e diversas outras modalidades, mas o problema da visibilidade dada à violência, é que ela afeta diretamente as crenças sobre a humanidade, o comportamento e o olhar sobre as pessoas, faz crer que se caminha ao encontro da barbárie contrariando a propagada ideia de progresso implantada pelo processo civilizatório, “A barbárie é a ausência de normas e da

possibilidade de apelação” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 104-105). Contudo, a violência não foi abandonada ao longo da história, ela ainda engendra novas formas na sociedade contemporânea.

Segundo Abramovay (2010), o destaque da violência no cenário cotidiano faz com que ela penetre na vida de modo alarmista, gerando sentimento de insegurança com isso, surgem novas formas de lidar com o fenômeno, como por exemplo, a contratação de empresas privadas de segurança, o aumento dos muros das casas, a instalação de aparelhos eletrônicos de segurança e outros.

Atos violentos ocorrem no cotidiano da sociedade: casa, trabalho, escola, na rua, e o custo para a vítima é o sofrimento e a dor, umas podem expor isso, outras são forçadas a silenciar suas experiências. Assim, a violência é algo presente na experiência humana, mas que não pode ser vista como algo natural do homem, mas que condiciona a natureza humana. Pois, “A condição humana não é o mesmo que a natureza humana” (ARENDRT, 2010, p.11), uma vez que, é o estar no mundo para o homem que cria o condicionamento da sua natureza, nesse sentido, a violência condiciona a natureza humana a engendrar novas formas de violência.

Enquanto Arendt (2010) visualiza o aspecto negativo da violência, Dadoun (1998), contrariamente, defende uma nova acepção acerca do homem e de sua natureza e insere a violência como ponto nodal da constituição do ser, assim, para a pergunta o que é o homem? A resposta é dada ressaltando sua característica essencial “Homo violens [...] é o ser humano definido, estruturado, intrínseca e fundamentalmente pela violência” (DADOUN, 1998, p. 8). Em nome da civilização, a violência como força estruturante do homem precisou ser contida, mas ainda assim, não se evitou a repressão e com ela, a promoção de outras culturas, de distintas formas de organização humana, como: a família, a religião, a educação, as instituições sociais entre outras, assim, embora a violência não faça parte da natureza humana, ela faz parte da cultura e, mais precisamente, da cultura do homem civilizado.

Para Sponville (1993), a violência das crianças não é uma aberração, uma monstruosidade, uma exceção: ela é a regra da natureza, da vida, da pulsão, da qual não nos livramos senão através de uma outra regra, que é a doçura e o respeito. Mas tal nunca é conferido de nascença, pois, trata-se da cultura contra a natureza: civilização contra a barbárie sem a qual não existe o animal humano, que é o pior de todos.

Segundo Michaud (2001), a palavra violência vem do verbo *violare* que significa tratar com violência, profanar, transgredir, refere-se a *vis* ou força, potência, valor, força vital. Nesse sentido, a força assume a qualificação de violência, mas também a dimensão da transgressão das normas definidas socialmente, que são dinâmicas e passíveis de alteração com o tempo.

Abramovay (2006) ressalta a importância dada ao conceito de violência. É um conceito que depende do momento histórico, da localidade e do contexto sociocultural, esses aspectos não podem ser abandonados, pois o dinamismo peculiar do próprio do fenômeno exige um olhar atento sobre os cenários, situações e processos sociais. É necessário reconhecer que ela só pode ser compreendida em um contexto em que alguns atos serão classificados como violências e outros não.

Nessa perspectiva, o quadro de crise estrutural na sociedade atual está intrinsecamente relacionado à violência, ela é um desdobramento dessa crise, e diante disso, diferentes olhares sobre as violências e suas variadas manifestações já receberam, em pesquisas realizadas pela UNESCO, definições diferenciadas, pois “[...] a violência pode ser considerada como parte da própria condição humana, manifestando-se de acordo com arranjos societários de onde emergem” (WALSELFISZ; MACIEL, 2003, p. 16), a violência também encontra ressonância na apatia, na falta de projeto de futuro, na ausência de perspectivas, na quebra de valores de tolerância e solidariedade, aspectos que fazem parte da crise de significações modernas.

No Brasil, a violência marca o cotidiano da população, especialmente da população das zonas urbanas. O convívio diário com diferenciados níveis de delitos e efeitos sobre as vítimas são compartilhados instaurando um sentimento de insegurança generalizado. Esse fenômeno encontra explicações no aumento dos níveis de pobreza e de desamparo político em que vive a maioria dos habitantes das nossas cidades.

Segundo Duarte (2006), na maioria dos casos, os autores dos atos de violência são pessoas que fazem parte da massa de excluídos, agravados ainda mais pelo aprofundamento da crise econômica, da perpetuação e aumento da taxa de desemprego e os conflitos de valores presentes na sociedade brasileira. Como consequência, as escolas públicas brasileiras deixam de ser um lugar seguro de socialização, de integração social e de preparo intelectual e profissional, mas pelo

contrário, estão se transformando num lugar de medo, desânimo, desesperanças e muitas vezes, de ações violentas.

No Brasil, a educação segue o ideário mercadológico passando a ideia de que a educação é a redentora de todas as mazelas sociais existentes e com isso, é depositada na educação a função de formar a mão de obra necessária para o sistema capitalista, isso reflete em todo processo educativo, na institucionalização do direito social à educação, as dinâmicas organizacionais e, conseqüentemente, nas políticas de acesso, permanência e gestão.

È um erro desconhecer a importância da pobreza e das estruturas sociais no nascimento e desenrolamento dos atos violentos, mas é também um erro supor que o peso desses elementos macrossociais seja sempre igual e é um abuso transformar elementos da situação em determinantes, muito mais em determinantes de “a” violência, como se houvesse uma espécie genérica, “a” violência, cujos fenômenos agrupados sob essa etiqueta fossem apenas variedades (CHARLOT, 2000, p. 23).

Diante disso, o aumento da desigualdade e da exclusão social está concomitantemente ligada ao aumento da violência na escola e fora dela, pois, ao acelerar a globalização econômica e portanto, a desigualdade entre os países e no interior dos países, incluindo os desenvolvidos, precipitará a violência em um número crescente de escolas e de zonas urbanas, “[...] a violência dos dominados é a reprodução de uma violência social de dominação” (BOURDIEU, 1997 *apud* DEBARBIEUX, 2006, p. 166), é a violência da exclusão em escala planetária, o maior desafio da democracia.

Nesse contexto, a instituição escolar ao invés de atender às necessidades dos jovens, contribuindo na formação de sua identidade, de seus desejo e anseios nesse espaço de socialização, se apresenta com interesses ambíguos e contraditórios por se apresentar como um espaço que não deixa de ser *lócus* de produção e reprodução das mais variadas formas de violências. Assim, o que buscam os jovens no sistema escolar vai de encontro com o que lhe é ofertado.

5.2 Os programas internacionais de prevenção à violência e a importância do contexto escolar

Trata-se de uma combinação de fatores de risco no aumento da probabilidade de risco e na capacidade de cada indivíduo fazer face a um acontecimento preciso, ao que de modo comum chamamos a sua capacidade de resiliência (DEBARBIEUX, 2006, p. 142).

Os especialistas dessa abordagem trabalham na perspectiva de predizer a vulnerabilidade considerando a probabilidade de desenvolver distúrbios, assim, esta abordagem mostra a não fatalidade desta vulnerabilidade, apresentando a resiliência⁷⁸. Para Rutter (1985), a presença de um único fator não aumenta a possibilidade de problemas ulteriores, pois a probabilidade dos problemas emotivos e comportamentais só aumenta com a associação de vários fatores de risco, diante disso, por exemplo, uma criança que vive num bairro desfavorecido não está mais em risco de vulnerabilidade do que outra criança qualquer, a menos que se acumulem outros problemas nas relações parentais ou nas relações com os pares e com o ambiente social e escolar.

Este tipo de abordagem preventiva é desenvolvida no Canadá e na América do Norte e a ideia central é pensar que se a violência pode ser predita (como risco potencial) então ela pode ser prevista, desmantelada, não se trata de estigmatizar mas buscar identificar os focos para prevenir.

Estes modelos são desenvolvidos através de questionários que colocam em relação práticas sociais arriscadas ou vitimações e características dos alunos. Eles podem também ser desenvolvidos a partir de inquéritos longitudinais com acompanhamento de bandos de alunos durante por vezes mais de vinte anos. Tenta-se então um cálculo de probabilidade (regressão logística) para medir o peso (a influência) de cada variável sobre a probabilidade que existe de alguém se transformar num agredido ou num agressor.

Na perspectiva de Fortin e Bigras (1996), é clássico apresentar estes modelos a partir de três grandes categorias: os fatores pessoais (características da criança), os fatores familiares, os fatores ambientais (fatores sociais). Mas, a abordagem através do levantamento dos fatores de risco em meio escolar hesitou

⁷⁸Resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades". Rutter, M. (1993a). La "resiliencia": consideraciones conceptuales. *Journal of Adolescent Health* [versão eletrônica], 14 (8), 690-696.

durante muito tempo em incluir nos seus modelos os fatores ligados à própria escola, porém, para Debarbieux (2006), a integração das variáveis escolares é indispensável, pois os estudos que desta procedem são de uma particular riqueza o que acaba rompendo com atores que negam o efeito dos fatores escolares na gênese da violência, “Convém pensar a violência *dentro* da escola, sendo que esta tem condições particulares de actualização e, talvez, um certo número de causas internas”(DEBARBIEUX, 2006, p. 143. *Grifos do autor*). Diante disso, o autor não descarta um estudo sobre os fatores de risco levantados dentro da escola como possível retroalimentação da violência pela própria escola.

Para Ballion (1996), se aceitamos a ideia de que a violência não pode ser pensada fora do contexto social e histórico, torna-se difícil imaginar porque é que o estudo da violência na escola deveria prescindir do próprio contexto escolar, a menos que afirmemos a exterioridade total desta violência que invade os estabelecimentos, tanto diretamente como por porosidade.

Para tentar identificar os fatores preditores da violência juvenil, O Grupo de estudos sobre culpados de agressões violentas e sérias do gabinete da justiça dos menores e da prevenção da delinquência do Ministério da Justiça americano reuniu, durante dois anos, vinte e dois melhores investigadores e especialistas em trabalho social. Estes investigadores analisaram a totalidade das produções sobre a questão e, através de um protocolo rigoroso, selecionaram 66 estudantes longitudinais que tentaram identificar os fatores preditores da violência. A partir destes estudos, os investigadores não elaboraram somente uma análise destes fatores de risco ou de proteção, eles tentaram igualmente medir qual é o peso de cada um dos fatores de risco e de proteção e qual a sua capacidade de alterar os riscos corridos e fazer diminuir a violência. Pode-se afirmar que é a acumulação destes fatores de risco que importa, numa perspectiva mais sistêmica do que analítica.

Na abordagem dos fatores de risco são examinadas cinco categorias: os fatores de risco individuais; fatores de risco familiares; fatores de risco associados à escola; fatores de risco ligado aos pares e fatores de risco ligados ao meio social.

As categorias de fatores individuais mais frequentemente testadas são: os problemas relacionados com complicações natais e perinatais, os problemas de saúde (particularmente cardíacos), distúrbios psicológicos internalizados (nervosismo, ansiedade, depressão, etc), os problemas de temperamento ligados à

concentração e à hiperatividade, a agressividade, a iniciação precoce do comportamento violento, a crença no comportamento anti-social, o abuso precoce de drogas e álcool. Porém, para alguns especialistas estes elementos não predizem ou predizem de modo muito fraco a violência grave e a delinquência firmada.

Pela ótica da psicologia, segundo Vitaro e Gagnon (2003), para resumir a bagagem neurobiológica da criança, o conceito de temperamento é imprescindível para a explicação etiológica dos distúrbios externalizados. Na França, as pesquisas que seguem esta linha não são tão dominantes, desconfia-se dos excessos no tratamento médico dos distúrbios neurobiológicos (em particular, da hiperatividade). Por outro lado, o conceito de temperamento pela ótica da sociologia, segundo Sanson e Prior (1999), é uma construção social, o que desmente a abordagem por fatores de risco, desta forma, admite-se absolutamente que a interação social entre esta bagagem genética e o meio social é a única que prediz eventuais distúrbios de conduta. Por essa via, tanto a delinquência violenta ou distúrbios de conduta sobrepõe os jovens à violência.

Os fatores de risco ligados à família são os mais bem documentados, mas, não aparece nos questionamentos de outras instituições de socialização que não seja a escola, principalmente, o papel da família e em particular das famílias populares, na gênese da violência.

[...] os factores familiares mais preditores da delinquência violenta ou de distúrbios da conduta e do comportamento são: a criminalidade parental (mesmo se, segundo a meta-análise de Hawkins *et al.*, os estudos a este propósito ainda não são consistentes), os maus tratos e o abuso sexual dos pais, a falta de interesse e de empenho nas atividades escolares, ou nas atividades de tempos livres dos seus filhos (HAWKINS, 2000 *apud* DEBARBIEUX, 2006, p. 146).

Nessa perspectiva, o empenho parental é um dos mais importantes, pois, o forte apoio parental nas atividades escolares, juntamente com a cooperação forte com os professores, é um dos mais relevantes fatores de proteção. “Quando as duas instâncias de colaboração agem conjuntamente, elas criam uma espécie de “círculo virtuoso”, para grande benefício da criança (DEBABIEUX, 2006, p.146). O estilo parental também é preditor, pois um estilo repressivo e autoritário tem grande peso, ainda que relativo, na violência dos filhos, “O castigo físico é um dos maiores preditores de criminalidade na idade adulta, muito mais do que a permissividade, que no entanto é um fator influente” (AGUILAR, 2000, p. 45).

Para Debarbieux (2006), o estilo parental influente alternado entre a rigidez e a indiferença é um fator de risco ao mesmo tempo que os conflitos intrafamiliares. O divórcio e a separação não aparecem como preditores tão importantes, não mais do que a doença mental dos pais, mas este aspecto encontra-se pouco documentado.

Os fatores de risco associados à escola são poucos documentados e os fatores considerados nesse ambiente são: o insucesso escolar, o absenteísmo e o abandono escolar, os problemas disciplinares frequentes, as mudanças frequentes de escola, a fraca ligação à escola e o fraco empenho nas atividades escolares. Diante disso, que se passa com os estilos pedagógicos, as condições materiais (efetivas nas classes e nos estabelecimentos escolares, por exemplo?) qual o impacto da equipe dos adultos sobre os comportamentos dos alunos? Qual o impacto dos programas escolares, etc? Eis algumas das questões que ainda faltam responder. Este fator está no mesmo nível das relações família-criança e as performances da escola.

Sobre os fatores de risco ligados aos pares a unanimidade é grande entre os pares delinquentes, e particularmente a nível de *gangues*, ou quando se trata de membros da fratria, é um forte indicador de uma violência cujo papel iniciático é provável. A pertença a gangues triplica o empenho nas atividades violentas, numa outra via, o isolamento, os conflitos frequentes com os pares são, aqui também, anunciadores de distúrbios posteriores frequentes.

Os fatores de risco ligados ao meio social são marcadamente controverso pois, apesar de levar em consideração alguns fatores de risco como: o baixo estatuto social e a pobreza, a desorganização comunitária, a presença de armas e de drogas na vizinhança, a exposição à violência e ao racismo e a presença de adultos criminosos na comunidade para explicar os problemas precoces encontrados nas crianças dos 6 aos 11 anos não pode ser determinista, de maneira nenhuma pode-se considerar a pobreza necessariamente causadora da violência.

Werner (1999) apresenta nos seus estudos com crianças que apesar de uma exposição precoce a diferentes fatores de stress (pobreza, violência, falta do pai, etc) estas crianças “resilientes” tinham sabido adaptar-se corretamente e não apresentavam episódios violentos ou delinquentes. Assim, apesar do fato de a pobreza ser eventualmente violência, não significa que os pobres sejam necessariamente violentos, não existe deficiência sócio-violenta.

Diante da abordagem por fatores de risco, considerando as categorias citadas acima, não existe uma causa da violência, cada fator em si não é de modo algum, uma explicação suficiente, encontramos-nos num sistema hipercomplexo e será necessário encontrar respostas diferentes para a pluralidade das causas.

Conforme Farrington (1997), um dos estudos mais ambiciosos para compreender como se combinam os fatores de risco é o *The Cambridge Study in Delinquent Development*. Este estudo mostra que a percentagem de jovens postos em causa por crime violento aumenta de menos de 3% dos jovens sem fatores de risco para 31% daqueles que combinam quatro fatores de risco, cujo modelo mais preditor é: baixo estatuto social da família, família numerosa, fraco coeficiente intelectual e socialização familiar defeituosa.

Quanto maior é o número de factores de risco ao qual um indivíduo se encontra exposto, maior é a probabilidade de este se empenhar num comportamento violento. As intervenções multimodais visando a identificação dos preditores e das constelações de factores de risco poderia ser mais efectiva para prevenir a violência do que as que visam um fator de risco tomado isoladamente (HAWKINS, 2000 *apud* DEBARBIEUX, 2006, p. 149).

A identificação para prevenção da violência é uma preocupação de inúmeros pesquisadores que atuam em diferentes áreas: criminologia, psicologia, psicopedagogia com diferentes métodos: meta-análise, estudos de literatura, mas obedecendo a tradição da pesquisa, o que para Debarbieux (2006), se mostra insuficiente já que tais os estudos ainda não são contextualizados, em particular em meio escolar. Essa falta de características situacionais é aliás levantada pelos autores da meta-análise que pensam existir aqui uma das vias essenciais para futuras pesquisas.

Quadro 1:

Os fatores de risco preditores da delinquência violenta ou dos distúrbios externalizados da conduta

Fatores de risco individuais	Temperamento (agressividade, bebês “difíceis”, etc
	Acidente perinatais
	Problemas médicos
	Distúrbios internalizados (depressão)
	Hiperactividade/déficit da atenção
	Iniciação precoce à violência
	Crenças favoráveis à violência
	Défice sociocognitivo – inteligência fraca
	Gênero (rapazes)
	Abuso precoce de drogas e álcool
Os factores de risco familiares	Criminalidade parental
	Maus tratos/abuso sexual
	Laços fracos entre pais-filhos
	Falta de empenho parental
	Praticas punitivas excessivas ou flutuantes
	Permissividade excessiva
	Fraca ligação familiar, conflitos
	Atitudes parentais favoráveis ao abuso de substâncias
	Separação pais-filhos
	Doenças mentais dos pais
Os factores de risco associados à escola	Insucesso escolar
	Fraca ligação à escola
	Absentismo/abandono escolar
	Mudanças frequentes de escola
	Problemas de disciplina frequentes
	Fraco empenho nas atividades escolares
Os factores de risco ligados aos pares	Fratrão delincente
	Pares delinquentes
	Membros de gang
	Conflitos com os pares/isolamento
Os factores de risco ligados ao meio social	Pobreza
	Desorganização comunitária
	Presença de armas e drogas
	Presença de adultos criminosos
	Exposição à violência e ao racismo

Na perspectiva de análise de Debarbieux (2006) a abordagem dos modelos de prevenção da violência baseada nos fatores de risco apresentam alguns problemas referentes à literatura especializada: primeiro, na literatura, a contextualização das variáveis escolares limitam-se às variáveis individuais, esquece-se as circunstâncias que produzem o problema, ou seja, os fatores de riscos individuais e os fatores de risco associados à escola não são relacionados e segundo, a literatura tem como referência os trabalhos desenvolvidos em países desenvolvidos, com grande concentração norte-americana, anglo-saxões, Europa do Norte, Austrália, Japão.

Tais aspectos soam como negativos para Debarbieux (2006), que interroga sobre a participação da escola no processo de construção da violência e sobre a validade dos fatores de riscos levantados nos países do norte para explicar o que ocorre nos países do sul. Diante disso, propõem a contextualização da violência escolar a nível das próprias variáveis escolares para a compreensão do fenômeno e de suas implicações concretas e precisas para as políticas escolares e para todos os atores da escola.

O inquérito de vitimação realizado pelos Gottfredson em 1985 encontra-se na origem do cruzamento conceptual e empírico entre as pesquisas criminológicas e a literatura do “efeito estabelecimento”. Esta literatura de origem anglo-saxônica procura medir e compreender as diferenças de *performance* entre os estabelecimentos escolares (DEBARBIEUX, 2006, p. 151).

Nessa literatura, são consideradas as variáveis sociais e os fatores: tamanho do estabelecimento ou das classes, a estabilidade das equipes educativas ou o estilo relacional da equipe da direção. Não reduz apenas à pedagogia e às responsabilidades individuais, mas “permite explicar porque é que perante uma situação social idêntica, alguns estabelecimentos reagem melhor do que outros sobre o plano das aprendizagens escolares” (DEBARBIEUX, 2006, p.151).

Os Fatores ligados ao ambiente comunitário e à composição escolar (exterior à escola): os efeitos da composição sociodemográfica e os efeitos dos fatores comunitários; *Fatores ligados à escola:* os efeitos do tamanho do efetivo escolar, os efeitos ligados à organização do trabalho em equipe dos adultos e na gestão do estabelecimento e os efeitos das regras e estilos pedagógicos; *os fatores comunitários, efeito estabelecimento ou efeito-classe:* um sistema.

Ao tratar dos fatores ligados ao ambiente comunitário e à composição escolar, exterior à escola, Debarbieux (2006) refere-se à comunidade no sentido de vizinhança, ambiente humano, social, de arquitetura, mas também comunidade dotada de um capital social material: equipamentos, serviços públicos, comércio, ou imaterial: regras, cultos, práticas de entreajuda.

A violência é repartida de modo desigual, como demonstram as pesquisas sobre violência, que mostram que quanto mais os indicadores sociais dos estabelecimentos escolares são difíceis, mais os alunos testemunham a presença da extorsão. Os bairros menos favorecidos das grandes cidades acumulam subemprego e segregação étnica em maior porcentagem que nos bairros favorecidos, o medo também é um fator mais presente, como demonstra a pesquisa na voz dos alunos, que declararam uma violência enorme, assim, a desigualdade perante o risco de violência na escola é para Debarbieux (2006), uma das desigualdades mais pesadas no que diz respeito às suas consequências.

O reconhecimento da multiplicidade das causas da violência implica, no entanto, que os fatores socioeconômicos não possam explicar tudo, assim, a pobreza ou o desemprego não podem, por si só, desencadear a violência, contudo, sempre que se acumulam os fatores de exclusão social, o risco de ser vítima ou agressor aumenta. Pois, os fatores estão interligados que é difícil dissociá-los, seu efeito é massivo e cumulativo.

A sociologia da violência na escola é uma sociologia da exclusão social, o que não significa que ela não exista nos bairros favorecidos, mas é mais rara nesse espaço, dessa forma, a urgência social mantém-se relativamente ao tratamento prioritário das violências nas escolas de bairros desfavorecidos.

Os fatores comunitários tanto podem ser de risco quanto de proteção, como por exemplo, a disponibilidade das armas, o racismo ambiental nas condutas agressivas e na delinquência ou na pobreza global de uma comunidade.

Para além das variantes econômicas e demográficas ligada à exclusão social, uma outra tentativa interessante é a de medir o peso sobre a vitimização- ou delinquência- das instituições sociais exteriores à escola, da comunidade. “O capital social” que representam os equipamentos sociais, desportivos e culturais de uma comunidade também se encontra interligado a estas diferenças de *performance* dos estabelecimento escolares face à delinquência (DEBARBIEUX, 2006, p.155).

A legitimidade das instituições é, para os próprios habitantes, explicativa da sua eficácia, aumentando a participação deles na ordem pública, o capital social aumenta em função das atividades culturais e religiosas de comunidade, aumentando do mesmo modo o controle social do crime, pois ainda que o capital social material seja fraco, o capital humano se mantém forte explicando a resistência aparentemente paradoxal à violência.

No tocante aos fatores ligados à escola, quanto aos efetivos do efeito escolar, considera-se que o tamanho do efetivo é um fator importante no caso de escolas que recebem uma população de fraco nível econômico e particularmente composta por grupos étnicos. O efetivo escolar é um fator de risco que, como todos os fatores de risco, não se atualiza senão quando combinado com outros fatores de risco, cujos principais critérios são os sociodemográficos. Nesse aspecto tem consequências importantes em termos de políticas públicas, mas também para as reivindicações sindicais, “ não é a baixa global dos efectivos que terá uma influencia sobre o nível de violência na escola, mas a baixa objetivada e positivamente desigual” (DEBARBIEUX, 2006, p. 157), diante disso, o problema continua a ser fazer desta abordagem por discriminação positiva dos estabelecimento uma abordagem não estigmatizante.

Para Debarbieux (2006), não se deve confundir efetivo dos estabelecimentos e efetivos de classe: os agrupamentos por classe de nível, podem paradoxalmente levar as classes menos numerosas a ser as mais difíceis, se estas forem constituídas unicamente por pares com forte identificação delinquente, considerar isso, implicaria numa abordagem simplista que relaciona a quantidade de alunos por classe com a quantidade de violência existente, como por exemplo, menos alunos por classe seria igual a menos violência, daí a necessidade da abordagem contextual da escola.

Quanto aos fatores de risco ligados à escola, particularmente, os efeitos ligados à organização do trabalho em equipe dos adultos e na gestão do estabelecimento e os efeitos das regras e estilos pedagógicos;

Se existe algo concreto que nós aprendemos na teoria da criminologia e que tem por nome “accionismo”, é o crime, a agressão, a violência, necessitam de uma situação favorável para se reproduzirem com um mínimo de risco para o agressor – que na maior parte dos casos não deseja enfrentar consequências negativas (para ele) dos seus actos (CUSSON, 2000, FILLIEULE, 2001 *apud* DEBARBIEUX 2006, p. 157).

Na perspectiva de Debarbieux (2006), o silêncio das vítimas é exigido mais por prudência que por honra, por conseguinte, as vítimas são na maior parte das vezes indivíduos são isolados, sem proteção suficiente, corre muito mais de ser agredido, passa-se a mesma coisa na escola, relativamente às crianças que são vítimas, que se encontram geralmente isoladas, sem apoio de um grupo de pares para protegê-las. Esta é também a situação dos professores vítimas: é na escola nas quais o trabalho em equipe é muito fraco que o risco de agressão contra adultos é mais forte, nesse sentido, o mecanismo de incivilidade é aqui muito explicativo, cada um, isolado na sua casa, na sua aula, corresponde a um abandono dos espaços comuns, mas também dos colegas mais frágeis.

Diante disso, a organização do trabalho e do trabalho em equipe é um fator que se mostra determinante na maioria das pesquisas, tanto como fatores de proteção com também, como fatores de risco.

A imagem dos professores muda totalmente: os professores nas escolas organizadas de maneira comunitária faltam muito mesmo vezes, têm uma melhor moral, estão muito mais satisfeitos com seu trabalho e o seu ensino é apreendido de modo muito mais favorável pelos alunos (DEBARBIEUX, 2006, p.158).

Nessa perspectiva, a organização do trabalho depende do projeto pedagógico, não um projeto administrativamente obrigatório, mas a vontade comum em atos, desta forma, no que se refere ao combate do assédio entre alunos, isto está muito mais ligado a uma sensibilização dos adultos dos estabelecimentos, cujo nível de formação e informação é primordial, nesse aspecto o papel do gestor não pode ser subestimado e nem limitado à programas de mobilização comum que não tem efeitos, de delegar a tarefa do Estado à iniciativa local, mas porque os fatores relacionados à gestão dos estabelecimento interferem no clima escolar.

A correlação entre vitimações e a qualidade das interligações entre alunos e entre adultos e alunos é altamente preditora das diferenças entre os estabelecimentos. É sobretudo verdade, aliás, no que respeita à vitimação dos alunos, sendo a vitimação dos professores comparativamente mais influenciada por factores externos ao estabelecimento (DEBARBIEUX, 2006, p.158).

Esse fragmento expressa que as relações entre os adultos nas escolas é um dos fatores que pode indicar as diferenças entre os estabelecimentos, está

diretamente relacionada com a qualidade do clima escolar, o que diretamente influencia para fortalecer um ambiente significativo de aprendizagem, uma vez que, quanto mais qualidade nas relações com os atores escolares menores são, as ocorrências de vitimações.

Sobre os fatores ligados à escola e os efeitos das regras e estilos pedagógicos, são vários os aspectos destacados: a vida em equipe (sentido de comunidade), os valores partilhados pelos adultos, a sua expectativa positiva no sucesso dos alunos, a presença de atividades comuns para manter um alto nível de identificação com o estabelecimento, as relações colegiais entre adultos, e as qualidades de liderança do gestor, “está provado que o estilo cooperativo que permite aos alunos um empenho forte e também um fator de proteção, contrariamente aos estilos rígidos” (DEBARBIEUX, 2006, p.158), que contribuem para o aumento da vitimação decorrente da instabilidade da equipe de professores, da falta de clareza e a injustiça na aplicação das regras.

Assim, os fatores de ordem exógena e endógena apresentados, interferem no ambiente escolar e estão sistematicamente ligados. Os fatores comunitários, efeito estabelecimento ou efeito-classe devem ser compreendidos como um sistema: a composição, a estabilidade, e ao mesmo tempo o estilo pedagógico do estabelecimento dependem da sua implantação.

Conforme explica Debarbieux (2006), a apresentação sucessiva dos fatores comunitários e dos efeitos ligados ao próprio estabelecimento não deve induzir a uma impressão fragmentada dos fatores de risco, pois, “Existe aqui um verdadeiro sistema etiológico, que aliás não ganha sentido senão numa sociedade mais larga, combinando desigualdades socioeconômicas, escolha de estabelecimentos e histórias pessoas” (DEBARBIEUX, 2006, p. 160),

Essa afirmativa pode ser visualizado através da análise de como são constituídas as classes dos estabelecimentos escolares e como esta fabricação das classes interage sobre a violência e vitimação, pois para guardar os melhores alunos os estabelecimentos implementam estas classes que permitem evitar a mistura social e étnica pouco desejada pelos pais dos alunos. Seguindo esse raciocínio, a violência escolar é considerada parte de um sistema global, nesse sistema, a pobreza é muitas vezes identificada como um fator de risco importante, mas ela sozinha é não é um fator determinante para engendrar violências na escola.

5.3 As medidas de prevenção e enfrentamento da violência na escola em São Luís: Polícia Militar do Maranhão (GEAPE e PROERD)

Paz e violência são fenômenos exclusivamente humanos. Ocorrências naturais destrutivas não podem ser chamadas de violentas porque a natureza não tem consciência de si mesma, nem faz escolhas. Tampouco os animais podem ser considerados violentos ou pacíficos, já que agem movidos por instintos e sempre dentro das leis do mundo natural. O contato com a natureza desperta sentimentos de paz no ser humano, ou seja, relembra-nos de algo que já trazemos dentro de nós. A paz não emana do pôr-do-sol, do mar ou da floresta, mas ao contemplá-los, vivenciamos a conexão e interdependência entre tudo o que existe (MILANI; JESUS, 2003, p. 17).

A cultura de paz é um conceito criado pelas Nações Unidas com o objetivo de fazer uma transição entre uma cultura de guerra, de violência, de imposição e discriminação para uma cultura de não-violência, de diálogo, de tolerância e de solidariedade.

É importante ressaltar que a paz tem diversas dimensões. Dentre elas, destacamos a dimensão socioeconômica que passa necessariamente pelo desenvolvimento integral, e não apenas pelo aspecto econômico; a dimensão político e cultural, em que as diferenças constituem não um motivo de divisão, mas de recíproco enriquecimento, e a dimensão pessoal, onde existe um envolvimento ético e emocional por parte dos atores envolvidos. No entanto, é fundamental ressaltar que para existir a paz deve existir, a priori, a justiça social.

Diversas instituições e organismos internacionais trabalham com o conceito Cultura de Paz, tendo como parâmetro os conflitos bélicos surgidos no século XX, promovendo a elaboração de propostas voltadas para a promoção de uma “Cultura para a Paz”.

Em busca do fortalecimento da Cultura da Paz nas escolas e nas comunidades houve uma Alteração nos Arts. 3º, 14e 67 e acresce o art. 67-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para fortalecer a cultura da paz nas escolas e nas comunidades adjacentes.

É neste sentido que iniciaremos a nossa fala, sobre o que é violência, como mudar a situação atual e como pensar em políticas públicas contra as diversas violências existentes na nossa sociedade. É notório que a violência enquanto fenômeno diluído na sociedade permeia os diferentes espaços sociais, afeta

comportamentos pessoais e coletivos, e necessita outros processos de negociação e outras categorias para ser enfrentada.

Poucos temas têm merecido tanta atenção hoje, como o da violência. Para muitos autores, um dos signos da contemporaneidade é a insegurança, a impotência, o medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam, quer como membro de uma coletividade, quer no plano da vida privada, desestabilizando individualidades. A violência se faz presente na maioria das cidades, onde são medidos elevados índices de criminalidade, acompanhado de desigualdade social, miséria, falência do poder público, ineficiência das políticas na área de segurança. Nestes dias, a violência nos parece um fenômeno inédito, recente, mais intenso do que em outras épocas, pois atinge diretamente nossas vidas, o nosso dia-a-dia, do qual não somos meros espectadores. Mas a violência não é um fenômeno novo: ao contrário, ela é um traço de ações e interações características do comportamento humano e vem acompanhando a história há milhões de anos. Não se pode dizer que o mundo é pior hoje do que na China dos anos 30, nem durante as duas guerras mundiais.

Apesar das dificuldades de definir violência, existe uma tendência na literatura de conceituar a violência de forma mais abrangente do que de relacioná-la apenas com os atos que causam danos físicos a indivíduo(s) ou grupo(s) e também contra si mesmo. Esta definição abrange suicídios, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios e diversas formas de agressão sexual.

A violência é um fenômeno que vem se acentuando no mundo contemporâneo. Esse avanço é preocupante porque viola o direito à vida, o mais fundamental dos direitos humanos. Considera-se, aqui, o conceito de violência em uma perspectiva ampla, que abarca não apenas os danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra outras pessoas, mas também o conjunto de restrições que impedem o pleno gozo de seus direitos essenciais, abrangendo, portanto, as modalidades da violência simbólica e institucional.

Ao ampliar o conceito de violência, ela passa a ser relacionada com preocupações ligadas à miséria, ao desamparo político, acarretando novas de organização social (o banditismo, o crime organizado). A violência, portanto, começa a aparecer como um problema de exclusão social e como uma parte integrante da vida de um novo público que se encontra em situação de “não integração” com a sociedade.

No Brasil a violência está intimamente ligada à condição de vulnerabilidade social de certos extratos populacionais, como por exemplo, os jovens. Atualmente, esses atores sofrem riscos de exclusão social sem precedentes devido a um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, Estado e sociedade que tendem a concentrar a pobreza entre os membros deste grupo e distanciá-los do “curso central” do sistema social.

A vulnerabilidade pode ser interpretada como um conceito que se encontra entre a disponibilidade dos recursos materiais e simbólicos e o acesso a oportunidades sociais, econômicas e culturais que provém do Estado e da sociedade. Há ainda outros aspectos perversos da vulnerabilidade como: a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos da sociedade, não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades.

Não há dúvida que vivemos épocas difíceis onde a violência permeia os espaços que frequentamos que convivemos Hoje sabemos que nosso grande desafio não consiste mais em frear apenas as guerras e seus horrores, mas a violência, em todas suas formas sejam suas manifestações físicas ou simbólicas e a violência que acontece em casa, no trabalho, na comunidade, na escola, entre os indivíduos e, principalmente entre aqueles mais afetados por ela, os jovens. Desse modo, é preciso passar da teoria à prática, do discurso à realidade, das boas intenções à concretização de resultados reais para consecução do bem estar humano.

Para Brunetta⁷⁹ (2010), no Brasil, no final do século XX, ocorreu uma modificação no sistema de policiamento que contribuíram para esta reestruturação com relação ao tipo e a organização de suas tarefas, a ineficiência do policiamento tradicional e a redemocratização política. A base da reorganização das tarefas polícias, frente a esse novo contexto, está ligada à criação de formas de policiamento definidas como: comunitária, solidária, interativa e cidadã; não se constituem efetivamente em experiências alternativas, considerando que objetivam,

⁷⁹ Professor Assistente I da Área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Chapecó-SC; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa intitulada “Avaliação de experiências de prevenção de delito na cidade de Araraquara”, coordenada pelo Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava (PPGS-FCLAR-UNESP).

principalmente, descaracterizar a instituição policial como agente de repressão e reconfigurar sua imagem em relação ao uso da força, mas também em relação às suas práticas de policiamento, investigação, abordagem etc., mas em grande medida as forças policiais permanecem convictas de que o uso da força é indispensável e em momento algum se veem capacitadas a superá-la.

Em São Luís, devido à constatação do aumento de ocorrências policiais e o uso de drogas envolvendo alunos nas escolas, foi criado em 26 de maio de 1998, a partir de um convênio celebrado entre a Policial Militar do Maranhão (PMMA) e a Secretaria de Estado da Educação, a instituição oficial do Grupo Especial de Apoio às Escolas (GEAPE) que segue na Corporação a Portaria nº. 028/03 do Comando Geral da PMMA e são acionados para enfrentar esse quadro de violência nas escolas da capital.

[...] as diversidades políticas, econômicas e sociais propiciam o aumento da criminalidade. A transformação e evolução da sociedade força de um modo abrangente todas as instituições, incluindo as polícias, a buscarem adequar-se aos novos conceitos da modernidade, bem como vislumbrar um processo capaz de atingir seus objetivos de forma satisfatória (GEAPE, 2012).

Diante disso, inicia-se um processo de mudança nas técnicas educativas e escolares conforme as necessidades tecidas na sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo, controlá-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle. Contudo, a escola tornou-se um lugar onde efetivamente ocorrem agressões e situações envolvendo violências e ao mesmo tempo, os profissionais não tem sido preparados para lidar com essa nova realidade e demonstram dificuldade para agir, nesse contexto, a polícia passa a se fazer presente nas escolas, assumindo funções de vigilância, segurança e manutenção da ordem.

Mais de 300 casos de violência e conduta inadequada nas escolas da rede pública da Região Metropolitana de São Luís foram registrados no ano passado pela Ronda Escolar da Polícia Militar do Maranhão (PM). Casos de ameaça entre alunos e professores, agressões físicas, prática de bullying e apreensão de armas e drogas têm sido recorrentes dentro de escolas, espaços onde deveria ser promovida uma cultura de paz (JORNAL O ESTADO DO MARANHÃO, 2014, p.01).

Em São Luís, a Polícia Militar registra um aumento da violência escolar em que maior das ocorrências, segundo o jornal O Estado do Maranhão (2014)⁸⁰, estão relacionada a agressão física, brigas, ameaças entre alunos e proferidas de alunos a professores, depredações às dependências da escola, indisciplina, furtos de telefones celulares dos alunos dentro das salas de aula e que segundo o Capitão Wellington Veras, alunos de 12 a 17 anos são os que mais se envolvem nestas situações.

Mas, juntamente com o aumento de número de ocorrências, aumenta também, a preocupação da Promotoria de Educação de São Luís com o atual estado das escolas públicas da capital. Diante dessa preocupação, em 2011, uma equipe da promotoria composta por servidores do Ministério Público do Maranhão fez o levantamento de 320 escolas em São Luís que servem de subsídios para retratar as reais condições das escolas em São Luís nos últimos anos. “As denúncias mais comuns dizem respeito às *péssimas condições de trabalho para os professores, falta de aulas, ausência de vagas, precariedade da oferta da educação infantil, transporte escolar, dentre outras*” (JUS BRASIL, 2011. *Grifos nossos*) afirma o promotor de justiça de São Luís Paulo Avelar.

Frente ao diagnóstico das escolas públicas de São Luís, elaborou-se um Relatório⁸¹:

Após expressar em números a realidade encontrada nos prédios escolares, os quais apontam, entre outros aspectos negativos, irregularidades nas instalações elétricas, com fios expostos, baixa luminosidade, ventiladores sem manutenção; banheiros mal conservados; paredes com rachaduras e sem pintura; salas de aula com pouca ou nenhuma ventilação; tetos comprometidos; pátios e corredores servindo de depósito de móveis novos ou inservíveis, o relatório aponta para a urgente necessidade de implantação de medidas por parte da Secretaria de Educação, estadual e municipal, para alterar tais situações, eliminando o risco de acidentes graves (JUS BRASIL, 2011).

Quando está em questão a escola, a polícia deve ser analisada sob um enfoque particular, pois o espaço escolar é, teoricamente, diferente dos demais espaços públicos, configurando-se como um local que deveria ser protegido e regido

⁸⁰ Aumenta a violência nas escolas públicas de São Luís. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2014/08/aumenta-em-26-violencia-nas-escolas-publicas-de-sao-luis.html>> acessado em: 03/08/2014.

⁸¹ Jusbrasil-MA. Disponível em: <<http://mp-ma.jusbrasil.com.br/>> Acessdo em: 23/03/2014.

por lógica e regras próprias. A escola é, por excelência, local de aprendizagem e constituição do indivíduo como cidadão.

Para Abramovay (2006), a transição de uma escola de elite para uma escola aberta a todas as camadas sociais trouxe consigo o estranhamento entre os sujeitos. Se o professor não é mais a figura que centraliza a disciplina, tampouco o policial é visto pelo alunado como tendo essa atribuição – e o próprio policial não a incorpora. Nessa perspectiva, a responsabilidade de proteger a escola das agressões externas e daquelas que se dão dentro de suas dependências foi transferida, em alguns casos, para os agentes da segurança (em especial, os policiais).

[...] forma-se a escola moderna: instrutiva, planejada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos. É uma escola que assume um papel social cada vez mais determinante: social e civil (podemos dizer) e profissional; que pertence cada vez mais nitidamente aos “aparelhos ideológicos” mas também burocrático do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico (CAMBI, 1999, p.245).

O GEAPE foi instituído oficialmente como medida proativa, sendo considerada atividade fim, para o controle da violência e criminalidade, complementando as ações preventivas e repressivas ao uso indevido e tráfico de drogas, violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes nas escolas.

Agindo reativa ou proativamente os policiais estão subordinados às normas da corporação que visam “**endurecer o policial**” limitando-o para consigo mesmo e preparando-o para enfrentar o confronto e o risco; e ainda muito recentemente os novos contingentes da Polícia Militar têm recebido nos cursos de formação conteúdos relacionados às práticas não-repressivas. (AMADOR, 2002, p. 138. Grifos do autor).

Com a finalidade de realizar policiamento ostensivo e preventivo nas escolas; apoiar as escolas nas atividades de prevenção ao uso e abuso de drogas; realizar atividades preventivas, visando à redução dos índices de violência e criminalidade na comunidade escolar tendo como objetivo viabilizar uma política de ações afirmativas, aproximando a PMMA da comunidade. Segundo a Constituição Federal a Polícia Militar tem como função constitucional em seu Art. 144:

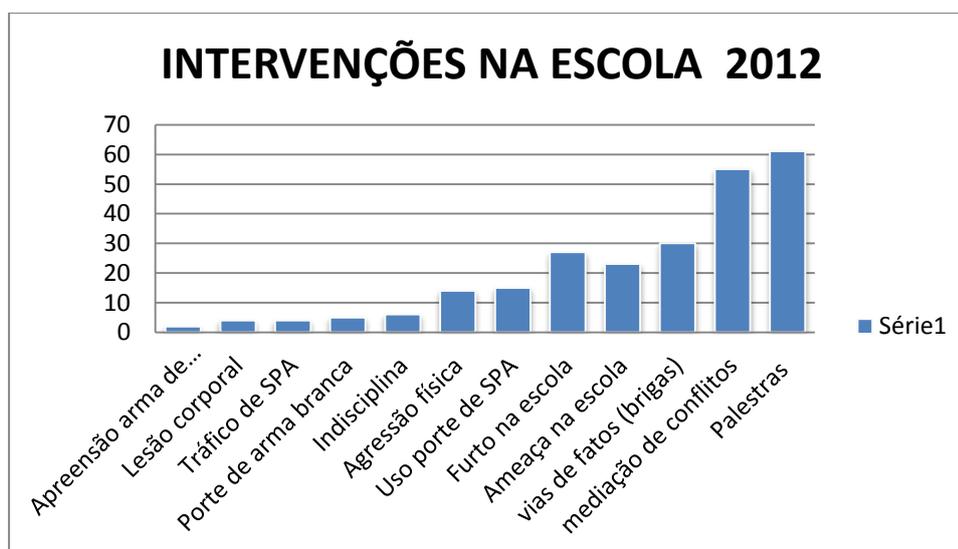
A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos: I - polícia federal;
II - polícia rodoviária federal;
III - polícia ferroviária federal;
IV - polícias civis;
V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.

§ 8º - Os Municípios poderão constituir guardas municipais destinadas à proteção de seus bens, serviços e instalações, conforme dispuser a lei.

Segundo o Relatório GEAPE (2012), o policiamento escolar no Maranhão atende as seguintes cidades maranhenses: Imperatriz, Caxias, Timon, Barra do Corda, Presidente Dutra e Açailândia. Dentre as atividades que compete ao GEAPE estão: a ronda escolar para conhecer seu entorno e manter contato com os gestores com a finalidade de saber os problemas de segurança e/ou de tráfico de drogas; Aproximar-se do corpo discente, através de visitas às sala de aula, refeitório e área de convivência de alunos; Agendar palestras e participar de diversas atividades do calendário escolar; Apoiar as mediações de conflitos no ambiente escolar; Participar de reuniões de pais e mestres.

A qualificação do profissional para atuar no GEAPE se faz mediante o “Curso de Potencialização do GEAPE”⁸² voltado principalmente para adequar a atuação policial à dinâmica social. Pois, “A atividade policial necessita de programas de desenvolvimento profissional capazes de oferecer uma capacidade técnica apurada aos policiais, de ampliar-lhes a compreensão de sua atividade e, ainda, favorecer-lhes o exercício de reflexão crítica sobre a realidade social em que estão intervindo” (GEAPE, 2012).

Gráfico1:Intervenções em 2012



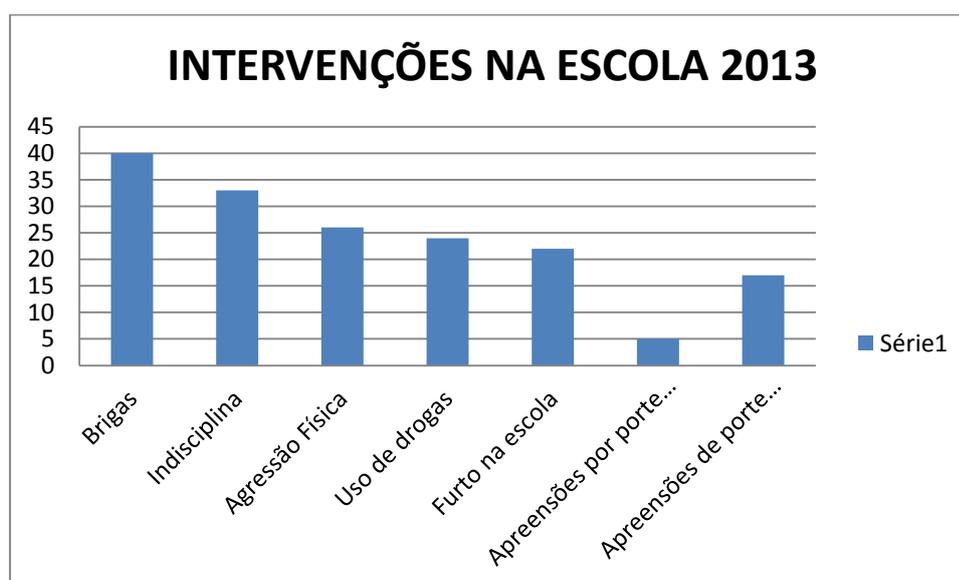
⁸² Conforme o Comando Geral da PMMA, as temáticas abordadas no curso são: Adolescente – conflito com a Lei; Violência Urbana (GANGUES); Conhecendo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); Comunicação e Oratória; Sistemas de Garantia de Direito de Criança e Adolescentes; Estatuto do Idoso; Educação para o trânsito; Uso e Abuso de Substâncias Psicoativas; Meio Ambiente (Noções Básicas); Educação Ambiental – formação de multiplicadores; Respeito e Adversidade Sexual (homofobia) e a Violência doméstica (Lei Maria da Penha).

Fonte: Relatório GEAPE, 2012.

Nesse contexto, dentre os atos cometidos na escola há aqueles que são da competência policial, mas também, os de competência da escola e de seus membros. Devem ser pensados a despeito da lei: delito ou crime, a transgressão à regra de uma instituição e a incivilidade, pois os delitos e os crimes definidos pelo Código Civil Penal são assuntos de polícia e justiça, a transgressão responsabilidade das instâncias específicas da instituição como o Conselho da escola, Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, e a incivilidade problema dos educadores. Assim, não é a escola que deve mexer no tráfico de drogas, não é a polícia que deve cuidar do insulto ao professor a menos que represente um perigo para ele, são todos os educadores, estando na escola ou fora dela, que devem encarar o desafio da incivilidade, o gráfico acima, mostra que dentre as intervenções policiais na escola a indisciplina e a mediação de conflitos são realizadas pela polícia.

Segundo Brunetta (2010), as novas solicitações à polícia provocam não somente uma mudança em suas atividades de patrulhamento, mas também na forma como os policiais passam a conceber o que é o seu trabalho. Torna-se possível afirmar que a polícia é também prestadora de serviços e não apenas responsável por situações que envolvem perigo e emergência.

Gráfico2: Intervenções em 2013



Fonte: Relatório GEAPE, 2013.

Nesse contexto de violências na escola parece dificultar qualquer possibilidade de coerência entre o que se espera da escola e o que, diante de tal resistência, ela é capaz de apresentar. É crescente a impotência institucional para a ação pedagógica e um relativo desarranjo na tarefa cotidiana da escola, além de contribuir para que novos atores participem da trama escola de forma não exclusivamente pedagógica centrada no policial.

As práticas preventivas da PMMA direcionadas às escolas são realizadas através do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). É considerado um programa de prevenção primária, nasceu nos EUA em 1983 e chega ao Brasil em 1992 na Polícia Militar do Rio de Janeiro, no Maranhão, o programa⁸³ foi iniciado em 2002 e hoje, realiza-se por meio de convênios as prefeituras, em São Luís atende aos alunos das escolas públicas e privadas do 5º Ano, aplicado por policiais militares fardados⁸⁴. Os conteúdos abordados pelo PROERD enfatizam Fatos sobre cigarro, maconha, álcool, inalantes e crack; *Bullyng*; As bases da amizade; Aprendendo a tomar decisões positivas; Elaboração da redação; Formatura (certificação dos formandos). O livro inicia-se com os combinados PROERD, sobre o cigarro, drogas: maconha, o álcool, inalantes, os efeitos das drogas, as bases da amizade, a pressão do grupo, maneiras de esta no controle, situações de pressão pessoal e a redação no final que será escolhida para ser lida no dia da formatura.

Os instrutores do PROERD são PMs com perfis e afinidades na área educacional, os quais são selecionados mediante redação e interesse em participar do programa a partir do curso de 15 dias ofertado fora do estado e posteriormente na aplicação das atividades.

A maneira como os policiais PROERD atuam definem sua autoridade com acréscimo de afetividade, considerado o elemento de maior escassez nas relações dos alunos com a família e com a escola. A imagem que os policiais, tem desses alunos é a do desamparo (policia instrutora do PROERD, 2013).

O PROERD desenvolve-se na sala de aula com a presença do professor e do instrutor do PROERD que vai até a sala de aula abordar temáticas de

⁸³ Segundo Relatório PMMA (2012), desde sua implantação no Maranhão, o PROERD atendeu 124 cidades do estado, totalizou 58 atendimentos em 2012.

⁸⁴ São 112 instrutores credenciados para a aplicação do programa no Maranhão.

prevenção às drogas e à violência seguindo “modelos de educação afetiva e estilos de vida saudáveis”.

A presença da polícia na escola se insere em um contexto de mudanças pelas quais a instituição escolar está atravessando, em paralelo a novas configurações sociais. No âmbito interno da escola, um elemento que parece crucial, no sentido de criar uma abertura para que a polícia não só se faça presente nas escolas, mas atue dentro dos estabelecimentos é o rompimento de um modelo de relacionamento entre adultos e alunos, acarretando em um novo sistema de controle do comportamento e disciplina.

Para Brunetta (2006), o fato de não haver aproximação efetiva e integrada, talvez em termos de projeto político-pedagógico, entre policiais e os professores contribui para a afirmação da identidade de policial a partir da negação do ser professor na atualidade, o que corresponde ao anacronismo da formalidade.

As atividades pedagógicas são realizadas por meio das “lições”, são 09 lições e na décima acontece a formatura, esses encontros ocorrem na sala de aula na presença do professor, do instrutor e dos alunos do 5º Ano. Cabe ao professor mediar os atos de indisciplina durante as lições. Cada aluno recebe o livro do PROERD com algumas temáticas abordadas e somente participam aqueles que possuem consentimento dos pais. Os encontros acontecem uma vez por semana, e o acompanhamento dos alunos se dão por meio de diários de classe, no final dos encontros acontece a formatura e o recebimento do certificado, no qual, apresenta além do aproveitamento do currículo do PROERD, o compromisso pessoal de resistir às drogas e à violência (policia instrutora do PROERD, 2013).

Nesse sentido, a discussão sobre a polícia na escola está associada com a questão da autoridade dos adultos, levando a uma reflexão não somente sobre o papel que se espera que professores e demais educadores assumam em relação aos alunos, mas também sobre o tipo de preparação que esses adultos estão recebendo para fazer face às novas situações que têm de enfrentar.

A polícia na escola causa um impacto, já que o policial não pode ser um observador, envolvendo-se, muitas vezes, nos conflitos e problemas da escola. Assim, essa relação entre os profissionais da segurança e o corpo escolar não é pautada pela simplicidade da intervenção, como faz crer o discurso policial. Há nuances e contornos na percepção dos atores sobre o que significa a sua presença e atuação ou omissão.

6 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL EM SÃO LUÍS

6.1 Caracterização do campo da pesquisa

A escola que serviu de campo para esta pesquisa é uma escola da rede estadual de ensino de São Luís, localizada num bairro que carrega o estigma de ser violento, bem como, a própria escola em estudo. Foi fundada em 10 de abril de 1967. Possui prédio próprio e sua estrutura física é composta por: 14 salas de aula⁸⁵, 01 sala da secretaria, 01 biblioteca, 01 auditório, 01 sala da diretoria, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala dos professores, 01 sala de vídeo, 01 cantina, 02 banheiros de alunos com 05 cabines, 04 banheiros de professores, 01 laboratório de informática e pátio. Os recursos didáticos disponíveis são: 01 vídeo, 02 televisores, 02 Datashow, 01 máquina copiadora, 30 mapas, 02 globos seriado, 5.000 livros, 05 cartazes, 14 quadros brancos, 14 quadros de giz e 50 computadores.

O quadro de funcionários é formado por: 01 diretor geral, 02 diretores adjuntos, 06 coordenadores, 06 supervisores e 10 secretárias. O corpo docente é composto por um total de 70 professores efetivos, 07 com redução de carga horária, 03 com redução de carga horária fora da sala, distribuídos da seguinte maneira: no turno matutino, 20 professores efetivos na sala, 01 fora de sala e 02 com carga horária reduzida; no turno vespertino, 21 professores efetivos, 02 com carga horária reduzida e 01 fora de sala; no noturno, 19 professores efetivos, 03 com redução de carga horária e 01 fora de sala.

A escola atende o total de 957 alunos distribuídos nos três turnos e nas seguintes modalidades de ensino no turno matutino são 220 alunos do ensino fundamental regular e 120 do ensino médio, no turno vespertino são 310 do ensino médio e 07 da educação especial, no noturno, 220 da Educação de Jovens e Adultos e 80 do ensino médio.

⁸⁵ As salas de aula são muito quentes, apesar de possuírem dois ventiladores funcionando em cada uma,. Além dos ventiladores, ar condicionados novos estão instalados em todas as turmas, porém, a secretaria ainda não atendeu a solicitação da escola de enviar um técnico para solucionar a parte elétrica. Todas as salas são amplas, bem iluminadas e foram pintadas recentemente, são gradeadas, possuem janelas de vidro, dois quadros (branco e de giz), as mesas do professores são de tijolos, as salas do ensino fundamental funcionam todas em um único corredor. As instalações hidráulicas, elétrica e sanitária podem ser consideradas regulares, necessitando de manutenções.

No turno matutino oferece o total de 10 turmas: 06 turmas do 7º ao 9º Ano (02 de cada) e 04 de ensino médio (03 do 1º Ano e 01 do 2º Ano). No vespertino são 10 turmas de ensino médio: 04 turmas do 1º Ano, 03 turmas do 2º Ano e 03 turmas do 3º Ano. No noturno são: 08 turmas de EJA (05 da 1ª etapa e 03 da 2ª etapa) e 02 do ensino médio (01 do 1º Ano e 01 do 2º Ano).

6.2 Metodologia da pesquisa empírica

No contexto escolar, particularmente, crescem as queixas a respeito da ingovernabilidade das novas gerações, associando-a, dentre outros fatores, ao declínio das instituições e autoridades tradicionais, ao aumento da violência urbana e às novas influências trazidas pela indústria cultural e de consumo. Através da mídia, de pais, professores e outros profissionais atentos ao campo educacional, não é raro o contato com discursos que apontam o crescente “clima de guerra” vivenciado no cotidiano escolar, algo que ganha contornos de máxima complexidade na medida em que a disciplina se articula com questões de cultura extra e intraescolar.

Diante disso, no âmbito da pesquisa empírica, o presente estudo adota a metodologia e as técnicas de coleta de dados criadas e empregadas por Debarbieux (2006) nas suas inúmeras pesquisas sobre violência escolar. Tais pesquisas começam na França, nos anos 90 e posteriormente, chega a atingir os níveis nacionais e internacionais. Contudo, sua metodologia está submetida às modificações de seus instrumentos no intuito de adequar à realidade estudada, visto que, as diferentes realidades que envolvem um fenômeno *hipercomplexo* como a violência, não permite a repetição tal qual dos instrumentos.

Os nossos inquéritos utilizam um método que tenha que estudar diferentes dimensões da definição social da violência: microviolências, delitos correntes e clima dos estabelecimentos, sentimento de violência e de insegurança, ligado a um inquérito de vitimação. Isto permite-nos estudar por um lado o “factual”, do lado dos delitos e das violências físicas ou verbais, mas também as chamadas violências “morais” ou institucionais (DEBARBIEUX, 2006, p.119).

Essa metodologia combina o diagnóstico e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da violência no ambiente escolar. No nível do diagnóstico, ela se baseia em técnicas usadas em pesquisas de vitimização que,

desde o fim dos anos 60, estão sendo adotadas em vários países como uma da estratégia para levantar informações e dados sobre crimes, atos infracionais mais próximos da realidade, a partir dos relatos das experiências das vítimas.

A presente metodologia está construída com base em índices que confrontam o clima escolar, a incidência de crimes, delitos, infrações e atos de violência, as percepções dos atores sociais que frequentam a escola, seu tipo de clientela, identificando padrões e evidenciando pontos positivos e negativos dos estabelecimentos de ensino pesquisados. Os dados obtidos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise dos registros de ocorrências da escola que foram analisados em conjunto, considerando-se a combinação entre o quantitativo e o qualitativo para compreender as singularidades da escola campo e as sutilezas que envolvem o fenômeno da violência na escola, por isso, “Nunca opomos métodos qualitativos ou quantitativos: é necessário esclarecer tanto as regularidades estatísticas como o modo como estas são percebidas ou ignoradas pelos actores” (DEBARBIEUX, 2006, p.121), nesse contexto, estudou-se temas como relações sociais e questões relacionadas à raça e à cor, punições e castigos, gangues, tráfico de drogas e consumo, a violência nos seus aspectos intra e extramuros escolar.

6.3 A violência no cotidiano da escola

6.3.1 Análise dos professores

Considera-se a apreciação dos professores importante para o aprofundamento da temática em estudo. A escola em estudo conta com um quadro reduzido de professores do 7º ao 9º Ano, totalizando 10 professores, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário com 15 questões abertas envolvendo a profissão do professor, suas dificuldades e sugestões em relação à temática em estudo. Apesar de haverem sido convocados na sala dos professores para apresentação e solicitação da participação na presente pesquisa, dos 10 professores apenas cinco responderam e entregaram o questionário, várias foram as justificativas e dentre elas a falta de tempo e por serem questões discursivas e não objetivas.

Ao serem solicitados a responder: *O que significa ser professor? O amor, a dedicação, a doação, um desafio, formador de opiniões, construtor de profissionais aparecem nos relatos dos professores.*

“Enquanto eu ainda tiver amor e dedicação pelo que eu faço, ser professor para mim, significa “doação”. Você faz muito por alguém e recebe pouco em troca, diante de certas circunstâncias” (PROFESSOR A).

“É um desafio diário” (PROFESSOR B).

“Ser um formador de opiniões, construtor de profissionais e desafio novo a cada dia” (PROFESSOR C).

“Satisfação profissional” (PROFESSOR D).

“Um formador de opiniões, aquele que transforma vidas através do conhecimento mais elaborado enfim um profissional que vai além da sala de aula, que transmite uma nova visão de vida” (PROFESSOR E).

Para Pimenta (1991), formar o novo cidadão (o cidadão necessário) no aluno significa formá-lo com capacidade para ter uma inserção social crítica/transformadora na sociedade em que vive. Assim, educar na Escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, da sua riqueza e dos seus problemas, para aí atuarem. Isto requer competência científica, técnica e social.

Ao serem questionados sobre: *O que mais motiva você a continuar trabalhando como professor?*

“O meu profissionalismo, a dedicação que eu ainda tenho pela profissão. Eu gosto de estar numa sala de aula, lidando com alunos, mostrando pra eles o que é certo ou errado etc” (PROFESSOR A).

“Gosto do que faço” (PROFESSOR B).

“A triste realidade dos alunos e gosto do que faço” (PROFESSOR C).

“A minha convicção, a esperança de interferir na mudança de valores e formação da cidadania do aluno” (PROFESSOR D).

“O que posso levar de mudança para a vida dos alunos através do conhecimento” (PROFESSOR E).

Para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da escola perguntamos: *Quais as dificuldades encontradas para a realização plena do seu trabalho?* Como resposta os professores assinalaram a falta de condições,

salas numerosas, falta de políticas públicas do Estado, a falta de segurança, a indisciplina e a família são fatores que interferem diretamente no trabalho docente.

São muitas: a falta de condições ambientais para um bom desempenho dos alunos, salas numerosas, *indisciplinas*, falta de segurança etc (PROFESSOR A).

Indisciplina, ausência *familiar*. (PROFESSOR B).

Falta de material, *indisciplina*, falta de acompanhamento da *família* e *rebeldia* (PROFESSOR C).

Falta de definição (por parte dos governantes, de políticas públicas adequadas, eficazes construídas a partir da realidade do aluno que tenha como pano de fundo principalmente o *ambiente familiar* e comunitário em que ele vive) (PROFESSOR D).

Nesse contexto se remete à década de 90 no Brasil, no qual, a educação pública foi marcada por grandes transformações resultantes da implantação das reformas educativas que modificaram as condições de funcionamento da escola. Diante de tais alterações, o cotidiano da escola foi impactado por problemas de ordem internacional e nacional que afetaram a escola.

Bourdieu e Passeron (2008) tratam sobre os efeitos da ação reprodutora da instituição escolar. Para eles, foi com a Escola que, mediante a generalização da educação primária durante o século XIX, se exerceu a ação unificadora do Estado-nação, desta forma, a criação da sociedade nacional acompanha a instauração da educação universal. Bourdieu e Passeron (2008) contestam de forma contundente a noção de que a escola fornece igualmente a todos os indivíduos o ensino necessário tanto para a liberdade individual quanto para a sua ascensão social, visto que, a cultura escolar não é neutra, pois serve aos interesses da classe dominante, sendo assim, a cultura escolar é a cultura da classe dominante.

Para cumprir a sua função de reprodutora social, a escola conta com dois expedientes. O primeiro refere-se à escolaridade obrigatória, a qual consiste no fato de que as classes dominantes conseguem obter, das classes dominadas, ao mesmo tempo um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimo e a desvalorização do saber e do saber fazer que os dominados detêm. O segundo, diz respeito à negação das diferenças dos alunos, ou às distinções entre *habitus* sociais.

Procedimento eficiente para se conseguir o reconhecimento da superioridade e legitimidade da cultura dominante por parte dos dominados,

ou seja, eficaz em fazer ver e crer que a cultura escolar é a única possível socialmente, em fazer com que os excluídos, cuja oportunidade escolar já foi dada, acreditem ser suas “inaptidões naturais” as responsáveis pelo insucesso escolar, bem como os tornam prontos para assumir a “condição inferior” (BUSETTO, 2006, p.113).

A interferência de âmbito mundial na educação que mais impactaram o cotidiano escolar reside na aplicação de políticas educacionais formatadas sob o modelo de grandes pacotes reformistas que transformaram o que ensinar, o como ensinar e a própria estrutura de gestão e organização das escolas públicas. As reformas que são planejadas a nível macro e despejadas no chão da escola, sem os efeitos esperados justamente por constituírem-se em um “*diálogo de surdos*” (TORRES, 2002 *apud* FERNANDES, 2007, p.01).

Fernandes (2007) aponta que a acelerada mudança de valores, o desemprego, a fragilização da educação como mecanismo de ascensão social e a própria desvalorização do professor como sujeito que trabalha com conhecimento provocou situações de desconforto e desânimo tanto dos alunos como dos professores. Tais mudanças influenciaram diretamente o funcionamento da escola afetando o trabalho do professor de forma negativa, como pode ser observado ao responderem.

Como afirma o professor: “As políticas educacionais erradas que visam apenas lucros, esquecendo do que realmente a escola necessita” (PROFESSOR E). Nesse sentido, reformadores e executores parecem não apresentar uma visão coincidente em relação aos objetivos e ações a serem postos em prática.

Neste “diálogo”, os professores foram submetidos a uma ampliação da responsabilização em relação aos resultados apresentados e, não raramente, são culpabilizados pelo fracasso da escola. Eles, na maior parte das vezes, são considerados apenas executores das mudanças que os “*expert*” elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no âmbito do contexto escolar, assumindo a culpa e o fracasso de algo que sequer puderam discutir (FERNANDES, 2007, p. 01-02).

A indisciplina dos alunos é um outro fator apontado pelos professores e que dificulta o desenvolvimento do trabalho na sala de aula, definido como “bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc.” (AQUINO, 1996, p. 40).

Segundo o *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela *Organisation for Economic Co-operation and Development*

(OECD) em 58 países espalhados por todo o mundo, inclusive no Brasil, os problemas de disciplina são prejudiciais ao desempenho dos alunos, pois problemas como as interrupções durante a aula, a falta de atenção dos alunos, o barulho, a desordem e a demora para que os alunos permitam que o professor inicie a aula prejudicam significativamente o desempenho dos alunos no tocante à sua aprendizagem.

A questão da violência, indisciplina e ato infracional faz parte do cotidiano escolar, devendo o professor ter conhecimento de quando as situações ocorrem e qual o encaminhamento a ser dado, para melhor desempenho de suas atividades (FERREIRA, 2010, p.68).

È de suma relevância analisar as diferenças entre o ato infracional e a indisciplina praticada por criança e adolescente no espaço da escola sem desprezar o direito que lhe cabe à educação, visto que, existem situações em que a escola abusa do seu poder normativo e disciplinador, registrando-se experiências baseadas em providências de teor repressivo, que acabam por cercear a liberdade ou a própria privacidade dos alunos, contrariando o Estatuto da Criança e do adolescente no que tange ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade em relação à criança e ao adolescente⁸⁶.

Para Abramovay (2006), a transição de uma escola de elite para uma escola aberta a todas as camadas sociais trouxe consigo o estranhamento entre os sujeitos, assim, se o professor não é mais a figura que centraliza a disciplina, tampouco o policial é visto pelo alunado como tendo essa atribuição e até mesmo o próprio policial não a incorpora.

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações (TAILLER, 1996, p.10).

⁸⁶ O ECA (2013) trata no Art. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária sem discriminação; VI- participar da vida política, na forma da lei; VII buscar refúgio, auxílio e orientação. No art. 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18 – è dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

A indisciplina escolar apresenta-se como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas, como o ECA (ato infracional) e pode-se traduzir como sinônimo de desrespeito em relação ao colega, professor ou até mesmo contra a própria escola.

Quanto ao ato infracional, segundo o ECA (2013), considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal presente no Art. 103. Desta forma, toda infração prevista no Código Penal, na Lei de Contravenção Penal e Leis Penais esparsas como no caso: Lei de tóxico, porte de arma, quando praticada por criança e adolescente, corresponde a um ato infracional previsto na legislação em vigor. Mas, “[...] nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional. A conduta do aluno pode caracterizar uma indisciplina que não corresponde a uma infração prevista na legislação” (FERREIRA, 2010, p.68), e o conhecimento desta diferenciação pelo professor pode levá-lo ao melhor encaminhamento das situações que ocorrem na sala de aula visando à diminuição dos conflitos existentes.

A escola pesquisada registra todas as ocorrências que interferem na permanência diária do aluno na escola e na sua aprendizagem em sala de aula, desde suas faltas em algumas disciplinas, encaminhamentos, transferências, mal estar, ameaças, agressões, roubos, incivildades etc. Em um nível muito básico de descrição, o livro de ocorrência usado pela escola serve para agir sobre os comportamentos percebidos como indisciplinados, visando corrigi-los.

[...] ao tratar os registros contidos nos livros de ocorrência como forma de narrativas, o entendimento é o de abordá-las como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser, organizando nossa história no tempo, dando conteúdo a nossa memória, estabelecendo nossa identidade nas encruzilhadas entre o passado, o presente e o futuro, e conferindo, assim, sentidos e valores a nossa existência (RATTO, 2007, p. 33).

Conforme os registros coletados no livro de ocorrências as condutas que aparecem como problemáticas nas turmas do 7º ao 9º Ano, no decorrer do ano de 2014, são descritas da seguinte forma: xingamentos, desacatos, uso de boné, furtos, ameaças, depredação, indisciplina, esquecimento do material para uso na sala, alunos que se escondem no horário de aula, exibicionismo. Dentre os casos mais destacados observou-se: a falta do material para ser utilizado na sala de aula e o

não cumprimento das atividades, solicitadas pelo professor, incivildades durante a aula (assovio, desrespeito ao professor, agressão entre alunos).

As fichas para registrar as ocorrências são preenchidas com antecedência constando dos dados pessoais de “todos” os alunos, divididos por série/Ano. Nos registros é possível localizar as medidas adotadas pela escola diante de situações consideradas transgressoras, assim, a cada ocorrência uma medida é tomada, de maneira geral, observa-se que a comunicação imediata à família do aluno é a primeira delas na escola pesquisada.

Por outro lado, caso uma criança ou adolescente pratique um ato infracional, o encaminhamento a ser dado é de competência do Conselho Tutelar⁸⁷ e do Juizado da Infância e da Juventude, assim, tendo o ato infracional ocorrido na escola, deve o responsável (diretor, coordenador, supervisor, professor) fazer os encaminhamentos necessários.

- a) se for praticado por criança, deve encaminhar os fatos ao Conselho Tutelar, independentemente de qualquer providencia no âmbito policial (não há necessidade de lavadura de boletim de ocorrência);
- b) no caso de ato infracional praticado por adolescente, deve ser lavrado o boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia, que providenciará o encaminhamento ao Ministério Público e Juízo da Infância e Juventude (FERREIRA, 2010, p.69).

Diante disso, um adolescente que comete um ato infracional grave na escola será responsabilizado conforme as medidas estabelecidas no ECA, sem prejuízos e sanções disciplinares a serem impostas pela escola.

Ocorrência 01 “Pegou a bolsa de outro aluno e levou para outra sala. O diretor perguntou o nome e ele disse que não sabe. Não responde nada. Agressivo” (REGISTRO 6º ANO, 2014).

Ocorrência 20 “O aluno está ameaçando de morte⁸⁸ o aluno K (8ª C), acusando de fazer parte do PCM (Primeiro Comando do Maranhão). O agravantes é que R contou essa falsa informação a respeito de K a outras pessoas de fora da escola, os quais o aguardam para matá-lo. Comunicamos ao GEAPE do fato e a diretora adjunta marcou reunião amanhã” (REGISTRO 8º ANO, ALUNO M, 2014).

O furto é um tipo de ocorrência comum na escola, mas vale salientar suas diferenciações, pois, furto e roubo são termos que se confundem, apesar de na

⁸⁷ “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, no Art. 131” (ECA, 2013, p. 62).

⁸⁸ Ameaça de violência “dura”.

linguagem penal terem diferentes acepções. A principal diferenciação entre uma e outra infração é que o furto é realizado sem o uso de arma, e o roubo pressupõe uma coação. É mais comum se falar em roubo, mesmo quando o ato não envolve relação de coação.

O furto é considerado um ato de incivilidade, de desordem pública. As incivildades são atos que rompem as regras elementares da vida social. Quando estes atos são repetitivos e ficam impunes, a idéia de cidadania e de confiança nas instituições é enfraquecida, quebrando o pacto social das relações humanas e as regras de convivência (ABRAMOVAY, 2006, p.150).

Furto e roubo, de acordo com o Código Penal, são crimes contra a propriedade, ou seja, em ambos a pessoa tem a ilegítima intenção de apropriação, para si ou para outrem, de coisa móvel alheia. Entretanto, no furto não há o constrangimento à vítima, enquanto no roubo existe. O Código Penal expressa que Furto é subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel (art.155) e o Roubo é subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência (art.157).

A ameaça na vida social é um delito sujeito à punição e está presente no Artigo 147 do Código Penal. Na escola a ameaça é muitas vezes minimizada e considerada parte da comunicação entre os jovens, sendo associadas a expressões verbais que não se concretiza necessariamente em agressão física, mas que fere a ética da civilidade e por isso, não pode ser ignorada até mesmo por representar a possibilidade de concretização da agressão física.

O poder exercido pelas ameaças é singular, porque mina vontades, paralisa reações, recorrendo comumente à linguagem que passa a ter vida própria, constituir-se em um poder em si mesmo, ou seja sem necessariamente contar com um lastro de apoio material que garanta a realização do verbalizado. O efeito pretendido, gerar o sentimento de impotência, insegurança, medo, pode ser devastador para a pessoa vitimizada, em particular no ambiente escolar, onde convivem cotidianamente o agressor e o ofendido. Tem, portanto finalidades e efeitos difusos, não previsíveis (ABRAMOVAY, 2006, p. 152).

Porém, se o ato for de indisciplina, a competência para apreciá-lo é da própria escola, que deve ser apurada em reunião específica, deliberando sanções dentre as elencadas no Regimento escolar, buscando assegurar sempre a ampla defesa e o contraditório. A utilização do livro de ocorrências é uma forma de punição

aplicada pelo docente ao qual recorre de acordo da especificidade dos atos, nota-se que a maioria dos registros no livro de ocorrências tem a função de advertência, deixando antever que outras punições mais severas podem ocorrer, como por exemplo, transferir o aluno de escola, caso não mude o comportamento.

Ocorrência 10. “O aluno foi retirado da sala de aula porque esqueceu o livro, a professora solicitou a presença do responsável” (REGISTRO 6º ANO, ALUNO D, 2014).

Ocorrência 11. “Não trouxe livro, só senta atrás, conversa muito. A professora solicitou a presença do responsável” (REGISTRO 6º ANO, ALUNO E, 2014).

Ocorrência 12 “O aluno foi encontrado com boné na sala de aula, ao solicitado para entregar o boné para o professor do apoio pedagógico se recusou e assim, já foi suspenso de outras aulas” (REGISTRO 6º ANO, ALUNO F, 2014).

Ocorrência 15 “O aluno foi suspenso por estar brigando em sala de aula” REGISTRO 6º ANO, ALUNO O, 2014).

Diante das situações de indisciplina na escola pesquisada, os professores adotam as seguintes medidas de correção: encaminhamento à coordenação da escola, solicitação da presença do responsável e suspensão do aluno, assumindo uma impotência tanto cognitiva quanto social, uma vez que, reconhece sua incapacidade de fazer aprender o aluno que apresenta dificuldades, bem como, a incapacidade de alterar a condição de origem do aluno pobre.

A escola consegue difundir a ideia de que os seus principais problemas são de disciplina e que se associam a tipos de alunos que frequentam a escola, eximindo-se da sua responsabilidade como instituição social, isso reflete nos depoimentos dos alunos através de um considerado índice de insatisfação com a escola e as dificuldades de aprendizagem que se somam a tal perspectiva.

Em boa parte das escolas, o boné incomoda educadores. Trata-se, porém de uma indumentária que faz parte do cotidiano juvenil. Mas tal proibição se fundamenta na ideia de que o aluno possa trazer drogas para a sala de aula. Entendo que obrigar o aluno a tirar o boné na sala de aula é violar sua privacidade, é como se fosse arrancar parte de seu corpo. A exemplo do uniforme, há tantos outros ‘problemas’ que a escola precisa superar, e não deveria perder tempo estabelecendo um conflito gratuito com o aluno. Desse modo, o correto encaminhamento, tanto no caso do uniforme como do boné, deve considerar o debate com toda a comunidade escolar, sobretudo com os alunos. Se há necessidade de ‘obrigar’ o uniforme, tal conflito deverá ser resolvido sem medidas autoritárias, num procedimento discursivo, consensual, através da conscientização. A repressão aos que não aderem ao sistema gera insatisfação, violência, perda do sentido de

pertencimento. A escola deve libertar-se desta sua vocação autoritária. (NUNES, 2008, s/p)⁸⁹.

Nesse sentido, o Estado deve garantir que os alunos não só tenham acesso à escola, mas, principalmente, que eles permaneçam na escola como parte de um trabalho educacional pensado para eles pelos profissionais da educação e que não exclui a participação e importância da família nesse processo.

Cabral Neto (2011) destaca que o Estado deve assumir as responsabilidades suas responsabilidades de assegurar as condições adequadas para o funcionamento do sistema, propiciando a toda a população níveis crescentes de acesso e permanência à educação. Isso se efetivará com mais consistência e brevidade se forem estabelecidas regras pactuadas coletivamente entre várias instâncias do sistema, de forma que nesse processo de pactuação sejam envolvidos os principais profissionais implicados no processo educativo.

Debarbieux (2001) salienta o caráter histórico e social da violência, indica que seria um erro procurar definir a violência escolar de forma absoluta, sendo mais apropriado entender como esta é socialmente construída, ou seja, quais fatos sociais são designados pelos próprios atores escolares por este termo. Por outro lado, ao tratar dos tipos de violência ligados à escola.

No que se refere à violência escolar perguntou-se: *Para você, o que é violência escolar? Quais as causas?* A falta de condições dadas pela escola para uma boa aprendizagem, a transgressão, desrespeitar as normas escolares, o vandalismo, a falta de comprometimento, agressões físicas e verbais (insultos, xingamentos, gestos obscenos, pornografia) são definições dadas pelos professores ao fenômeno da violência na escola.

A defesa por um conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares - como homicídios, porte e uso de armas - que são compreendidos como violência, mas também conflitos, *comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino* (ABRAMOVAY, 2006, p. 79).

⁸⁹ NUNES, Sady. Página eletrônica da ONG Educadores para a Paz. Disponível em . Acesso em 14 de julho de 2008.

Nas definições da violência e suas causas, encontra-se a presença da violência simbólica institucional relacionada às faltas de condições para uma boa aprendizagem: “*Se cada escola não oferece condições para uma boa aprendizagem, ela está cometendo uma violência contra o aluno*” (PROFESSOR A).

Reflexos do sistema de exclusões sociais vivenciados nas escolas públicas brasileiras, suas carências são não somente consideradas como um tipo de violência, violação de direitos básicos, como qualificadas como estímulo para outras violências. Essa perspectiva remete à ressaltada como própria da literatura brasileira sobre violência, dos anos 1980 que tende a analisá-la como relacionada à pobreza e às desigualdades sociais.

Violência da escola: tipo de violência simbólica, institucional, que se revela na adoção de um tratamento classificatório e excludente em relação aos alunos (como modos de composição das classes, de atribuição de notas, atos ou palavras considerados pelos alunos como desrespeitosos ou racistas). Violência essa que deve ser analisada junto com a violência à escola, uma vez que estão imbricadas (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Há ainda a compreensão da violência como transgressão às normas escolares envolvendo família, valores, limites e drogas. “*E o ato de transgredir, desrespeitar as normas escolares*” (PROFESSOR B).

Violência definida como desrespeito, vandalismo e descompromisso causada pelas condições de vida “*Desrespeito, vandalismo, falta de comprometimento* (PROFESSOR C). Para Gonçalves e Spósito (2002), mesmo que as pesquisas sobre violência escolar estejam fragmentadas, não se pode desconsiderar que nos anos 90 novas configurações da violência adentraram no espaço da escola pública brasileira, nesse contexto, não mais apenas o ato de vandalismo e delitos contra a propriedade, mas práticas de agressões verbais em forma de ameaças estão presentes nas relações escolares até mesmo nas regiões menos industrializadas.

Nesse novo cenário, com os avanços tecnológicos e as inúmeras redes sociais, muito utilizadas pela nova geração, a violência ganha novas engrenagens para manifestar-se, a escola pesquisada registra no livro de ocorrências:

“Briga com Maura por comentários na internet, por comentário sobre uso de batom” (REGISTRO 6º ANO, ALUNA G, 2014).

As agressões também são definidas como violência na fala dos professores, tanto as verbais, envolvendo pornografias quanto as físicas:

“Situações de agressões verbais (insultos, uso de expressões pornográficas, gestos obscenos, agressões físicas etc)” (PROFESSOR D).

Nos registros da escola foi possível encontrar esse dado: *“O aluno foi encaminhado à coordenação por alegação de que estava se masturbando⁹⁰ e colocando os colegas menores em posição de ...”* (REGISTRO 6º ANO, ALUNO A, 2014).

E mais ainda:

“São situações agressivas que envolvem os alunos como xingamento, agressão física, falta de respeito etc” (PROFESSOR E). A ocorrência foi sobre xingamento consta nos registros: *“Os professores comunicaram à coordenação que a aluna tem um péssimo comportamento na escola, tem costume de xingar os colegas, palavrões exagerados e imorais”* (REGISTRO 6º ANO, ALUNA C, 2014); *“O aluno xingou de vagabunda a mãe de fulano”*. (REGISTRO 6º ANO, ALUNO H, 2014. Aluno com mais de uma ocorrência).

Violência na escola: quando a escola é o local de violências que não estão relacionadas à natureza e às atividades da própria instituição (quando certos grupos invadem o espaço escolar para resolver disputas do bairro, as quais, portanto, poderiam acontecer em qualquer outro lugar) (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Dentre as causas da violência, os professores apontaram: problema familiar, as condições de vida do aluno, a falta de segurança, ausência de valores, limites e as drogas.

São vários os fatores que as causa, a falta de segurança, por exemplo (PROFESSOR A).

Causas: problemas familiares, ausência de valores, limites, drogas etc (PROFESSOR B).

Causas: condições de vida (PROFESSOR C),

⁹⁰ Faz-se necessário uma análise mais profunda sobre o que ocorreu. Segundo o ECA (2013), Artigo 212: 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 – liberdade assistida; V- inserção em regime de semi-liberdade; IV- internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Diante disso, os professores atribuem as causas da violência escolar à duas esferas: à família, com ênfase na estrutura da família e na falta de educação doméstica e à conjuntura social, política, econômica e cultural, com ênfase na pobreza, no desemprego e no excesso de violência do local onde residem, no qual, a relação com a droga é preponderante.

Para Debarbieux (2006), culpabilizar a família faz parte de um discurso decadente que se apropria de uma suposta insuficiência parental, é um discurso dominante que acusa aos pais pela falta de referências, como um jogo de palavras pseudo sábias tende a fazer crer. Dessa forma, a nova família seria incapaz de socializar seus filhos devido a dificuldades psicológicas e sociais de interiorização da lei, essa é uma análise simplista que estigmatiza algumas categorias de culpados e evita ir mais longe, “[...] quer a culpa seja dos pedagogos ou dos pais, é a civilização que geme face à barbárie que renasce na sala de aula” (DEBARBIEUX, 2006, p. 6).

Além da família, outro fator destacado como causa da violência escolar é o fator econômico ligado às condições de vida do aluno, à sua origem social, como é posto pelo professor. O problema da delinquência, inserida no bojo da violência escolar, representa uma máscara colocada sobre a consciência das classes populares, produzida pela ideologia do liberalismo econômico que faz da violência dos ganhadores um modelo de comportamento.

A culpabilização da família e das condições de vida ou origem social do aluno novamente aparece quando perguntados: *Qual o perfil dos alunos que se envolvem em conflitos e violência no ambiente escolar? Em que momento e lugar ocorrem?* Quase por unanimidade o perfil dos alunos assinalados são os alunos carentes, com a família desestruturada: filhos de pais separados, sem renda fixa, mães com filhos de diferentes pais, enteados, com quadro de presidiários consumidores de drogas, geralmente corajosos.

“Creio que são alunos carentes, que não tem assistência dos pais em casa. São filhos de pais separados, se envolvem cedo com as drogas. Não recebem educação” (PROFESSOR A).

“Geralmente se acham mais corajosos, se veem como líder, um exemplo a ser seguido” (PROFESSOR B).

“Geralmente os que vem de famílias desestruturadas” (PROFESSOR C).

“Ainda não conheço muito bem ainda o perfil dos nossos alunos (este é meu 2º ano de trabalho), porém percebo que muitos são de famílias desestruturadas, com quadro de presidiários consumidores e usuários de

drogas e sem renda fixa. Famílias diversificadas, tipo mães com filhos de pais diferentes, enteados etc” (PROFESSOR D).

“Geralmente são alunos que possuem convívio familiar desequilibrado” (PROFESSOR E).

Essa relação entre violência e classe social como causa e efeito na explicação das causas da violência, como relatam os professores, possui um teor determinista, uma vez que, se a exclusão social fosse suficiente para gerar sozinha a violência, como se explicaria então, os alunos que vivem esta exclusão social e que não são violentos na escola, sendo que a maioria não é?.

Nesse assunto, comete-se freqüentemente um erro metodológico. Constatase um ato violento, analisa-se o mesmo, evidencia-se que pode ser vinculado a fatores identificados na situação e conclui-se que esses fatores são *causas da violência*. Assim foi “evidenciado” que a pobreza é causa da violência. Ao praticar desse modo, esquece-se que a grande maioria dos pobres não são violentos, nem revoltados. Ora, se a “causa” (pobreza) nem sempre produz o seu “efeito” (violência), não se trata mesmo de uma causa. Isso não quer dizer que a pobreza nada tenha a ver com a violência, mas que o raciocínio em termos de causas e efeitos não é pertinente (CHARLOT, 2002, p.22).

A associação do comportamento do jovem violento a um tipo de família: carente, desestruturada, desequilibrada, está ideologicamente presente nas justificativas estigmatizantes dos professores exatamente por sua singularidade e não adesão ao modelo dominante, a saber, a família nuclear.

A violência na escola é apresentada como a reação normal de jovens excluídos que reproduzem o facto de serem socialmente relegados. É este modelo da reprodução pelos dominados da violência social que Bourdieu propunha naquela altura (1997) e que se mantém uma das grandes referências desta corrente de pensamento (DEBARBIEUX, 2006, p. 140).

Sarti (2007) explica que as famílias⁹¹ das camadas baixas são geralmente associadas a espaços de agressões e atos de crueldade, como se a patologia social

⁹¹ Segundo as análises de Romagnoli (2011), a partir dos atendimentos realizados na rede pública, constata-se que as famílias pobres tem sua existência atravessada constantemente por situações adversas sobre as quais não tem controle ou contam com poucos recursos materiais e simbólicos para fazer frente a tais adversidades. Em sua maioria, de baixa renda, estão fora do mercado de trabalho ou incluídas no mercado informal, com pouca ou nenhuma instrução (ensino fundamental incompleto na melhora das hipóteses e com uma longa história de problemas crônicos de saúde). Em sua maioria são chefiadas por mulheres que possuem, em média, três a quatro filhos e, também em média, de dois progenitores diferentes. Mulheres que viveram sua primeira gestão na adolescência e que relatam uma longa história de violações – abusos, trabalhos forçados, espancamento, entre outras – desde a infância. Famílias que habitam em moradias irregulares, em vilas ou favelas com pouca ou nenhuma infraestrutura de saneamento básico (casas sem banheiro ou rede de esgoto, estrutura hidráulica caótica) e espaços muito reduzidos onde o grupo se distribui em dois ou três cômodos,

estivesse fundada na pobreza, o que é uma explicação simplista. Essas famílias apresentam configurações em rede e não em núcleos, ocorrendo com frequência a circulação de crianças com a ativação da rede e a coletivização das responsabilidades pelos menores, isso altera a noção de família que aqui se define em torno de um eixo moral que suplanta as de consanguinidade, diferente do que ocorre nas famílias das camadas médias, em que, mesmo com a ruptura do casamento os vínculos tendem a continuar, mas, mesmo com tais diferenças na dinâmica de funcionamento, isso é insuficiente para manter o grupo como espaço privilegiado de violência. Pois, “Não cabem mais análises superficiais e simplistas que culpabilizam e desqualificam homens e mulheres trazendo para a ordem exclusivamente individual o que responde também a uma produção social coletiva” (ROMAGNOLI, 2011, 139-140).

Debarbieux (2006) explica que as causas da violência são múltiplas e são determinadas pela soma de certo número de fatores de risco presentes no cotidiano dos envolvidos: pessoal, familiares, social e escolar. Pode ser observado que na fala da maior parte dos professores a violência é definida como algo externo à escola, bem como, suas causas também, não consideram a própria instituição como uma possível via de produção de reprodução da violência, que interfere no clima escolar e na vitimação.

A violência na escola não pode reduzir-se à violência urbana, a uma “crise” intrusiva vinda do bairro ou a uma violência inata, natural e, para todos os efeitos, fatal. Ela situa-se num contexto e, se podemos convencionar, considerar ao mesmo tempo variáveis sociais e individuais clássicas, as variáveis que explicam o clima escolar interno e a vitimação devem ser igualmente examinadas (DEBARBIEUX, 2006, p.132).

As variáveis que acompanham o fenômeno dinâmico como a violência não permite o uso de uma definição universal, unilateral e desprovida de sua própria natureza que é a dinamicidade e diversificação em suas manifestações. Charlot (2002) considera que a violência é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados

impossibilitando a experiência da intimidade e da privacidade. Moradias que contam com pouquíssima luz e ventilação, bem como, com frequência, apresentam problemas de umidade e se encontram em áreas de risco geológico. Junte-se a tudo isso o fato de estarem localizadas normalmente em aglomerados urbanos nas periferias, áreas de alto índice de criminalidade onde o braço do poder público pouco alcança e oferece tímidos serviços de políticas públicas básicas. Assim, em muitos momentos, a violência é a expressão do desespero dos adultos; portanto, é equivocado inferir que nesses lares não exista afeto ou pensar que a afetividades exclui o conflito (ROMAGNOLI, 2011, 139-140).

seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular.

É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Às grandes questões filosóficas e às grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, pelas ações através das quais as sociedades se administram (MICHAUD, 1989, p. 14).

Na perspectiva de Habermas⁹² (1981), quando se refere a novas formas de conflitos relacionados à reprodução cultural, à integração social e à socialização, os conflitos são materializados em formas de vida, pois, falar em violência necessariamente é referir-se a contextos, processos, relações e tipos de sociedade e não apenas mencionar elementos isolados que emergem especificamente no seio da escola.

No contexto escolar, levando em consideração o que é percebido como violência, perguntou-se: *Existe violência nesta escola? Se sim, quais os tipos?* Todos os professores pesquisados assinalaram a existência de violência na escola em estudo e os tipos apresentados foram: a falta respeito com os professores, agressões verbais e físicas entre alunos (xingamento, socos, tapas etc).

“Sim. A falta de respeito para com os professores é uma violência, a falta de profissionais para lidar com os alunos revoltados, violentos etc” (PROFESSOR A).

“Atualmente está tranquilo, mas já tivemos problemas de brigas e agressões entre alunos” (PROFESSOR B).

“Sim: agressões verbais e físicas” (PROFESSOR D).

“Sim. Agressões verbais e físicas (xingamentos, socos, tapas etc” (PROFESSOR E).

Pode ser observado, mais uma vez, que dentre os tipos de violência escolares apontados pelos professores, não há uma correlação com as violências inerentes ao seu trabalho pedagógico, como pode ser visto nos registros da escola, oriundos das situações ocorridas na sala de aula e consideradas indisciplinadas, transgressoras ou dignas de sanção. A violência praticada contra o professor é o

⁹² A teoria do agir comunicativo define o agir como um "processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis", bem como é o produto "das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria" (HABERMAS, 1989, p. 166).

desrespeito, as demais, aparecem nas relações entre os alunos, através de agressões verbais e físicas.

Parece igualmente útil guardar certa isenção em relação à representação dominante do problema, a de jovens violentos que agredem os adultos da escola. Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles também são as principais vítimas dessa violência. O problema da violência na escola é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, o dos alunos vítimas de violência (CHARLOT, 2002, p.135).

Nessa seguinte questão, os alunos aparecem como “revoltados e violentos” e as causas da violência na escola, como assinaladas anteriormente, ressaltam a instituição, a família, as condições sociais do aluno e as drogas “O racismo, o sexismo e o elitismo, sob forma de atitudes e de expectativas negativas relativamente a certas categorias de alunos, fazem parte da violência experimentada pelos alunos” (DEBARBIEUX, 2006, p.127).

Com a finalidade de perceber a vitimização do professor frente aos alunos ditos revoltados e violentos, perguntamos: *No exercício de sua profissão, nesta escola, você já foi vítima? Que tipo, quem cometeu? O que você sentiu?* 20% dos professores afirmaram ter sido vítima de violência na escola através de agressões verbais, os sentimentos destacados foram: impotência, humilhação e desrespeito.

“Não. Nem nesta e nem em outra escola” (PROFESSOR A).

“Não” (PROFESSOR B).

“Sim. Agressões verbais de alunos. Me senti pequena e humilhada” (PROFESSOR C).

“Vítima de agressões verbais cometidas por alunos. Me senti desrespeitada como professora e sobretudo como cidadã” (PROFESSOR D).

“Não” (PROFESSOR E).

Os registros apontam alguns dos atos cometidos pelos alunos contra o professor: *“O aluno rasgou a prova de Português na frente da professora. O diretor o suspendeu e solicitou a presença do responsável na terça-feira” (REGISTRO 6º ANO, 2014).* *“A aluna foi suspensa por destruir a mesa dos professores na aula de artes” (REGISTRO 7º ANO, ALUNO L, 2014),* verifica-se que a punição para estes atos foi a suspensão. Destruir o que simboliza a escola, o professor caracteriza a

“Violência à escola: tipo de violência relacionada às práticas da própria instituição e que se manifesta por meio de ações contra a instituição (como depredações, incêndios ou agressão aos professores)” (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Para compreender melhor as dificuldades para um convívio harmônico na escola, perguntou-se: *Quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores para que os alunos tenham uma convivência escolar harmônica?* Mais uma vez, as salas muito lotadas, a ausência da família, a falta de um profissional (assistente social) para lidar com esses problemas, o respeito ao outro, a tolerância e a falta de políticas públicas são assinaladas.

“A falta de outros profissionais da área, tipo: psicólogo, Assistentes sociais que saberiam lidar melhor com esses problemas. Salas de aula muito lotada, ausência da família na escola etc.” (PROFESSOR A).

“O respeito ao outro, a tolerância” (PROFESSOR B).

“Falta de respeito” (PROFESSOR C).

“Falta de políticas públicas que objetivem o trabalho do professor para alunos de realidade específica previamente conhecida pela SEDUC e pela escola. Falta de equipamentos sociais (Conselho Tutelar, ações de desenvolvimento social, culturais, saúde entre outras, uma vez que a escola sozinha não é aparelhada (e nem é sua finalidade) para desenvolver todas as ações necessárias para formação integral do cidadão” (PROFESSOR D).

“O apoio da família, isto é, a falta de parceria destas famílias com a escola e que na maioria das vezes transfere a responsabilidade toda para a escola” (PROFESSOR E).

Quando questionados: *Como você tenta resolver os atos de violência cometidos por seus alunos? Quais são as medidas adotadas?* Dentre as medidas adotadas eles assinalaram: conversar com os alunos, com a família, aconselhar e encaminhá-los a outros profissionais da escola (Coordenadores, Diretor).

“Eu particularmente nunca sofri um ato de violência por parte de aluno. Mas na medida do possível procuro conversar com eles aconselhando-os de melhor maneira possível” (PROFESSOR A).

“Tento conversar quando possível” (PROFESSOR B).

“Tento conversar, mas somos impotentes diante de tanta falta de amor” (PROFESSOR C).

“Converso com os alunos, quando possível, com familiares através de telefone ou presencialmente, além de levar o problema para o grupo gestor da escola: Coordenadores e Diretor geral, que por sua vez tenta sempre e às vezes resolve os conflitos” (PROFESSOR D).

“O diálogo em primeiro lugar, em seguida a comunicação com a família e se possível o encaminhamento destes alunos para outros profissionais” (PROFESSOR E).

Como pode ser percebido, os professores afirmam a utilização do diálogo como sendo uma medida para solucionar os atos de violência dos alunos, mas, por

outro lado, os registros das ocorrências demonstram, muitas vezes, os motivos dos encaminhamentos dos alunos à coordenação, motivos esses percebidos como arbitrário e ausente de qualquer esforço em dialogar, imbuídos pelo próprio sentimento de impotência, como destaca o professor C.

Para Vasconcellos⁹³ (s/a), esse sentimento de impotência e aprendizado no cotidiano social, decorrente do bojo cultural de colonialismo e paternalismo, faz crer que tudo só pode ser resolvido pelos “grandes”; posto que, o cidadão comum nada pode, com isso, o professor, diante do problema disciplina, achando que não pode fazer nada, parte para outra atitude extrema: se livrar, expulsar o aluno (algo semelhante à pena de morte no contexto social mais amplo).

Ocorrência 2. A mãe veio à escola, conversou com a professora a qual informou que a filha conversa demais em sala de aula. Disse à mãe que a aluna gosta muito de conversar, fuxico, gosta de leva e traz, além disso, *ela é muito fraca em conteúdo*” (REGISTRO 6º ANO, 2014).

Ocorrência 3. “O aluno desde o 1º dia de aula está atrapalhando o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A coordenação já conversou com o aluno, mas não houve mudança, além disso, ele é *repetente*. Hoje, a professora o retirou de sala por *desacato*⁹⁴ e *indisciplina*, além da *agressividade*. O diretor solicitou a presença do responsável na quarta-feira” (REGISTRO 6º ANO, ALUNO A, 2014).

Ocorrência 5. O aluno está suspenso por está com brincadeira de cuspir nos colegas” (REGISTRO 6º ANO, ALUNO A, 2014).

Ocorrência 7. “Aluna debochada, não faz as atividades, tem comportamento inadequado (levanta a blusa dentro da sala de aula) no horário da aula” (REGISTRO 6º ANO, ALUNA B, 2014).

Ocorrência 8 “A aluna foi expulsa da sala pela professora por falta de comportamento” (REGISTRO 6º ANO, ALUNA B, 2014).

Ocorrência 15 “O aluno foi suspenso por estar brigando em sala de aula”.

Ocorrência 17 “A aluna foi retirada da sala de aula por indisciplina” (REGISTRO 7º ANO, ALUNA I, 2014).

Ocorrência 18 “Fora de sala de aula” (REGISTRO 7º ANO, ALUNO J, 2014).

Ocorrência 22. “Não fez a atividade, estava escondida no banheiro em horário de aula” (REGISTRO 7º ANO, ALUNO J, 2014).

Ocorrência 23 “O aluno estava assoviando na aula” (REGISTRO 6º ANO, ALUNO N, 2014).

Para Oliveira e Martins (2007), a violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores

⁹³ Artigo: Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. Sociedade, Família, Escola, Professor ou aluno. Celso dos S. Vasconcellos.

⁹⁴ Segundo Código Penal, no Artigo 331, desacato é crime. Mas, sendo menor o aluno, ele responderia por ato infracional após uma investigação apurada do caso. Desacato é a ocorrência mais frequente de violência no ambiente escolar

recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia.

A qualidade nas relações entre professores e alunos influencia positivamente sobre o clima escolar, no exercício profissional e aprendizagem do aluno. Abramovay e Castro (2003) destacam que a interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade entre eles é fundamental para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estarem em sala de aula, nesse sentido, tentar ouvir e compreender as singularidades que fazem parte do mundo juvenil, seus desejos, incertezas e descobertas é a forma que alguns professores encontram para estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes.

Os professores destacam que utilizam a conversa, o diálogo, como medida de resolução dos conflitos, mas não acreditam totalmente na sua eficácia, sugerem assim, a ação de outros órgãos competentes e palestra, como pode ser percebido ao perguntar: *Na sua opinião, essas medidas são suficientes para evitar novos casos de violência?*

“Não. Teria que ter a ação de *órgãos* mais competentes. Palestras sobre o assunto mostrando as consequências dos seus atos violentos para a comunidade” (PROFESSOR A).

“Nem sempre” (PROFESSOR B).

“Não” (PROFESSOR C).

“A escola, na minha opinião, precisa de aporte para realizar seu trabalho com afinco” (PROFESSOR D).

“Nem sempre, infelizmente” (PROFESSOR E).

Sobre a realização de formação com a temática da violência na escola, perguntou-se: *Nos últimos três anos, você participou de alguma formação sobre violência escolar? Se sim, qual o órgão, carga horária e conteúdos abordados?* 80% dos professores afirmaram que nos últimos três anos nunca participaram de uma formação sobre violência escolar.

“Sim. O assunto era: violência nas escolas, como evitá-las?” (PROFESSOR A).

“Não” (PROFESSOR B).

“Não” (PROFESSOR C).

“Não” (PROFESSOR D).

“Sim. Sobre indisciplina” (PROFESSOR E).

Para Ramos (2014), mesmo educadores que já estão habituados a aquela realidade precisam fazer cursos de, no mínimo, 60 horas para se tornarem capazes de administrar situações de conflito no ambiente escolar, pois sem capacitação adequada, é pouco provável que a ação traga os resultados esperados

A fim de verificar a formação acadêmica e sua contribuição para enfrentar a violência escolar, perguntou-se: *Você considera que sua formação acadêmica contribui para lidar com o fenômeno da violência escolar?*

“De uma certa forma sim. Mas, *um profissional da área seria o ideal para lidar com o problema*” (PROFESSOR A).

“Não” (PROFESSOR B).

“Não. Estudei para ser professora e *eles estão mais para casos policiais*” (PROFESSOR C).

“Sim” (PROFESSOR D).

“Em parte, porque as universidades não preparam os novos profissionais para esta realidade, muita teoria e pouco prática” (PROFESSOR E).

Diante disso, os professores expressam a incompletude dos cursos acadêmicos de sua formação para lidar com a violência na escola, ressaltam ainda, a necessidade de um “profissional da área”, mas, sendo a violência, um objeto de múltiplas facetas, qual seria a área citada pelo professor, uma vez que, distintas áreas se debruçam a estudar esse fenômeno? Esse profissional citado seria o policial, como aparece ao tratar das medidas preventivas utilizadas pela escola?

Neste sentido, quando as próprias tarefas de segurança dentro das instituições educacionais são transferidas para pessoas exteriores a elas, cria-se a percepção de que os adultos que ali trabalham são incapazes ou carecem do poder suficiente para resolver os problemas que emergem com relação à violência. Instala-se a ideia de que a visibilidade de uma arma ou a presença policial, tem mais potência que o diálogo ou os mecanismos de intervenção que a própria escola pode definir para enfrentar um fato que a atinge, como atinge tantos outros espaços dentro da sociedade. A medida contribui a aprofundar um vácuo de poder já existente nas instituições educacionais e vivenciado por alunos e adultos, criando um clima de desconfiança entre os que convivem no ambiente escolar (ABRAMOVAY; GENTILI, 2012, p. 3).

Sobre as medidas preventivas adotadas pelos professores perguntou-se: *Quais as medidas usadas pela escola para enfrentar a violência e quais as sugestões sobre como se antecipar e lidar com o fenômeno?*, foram destacados:

solicitação da presença do GEAPE, palestras, vídeos sobre o assunto e o diálogo com a família como medidas de enfrentamento.

“Uso de palestras com alunos. Vídeos e debate com os alunos. A presença quando necessário do órgão GEAPE” (PROFESSOR A).

“Este ano ainda não tivemos. Mas em anos anteriores, palestras sobre o assunto” (PROFESSOR B).

“Tentamos sempre conversar e tentar aproximar as famílias” (PROFESSOR C).

“Conversar com os alunos, pais ou responsáveis” (PROFESSOR D).

“Diálogo com os alunos e palestras com pais: drogas, agressões físicas verbais e etc” (PROFESSOR E)

Nessa perspectiva, a responsabilidade de proteger a escola das agressões externas e daquelas que se dão dentro de suas dependências foi transferida, em alguns casos, para os agentes da segurança, em especial, os policiais, que são chamados pela escola até mesmo quando se trata de indisciplina escolar, visivelmente demonstrado no gráfico das ocorrências do GEAPE nos anos de 2012 e 2013 em São Luís.

Cabe aos atores escolares, antes de solicitar a presença policial distinguir a lei, na qual consta que o delito e o crime são assuntos de polícia e Justiça previstos no Código Civil e Penal, que a transgressão à regra de da instituição e a incivildade, como por exemplo, o *bullying*, é de responsabilidade das instâncias específicas da escola como: conselho da escola, Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, e a incivildade um desafio que compete ao professor.

[...] não é a escola que deve mexer no tráfico de droga, não é a polícia que deve cuidar do insulto ao professor (senão quando represente mesmo perigo para esse) e são todos os educadores, quer na escola quer fora dela, que devem encarar o desafio das incivildades ou do *bullying* (CHARLOT, 2006, p. 21).

Ações tendentes a combater a violência em alguns âmbitos públicos, como as ruas, não são igualmente eficazes para combater a violência em outros como, por exemplo, nas instituições de ensino, pois segundo algumas pesquisas, o ataque aos efeitos da violência costuma não diminuir ou extinguir sua existência.

Para os professores, a presença da polícia na escola é uma das medidas adotadas para enfrentamento da violência escolar, sobre isso, perguntou-se: *Para você, a autoridade policial dentro da escola contribui para a diminuição de atos de violência na escola?* os professores demonstram diferentes perspectivas, no geral,

predomina a visão positiva da polícia na escola, assim, afirmam que poderia ser benéfica porque intimida o *aluno violento*, mas, desde que a polícia seja treinada para isso e preparada para lidar com essa faixa etária, no caso, de 12 aos 14 anos e sem que haja abuso de poder, outros, apontam que essa juventude não respeita ninguém e talvez a presença policial não resolveria mas diminuiria os casos de violência na escola.

“Talvez sim, porque a presença de um policial intimida o *aluno violento*. Agora tem que ser bem treinado, para não piorar a situação” (PROFESSOR A).

“Não sei porque nunca vivi essa realidade” (PROFESSOR B).

“Acredito que diminuiria bastante, às vezes até que acho que Não. pois *essa juventude não respeita ninguém*” (PROFESSOR C).

“Quando a autoridade policial é preparada para lidar com a *faixa etária* dos alunos” (PROFESSOR D).

“Sim, desde que os policiais sejam treinados para *saber lidar com os jovens*, sem que haja abuso de poder” (PROFESSOR E).

Nesse aspecto, os professores demonstram a sensação de insegurança que assola a escola e seu entorno, com isso, a presença policial funciona como uma saída para conter a violência fora e dentro da escola. Contudo, a presença da PM interfere nas relações entre os estudantes, professores e funcionários, proibindo que situações comuns, que fazem parte do cotidiano da escola possam ocorrer, dessa forma, conflitos como uma briga ou um furto em sala de aula, que normalmente seriam tratados por educadores e teriam respostas voltadas não à punição, mas à formação desses alunos, podem se tornar casos de polícia.

Em alguns países, a presença da polícia dentro das escolas tem sido uma das respostas mais recorrentes para enfrentar a crescente violência que vivem as sociedades contemporâneas. A proposta parece ser a maneira mais elementar de oferecer proteção às crianças e aos jovens, as principais vítimas dos efeitos do uso cotidiano de armas, do consumo de drogas e das agressões físicas. Muros altos, grades imensas, seguranças armados ou policiais patrulhando o interior das escolas, parecem brindar aquilo que desejamos para nossos filhos: segurança e amparo (ABRAMOVAY; GENTILI, 2012, p. 1).

Diante disso, a presença policial na escola demonstra o clima de insegurança compartilhada nas relações entre alunos e professores. A escola, ao invés de combater as causas do que produz altos índices de violência recorre à paliativos para enfrentar os efeitos produzidos, demonstrando que os danos da violência não são apenas físicos, especificamente, o professor, faz uso da violência

simbólica, nutrindo ainda mais, um conjunto de restrições que impedem o acesso aos direitos cidadãos mais elementares.

Nesse sentido, apesar da influência dos fatores externos e seus impactos no ambiente escolar, é preciso reconhecer que dentro da própria escola existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital próprios. Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), a questão da violência nas escolas deve ser tratada sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação. Isso significa que as escolas, assim como os serviços de saúde, a assistência social, os Conselhos Tutelares e outros mecanismos e instituições, são vistas como agentes protetores das crianças e dos adolescentes, diante disso, ao invés da utilização de mecanismos repressores, essas instâncias possuem funções estratégicas que podem ser acionadas na defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

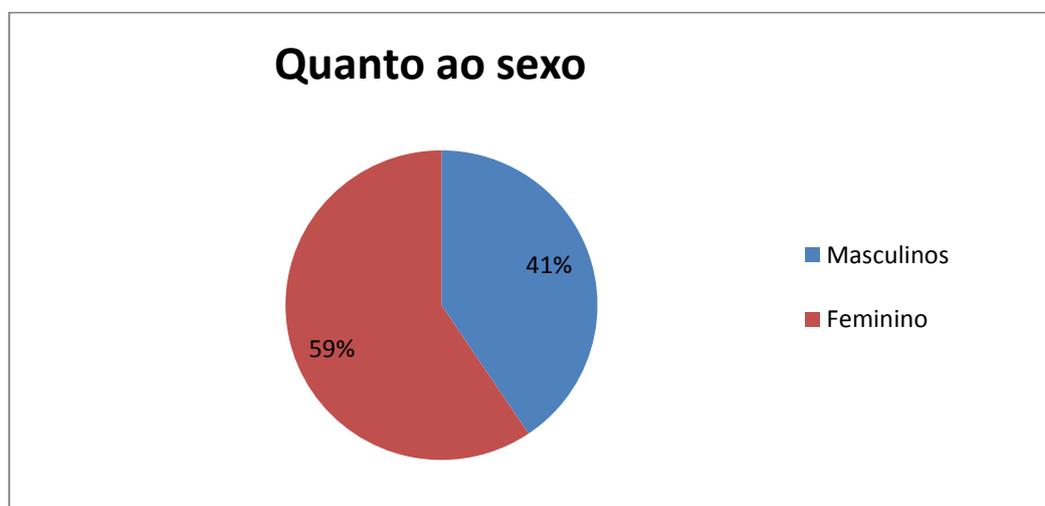
6.3.2 Análise dos alunos

O estudo com alunos compreendeu a aplicação de questionário como instrumento de coleta de dados a 116 alunos do total de 220, os participantes foram: 24 alunos do 7º Ano, 41 alunos do 8º Ano e 51 alunos do 9º Ano, distribuídos nas 06 turmas do 7º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo duas turmas de cada ano.

Para a seleção dos alunos foi realizada uma amostra probabilística que permite um conjunto de inferências não apenas sobre o conjunto de estudantes pesquisados, mas também, sobre o universo de alunos do 7º ao 9º Ano da escola pesquisada. A aplicação do questionário obedeceu ao critério de participação voluntária dos alunos, perguntando previamente sobre a disponibilidade em responder as questões. A elaboração das questões se deu por uma combinação que obedece a técnicas quantitativas e qualitativas a fim de melhor conhecer a complexa realidade da escola, 52% dos alunos responderam ao questionário, composto por 16 questões: 09 de caráter objetivo e 07 de caráter discursivo. As questões foram divididas em três blocos sobre: escola, violência na escola e violência urbana visando levantar os significados que a escola tem para os jovens, suas dificuldades e limitações, considerando a percepção dos alunos sobre as relações escolares e a

presença da violência na escola e no seu entorno, buscando identificar os fatores de risco que influenciam para a existência do fenômeno no espaço da escola.

Gráfico 3: Alunos, participação na pesquisa segundo o sexo, 2015 (%).



Fonte: Empírica, 2015.

A predominância das jovens meninas é característica nesta pesquisa. As mulheres estão presentes em todos os níveis educacionais da educação brasileira como um todo, conforme assinala O Relatório Brasil sobre os Objetivos do Milênio⁹⁵ (BRASIL, 2007), consta nesse documento, que as mulheres brasileiras não apenas tem acesso aos três níveis de ensino, mas também são progressivamente mais numerosas conforme avança a escala de escolaridade.

Os dados referentes à educação no Brasil mostram que as mulheres se encontram quase sempre em condições melhores que os homens. Durante os últimos anos, as meninas têm apresentado indicadores superiores aos dos meninos tanto no que diz respeito ao acesso à escola quanto no que se refere à permanência nos bancos escolares. O resultado reflete os avanços verificados ao longo do século 20, período em que as mulheres conquistaram a oportunidade de se alfabetizar e ter maior acesso à educação, do ensino fundamental ao superior (BRASIL, 2007, p. 52).

As disparidade sobre meninos e meninas na educação giram em torno da introjeção do discurso meritocrático e de esforço pessoal da mulher, assim como, da proteção da escola dada às meninas e da demanda maior com relação aos meninos para que eles abandonem a escola e ganhem dinheiro para ajudar a família. Mas,

⁹⁵ http://www.pnud.org.br/Docs/3_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf

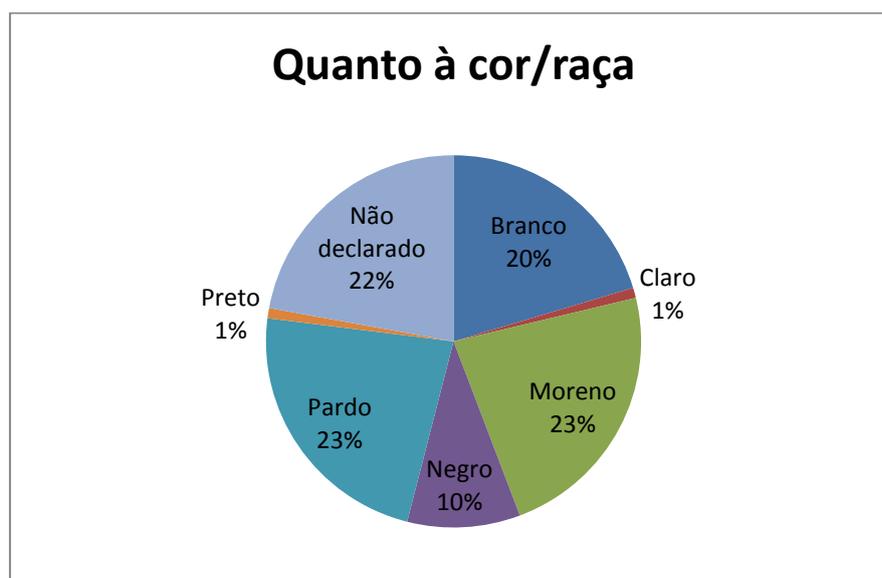
conforme explica Waiselfisz (2006), outra hipótese que pode ser apontada está relacionada com a maior taxa de homicídio contra jovens meninos e que talvez isso tenha influência sobre os índices populacionais referentes ao sexo dos adolescentes jovens e à sua cor.

Segundo os dados do IBGE (2012), São Luís ocupa a posição 83^a no que tange aos homicídios cometidos contra jovens, incluindo outras cidades do Maranhão, como por exemplo, Presidente Dutra e Imperatriz, dentre outras que também aparecem nesse *ranking*, a cada cem mil adolescentes, três correm o risco de não chegarem aos 19 anos no Maranhão.

Entre os jovens a situação é mais preocupante: o número de vítimas brancas cai 32,3%. O número de vítimas jovens negras aumenta 32,4%: o diametralmente oposto. As taxas brancas caem 28,6% enquanto as negras aumentam 6,5%. Com isso, o índice de vitimização negra total passa de 79,9% em 2002 (morrem proporcionalmente 79,9% mais jovens negros que brancos) para 168,6% em 2012, o que representa um aumento de 111% na vitimização de jovens negros (WAISELFISZ, 2014, p. 184).

De acordo com os dados, a região Nordeste apresenta a maior incidência de violência letal contra adolescentes, com um índice igual a 5,97. O Maranhão ocupa a 8^a posição entre os estados nordestinos, ficando à frente apenas do Piauí (2,26).

Gráfico 4: Alunos, segundo a cor/raça, 2014 (%)



Fonte: Empírica, 2015.

Conforme os dados coletados, os alunos se auto definiram quanto à cor: 10% negro, 23% pardo, 23% moreno, 1% preto, 20% branco e 22% não declararam, diante disso, observa-se que há uma predominância de jovens negros. Ao dar cor aos homicídios, a partir das pesquisas nacionais, o Mapa da Violência: os jovens do Brasil de autoria do professor Waiselfisz (2014) apresenta o diagnóstico da violência contra os jovens brasileiros, especialmente, da dimensão racial e a vitimização juvenil no Brasil e mostra que os homicídios contra jovens negros teve um aumento significativo de 2002 a 2012.

Se na evolução decenal dos índices brancos se observam poucas situações realmente extremas, o mesmo não acontece com os homicídios negros, nos quais aparecem situações que podemos considerar muito graves: • Bahia e Rio Grande do Norte, cujos índices de vítimas negras mais que triplicam na década. Ou Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Tocantins e Goiás, onde as taxas mais que duplicam (WAISELFISZ, 2014, p.152).

A violência contra a juventude negra tornou-se um problema de Estado no Brasil. Um dos grandes desafios do governo brasileiro é a criação de políticas de enfrentamento à violência principalmente nas periferias do país, onde residem os jovens em situação de maior vulnerabilidade social. Em atenção a esse desafio, a Presidência da República criou o Plano Juventude Viva, política especialmente formulada para coibir a violência contra jovens negros e ampliar a cidadania. Esse compromisso foi reiterado na III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial em discurso histórico proferido pela presidenta Dilma Rousseff em 2013.

Eu quero dizer a vocês que o governo federal dará todo o respaldo à questão do Plano Juventude Viva, e estamos articulando todas as esferas, todos os ministérios, todos os governos estaduais e também a justiça, através do CNJ e do Ministério Público, no sentido de assegurar que haja, de fato, um foco no que muitos chamam de genocídio da juventude negra. Nós estamos interessados em combater a violência com a ampliação da cidadania, mas também coibindo a violência contra os jovens negros, e isso é muito importante. Nós reiteramos apoio do governo ao projeto de lei sobre os autos de resistência. Nós queremos, com esse apoio, que todos os direitos sejam garantidos e que todos os delitos praticados sejam devidamente investigados. O que, certamente, vai contribuir para reverter a violência e a discriminação que recaem sobre a população negra por meio da utilização dos autos de resistência (DISCURSO DILMA ROUSSEFF, 2013)⁹⁶.

⁹⁶ BRASIL. Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil/Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília. 2014.

Na Educação, a Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileira e específica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. E o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

Waiselfisz (2014) assinala três fatores que devem ser apontados como agravantes dessa situação: a privatização do aparelho de segurança, a distribuição geográfica desigual de segurança, saúde e educação e a “naturalização” e aceitação social da violência.

Para o autor, a crescente privatização do aparelho de segurança. Como já ocorrido com outros serviços básicos, como a saúde, a educação e, mais recentemente, a previdência social, o Estado vai progressivamente se limitar a oferecer, para o conjunto da população, um mínimo e muitas vezes nem isso, de acesso aos serviços e benefícios sociais considerados básicos. Para os setores com melhor condição financeira, emergem serviços privados de melhor qualidade (escolas, planos de saúde, planos previdenciários etc.). Com a segurança vem ocorrendo esse processo de forma acelerada nos últimos anos. A pesquisa domiciliar do IBGE de 2011 é clara sobre as possibilidades diferenciais de acesso a serviços privados de melhor qualidade: as famílias negras tinham uma renda média de R\$ 1.978,30 e as brancas, de R\$ 3.465,30, isto é, 75,2% a mais. Em teoria, os setores e áreas mais abastadas, geralmente brancos, têm uma dupla segurança e os menos abastados, das periferias, preferencialmente negros, têm que se contentar com o mínimo de segurança que o Estado oferece.

Um segundo fator adiciona-se ao anterior. A segurança, a saúde, a educação, etc. são áreas que formam parte do jogo político-eleitoral e da disputa partidária. As ações e a cobertura da segurança pública distribuem-se de forma extremamente desigual nas diversas áreas geográficas, priorizando espaços segundo sua visibilidade política, seu impacto na opinião pública e, principalmente, na mídia, que reage-se de forma bem diferenciada de acordo com o status social das vítimas. Como resultado, as áreas mais abastadas, de população

predominantemente branca, ostentam os benefícios de uma dupla segurança, a pública e a privada, enquanto as áreas periféricas, de composição majoritariamente negra, nenhuma das duas.

Por último, um terceiro fator que concorre para agravar o problema: um forte esquema de “naturalização” e aceitação social da violência que opera em vários níveis e mediante diversos mecanismos, mas fundamentalmente pela visão que uma determinada dose de violência, que varia de acordo com a época, o grupo social e o local, deve ser aceito e torna-se até necessário, inclusive por aquelas pessoas e instituições que teriam a obrigação e responsabilidade de proteger a sociedade da violência. Num primeiro nível, esse esquema opera pela culpabilização da vítima, justificando a violência dirigida, principalmente, a grupos vulneráveis que demandam proteção específica, como mulheres, crianças e adolescentes, idosos, negros etc. Os mecanismos dessa culpabilização são variados: a estuprada foi quem provocou ou ela se vestia como uma “vadia”; o adolescente vira marginal, delinquente, drogado, traficante; aceitabilidade de castigos físicos ou punições morais com função “disciplinadora” por parte das famílias ou instituições, moreno de boné e bermudão é automaticamente suspeito etc. A própria existência de leis ou mecanismos específicos de proteção: estatutos da criança, do adolescente, do idoso; Lei Maria da Penha, ações afirmativas etc. indicam claramente as desigualdades e as vulnerabilidades existentes.

Gráfico 5: Alunos, os sentimentos em relação à escola. (%)



Fonte: Empírica, 2015.

A escola em análise é considerada pelos alunos, como mostra o gráfico 2, uma escola que proporciona um sentimento de felicidade e satisfação para a maioria dos alunos. Dos alunos pesquisados, 53% afirmaram que se sentem felizes, 19% satisfeitos e 13% seguro na escola, porém, a presença de 12% entediados, 1% de ameaçado e 2% com medo, não pode ser descartada, pois, ainda que, em menores proporções, deve ser considerado juntamente com o sentimento de tédio que aparece numa proporção considerável e que pode ou não estar relacionado com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, o medo e a ameaça são elementos que devem ser investigados (ver dados no Gráfico 5).

Esse sentimento de felicidade e satisfação por estar na escola em estudo pode estar ligado à relação entre alunos que compartilham esse espaço, assim, para compreender essa interação, perguntou-se: *Como é a relação entre os alunos na escola ?* os achados nas declarações mostram que para 69% dos alunos a relação entre os alunos é boa, 21% ótima, 4% péssima, 5% ruim e 1% não declararam.

Quando o aluno detesta a escola, ela tem um sentido para ele. Entretanto, é preciso, pois, que a situação faça sentido de tal forma que o induza a querer ir à escola pelo próprio interesse em saber.

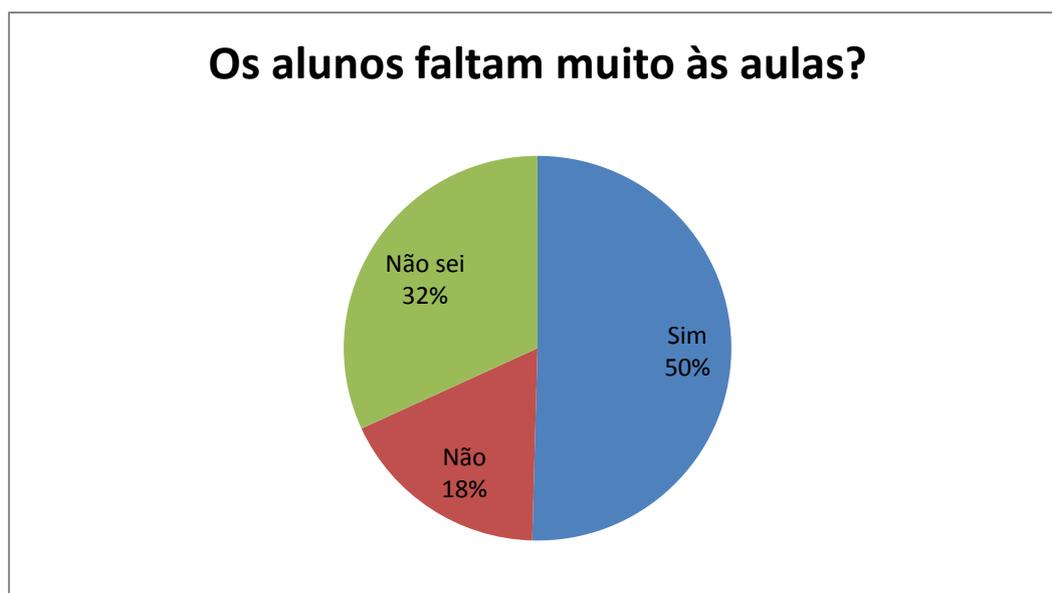
Uma grande parte dos alunos ama ir à escola: para encontrar os colegas. É preciso, pois, que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber. Que o desejo da escola seja também desejo de estudar, de aprender, de saber. Mas não podemos esquecer que o desejo de saber não induz automaticamente o desejo de aprender, de estudar. Muitos alunos têm o desejo de saber, mas não tem vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual (CHARLOT, 2005, p. 55).

Nessa perspectiva, provocar um sentimento de felicidade nos alunos não é suficiente para garantir seu desejo de aprender, é preciso uma mobilização intelectual para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, que estude, desenvolva atividades intelectuais e para que isso ocorra, a situação de aprendizagem deve ter um sentido para ele, que produza prazer e satisfação do desejo de aprender porque o péssimo somado ao ruim, são significativos neste estudo.

Dessa forma, ainda que a maioria se sinta feliz e satisfeito, na escola pesquisada, há entre os alunos tensões e conflitos que marcam um sentimento negativo das relações que se dão na escola, pois, a convivência na escola pode ser

marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem e que leva ao fracasso escolar. Dentre os motivos que levam ao fracasso escolar, citamos a falta dos alunos às aulas, como demonstrado no gráfico abaixo

Gráfico 6: Explicação dos alunos sobre as faltas nas aulas? (%)



Fonte: Empírica, 2015.

Estamos diante de um indicador considerado importante e que pelos dados apresenta-se preocupante, pois 50%, 32% não sabe por que os alunos faltam e 18% afirmam que eles não faltam às aulas, dentre os alunos afirmaram que os alunos faltam muito às aulas assinalam que os motivos são: 45% assinalaram a insatisfação com a escola, 34% dificuldades na aprendizagem, 12% por trabalharem e 9% medo.

A insatisfação com a escola e as dificuldades na aprendizagem estão estritamente relacionadas ao fracasso escolar, à evasão e ao absenteísmo o que contraria o item predominante no gráfico 4 (da felicidade e satisfação). Diante disso, seguindo o sentido Bourdieuano, identifica-se a violência simbólica que se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes.

Nessa perspectiva, apesar da democratização e a ampliação do acesso ao ensino à escola pública e gratuita, existe uma expressiva correlação entre as desigualdades sociais e especialmente, culturais que se explica quando partindo da consideração de que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

[...] os mesmos cidadãos que são excluídos do direito à habitação, ao emprego, à saúde etc., são também excluídos do direito à educação. As desigualdades presentes no campo social apresentam-se na escola sob a forma de reprovações, sucessão e abandonos e retornos e, por fim, a exclusão definitiva. Está formado, assim, o ciclo das desigualdades: baixa escolaridade, falta de qualificação profissional, falta de emprego. Tornando-os vulneráveis socialmente (BONETI, 2009, p.170).

Nessa ótica, Bourdieu e Passeron (2008), compreende a relação de comunicação pedagógica, ou seja, o ensino, como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades preexistentes, pois a comunicação pedagógica exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Nesse aspecto, a escola desenvolve uma cultura da violência encravada no universo juvenil, criando conflitos ligados ao julgamento escolar. Ainda que, com a presença ativa do conselho de classe, as discussões possuem um limite no campo possível da autoridade legítima do professor, pois este atua na escola conforme regras, leis, esferas de poder e demasiadas vezes contribui com a violência da exclusão social produzida e reproduzida pela escola “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26).

De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos, no entanto, seriam possuídos apenas por aqueles que tem a cultura escolar como cultura familiar⁹⁷, assim, aqueles

⁹⁷ Conforme Maria Alice Nogueira (2012) existe três formas de capital cultural para Bourdieu: Incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado leva em conta a educação possuída pela família que é incorporado através da inculcação ou assimilação, pode ser negativa ou positiva. O capital cultural objetivado é transmitido em sua materialidade, tais como: escritos, pinturas e monumentos, este pressupõe a apropriação do capital cultural incorporado. O capital

que serão mais bem sucedidos serão justamente aqueles que possuem maior capacidade cultural social, que é adquirido, por definição, fora do ambiente escolar, e que já são, por isso mesmo, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar. Assim, a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, pois há nessa ação uma imposição e inculcação legitimada pela educação escolar que afeta o processo ensino- aprendizagem.

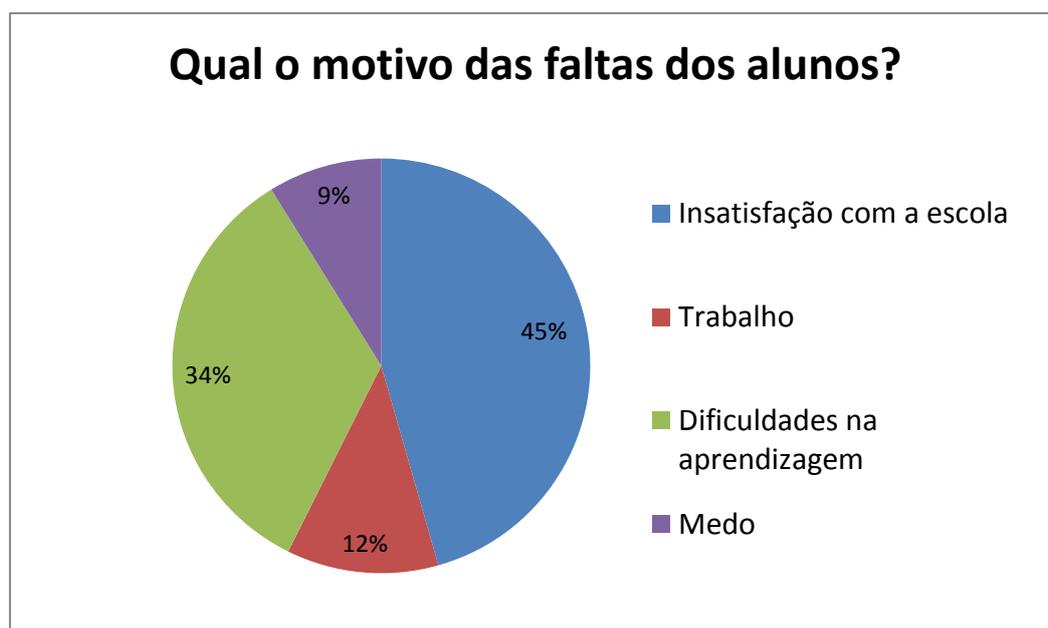
A defesa por um conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares - como homicídios, porte e uso de armas - que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino (ABRAMOVAY, 2006, p. 79).

Neste caso, em que os alunos apontam dificuldades na aprendizagem e em decorrência disto, acabam faltando às aulas e por vezes evadindo a violência é gerada pela própria instituição e caracterizada como violência “da” escola.

A violência institucional pode apresentar-se sob várias formas, inclusive omissão na resolução de casos de incivildades entre os alunos, como retrata uma aluna, quando perguntada se já foi vítima de violência na escola e o que fez: “Já fui vítima de *bullyng*. Nada. Somente superei, ainda não existe punição dignas nas escolas brasileiras para esse tipo de violência” (Aluna). Ou ainda, aquela chamada por Bourdieu e Passeron (2008) de violência simbólica, inerente à prática do professor, retratada por uma aluna ao ser questionada sobre os tipos de violência que ocorrem na escola: “*Bullyng* e falta de respeito com os alunos por parte de alguns professores” (Aluna). “Não é ‘uma’ incivilidade que é grave, mas a repetição das mesmas, o abandono medroso que daqui resultam nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve nos agressores” (DEBARBIEUX, 2006, p.104).

institucionalizado se adquire por meio do acesso das instituições de ensino, é um capital que é certificado através de um diploma que confere ao seu portador a garantia do capital cultural que ele possui.

Gráfico 7: Explicação dos motivos das faltas nas aulas? (%)



Fonte: Empírica, 2015.

A insatisfação com a escola e as dificuldades em aprender aparecem como sendo os principais motivos das faltas. Observa-se dentre os achados, que há uma considerável quantidade de alunos que trabalham para ajudar nas despesas familiares.

Esse dado contraria o que expressa o ECA (2013), uma vez que o trabalho é uma atividade não permitida aos menores de 14 anos assim, de acordo com o “Artigo 60 - É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz⁹⁸” (ECA, 2013, p.33).

⁹⁸ O Artigo 1º do Decreto Lei nº 31.546/52 trata do conceito do termo aprendizagem no Art. 1º. Considera-se de aprendizagem o contrato individual de trabalho realizado entre um empregador e um trabalhador *maior de 14 e menor de 18 anos*, pelo qual, além das características mencionadas no artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho, aquele se obriga a submeter o empregado à formação profissional metódica do ofício ou ocupação par cujo exercício foi admitido e o menor assume o compromisso de seguir o respectivo regime de aprendizagem. (Decreto Lei nº 31.546, de 06 de outubro de 1952). Entender-se-á por sujeito à formação profissional metódica de ofício ou ocupação, o trabalhador menor matriculado em curso do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) ou SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) ou em curso por eles reconhecido nos termos da legislação que lhes for pertinente, ou ainda, o trabalhador menor, submetido, no próprio emprego, à aprendizagem metódica de ofício ou ocupação para as quais não existam cursos em funcionamento no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) ou SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), de ofício ou ocupação para cujo preparo existam cursos do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ou SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), quando não possam estes aceitar a inscrição do menor, por falta de vaga, ou não mantiverem cursos na respectiva localidade. Caberá ao SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), e ao SENAC (serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) estabelecer os ofícios e ocupações objeto de aprendizagem metódica nos seus cursos, bem como as condições de seu funcionamento e duração, nos limites da legislação vigente. A validade

A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais estimulantes das habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A escola deve ser importante no tempo presente e no tempo futuro, sendo referência para o aluno de um local seguro, prazeroso e no qual ele pode se conhecer, conhecer aos seus próximos e a sociedade em que vive, projetando como quer atuar no mundo.

Nessa ótica, Bourdieu e Passeron (2008), compreende a relação de comunicação pedagógica, ou seja, o ensino, como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades preexistentes, pois a comunicação pedagógica exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Nesse aspecto, a escola desenvolve uma cultura da violência encravada no universo juvenil, criando conflitos ligados ao julgamento escolar. Ainda que, com a presença ativa do conselho de classe, as discussões possuem um limite no campo possível da autoridade legítima do professor, pois este atua na escola conforme regras, leis, esferas de poder e demasiadas vezes contribui com a violência da exclusão social produzida e reproduzida pela escola “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26).

De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos, no entanto, seriam possuídos apenas por aqueles que tem a cultura escolar como cultura familiar⁹⁹, assim, aqueles que serão mais bem sucedidos serão justamente aqueles que possuem maior capacidade cultural social, que é adquirido, por definição, fora do ambiente escolar,

dos contratos de aprendizagem dependerá da regularidade destes, conforme previstos no decreto mencionado, sendo inválidos aqueles cuja duração ultrapassar os limites determinados ou se não houver sido efetuada previamente a anotação do contrato de aprendizagem na Carteira do Menor.

⁹⁹ Conforme Maria Alice Nogueira (2012) existe três formas de capital cultural para Bourdieu: Incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado leva em conta a educação possuída pela família que é incorporado através da inculcação ou assimilação, pode ser negativa ou positiva. O capital cultural objetivado é transmitido em sua materialidade, tais como: escritos, pinturas e monumentos, este pressupõe a apropriação do capital cultural incorporado. O capital institucionalizado se adquire por meio do acesso das instituições de ensino, é um capital que é certificado através de um diploma que confere ao seu portador a garantia do capital cultural que ele possui.

e que já são, por isso mesmo, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar. Assim, a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, pois há nessa ação uma imposição e inculcação legitimada pela educação escolar que afeta o processo ensino- aprendizagem.

Neste caso, em que os alunos apontam dificuldades na aprendizagem e em decorrência disto, acabam faltando às aulas e por vezes evadindo a violência é gerada pela própria instituição e caracterizada como violência “da” escola.

Quando olhamos a escola brasileira, o que está produzindo? Fracasso em cima de fracasso: basta ver os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, o baixíssimo grau de aprendizagem dos alunos que tiveram “sucesso” revelado nas testagens nacionais e internacionais de conhecimentos mínimos. Esta sensação de fracasso começa nos próprios professores, por não terem condições mínimas de trabalho (VASCONCELLOS, s/a, p. 237).

A violência institucional pode apresentar-se sob várias formas, inclusive omissão na resolução de casos de incivildades entre os alunos, como retrata uma aluna, quando perguntada se *já foi vítima de violência na escola e o que fez*: “Já fui vítima de *bullying*. Nada. Somente superei, ainda não existe punição dignas nas escolas brasileiras para esse tipo de violência” (Aluna). Ou ainda, aquela chamada por Bourdieu e Passeron (2008) de violência simbólica, inerente à prática do professor, retratada por uma aluna ao ser questionada sobre os tipos de violência que ocorrem na escola: “*Bullying* e falta de respeito com os alunos por parte de alguns professores” (Aluna). “Não é ‘uma’ incivildade que é grave, mas a repetição das mesmas, o abandono medroso que daqui resultam nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve nos agressores” (DEBARBIEUX, 2006, p.104).

Seguindo essa perspectiva, nesta pesquisa, buscou-se mapear os tipos de violências e conflitos que permeia no ambiente da escola, de diferentes tipos e gradações, o que alerta a uma sensibilidade a situações, relações e comportamentos que podem engendrar violências.

Gráfico 8: Quanto a relação dos alunos com os funcionários da escola? (%)

Fonte: Empírica, 2015.

59% dos alunos afirmaram que a relação com os adultos que trabalham na escola: serventes, secretárias, segurança etc. é boa, para 16% são ótimas, 13% ruim e 10% péssima. As relações entre alunos e funcionários recaem sobre as regras e normas, está diretamente relacionado com os acontecimentos que ocorrem no cotidiano da escola. a carência de funcionários é um dos problemas das escolas brasileiras, a falta de pessoal para auxiliar na organização dos espaços e no controle dos alunos tem impactos negativo nos relacionamentos entre os atores escolares, alguns ambientes deixam de ser utilizados devido as dificuldades para controlar os muitos alunos.

Gráfico 9: Alunos, quanto à segurança na escola? (%)

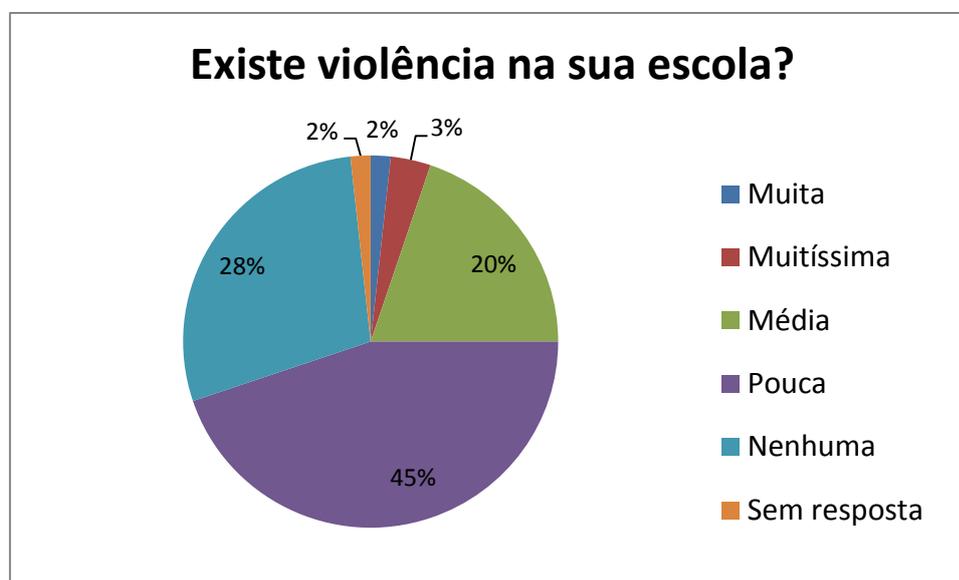
Fonte: Empírica, 2015.

Dos alunos que participaram da pesquisa 50% afirmaram que se sentem seguros na escola, 18% não se sentem seguros e 32% não sabem.

Vale lembrar que o entorno da escola pesquisada é conhecido pelo tráfico de drogas e aliciamento de menores, apesar da ocultação da presença da polícia na escola, a comunidade escolar está constantemente sob a vigilância da polícia, fato constatado durante as visitas ao local e, mais ainda, pela janela das salas é possível presenciar a polícia diariamente no local, do lado de fora da escola.

A presença da polícia na escola ou até mesmo no seu entorno se insere num contexto de mudanças pelas quais a instituição escolar está atravessando, em paralelo a novas configurações sociais. No âmbito interno da escola, um elemento que parece crucial, no sentido de criar uma abertura para que a polícia não só se faça presente nas escolas, mas atue dentro dos estabelecimentos é o rompimento de um modelo de relacionamento entre adultos e alunos, acarretando em um novo sistema de controle do comportamento e disciplina.

Gráfico 10: Alunos, quanto à presença da violência na escola (%)

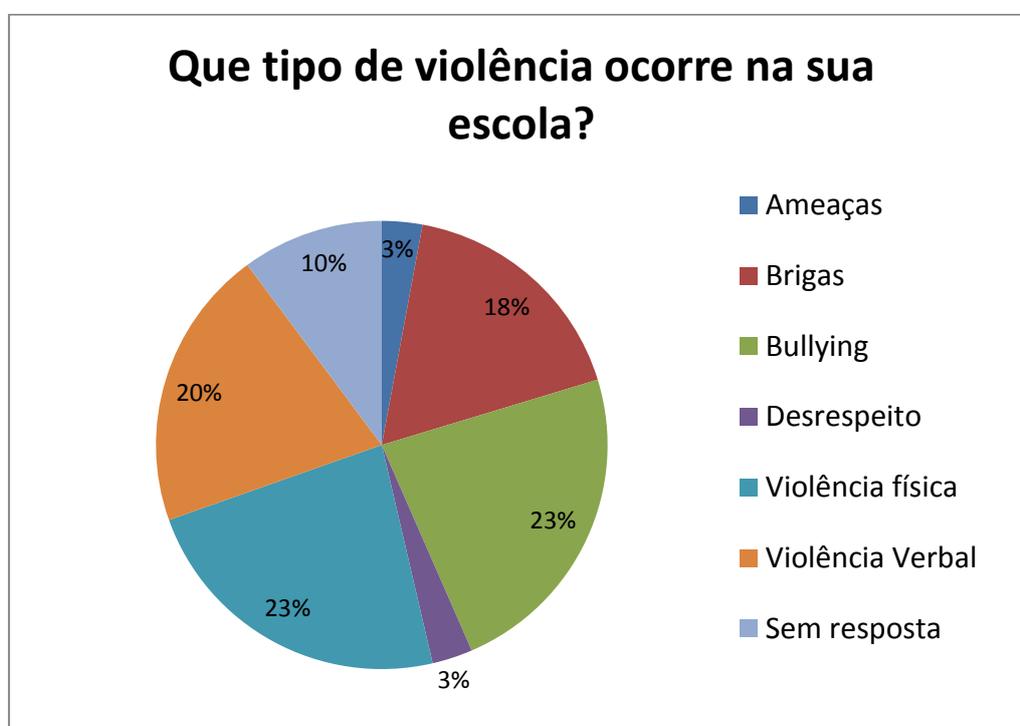


Fonte: Empírica, 2015.

Quando questionados sobre a presença da violência na escola, 5% responderam muita, 3% muitíssima, 20% média, 45% pouca, 28% nenhuma, 2% sem respostas, assim, 70% dos alunos afirmam que existe violência na escola.

Seguindo essa perspectiva, nesta pesquisa, buscou-se mapear os tipos de violências e conflitos que permeia no ambiente da escola, de diferentes tipos e graduações, o que alerta a uma sensibilidade a situações, relações e comportamentos que podem engendrar violências. Ao tratar da presença da violência na escola e sua frequência entre os atores escolares 41% responderam que existe violência na escola e que os atores envolvidos são alunos, ou seja, a violência na escola pesquisada é na percepção dos alunos, praticada entre os próprios alunos conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 11: Alunos, quanto aos tipos de violência na escola (%)



Fonte: Empírica, 2015.

Várias formas de violência aparecem na fala dos alunos com diferentes mobilizações e justificativas, assim, na escola pesquisada, os tipos de violência mais apontada pelos alunos são: brigas com agressão física e discussões verbais, os atores envolvidos são predominantemente os próprios alunos, ou como agressor ou como vítima estão constantemente participando dessa trilogia da violência escolar: espectador, agressor e vítima.

Dentre os tipos de violência presentes na escola os alunos ressaltaram 23% *bullying*¹⁰⁰, 23% violência física e 20% violência verbal e mais, 3% ameaças e 3% desrespeito. Charlot (2002) compreende a violência

Ameaça e medo são violências sentidas e vividas, são as ameaças que tem a expressão verbal como forma e tem como aliado o silêncio e medo das vítimas, é um mecanismo utilizado para demonstrar poder e, a depender do objetivo e da intimidação, pode se concretizar em agressão física.

Diante disso, a ameaça como violência verbal, associada muitas vezes ao medo e ao silêncio acaba fortalecendo a lei do mais forte, aquele que oprime, muitas vezes de modo repetitivo, para se impor e que não necessita da “festa sangrenta” (DEBARBIEUX, 2006, p.110). Amedrontar, intimidar, criar situação de insegurança, sublinhar superioridade são os instrumentos utilizados para imobilizar a vítima.

Na escola em estudo, o medo e o silêncio são aspectos presente entre os atores escolares, visto que, o entorno da escola é permeado de facções criminosas que atuam dentro e fora da escola (ver tabela 1), assim, “O medo é o senhor da servidão” (ROCHA, 2006, p.119) e que pode ser observado nos gráficos em que há o reconhecimento da presença da violência na escola e significativamente violência física, em grande parte praticada entre os pares, o que acaba alimentando o sentimento de insegurança, medo e principalmente, o silêncio das vítimas e que pode ser um dos motivos da falta dos alunos às aulas, como mostra o gráfico 5, no qual o medo aparece em 9% como sendo um dos motivos.

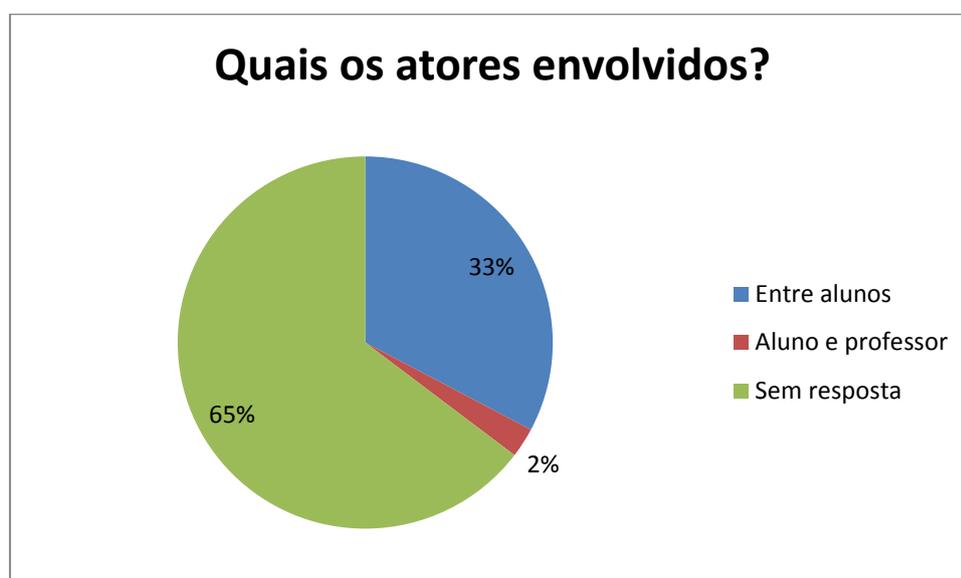
Para Charlot (2002), os docentes e o pessoal administrativo da escola acabam incorporando um estado de ameaça permanente e mesmo diante de atos que não são violências, ou quando a escola parece estar calma, acabam produzindo um estado de sobressalto constante por saber que essa calma pode ser quebrada a qualquer momento gerando uma angústia social.

¹⁰⁰ *Bullying* é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês *bully*, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português. No Brasil, o *bullying* é traduzido como o ato de bulir, tocar, bater, socar, zombar, tripudiar, ridicularizar, colocar apelidos humilhantes e etc. Essas são as práticas mais comuns do ato de praticar *bullying*. A violência é praticada por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar, humilhar ou agredir fisicamente a vítima. O *bullying* é compreendido por Debarbieux (2006) como assédio entre os pares. Está associado a uma experiência particular de vitimação: assédios entre pares no recinto escolar.

Os gráficos 12 e 13 demonstram o número de vítimas e agressores encontram-se na mesma proporção, ou melhor, 39% dos alunos afirmaram ser vítimas e 39% agressores. A ameaça gera um clima de medo e retraimento nas vítimas e testemunhas, independentemente da posição que ocupam na escola, alunos, professores, funcionários, gestores, etc.

Os professores como agentes de discriminação podem contribuir para a disseminação de uma atitude negativa e que, certamente, serve de exemplo para outros alunos e assim por atos, palavras e silêncios educando para reproduzir racismos ou podem mudar mentalidades e práticas, por uma outra educação, o que pede escolas inclusivas (ABRAMOVAY, 2006, p. 227).

Gráfico 12: Atores envolvidos em violência na escola(%)



Fonte: Empírica, 2015.

Ao perguntar sobre: *Quais os atores envolvidos nos atos de violência na escola?* 65% não responderam, 33% responderam que a maior parte das brigas são entre os alunos da escola que independentemente do sexo brigam entre si, 2% apontaram para a existência de brigas entre professores e alunos. O silêncio é uma das características encontradas entre os atores da escola em estudo, os resultados demonstram claramente essa preferência, presente também no gráfico seguinte que trata da vitimização sofrida e da agressão praticada.

Ao serem questionados sobre: *você já foi vítima¹⁰¹ de algum tipo de violência na escola? Se sim, qual tipo? Cometida por quem? () aluno, () professor, () funcionários, () outros. O que você fez?* Dentre os que foram vítimas, um número significativo de alunos responderam que as medidas tomadas perante um episódio de vitimização foi: falar para os pais, não fazer nada, chorar, comunicar a supervisão, revidar, não dar atenção, contar à direção. “A medida mais adotada é a comunicação à direção da escola, o que reforça o argumento de que ela deve estar preparada para lidar com a questão dentro do seu espaço” (ABRAMOVAY, 2006, p. 326).

Diante disso, com a pretensão de levantar dados empíricos sobre a vitimização na escola em estudo, inseriu-se no questionário dos alunos, questões cujas respostas pudessem indicar se os alunos sofreram algum tipo de violência. Essas questões tratam de punições, ameaças, roubos brigas e xingamentos sofridos na escola.

A notificação das vítimas e a busca por soluções legalmente previstas sobre a violência ocorrida dentro da escola perpassa pela confiança depositada na instituição, na sua capacidade de mediação dos conflitos e de tomar as medidas necessárias, com teor de justiça e imparcialidade necessárias, pois “o clima das escolas é aprendido muito mais negativamente à medida que aumenta a vitimização” (DEBARBIEUX, 2006, p. 122).

[...] dada a preocupação cotidiana que eles originam, dada a sua repetição e dadas as suas consequências ordinárias: os laços de violência, o abandono escolar e a saúde mental são demasiado importantes para não serem levados em consideração (DEBARBIEUX, 2006, p. 273).

As pesquisas de vitimização surgiram nos Estados Unidos na década de 60 como alternativa de estimar a quantidade de crimes sofridos pela população e não comunicados aos órgãos governamentais. Atualmente, em diversos países do mundo, os governos ou institutos independentes realizam a intervalos variáveis de

¹⁰¹ O indicador de exposição à violência segundo situações de vítima foi construído a partir de questionário, em que foram selecionadas questões cujas respostas pudessem indicar se os alunos sofreram algum tipo de violência. Essas questões tratam de punições, ameaças, roubos, brigas e xingamentos sofridos. A partir do agrupamento dessas variáveis constatou-se o índice de violência contra alunos na escola em estudo.

tempo as chamadas "pesquisas de vitimização"¹⁰² com amostras da população, perguntando a uma amostra de cidadãos se foram vítimas de algum tipo de crime nos últimos meses ou anos.

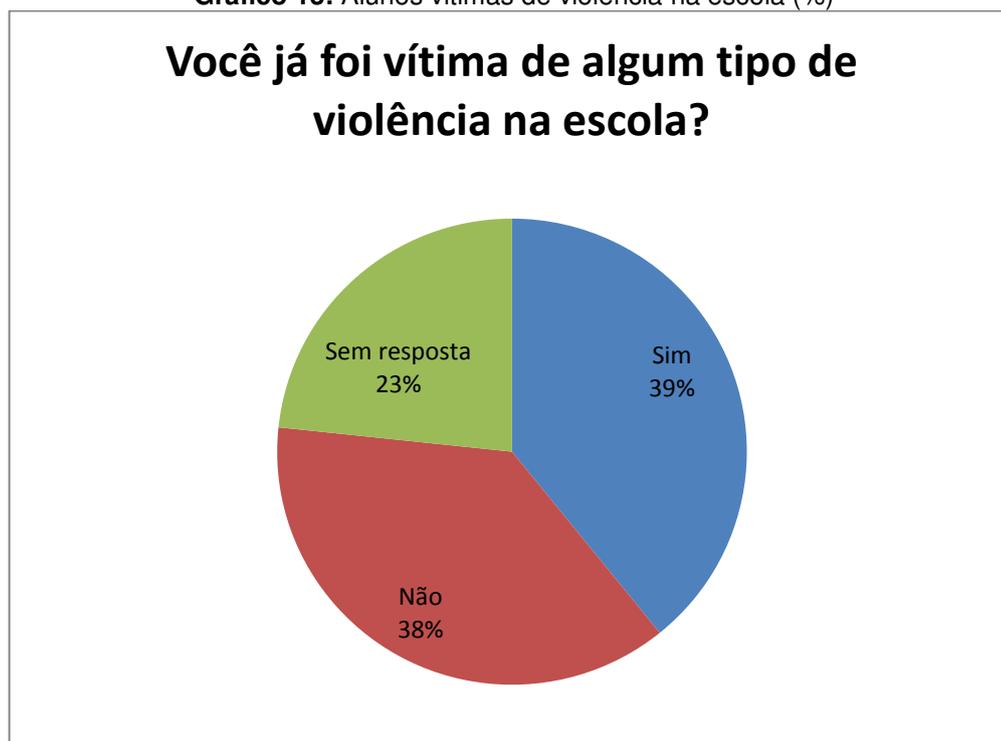
A propensão por parte das vítimas notificar o crime sofrido varia com uma série de fatores e circunstâncias, relacionadas às percepções da vítima, ao sistema policial ou ao tipo do crime e do bem roubado. A experiência internacional na área revela que, entre outros fatores, dependendo: da percepção social da eficiência do sistema policial; da percepção social da confiabilidade do sistema policial; da seriedade ou do montante envolvido no crime; do crime implicar ou não numa situação socialmente vexatória para a vítima (estupro, agressões domésticas, "conto do vigário", etc.); do grau de relacionamento da vítima com o agressor; do bem estar ou não segurado contra roubo; da experiência pretérita da vítima com a polícia; da existência de formas alternativas para a resolução do incidente - menor será o incentivo para o indivíduo comparecer perante as autoridades policiais para reportar o crime de que foi vítima (ILANUD, 2002, p. 05).

No Brasil, ainda não há uma fonte oficial de registros de violências cometidos dentro da escola e quando o *locus* da análise é a escola, as vítimas escolares também coadunam com a preferência em silenciar, a subnotificação torna-se um problema com inúmeros motivos, como os já citados no fragmento acima.

A disposição da vítima em denunciar o crime depende de fatores relacionados ao tipo de crime cometido, das percepções acerca do mesmo, da confiança nos órgãos responsáveis pela apuração dos fatos e pela punição dos agressores (ABRAMOVAY, 2006, p. 327).

Os dados mostram que 39% dos alunos já foram vítimas de violência na escola, 38% afirmaram que não e 23% não responderam. Diante desses dados pode-se tratar do sentimento de insegurança quando as microviolências aumentam.

¹⁰² Segundo Tulio Kahn (2002), responsável pelas pesquisas de vitimização e avaliação do Programa de Prevenção a Violência Urbana (PIAPS), gerenciado pelo Gabinete de Segurança Institucional, é difícil conhecer com precisão a quantidade de crimes que ocorrem na sociedade. O que os governos têm em seus registros policiais são apenas uma estimativa dos crimes ocorridos, estimativa esta que se sabe, de antemão, ser subestimada. A primeira pesquisa de vitimização norte-americana de 1966 descobriu que os crimes relatados eram mais de duas vezes maiores do que as estimativas produzidas pelas estatísticas oficiais (Paixão, p.47). O British Crime Survey calculou no começo dos anos 90 que ocorrem na Inglaterra 4 vezes mais crimes do que são registrados pela polícia. O fenômeno da subnotificação, ainda que possa variar em grau de país para país, é algo que atinge a todos: na média dos 20 países pesquisados pelo UNICRI – instituto europeu de criminologia da ONU - entre 1988 e 1992, levando em conta 10 diferentes tipos de crimes, cerca de 51 % dos crimes deixaram de ser comunicados à polícia. A responsabilidade pela interpretação dos resultados cabe exclusivamente pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e o Tratamento do Delinquente (ILANUD).

Gráfico 13: Alunos vítimas de violência na escola (%)

Fonte: Empírica, 2015.

Na escola pesquisada, as situações que dão origem às violências ou microviolências aparecem definidas e mobilizadas nas respostas dos alunos por: deboches, fofocas, briga por namorados (as), falta de respeito com os alunos, xingamento, fofoca, tráfico de drogas, assalto, falsidades, rixas entre alunos de bairros diferenciados e *bullying*. Neste caso, é considerada a violência “na” escola por referenciar facetas do fenômeno da violência ligadas às especificidades da escola, na presente escola, os casos mais frequentes são: discussões, agressões físicas e *bullying*.

De acordo com Debarbieux (2006), a experiência vitimária ou microviolências, deve ser levada em consideração, pois há duas noções que merecem destaque: a incivilidade e o *bullying*¹⁰³. A incivilidade parte de uma noção dos criminologistas que difundiu-se na pesquisa francesa e o *bullying*, tem uma abordagem mais psicológica utilizada internacionalmente, sendo uma interação que se constrói na duração.

Quanto mais se é vítima, mais o mundo parece desorganizado, hostil, mais a escola é apreendida de modo negativo. [...] a violência repetida tem fortes

¹⁰³ Compreendida por Debarbieux (2006) como assédio entre os pares. Está associado a uma experiência particular de vitimação: assédios entre pares no recinto escolar.

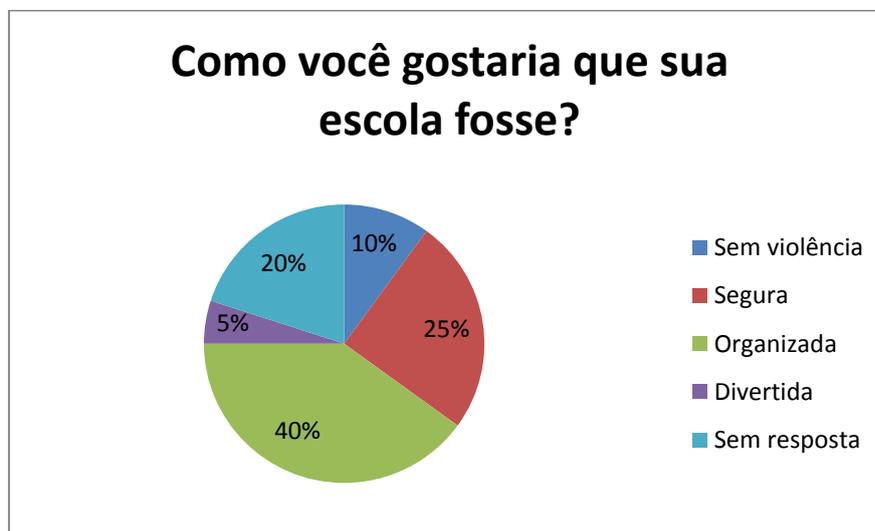
consequências sobre a imagem de si mesmo e a angústia sentida pelas vítimas, levando a importantes dificuldades escolares e psicológicas. [...] não se trata da perda mas da erosão da confiança num adulto que não é suficientemente protector quando as vitimizações se repetem (DEBARBIEUX, 2006, p.123).

39% dos alunos pesquisados relatam que já agrediram alguém na escola, 38% afirmaram que não e 23% não responderam. Conforme o gráfico sobre os tipos de violência que ocorrem na escola a agressão física e o *bullying* são as mais destacadas, esse número é um número significativo.

A maior auto-identificação como agressor se orienta por um princípio de masculinidade e de heroísmo que dignifica o forte, o que bate, o que agride e em contrapartida estigmatiza o fraco, o que apanha, quem é agredido, ou seja, uma história em que há mais “bandidos” do que vítimas (ABRAMOVAY, 2006, p.174).

Essa afirmação contribui para a reprodução de silêncios e violências, mas também a solidariedade e a indignação. pode se afirmar que a proporção que aumenta a faixa etária.

Gráfico 14: Alunos, quanto aos tipos de violência na escola (%).



Fonte: Empírica, 2015.

Ao serem questionados: *Como você gostaria que sua escola fosse?* os itens destacados foram: 40% organização, 25% segura, 10% sem violência, 20% não responderam e 5% divertida, no tocante à organização se incluem os aspectos estruturais físicos e humanos da escola, destacaram a necessidade de mais professores, facilidade na explicação, mais democrática, com condições de estudo,

limpa, com lanche mais barato, ar condicionado, quadra de esporte e atividades físicas, em uma grande proporção “melhor”.

Com relação à violência, destacaram que gostariam que a escola fosse sem brigas, sem desrespeito, sem *bullying*, com menos deboches, com alunos agradáveis, que fosse um ambiente de paz, legal e sem violência. Em relação à segurança da escola os alunos ressaltaram a necessidade de segurança, inclusive no banheiro. Vemos que no item segurança os gráficos que mostram como você se sente na escola e o gráfico de como você gostaria que sua escola fosse apresentam contradições, no primeiro os alunos demonstram que.

Ao perguntar: *O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?* o que mais se destacou foi brincar, estudar, ler. Dentre as brincadeiras destacaram: *skate*, vídeo game e futebol que predomina em 82% das brincadeiras que mais gostam. Estudar aparece também como uma atividade diária e prazerosa, 17% responderam que gostam de estudar e 11% de ler. Navegar na internet e assistir TV também aparecem como atividades que gostam muito, 11% gostam de navegar na redes sociais e 10% de assistir TV. Outras atividades aparecem em proporções bem menores como: 8% descansar, 6% comer, 3% treinar lutas (judô, muay thai e box), 2% ficar em casa, 2% sair, 1% dar aula, 1% tocar violão, 1% ouvir músicas e 1% ficar com os amigos.

Os resultados mostram a vulnerabilidade em que se encontram os jovens, pois sendo o futebol um dos esportes preferido dos alunos, se dá na rua nas proximidades de suas casas, na interação com outros jovens e também com traficantes, o que pode ser confirmado no gráfico abaixo que mostra que a comunidade em que vivem, na percepção dos jovens, é considerada violenta e sem segurança.

Gráfico 15: Alunos, quanto ao bairro em que moram (%).

Fonte: Empírica, 2015.

A descrição do bairro em que moram e no qual se encontra a escola que estudam é dito em 61% violento na fala dos alunos, este é um aspecto preocupante já que grande parte dos alunos passa a maior parte de seus dias fora de casa. Destacaram que é um bairro muito violento, perigoso, com muitas brigas, muito assalto, muito conflito, muito tráfico, cheios de facções e crimes, associaram palavras como caos e utilizaram ainda, a expressão: “*Avenida da morte*”. 13% apontaram faltam de segurança e 4% falta de infraestrutura, como buracos, poluição, mau cheiro, assim como também, foi considerado um bairro bom, 17% bom, simples, maravilhoso, alegre e calmo e 3% sem violência e 2% não responderam.

O bairro é considerado bom por afirmações genéricas, simplesmente porque é bom, maravilhoso, alegre e sem violência sem indicadores reais dos aspectos considerados positivos:

“Ele é um bairro muito bom”.
 “Bom pra se morar”.
 “Muito bom e calmo”.
 “Muito Legal”.
 “Meio calmo, meio agitado”.

Quando classificam o bairro como péssimo, horrível, caótico e desorganizado também há referência à infraestrutura precária: “Um caos. Esgotos estourados, ruas poluídas de lixo, fezes de animais no chão” (aluno).

A comunidade em que está localizada a escola é considerada na percepção dos alunos, como violenta, com facções criminosas e crimes. Os

depoimentos dos alunos sobre a violência que ocorrem fora da escola permitem traçar um mapa minucioso sobre o que acontece no entorno da escola assim como verificar como diversas situações afetam a sua rotina e fomentam um sentimento de insegurança, o que indica que certos estabelecimentos estão submetidos à atuação de gangues e narcotraficantes, assim como, a própria escola em estudo é alvo de depredações e assaltos, como os já registrados.

O *entorno* das escolas é um espaço que merece destaque, pois vai oferecer ou não a segurança para que os jovens tenham acesso à educação. Um *entorno* considerado perigoso oferece risco e desestimularia o acesso do jovem à escola (MARQUES, 2006, p.81. *Grifos do autor*).

Existem também as manifestações de violência nos arredores que não se dão por meio de grupos nem de ações organizadas, planejadas, mas que se originaram na sala de aula, na hora do recreio, nos corredores da escola, no portão, na hora da saída, ou seja, violência extramuros, não necessariamente vem de fora, mas pode se originar dentro do estabelecimento escolar.

O espaço sócio-territorial onde a escola se localiza tem influência sobre o seu cotidiano e a percepção de segurança dos alunos e adultos. Aspectos como infra-estrutura urbana, o perfil dos moradores e o tipo de comércio são alguns dos fatores que podem interferir na visão sobre o bairro e sobre a própria escola que, também está relacionada com as formas de se vivenciar as violências nas escolas (ABRAMOVAY, 2006, p. 269).

O território representa o quadro da vida, para Santos (2006), a noção de território pode ser definida como matriz da vida social, política e econômica “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2005, p.255). Santos (2006) explica que ao falar em território é necessário conciliar a realidade local com a global, estabelecendo conexões entre neoliberalismo, globalização e mercado a fim de descrever os impactos desses elementos na vida social que acabam por impedir o estabelecimento de modos de vida mais solidários e de compartilhar da vida no território.

De acordo com Zaluar (2006), o aumento dos índices de criminalidade violenta no Brasil a partir dos anos 80, coincide com a mundialização e a distribuição da cocaína em larga escala, o que afeta diretamente o território e a realidade brasileira.

O Brasil assiste a um verdadeiro genocídio de jovens pobres, sobretudo negros, principalmente como resultado do aumento vertiginoso das dinâmicas ligadas ao tráfico de drogas e ao fácil acesso às armas de fogo. Os índices de homicídios na faixa etária dos 15 aos 24 anos são muito mais alto do que os verificados para a população como um todo (LEMGRUBER, 2004, p.2).

Seguindo essa perspectiva, Ramos e Musumeci (2004) explicam que no Brasil existe um recorte racial, etário, de gênero e territorial em relação à criminalidade e que criminalidade e violência ocorrem principalmente entre homens, negros, jovens e moradores de favelas e periferias, o que expressa uma geografia da violência ou noção de articulada entre a macrorrealidade e as especificidades que contribuem para a ocorrência de crimes violentos.

Nos bairros dominados pelo tráfico de drogas, armas e facções criminosas a lógica do mercado das drogas, com suas regras perversas, inibem, coagem e fragilizam a possibilidade de um enfrentamento comunitário, são locais que retratam índices de criminalidade violenta. Desde o surgimento da primeira favela brasileira, no Rio de Janeiro, em 1897, a imagem dos bairros pobres está associada à desordem e violência, “Elas foram definidas como problema sanitário, urbano e policial” (SANTOS, 2011, p.126), lugar de promiscuidade, inadequação urbana, poluição e patologia social como foi concebido pelo pensamento higienista.

Há alguns anos a Europa vem sofrendo a escalada de um desses pânico morais capazes, por sua amplitude e virulência, de mudar profundamente os rumos das políticas estatais e de redesenhar duradouramente a fisionomia das sociedades por ele atingidas. Seu *objeto aparente*, demasiado aparente uma vez que tende a invadir o debate público até a saturação nos anos que correm: a delinqüência dos "jovens", a "violência urbana" e os múltiplos distúrbios, cujo **centro de irradiação seriam os "bairros sensíveis"**, e as incivildades, cujas **grandes vítimas e primeiros culpados** presumem-se ser seus habitantes (WACQUANT, 2004, p. 10. **Grifos nossos**).

Esse fragmento demonstra claramente a sobrevivência os resquícios dos movimentos higienistas e eugênicos até os dias atuais, caracterizados e naturalizados, fazem parte dos discursos políticos, dos jornais, da televisão, como se simplesmente brotassem espontaneamente na realidade, como se não fossem construídos.

Para Wacquant (2004) essas noções vieram dos EUA através de teses sobre o crime, a violência, a justiça, a desigualdade e a responsabilidade do indivíduo, da comunidade, da coletividade nacional. Ideias vigentes também, no

debate público europeu¹⁰⁴ como via de poder e persuasão que aprenderam de seus pioneiros (EUA).

A banalização desses lugares-comuns dissimula um risco que muito pouco tem a ver com os problemas aos quais se referem ostensivamente: a redefinição das missões do Estado, que, em toda parte, se retira da arena econômica e afirma a necessidade de reduzir seu papel social e de ampliar, endurecendo-a, sua intervenção penal. O Estado-providência europeu deveria doravante ser enxugado, depois punir suas ovelhas dispersas e reforçar a "segurança", definida estritamente em termos físicos e não em termos de riscos de vida (salarial, social, médico, educativo etc.), ao nível de prioridade da ação pública (WACQUANT, 2004, p. 10).

Ao tratar dos aspectos negativos ligados ao bairro onde moram os alunos participantes da pesquisa que é também onde a escola se localiza, eles elencaram inúmeros problemas de ordem estruturais relacionados ao bairro.

Tabela 1: Justificativa dos aspectos negativos do bairro.

- Sujo e violento;
- Pura violência;
- Arrodeado de facção criminosa*;
- Um pouco não agradável porque há vendas de drogas e violência;
- Muito violento e *aziado* (entediado);
- Com violência, com conflito;
- Como um bairro desorganizado;
- Tem muita violência;
- Mais ou menos porque tem muita violência;
- Um bairro calmo porque é cheio de violência;
- Um bairro muito violento, muitos jovens na vida do crime;
- Violento, cheio de traficantes.
- Meu bairro era bom de morar, mas agora está ficando violento.

Fonte: Os termos acima foram retirados das questões abertas dos questionários realizados com os alunos, 2015. * As facções criminosas citadas nos depoimentos são: Bonde dos 40 e PCM (1º Comando do Maranhão).

¹⁰⁴ Segundo Wacquant (2004), os governos de direita sempre fizeram da "manutenção da ordem" a base de sua concepção hierárquica da sociedade. A novidade em nossos dias é que os políticos de esquerda, ou os que assim se pretendem, colocaram a "segurança" no nível de direito fundamental, fingindo (como Tony Blair na Inglaterra e Lionel Jospin na França) "*descobrir*" que os pobres são as primeiras vítimas da criminalidade de rua (o que sempre foi o caso, em todas as épocas e em todos os países) para melhor justificar sua canonização em prioridade da ação pública disfarçada de "justiça social".

Diante de tais informações, observa-se que há uma permanente proximidade entre o lícito e o ilícito, entre o público e o privado e as várias formas de socialização visivelmente sob o véu do medo e da violência. O mercado das drogas é um fator economicamente a ser considerado, visto que, a inserção dos jovens ao tráfico está diretamente ligado aos índices de mortalidade juvenil, uma vez que, nessa lógica perversa paga-se com a própria vida, como ocorre em vários casos de desacertos, dívidas ou descontrole entre os que participam dessa atividade.

Gangue e atividade empresarial aparecem como sinônimo para os anseios dos jovens por notoriedade, prestígio entre as mulheres e seus pares, bem como, como um meio de obter recursos para adquirir bens materiais através das próprias drogas, assim, tráfico, notoriedade e consumismo é a tríade de influência tentadora.

Para Feffermann (2006), a associação dos jovens às gangues também representa o uso da violência como forma de estabelecer relações sociais, pois para um jovem, pertencer a uma gangue é buscar um lugar e uma posição, é se inserir em um jogo de rivalidade tentando construir uma identidade social, podendo conduzir-se à delinquência, nesse sentido, roubar, assaltar, comercializar drogas, cometer homicídios, apesar de ser ilícito, são ações válidas para os membros de uma gangue.

Com o crescimento das gangues surgiu o interesse em interferir na vida política da comunidade para fazer valer os seus negócios, nesse contexto, as lideranças comunitárias são enfraquecidas e os impactos dessa interferência define a violência infrapolítica, típicas das gangues e que na compreensão de Zaluar (2006), é uma noção de violência sem finalidade política e sem interesses em solucionar pacificamente os conflitos pelo contrário, esvazia qualquer conteúdo político e destaca a privatização da violência.

O crescimento do crime e da violência resulta não apenas da pobreza e da desigualdade social, da falta ou má qualidade dos serviços de segurança e da disseminação de armas e drogas. Resulta também da incerteza política e dos conflitos institucionais não resolvidos durante a transição para a democracia, que enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça (MESQUITA NETO, 2001, p. 34).

Tal fragmento demonstra que o crescimento da violência não está relacionado apenas às desigualdades sociais em si, mas também ao

descontentamento de ordem política, provocado com as desigualdades, impunidades quanto à violação de direitos e o arbítrio no uso das leis, o que ganha um sentido de violência, mesmo que não diretamente racionalizados dessa maneira, mas que, ao sentir-se desrespeitado legalmente, sem aplicações concretas das leis, as pessoas assumiriam comportamentos de desrespeito em relação aos outros, ameaçando-se a ética do convívio social, ainda que não identifiquem causas estruturais para tal comportamento. Diante disso, é necessário “[...] reduzir drasticamente o patamar dos riscos coletivamente aceitos e reafirmar as regras de um jogo em que o direito à vida seja um princípio central” (PERALVA, 2000, p. 186), promovendo o valor à vida dentro de uma cultura legal que reconhece as diferentes formas de estar na vida.

Gráfico 16: Alunos, quanto à participação em grupo juvenis (%).



Fonte: Empírica, 2015.

73% dos jovens não participam de grupos de jovens na sua comunidade, dentre os que afirmaram participar de algum grupo destacaram a igreja, a dança e a escola, 4% sem resposta.

Tabela 2: Grau de frequência a outros espaços sociais.
“Por ano, você vai quantas vezes?”

Espaços	Nunca	Pelo menos uma vez	Casualmente	Frequente mente
Ao cinema	25	9	46	27
Ao shopping	18	7	54	32
À Igreja	16	5	34	53
Ao teatro	60	12	28	6
À biblioteca	47	7	41	11

Fonte: Empírica, 2015.

A tabela acima demonstra que os lugares mais frequentados pelos alunos são: a igreja, o shopping e cinema, como mostra o gráfico mais acima, uma minoria frequenta algum grupo de jovens na própria igreja do bairro em que residem, por outro lado, a biblioteca e o teatro são assinalados como espaços menos visitados, ou quase nunca frequentados retrata ainda mais que o papel da escola enquanto instituição disseminadora das informações, estimuladora do saber e busca do conhecimento estão limitados à apenas ao espaço da sala de aula.

Apresenta uma contradição quanto ao papel da escola e o cumprimento de suas atribuições como, por exemplo, a biblioteca sendo mais próxima deles por estar inserida na própria escola não dispõem de recursos humanos para torná-la acessível, o teatro como sendo um espaço que demanda recurso financeiro e estímulo estético acaba ficando em último plano em detrimento do estímulo ao consumo, a visitar os shoppings e cinema.

Diante dessa realidade, para a maioria dos jovens participantes da pesquisa, a escola representa a única via de acesso aos bens históricos e culturais construídos ao longo dos tempos. Ela significa um espaço de convívio riquíssimo em sua formação, é na escola que eles depositam a esperança de transformar suas duras realidades. Observa-se que o desenvolvimento tecnológico associado ao consumo excessivo gerou um estilo de vida que tornou os shopping centers os novos templos como uma espécie de religiosidade voltada para o culto à sedução da publicidade e ao glamour dos objetos é o que vem sendo perseguido não apenas pelos que podem a ele aderir, mas também pelos que ficam à margem da possibilidade de consumir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa revela que a violência está presente no contexto da escola pública de São Luís e ainda encontra limites para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a prevenção e enfrentamento da violência, apesar dos números cada vez mais crescentes na referida cidade, a preocupação com essa problemática ainda é escassa, como revela-se na fala do atores escolares.

Os sujeitos pesquisados demonstram que o próprio fenômeno da violência e suas múltiplas facetas ainda é desconhecido, a violência física e verbal é a que mais aparece nas falas com ênfase no *bullying*, a microviolência que mais aparece na fala da maioria dos sujeitos. A violência sexual com meninos e meninas envolvendo a família também se desvela na trama a partir da forte culpabilização pelos atos de violência dos alunos, fato que demonstra a camuflada lógica da exclusão constata-se, diante disso, a necessidade de dar a voz aos membros da comunidade escolar, especialmente, aos alunos, visto que, neles se centra uma considerada vitimização. As informações colhidas através da pesquisa permitem observar que a insegurança sentida por alunos, professores e diretores dentro e no entorno da escola que frequentam, onde trabalham, não difere daquela vivenciada, por exemplo, nos bairros onde residem ou em outros locais públicos da cidade.

Há a necessidade de esclarecimento sobre a relação da diversidade cultural que ocupa a escola e os atos de violência cometidos no seu interior. Romper com os estigmas simplistas que generalizam a violência somente pela ótica do econômico e familiar. E reconhecer que a própria escola também contribui com a perpetuação do fenômeno, visto que a maioria dos alunos apontam para as dificuldades de aprendizagem e isto, relacionado às faltas às aulas e o absenteísmo o que rompe com a garantia do Estado de acesso e permanência na escola. Fazendo com que os professores também reflitam sobre suas práticas.

A preocupação com a violência na escola ainda não está presente no currículo da escola, apesar da formação da participação isolada de 10% dos professores em alguma formação no decorrer de três anos sobre a temática da violência, na própria escola não houve nenhuma formação no tocante à violência. O que revela que as medidas de prevenção e enfrentamento da violência ainda são repressivas, com a solicitação do grupo GEAPE na escola dentro e constantemente

fora da escola e um dos motivos é a presença da droga nos arredores da escola e casualmente dentro dela.

A segurança e a educação são duas vertentes diferenciadas, cada uma no seu processo, ambas se encontram sob a pressão do neoliberalismo e sofrem consequências distintas. Mas, no entanto, ambas sob a perspectiva neoliberal, parecem combinar a compreensão sobre a formulação da política pública de redução e prevenção das manifestações da violência no espaço escolar. Nesse sentido os conceitos de família, violência e juventude entre outros, na formulação de políticas públicas de redução e prevenção da violência na escola fragilizam a cidadania, a tolerância e a solidariedade, auxiliam a elaborar o perfil dos indivíduos que integram a subclasse delineando quem são os excluídos para materializa-los como suspeitos e/ou inimigos em qualquer lugar: na praça, na rua, na escola, exacerbando o medo e a insegurança.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola reproduz os fatos externos e produz fatores internos, os conflitos e os seus desregulamentos (microviolências e violência), a educação tem agido timidamente para enfrentar e problematizar a questão sob o ponto de vista do papel da escola enquanto instituição de formação. Comumente, a pesquisa revela que os fatores externos como a violência urbana, violência social e violência estrutural, ou seja, os problemas relacionados à geografia social da escola tem ditado o grau dos conflitos e da violência manifestada em seu interior, assim como, a diversidade cultural dos alunos que frequentam esse ambiente, fator muito retratado na referida pesquisa. O que leva a crer que o estabelecimento de ensino localizado na periferia possa ocorrer muito mais violência, fato que não se constitui como regra, pois, em uma escola situada no centro da cidade, próximas a ponto de vendas, não é determinante, não é o elemento principal na precisão do grau de conflito e dos seus desregulamento em uma escola, pois a localidade é apenas uma variável dentre tantas outras: família,

A pesquisa demonstra que as violências, mesmo as difusas e que não são percebidas como tal, remete a vários tipos de dificuldades que permeiam o cotidiano da escola, as quais rebatem e fomentam manifestações que vão desde relações sociais conflituosas, insultos, brigas, furtos, ameaças e vários tipos de desafios às normas de convivência em sala de aula, por parte dos alunos e do corpo técnico-pedagógico, até a entrada.

Contudo, é fundamental atentar para o fato de que a diversidade e a complexidade da temática não permitem que se pense em sistemas de repressão, controle e castigo como instrumentos e estratégias capazes de controlar e/ou abolir as violências nas escolas. Considerando o enraizamento das violências no cotidiano da escola, afetando a convivência e as relações sociais, é necessário pensar em uma atuação voltada para os direitos humanos, de modo a possibilitar que a escola repense seus problemas estruturais, tais como a repetência, a evasão, a má qualidade do ensino e, até mesmo, o aumento das violências nas escolas.

Com relação a esta última, vale a pena enfatizar que, mesmo que a escola continue sendo um local privilegiado de socialização, de formação de atitudes e valores, de conhecimento e aprendizagem, os resultados da pesquisa apontam para uma certa perplexidade diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano. Essas dificuldades, também evidenciadas pela pesquisa, resultam das tensões internas existentes, de problemas de gestão e do próprio modelo de escola, e acabam por colocar em cena desigualdades e heterogeneidades que ela acolhe e reforça e que resultam da democratização do acesso ao ensino.

Nesse movimento, tornam-se visíveis os bloqueios do sistema a crianças e jovens não afinados com os códigos do mundo escolar, o que pode fazer com que a escola seja um lugar privilegiado de violência.

Ao mesmo tempo, são visíveis alguns impactos das violências na escola, como o absenteísmo e a desvalorização social dos estabelecimentos marcados como violentos e cujo estigma recai sobre alunos, professores, familiares e a comunidade. Este estigma é mais relevante no que diz respeito à escola pública, já que o maior número de estudantes nessa faixa etária concentra-se neste espaço, sendo eles os mais afetados pela violência.

Violência e microviolência diferenciam-se pelo uso da força, e o que as une é o desejo de negação do outro, de privá-lo da condição de pertencimento. Esses são aspectos que deveriam ser considerados na elaboração das políticas de redução e prevenção da violência escolar, inseridos como referências nas ações de resistência: prevenção e enfrentamento considerando as peculiaridades de cada escola e, principalmente, dar a voz às vítimas, conforme nos ensina Debarbieux (2006), para o qual, a importância reside não no conceito de violência, mas no que é qualificado como tal pelas vítimas escolares: alunos, professores entre outros, pois a

vitimação está para além da experiência pessoal e subjetiva, ela é sobretudo uma construção social que deve ser ouvida.

São raras as situações de instâncias que saibam como desenvolver estratégias e o mais comum é a negação da situação, a omissão ou o desenvolver apenas paliativos. Diante de tal situação, as estratégias de proteção são desenvolvidas individualmente em um espaço que é social e que deveria garantir segurança e bem-estar.

Como se constata ao longo deste livro, os conflitos que predominam nas escolas não são acidentais, mas sim repetitivos e endêmicos, profundamente associados a práticas e condutas acionadas no cotidiano – tanto pelos atores sociais que nela convivem quanto pela escola como instituição. Os conflitos são, portanto, gerados e agravados no cotidiano e, por isso, se houver ações nesse nível da vida escolar, podem ser revertidos em outros modos de convivência, podem ser administrados com resultados concretos. Entretanto, é fundamental chamar a atenção para o fato de que o sucesso dessas iniciativas depende de se levar em conta as diferenças, as singularidades e a diversidade inerente às escolas e ao sistema de ensino.

A seguir, apresentam-se recomendações gerais, que complementa aquelas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa:

- Pensar em uma política pública global: uma política de segurança, de prevenção, não substitui a necessidade de se pensar uma política pública mais global, que abranja as várias áreas envolvidas nas questões referentes à educação, à qualidade de ensino, à convivência e às violências nas escolas.

- Realizar um diagnóstico sobre a situação das escolas e seu cotidiano: todo projeto ou programa visando à superação da violência nas escolas deverá ser precedido por uma pesquisa, um diagnóstico sobre a situação de cada estabelecimento de ensino e sobre sua cotidianidade. Os resultados devem ser discutidos, de maneira ampliada, entre os vários membros da comunidade escolar, o que pode criar um clima favorável para a aceitação de recomendações ou intervenção nesse espaço.

- Identificar os principais problemas de violências: analisar suas origens, verificando a frequência com que ocorrem, bem como as circunstâncias e os locais onde acontecem, além de conhecer a repercussão que têm no clima escolar.

- Propor novas regras de convivência escolar: identificar como a comunidade escolar reage diante das situações de violência e qual é o lugar das regras e normas no seu enfrentamento.

- Romper com a lei do silêncio e a “política de avestruz” que se constrói em torno da violência: estabelecer um clima e condições para que vítimas e testemunhas tornem públicas as situações de violência, evitando o silêncio e a omissão em torno dos episódios nos quais se envolvem. Tal postura bloqueia o agravamento das situações de violência e a aceitação delas como naturais, bem como inviabiliza que elas se tornem corriqueiras e cada vez mais intensas.

- Discutir com alunos e corpo técnico-pedagógico sobre os conflitos e violências existentes: criar um possível espaço de diálogo e abertura, motivando os membros da comunidade escolar a iniciar um trabalho de superação das violências nas escolas. É preciso lembrar que toda estratégia deverá levar em conta a valorização de respostas coletivas.

- Adotar medidas para a efetiva democratização do ambiente escolar – participação ativa dos alunos: com isto, objetiva-se melhorar a relação entre alunos e professores, em especial no sentido de proporcionar o entendimento sem imposições, estimular o diálogo e a aceitação de opiniões divergentes, além de desenvolver vínculos mais profundos entre a comunidade e a escola.

- Elaborar conjuntamente as regras e normas das escolas: criar regras de modo que todos os membros da escola, principalmente os alunos, possam discutir é um elemento importante para o diálogo. O estabelecimento de normas em comum, que devem ser obedecidas por todos, evitando possíveis problemas de indisciplina e desobediência.

- Integrar os pais e a comunidade no cotidiano da escola: abrir as portas das escolas para os pais pode ser uma estratégia de convivência escolar importante para a resolução de conflitos, fazendo com que a família conheça a escola e se estabeleçam novas formas de colaboração, com o aumento da participação dos pais – não somente em reuniões esporádicas –, senão na busca conjunta de soluções para os problemas cotidianos.

- Estimular a participação dos alunos: fomentar o envolvimento dos alunos por meio de grêmios, de discussão das regras da escola ou dos tipos de conflitos e problemas do seu cotidiano, tornando o envolvimento dos estudantes parte do seu processo de aprendizagem, o que os estimularia a práticas de empoderamento e

responsabilidade, adotando formas não violentas de expressar as tensões e os conflitos.

- Incluir temas como a violência no currículo escolar: trabalhar conteúdos mais específicos, de forma transversal, relacionados com a violência e com os direitos humanos, a fim de transformar as percepções, formas de comportamentos, fazendo com que a opção pela não-violência se configure como uma outra forma de ver o mundo. Que a crítica ao racismo, ao sexismo e à homofobia seja um elemento na construção de identidade dos jovens. Mostrar que a violência é um fenômeno que afeta a todos e pode ser combatido.

- Adotar programas de mediação de conflitos nas escolas: buscar novas formas e espaços para a comunicação entre os membros da comunidade escolar, com o objetivo de prevenir e encontrar soluções para as situações de violência. A mediação favorece a tomada de decisão na escola de forma negociada, possibilitando que sentimentos sejam expressos e respeitados; estimula-se a reconciliação e a responsabilidade das partes; os participantes podem ter uma visão de todo o processo de resolução do conflito, sem que haja um perdedor ou um vencedor. Mais do que uma medida de prevenção de violência, a mediação pode ser adotada como método pedagógico, sendo válida para toda a comunidade escolar.

Finalmente, insiste-se que não existe uma solução única para a problemática, pois, a solução deve partir do estudo das causas associadas à violência e de um trabalho educativo voltado para as mesmas e para a promoção de uma convivência que enfatize a positividade e o respeito à alteridade. Ao lado do respeito ao outro, a alegria deve ser incorporada pelos atores que frequentam o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

A INFÂNCIA DESVALIDA. Jornal A Pacotilha, São Luís, 11 ago. 1911, n.187, p.1.

A ASSISTÊNCIA Á INFÂNCIA. Jornal A Pacotilha, São Luís, 24 dez. 1911, n.301, p.1.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2003. (Observatório de violência nas escolas).

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ABRAMOVAY, Mirian. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2003. (Observatório de violência nas escolas).

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Mirian. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Os tipos de violência**. 2009. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=0&Itemid=19&limitstart=45#. Acesso em 11 Ag. 2014.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência na escola: be-a-bá da intolerância e da discriminação**. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em 11 Ag. 2014.

_____, M., Rua, M. das G. (2002). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266p.

AMADOR, F. S. **Violência policial verso e reverso do sofrimento**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. **Aviolência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98.

ARAÚJO, Cristina. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 119-136, jan./abr. 2009

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Tradução de André Duarte.

_____ **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AROUCA, S. **O dilema Preventivista**. Rio de Janeiro: UNESP, 2003.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural. 1991.

ARROYO, Miguel González. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educação e sociedade, Campinas, vol. 28, n.100, p.787-807, out. 2007.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006, p.87-115.

BARRETO, Vicente. Educação e Violência. In: _____ Alba...[et. al] **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez. 1992.

BELINTANE, Claudemir. **O poder de fogo da educação educativa na mira dos novos e velhos prometeus**, Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 47, p. 20-35, dez. 1998

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora. 2008.

BRASIL, Jus. **Notícias Promotoria da Educação apresenta relatório sobre escolas da capital**. Associação do Ministério Público do Maranhão. Disponível em: <<http://amp-ma.jusbrasil.com.br/noticias/2628848/noticias-promotoria-da-educacao-apresenta-relatorio-sobre-escolas-da-capital>. Acesso 23/04/2014.> Acesso em: 14 mai. 2014.

BRASIL, Jus. **Promotoria da Educação apresenta relatório sobre escolas da capital**. Disponível em: <http://mp-ma.jusbrasil.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL, Jus. **Relatório do MP faz diagnóstico sobre situação de escolas públicas de São Luís**. Disponível em: <http://mp>

ma.jusbrasil.com.br/noticias/2628774/relatorio-do-mp-faz-diagnostico-sobre-situacao-de-escolas-publicas-de-sao-luis> Acesso em: 23 mar. 2014.

BOARINI, Maria Lucia. **O Higienismo na Educação Escolar**. Universidade Estadual de Maringá, s/a. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf> acesso em: 04 de fev., 2014.

BOURDIEU, PASSERON, P. ; J. C. (2008). **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves

BRUNETTA, Antônio Alberto. **Autoridade policial na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CHAUÍ, M. **Contra a Violência**. Portal do PT, 2007. Disponível em: http://www.pt.org.br/site/noticias/noticias_int.asp?cod=48538. Acesso em 04/01/2014.

CASTRO, João Paulo Macedo. **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2009.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., RUA, M. G. e ANDRADE, E. R. **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CEPAL. **Panorama social da América Latina, 1998**. Santiago de Chile: CEPAL, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POPART, J.; DESLAURIES, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Tradução de Ana Cristina Nasser, p.295-316.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHRISPINO, Alvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**, Ensaio: avaliação, política pública Educacional. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007

CMDCA. **Estatuto da Criança e do Adolescente 20 anos: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 Versão atualizada de acordo com a Lei Federal nº 12010 de 03/08/09**. Edição comemorativa. Conselho Municipal dos direitos da criança e adolescente de São Luís. Prefeitura de São Luís. SEMCAS, 2013.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite . **A violência na escola**. São Paulo: Ed.Summus, 1989.

COMTE-SPONVILLE, André. **Barbárie Infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DEBARBIEUX, E. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)**. Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.27, n.1, jan./jun. p.163-193, 2001.

DALLABRIDA, Norberto. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. In: BOURDIEU, Pierre. 1983. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 205-208.

DEBARBIEUX, E. (2002). **“Violências nas escolas”**: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 59-87). Brasília: UNESCO.

_____, E., BLAYA, C. (2002). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO.

DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do “homo Violens”. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Ed. Unesp, 2005. 400p.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas Escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas Escolas e políticas públicas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola**: um desafio mundial?. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DUARTE, Renato. **Efeitos da violência sobre o aprendizado nas escolas públicas da cidade de Recife**. Recife: Massangana, 2006.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.119, p.29-45, jul. 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zalar, 1997.

Entrevista Jane Wreford. *Jornal Folha de São Paulo*, em 2005.

FERREIRA, Luiz Antônio. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2010. 2ª Edição.

FERRY, Luc; Comte-Sponville A. **Sabedoria dos Modernos**: duas questões do nosso tempo. Martins Fontes, 1999.

FRIGOTTO, G. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUREZ, Gérard. **Educar: docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades**. São Paulo: Ideias & letras, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, M; Latas. **El estudio de caso em La formación Del profesorado y La investigación didáctica**. Espanha: Universitas, 1991.

GERHARDT; SILVEIRA, Tatiana Engel; Denide Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GUIMARÃES, M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar**. convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008

HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org. 's). **A invenção do Brasil moderno: Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. São Paulo: EDUEL, 2010.

JARDIM, Idelina. **Pesquisa: cresce a taxa de divórcios no Brasil**. Jornal do Brasil. Publicado em: 04 dez. 2008. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/extra/2008/12/04/e04128900.html>> Acesso em: 07 jun. 2014.

JACCOUD, L.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294. Título original: La recherche qualitative. (Coleção Sociologia).

KAHN, Tulio. **Pesquisa de vitimização 2002 e Avaliação do PIAPS. São Paulo, 2002.** Disponível em [www.ospba.org/wp-content/uploads /2012/04/IlanudBrasil_PrevençãooCrime.pdf](http://www.ospba.org/wp-content/uploads/2012/04/IlanudBrasil_PrevençãooCrime.pdf)

LIMA, Élson da Silva. **Drogas na escola: quem consome o quê?** 1991. 132f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro..

LIMA, Olavo Correa. **História da Assistência no Maranhão.** Revista do Instituto Histórico-Geográfico do Maranhão, Ano XXVIII. n.3,89-136, Ago. 1951.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A Medicalização da Raça.** Médicos, Educadores e Discurso Eugênico. São Paulo: Editora Unicamp, 1994.

MARANHÃO. **Maranhão:** Ministério Públicopromove ações preventivas em escolas, buscando reverter altos índices de violência contra a mulher. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/maranhao-mp-promove-aco-es-preventivas-em-escolas-buscando-reverter-altos-indices-de-violencia-contra-a-mulher/?print=1>> Acesso em: 22 jan.2014.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola.** São Paulo: Annablume, 2007.

MARQUES, Robson dos S. **Entorno, drogas e violência as escolas: uma contribuição sobre espacialidade no município de Belo Horizonte.** 2006, In.:

MEDEIROS, Regina. **A escola no singular e no plural: um estudo sobre violência e drogas nas escolas.**Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

MEDEIROS, Regina (Org.). **A escola no singular e no plural: um estudo sobre violência e drogas nas escolas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MICHAUD, Yves. **Violência.** São Paulo: Ática, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala, galera: juventude e cidadania.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Violência social sob a perspectiva da saúde pública.** Cadernos de saúde Pública, Rio de Janeiro. v. 10, supl 1. p. 7-18. 1994.

NUNES, Marcela de Oliveira. **Orientações dos organismos multilaterais, juventude e violência: problemas que vão muito além da “cultura de paz”.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

NUNES, Clarice . **Historiografia comparada da escola nova: algumas questões.** Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, p. 108.

OLIVEIRA, José Eduardo Costa de. **Violência escolar: os gestores com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento**. São Paulo: Seven System Internacional Ltda, 2012.

ORTEGA Y GASSET, Jose. **A rebelião das massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PERALVA, A. **Violência e democracia: paradoxo brasileiro**. Paz e Terra, São Paulo, 2000.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana**. In: AQUINO JulioGroppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

ROYER, égide. **Condutas Agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores**. in: **Anais de seminários de violência nas escolas. Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

SANTOS, J. V. T. dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**, **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1 , p 105-122, Jan./Jun 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 15 agos. 2014.

SARTRE, J. P. **Reflexões sobre o Racismo**. Rio de Janeiro: Difel, 1960.

SHEINVAR, Estela. **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, p. 58-75, jul. 1998.

_____ **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. In: **Educação e pesquisa**. Vol. 27, nº 1. São Paulo, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, A. Lisboa. **Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar**. In: **Políticas de gestão e práticas educativas**. Brasília: Liber, 2011

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. **Caderno Cedes**, v.19, n.47, 1998, p. 51-66. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 01 agot. 2014.

UNESCO. **Anais de seminários de violência nas escolas. Desafios e alternativas: Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

VIANNA, M. N. **Garantindo a proteção da Criança e do adolescente dentro da escola**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadora de Ensino do Interior, 2000.

VERONESE, Josiane Rose Petry ;OLIVEIRA, Luciene de Cássia. **Educação versus punição**. Blumenau: NovaLetra, 2008.

VIEIRA, O. V. et alii. **Estado de direito: seus limites e criminalidade**. In: MESQUITA NETO, P. de et alii. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad AdenauerStiftung, 2001. (Cadernos Adenauer).

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. **A criança negra no Maranhão**: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. Anais... Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1

VEIGA, Cynthia Greive. **Manifesto dos pioneiros de 1932**: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV: FUMEC, 2004. p. 67-88.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 1999. Coletivo Sabotagem. Data da digitalização 2004.

_____. **Punir aos pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro. Editora: Revan, 2003.

WASELFISZ J.J. **Mapa da violência 2014**. Os jovens do Brasil. Brasília: Juventude Viva, 2014.

WERNECK, C. L. **A construção histórico-social do corpo na cultura clássica-ocidental**: contribuições de Platão e Aristóteles. In: III Encontro Nacional da História do esporte, lazer e Educação Física. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Coletânea. 1995a.p. 382-389.

WASELFISZ; MACIEL, JulioJacobso; Maria. **Revertendo Violências, semeando futuros**: avaliação do impacto do programa abrindo espaços no Rios de janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.

ZALUAR, Alba; LEAL M. Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista brasileira de Ciências Sociais – Vol.16, nº 45.

ZALUAR, Alba (org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A: questionário professor**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Instituição: _____

Nome: _____

Formação profissional: _____

Tempo de magistério nesta escola: _____ Idade: _____ Disciplina _____

QUESTIONÁRIO PROFESSORES (AS)

1. O que significa “ser professor”?
2. O que mais motiva você a continuar trabalhando como professor?
3. Qual a contribuição da educação escolar para sua vida?
4. Quais as dificuldades encontradas para a realização plena do seu trabalho?
5. Para você, o que é violência escolar? Quais as causas?
6. Existe violência nesta escola? Se sim, quais os tipos?
7. No exercício de sua profissão, nesta escola, você já foi vítima? Que tipo, quem cometeu?
O que você sentiu?
8. Quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores para que os alunos tenham uma convivência escolar harmônica?
9. Qual o perfil dos alunos que se envolvem em conflitos e violência no ambiente escolar?
Em que momento e lugar ocorrem?
10. Como você tenta resolver os atos de violência cometidos por seus alunos? Quais são as medidas adotadas?
11. Na sua opinião, essas medidas são suficientes para evitar novos casos de violência?
12. Você considera que sua formação acadêmica contribui para lidar com o fenômeno da violência escolar?
13. Nos últimos três anos, você participou de alguma formação sobre violência escolar? Se sim, qual o órgão, carga horária e conteúdos abordados?
14. Quais as medidas usadas pela escola para enfrentar a violência e quais as sugestões sobre como se antecipar e lidar com o fenômeno.
15. Para você, a autoridade policial dentro da escola contribui para a diminuição de atos de violência na escola?

APÊNDICE B : questionário aluno

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____

Nome: _____

Idade:___ Sexo: () Masculino () Feminino Série___ Estuda na escola desde:___
cor/raça_____

QUESTIONÁRIO ALUNOS (AS)

1. Para você, o que significa a escola?
2. Quem escolheu esta escola para você estudar? Por quê?
3. Por que você vem à escola?
4. Qual a disciplina que você mais gosta?
5. Como você se sente na escola?
() feliz () seguro () entediado () satisfeito () amedrontado () ameaçado
6. Como é a relação entre os alunos da escola? () boa () ótima () péssima () ruim
7. Na sua opinião, os alunos faltam muito às aulas? () sim () não () não sei
Se sim, por que isso acontece?
() trabalho
() insatisfação com a escola
() dificuldades na aprendizagem
() medo
8. Como é a relação dos alunos com os outros adultos (diretor, professor, supervisor, inspetor, servente, porteiro) da escola? () boa () ótima () péssima () ruim
9. Você se sente seguro na escola? () sim () não
10. Existe violência na sua escola? () muita () muitíssima () média () pouca () nenhuma
- a) Qual tipo? _____
- b) Quais os atores envolvidos? _____
10. Você já foi vítima de algum tipo de violência na escola? Se sim, qual tipo?
11. Cometida por quem? () aluno () professor () funcionários outros()
O que você fez? _____
12. Você já agrediu alguém na escola? Se sim, o que você fez? Que tipo de punição você teve?
13. A punição foi: () justa () injusta () algumas vezes justas, outras injustas
14. Como você gostaria que sua escola fosse?
15. Para você, a autoridade policial dentro da escola contribui para a diminuição de atos de violência na escola?
16. O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?

APÊNDICE B: questionário aluno

17. Você participa de algum grupo de jovens na sua comunidade? Qual?

18. Como você descreveria seu bairro?

19. Como você gostaria que seu bairro fosse?

20. Por ano, você vai quantas vezes:

Ao cinema _____

Ao Shopping _____

À Igreja _____

Ao Teatro _____

À Biblioteca _____