

Fábia Geisa Amaral Silva

**APRESENTANDO E ANALISANDO
AS CAUSAS DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR**

2ª edição

Fábia Geisa Amaral Silva

**APRESENTANDO E ANALISANDO AS
CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
PRÓ-REITORIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
Curso de Pós-Graduação em Administração Escolar

2ª edição

Blucher

Apresentando e analisando as causas da violência escolar

© 2017 Fábيا Geisa Amaral Silva

1ª edição – 2008

2ª edição – 2017

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245 – 4º andar

04531-012 – São Paulo, SP – Brasil

Fax: (11) 3079-2707

Tel.: (11) 3078-5366

e-mail: editora@blucher.com.br

site: www.blucher.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Silva, Fábيا Geisa Amaral

Apresentando e analisando as causas da violência escolar [livro eletrônico] / Fábيا Geisa Amaral Silva. – 2. ed. – São Paulo : Blucher, 2017.

ISBN 978-85-8039-283-8 (e-book)

1. Violência na escola 2. Violência na escola – Fortaleza (CE)
 3. Escolas públicas – Fortaleza (CE) – Estudo de casos
- I. Título.

17-1447

CDD 371.782

Índice para catálogo sistemático:

1. Violência na escola

Começo dizendo, obrigada meu Senhor e meu Deus, a quem devo cada minuto da minha vida e tudo que nela ocorre e a quem dedico cada conquista e tentativa de realização profissional. Dedico também a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.



Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelo Dom da vida e por chegar até aqui.
Aos meus familiares, pela força, pela paciência e pela compreensão dos momentos em que estive ausente, dedicando-me a esta pesquisa, em que consegui atingir meus objetivos.
E sobretudo, a minha mentora intelectual Ms. Maria do Socorro Mourão Silva, pois sem o seu valioso saber e orientação, de nada adiantaria galgar este degrau do saber.



A paz

*A paz invadiu meu coração
De repente me encheu de paz
Como se o vento de um tufão arrancasse meus pés do chão
Onde eu já não me enterro mais
A paz fez um mar da revolução invadir meu destino
A paz, com aquela grande explosão
Uma bomba sobre o Japão
Fez nascer, um Japão na paz
Eu pensei em mim, em pensei em ti, eu chorei por nós!
Que contradição,
Só a guerra faz, nosso amor em paz!
Eu vim, vim parar na beira do cais
Onde a estrada chegou ao fim,
Onde o fim da tarde é lilás
Onde o mar arrebenta em mim...
O lamento de tantos "ais"!*

Gilberto Gil



Resumo

A atual crise socioeconômica, tem acarretado diversas dificuldades no relacionamento do homem com os outros e consigo próprio. Fenômenos como a violência, emergem desta crise de percepção, falta de condições físicas, sociais e sobretudo emocionais. Como fenômeno complexo, vem permeando as relações escolares, de forma significativa. Ao entendermos que a superação da violência passa necessariamente pela educação, buscamos compreender, por meio de autores como, Mirian Abramovay (1999), Arendt (1994 e 2001), Peralva (2000) e outros educadores e estudiosos que percebem as causas da violência nas escolas. Este trabalho é feito por meio de uma sistemática teórico-metodológica e pesquisa, realizando entrevistas com professores, funcionários e pais de alunos de escolas públicas de Fortaleza. Partindo da análise dos dados construíram-se as seguintes categorias: - as manifestações explícitas e implícitas da violência escolar; abordagens teóricas da violência; a percepção do fenômeno violência, os sentimentos que perpassam a prática docente e a relação dos alunos e do corpo técnico administrativo no convívio com a violência. Percebe-se suas manifestações implícitas nas condições físicas da escola, no contexto dos alunos, pais, professores e corpo técnico administrativo e nas suas relações entre si. As manifestações explícitas, foram mais facilmente detectadas por meio das entrevistas, observações dos prédios escolares e suas condições, comportamentos dos alunos, formas de segurança (ou não) que as escolas oferecem (ou não), dentre outros. As atitudes tomadas frente a violência, objetivam impor limites e facilitar a convivência e situam o diálogo e a resolução dos conflitos em sala de aula como formas mais utilizadas para o seu alcance.



Conteúdo

1. Introdução	13
2. Contextualizando violência	17
2.1. O dilema de definir violência escolar	17
2.2. A violência na literatura recente (Brasil)	19
2.3. Violência e educação	24
2.4. Desconstruindo violências	29
3. Tipos de violência escolar	33
3.1. Violência contra a pessoa	34
3.1.1. Ameaças	34
3.1.2. Brigas	35
3.1.3. Violência sexual	39
3.1.4. Uso de armas	40
3.2. Violência contra a propriedade	42
3.2.1. Roubos e furtos	42
3.2.2. Depredação da escola	43
4. Causas da violência escolar	45
4.1. Gangues e drogas	46

4.2. O entorno da escola (vizinhança)	48
4.3. Falta de segurança na escola.	50
5. Conclusão	53
6. Referências	55

1. Introdução

Esta monografia mostra peças da literatura sobre violência sem a intenção de cobrir um vasto e bem explorado campo, em especial quanto a expressões e sentidos sobre violência na sociedade nestes tempos e modelagens disciplinares – filosóficas, sociológicas, psicológicas e culturais. Também não se pretende ver em profundidade o plano ontológico e epistemológico sobre violência em si. O fio condutor a qual se desenvolve, trata-se de uma literatura que combine violência e educação, sublinhando a recorrência à ética ou à educação para valores e a importância para política.

Em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violências nas escolas, não é um fenômeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se antes de tudo, um grave problema social. Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo; a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico; o fato de que as escolas e suas mediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade.

A contribuição de ARENDT (1994, 2001), como debate de uma literatura própria que, portanto, traduz o lido, consideram-se de interesse as questões que buscam pistas para dar conta da diversidade do discurso reflexivo sobre violência nas escolas, corporificadas em uma geração e o lugar da educação quando se discute tal tema, advogando, implicitamente, a importância de estudos comparativos e análises conjugadas, já que, por mais que nos indignem e alarmem as estatísticas e notícias sobre violências, hoje, não se tem o monopólio da violência, ao contrário, ao se definir a violência no Brasil, a classificação do país entre outras nações, varia.

Como não poderia deixar de ser, mudou também o foco de análise do fenômeno, em comparação aos primeiros estudos. Inicialmente, a violência nas escolas, era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial. E hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles.

A sociedade brasileira, por sua vez, vem se deparando com um aumento das violências nas escolas, sendo diversos os episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas aos atores da comunidade escolar, fato que despertou as atenções das diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil.

No âmbito dessas preocupações e correspondentes esforços se situa esta pesquisa, cujos objetivos podem ser descritos em sentido amplo, como identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico-pedagógico e dos pais sobre a violência nas escolas e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes; avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; identificar os mecanismos adotados e/ou recomendáveis, de prevenção, redução e erradicação do problema.

Para a realização deste estudo adotou-se a concepção abrangente de violência, não apenas a ideia da utilização da força ou intimidação, mas também as dimensões sócio-culturais e simbólicas do fenômeno em questão. Exatamente a fim de referir-se à pluralidade das dimensões envolvidas, este trabalho adotou a expressão 'violência nas escolas', que tem a vantagem adicional de situar o fenômeno não em um sistema institucional, genericamente considerado, mas contemplar a especificidade espacial e temporal de cada uma das suas unidades.

Assim, se é possível pensar em múltiplas manifestações que justificam falar de 'violências', é também admissível supor que estas tenham lugar em estabelecimentos – escolas – onde poderiam variar em intensidades, magnitude, permanência e gravidade.

Visando a proporcionar uma melhor compreensão do tema, esta pesquisa foi dividida em três capítulos, sendo abordada, primeiramente uma contextualização da violência, elencando-se os vários significados que são dados e as distintas hipóteses sobre o fenômeno.

Um capítulo é destinado aos tipos de violência escolar, dando ênfase exatamente à violência que penetra na escola e degrada o ambiente escolar.

Aponta-se também, a necessidade de categorizar as manifestações do fenômeno, segundo olhares dos informantes, para uma melhor forma de compreensão, pois o amplo e variado leque de concepções de violência, indica uma multiplicidade de experiências dos jovens alunos, professores e corpo técnico-pedagógico, mostrando situações consideradas violentas, como, ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas, roubos e furtos e depredação da escola.

No último capítulo, apresenta-se um estudo aprofundado dos motivos, das causas pelos quais as escolas aparentam estar mais ou menos afetadas pela violência. Dentre essas causas, destacaram-se a alteração da rotina escolar em virtude da presença de gangues e drogas em sua proximidade, a caracterização da vizinhança da escola: presença de bares, jogos de vídeo game, e as formas de segurança porventura existentes.

Na verdade, a abrangência do fenômeno é tal que, praticamente, todas as relações possíveis no ambiente escolar são afetadas: entre alunos, professores, funcionários e pais. Portanto, todos esses atores e suas relações sociais, devem ser considerados, na medida em que influem profundamente na implementação de Políticas Públicas, cujo foco recai diretamente sobre a escola.

A pesquisa aqui apresentada, recorreu a duas abordagens complementares e distintas, tanto nas estratégias adotadas como nos seus resultados. Para isso, foram aplicados questionários fechados a alunos, professores e pessoal técnico-administrativo; entrevistas com alunos, professores e gestores; entrevistas individuais abertas com diretores; vigilantes e coordenadores de disciplinas e roteiro de observação das escolas pesquisadas.

As entrevistas realizadas permitem aos informantes descrever o que consideram significativo ou importante, usando critérios próprios e palavras próprias, sem ficar restritos a determinadas categorias fechadas. O entrevistador esclarece aos informantes sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando assim, as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. É possível com este tipo de pesquisa – a entrevista – a possibilidade de comparações, além de propiciar análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas.

Quanto ao roteiro de observações das escolas, foram realizadas três a quatro visitas para cada escola, as escolas eram, uma da cidade de Fortaleza, Escola Tristão de Alencar (Ensino Fundamental); uma da cidade de Eusébio, Escola Evandro Ayres de Moura (Ensino Fundamental) e uma escola estadual, Escola Ana Bezerra de Sá (Ensino Médio). Este instrumento abordava a maioria dos aspectos físicos das escolas, comportamento dos alunos, professores e demais funcionários no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula.

A pesquisa que sustenta este trabalho, abrange um conjunto diversificado de instrumentos, aplicados a um número restrito de escolas, porém significativo. Considerando que se realiza a pesquisa em três escolas, constata-se que para a realização das entrevistas, foram entrevistados 50 alunos para cada escola. Entre as técnicas utilizadas, vale ressaltar que, a compreensão pelo tema abordado, requer um olhar especializado, exatamente porque ela representa, em si, um elemento que demanda atenção especial no processo de socialização. Portanto, cuidar deste tema, significa trabalhar para desconstruir fontes de violências, bem como sua multiplicação em outros tempos e lugares, arriscando o hoje e o amanhã.

2. Contextualizando violência

2.1. O dilema de definir violência escolar

Segundo pesquisa desenvolvida pela UNESCO, no Brasil, sobre violência:

A noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos textos sociais, variando de um período histórico a outro. A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política. Na história da humanidade, tem se revelado em manifestações individuais ou coletivas. Chesnais (1981), em *Historie de la violence*, apresenta as múltiplas formas de violência registradas em diferentes épocas e sociedades, privada e coletivamente. Distingue desde a violência sexual até a criminal, os conflitos de autoridade e as lutas pelo poder estatal. (WAISELFISZ, 1998, p. 144 -145)

É comum chegar a conceitos mais apropriados, ou seja, ao tempo histórico que se vive ou se examina. Na pesquisa coordenada por Waiselfisz, 1998, este dilema conceitual é assim resolvido:

Considera-se a violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emergem. Ainda que existam dificuldades e diferenças naquilo que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Define-se violência como o fenômeno que se manifesta nas diferentes esferas sociais, seja no

espaço público, seja no espaço privado, apreendido de forma física, psíquica e simbólica. (WASELFISZ, 1998, p. 145)

De fato é tênue o consenso sobre o que é violência, o que já traduz sua potência, o debate entre saberes, como o que é considerado violência no senso comum, e de construções do conhecimento, segundo ARBLASTER (1996), em verbete sobre o termo no *Dicionário do pensamento social do século XX*, recorrendo a um amplo acervo da produção contemporânea sobre o tema:

O termo é potente demais para que, um consenso, seja possível. Não obstante, um entendimento do termo ditado pelo senso comum é, grosso modo, que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. Agressões consideradas, com frequência, atos de violência. E é comum falar também de violência contra certa categoria de coisas sobretudo a propriedade privada. (*Dicionário do pensamento social do século XX*)

A intenção de ferir, ofender, atingir de forma deliberadamente negativa, o outro, seria um constituinte de violência, mas não o suficiente para sua caracterização, segundo referências que se localizam mais ao corpo normativo legal como parâmetro do que seria considerado como violência. ARBLASTER (1996) lembra que o *Oxford english dictionary* define violência como o “uso ilegítimo da força”, o que pode ter como perspectiva tanto o plano do legal, como o do moral, questionando mais uma vez, as fronteiras entre referências coletivas e objetivas, o sentido, o subjetivado, o percebido como violência.

O destaque dado à agressão física é também questionado por muitos, considerando outras formas de relações agressivas quanto a mecanização e a industrialização da violência, como as que se dão em larga escala, as guerras modernas.

Outro constituinte hoje questionado e tradicionalmente referido, também pelo senso comum, é a violência como um ato individualizado, pautado por psicopatias, dirigido contra a outros, infringindo às vítimas, sofrimento, dor e morte. Considerar que muitos agressores não se sentem culpados ou responsáveis por suas ações, que são treinados ou socializados, de forma intencional ou por modos de vida, para serem violentos, desloca a ação preventiva para o campo das relações sociais coletivizadas, focalizando não somente indivíduos, mas grupos, comunidades e organizações.

Alguns autores desenvolvem este raciocínio, pelo qual a intenção não define necessariamente os agressores, referindo-se às estruturas de violência, o que se confunde com situações de coerção social:

Se a violência não envolve necessariamente uma agressão física no confronto direto de algumas pessoas com outras, então a distinção entre violência e outras formas coercitivas de infligir danos, dor e morte fica enevoada. Uma política que deliberada ou conscientemente conduza à morte de pessoas pela fome ou doença pode ser qualificada de violenta. Essa é uma razão porque slogans como ‘pobreza é violência’ ou ‘exploração é violência’ não constituem meras hipérboles. (ARBLASTER, 1996, p. 803)

Em busca de definições mais finas, alguns autores disputam a relação entre o conceito de violência, o de força e o de ser a violência necessariamente um regime de excepcionalidade, analisando modelos de relações e princípios a partir do Estado, dos grupos sociais e dos indivíduos.

Na contra corrente, existem discussões sobre a não violência, apelando para a correlação de forças, ou o reconhecimento de simetrias quanto à forças para resolver conflitos e obter negociações.

O conceito de violência, muitas vezes, é usado de forma indiscriminada para referir-se a agressões, incivildades, hostilidades e intolerâncias. Ainda que na perspectiva ética geral, ou dos sentimentos da vítima, tais fenômenos possam reverberar como violações de direitos, há que cuidar, principalmente quando se lida com crianças e jovens, dos limites conceituais, já que no plano de recomendações e políticas é importante conceituar melhor o tema. Sobre agressões a contribuição de ARENDT (1994) e do psicanalista Jurandir Costa (1988), alerta para as distinções sobre violências e agressões, defendendo que estas, no caso de formação de subjetividade, não necessariamente têm o risco daquelas. Sobre incivildades, mais abordada quando se discute literatura sobre violência na escola, seu uso é extenso, principalmente na literatura francesa. Já o termo “bullying”, que envolve expressões de hostilidades repetidas, é utilizado também nas abordagens sobre ambiência escolar, onde é mais empregado pela literatura anglossaxônica.

2.2. A violência na literatura recente (Brasil)

A associação entre violência e macro dinâmicas sociais, assim como a reflexão sobre o lugar do Estado, faz parte de uma herança comum no campo, em particular

na literatura sobre o Brasil, o que está de acordo com a orientação de análises estruturais nas ciências sociais, ainda que diferentes filiações. Desigualdades sociais, pobreza, desemprego, crises econômicas e democracia, são algumas referências macro estruturais debatidas, mas, com abordagem singular.

Mesquita Neto (2001), por exemplo, observa que as análises que se centralizam na dinâmica da economia política seriam mais bem sucedidas tanto quanto o nível analítico é institucional. A violência política, ou a que está entre classes ou grupos sociais de diferentes classes, não seria tão referida, quando o foco está nos conflitos interpessoais. Neste caso, o mais comum, é focalizar a violência entre pessoas de uma mesma classe ou grupo social. Ressalta-se que uma “perspectiva social” das violências requer um debate sobre o sistema de classes sociais, mesmo quando se focaliza, ao nível micro social, relações entre indivíduos de uma mesma classe.

Peralva (2000) bem ilustra tal perspectiva, por referências macro – sociais. Em recente trabalho, debatendo a literatura contemporânea sobre violência no Brasil, critica a associação entre pobreza, desigualdades de renda e violência como insuficiente no plano explicativo, mas reconhece a “geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos”.

Citando novamente Peralva (2000) que organiza seu livro em torno do que denomina o “paradoxo brasileiro”, ou seja, o aumento dos “crimes de sangue” entre 1980 e 1997, período de investimento na construção da democracia pós “anos de chumbo” da ditadura militar. Naquele período, também haveria crescido o acesso a armas de fogo, a presença do narcotráfico, em particular nas zonas de pobreza de muitas áreas urbanas no país, e as crises, como no caso do Brasil, mas no sentido de coexistirem “uma definição estrita das garantias constitucionais e uma cidadania fraca” – todos frisam a fragilidade da consolidação da cidadania no país e como esta fragilidade arriscaria a democracia, como bem ilustra Pinheiro (1996):

O Brasil oferece o paradoxo de estar hoje ao mesmo tempo no que poderia ser o melhor dos mundos e também o pior... As mortes violentas são a terceira causa de morte em São Paulo... Periferização e favelização ocorrem num profundo contexto de desigualdades entre ricos e pobres... A décima economia industrial do mundo convive com a segunda pior distribuição de renda em todo o mundo: a razão dos 20% mais pobres entre 1980 e 1991, era de 31,1%. (PINHEIRO, 1996, p. 22)

Em 1988, no Brasil, foram registradas cerca de 26 mortes por violência para 1000 habitantes, patamar que sobre para 58,77 por mil em Pernambuco; 57,85

por mil no Espírito Santo e 55,52 por mil no Rio de Janeiro, enquanto desce para 8,11 por mil no Estado de Santa Catarina, o que alerta para a importância de estudos transregionais, dada a diversidade de expressões ou da qualidade de registros nos territórios (dados do Ministério da Saúde, apud Mesquita Neto et al, 2001, p. 11). Entre 1980 e 2000 houve um aumento de mortes violentas da ordem de 67,5% – passando de 70.212 para 117.603; por outro lado, só os homicídios naquele período cresceram em mais de 201,3%. A taxa de homicídios por 100 mil habitantes passou de 11,7 em 1980 para 25,9 em 1988. Os homicídios cometidos com armas de fogo teriam aumentado sua representação no total de homicídios, passando de 43,6% para 59%.

Vários autores, como, ZALUAR (1994), PINHEIRO (1996), SOARES (1996) e DIMENSTEIN (1996), frisam que os dados sobre desigualdades sociais não embasam “imobilismo” ou pessimismo, ou seja, não podem impedir que se invista, em especial, o Estado, em Políticas Públicas para lidar com a violência, mas, inclusive, para que a Sociedade Civil se mobilize contra violências, superando tais restrições, incompatíveis com uma “cidadania plena”. É comum a insistência nas reformas institucionais impulsionadas pelo governo em seus distintos níveis, como no aparato de justiça e segurança, ainda que se reconheça que, principalmente na década de 90, o Estado tenha se voltado para questões como o trabalho escravo, a violência contra crianças, adolescentes, a prostituição infantil, a tortura, a discriminação racial e de gênero e tais esforços associa-se a uma maior advocacia por direitos humanos em distintos campos pela sociedade civil. DIMENSTEINS (1996), registra casos de extermínios, prisões, conflitos de terra, trabalho escravo, massacre de índios e violências contra a mulher, noticiados amplamente, ocorridos na última metade da década de 90 e, na sua maioria, contou com denúncias e acompanhamentos por parte de entidades da sociedade civil e organizada.

A tese sobre democracia, cidadania incompleta e violência é desdobrada por PERALVA (2000), considerando novas configurações que singularizariam um cenário que potencializaria violências nos centros urbanos brasileiros na virada do século:

1. Aumento do acesso a armas – aspecto frisado por vários entrevistados em distintas pesquisas, em áreas de pobreza (PERALVA (2000); ZALUAR (1999) e CASTRO (2001));
2. “juvenilização” da criminalidade;
3. Maior visibilidade e 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 em distintos centros urbanos e

5. Cultura individualista e por consumo – “individualismo de massa” – derivada de expectativas não satisfeitas, potencializando violências. PERALVA (2000), defende que a confluência de dinâmicas como as mencionadas, condicionaria sentimento/angústia de morte próxima e “condutas de riscos”, mais presentes entre jovens de bairros urbanos periféricos.

Sobre possíveis rebates na individualização de jovens na pobreza, de sua vulnerabilidade face ao aparato policial, destacamos:

Estamos profundamente convencidos de que essa forma de intervenção policial violenta ao extremo, e também de uma enorme ambivalência, posto que sua outra face é a corrupção, constitui um elemento fundamental na formação do sentimento de risco de morte que afeta de forma constante todo jovem favelado. Ora, uma das modalidades possíveis de se responder individualmente a esse risco é justamente o engajamento no narcotráfico. (PERALVA 2000, p. 133)

PERALVA (2000) insiste na necessidade de maior reflexão sobre o papel do Estado quanto a legitimidade no controle da violência e a participação das populações de baixa renda e da sociedade civil no jogo democrático, além da importância de reformas na polícia e na justiça – “ter uma polícia respeitada e respeitável” e acrescenta o autor:

Só o Estado é capaz de encarnar a vontade de que a lei comum seja respeitada, o que supõe que ele exerça funções de controle da transgressão e de exercício da punição. Construir um Estado que, em nome da sociedade civil, seja capaz de controlar eficazmente o funcionamento do conjunto das instituições, sem no entanto contradizer o princípio das liberdades individuais, é provavelmente um dos problemas mais importantes com que a democracia brasileira se defrontará em futuro próximo. (PERALVA 2000, p. 22)

Os paradoxos da democracia são operacionalizados com outras nuances por MESQUITA NETO (2001) que, resgatando cada perspectiva – econômica, política e social – as dimensões pró – violências, insiste na questão da governabilidade e considera que:

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, enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça. (NETO, 2001, p. 34)

Por outro lado alguns autores insistem na maior discussão de valores, cultura de violência e cultura de vida ou cultura de paz Castro (2001); cultura legal ou das leis Vieira (2001) e formas de estar e se sentir na vida Peralva (2000).

Peralva (2000), advoga a necessidade de investir em valores de vida e reduzir o patamar dos riscos coletivamente aceitos e reafirmar as regras de um jogo em que o direito à vida seja um princípio central.

Vieira (2001), cerca o debate sobre violência, advogando o resgate da importância da lei, para isso, sugere maior aproximação entre texto e contexto. Ou seja, que de fato se siga os escritos jurídicos sobre normas de convivência, ética e o direito de autoridade, o que resgataria o princípio mediterrâneo pelo respeito ao outro. Insiste-se na “reciprocidade”, portanto o dever não é só dos cidadãos, mas também e, principalmente, do Estado, de respeitar tal lei:

A constituição de um estado de Direito, será tremendamente favorecida naquelas sociedades em que cada indivíduo respeite os direitos dos outros indivíduos, na expectativa que os outros também respeitem aqueles direitos por eles reivindicados. Na medida em que essas expectativas de respeito aos direitos se generalizam, é possível a constituição de um autêntico Estado de Direito. Trata-se de um sistema regido por normas, em que se reconhece mutuamente a cada cidadão o status de sujeito de direitos, dotado de uma esfera de proteção de sua dignidade, no seu convívio com os demais cidadãos e com o próprio Estado, também submetido ao princípio da reciprocidade. (VIEIRA, 2001, p. 81)

Para ter uma sociedade ‘pacificada’, é necessário 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 – ‘o racismo, a pobreza, o não acesso à educação e a bens essenciais, à dignidade humana, tudo isso são formas que facilitam a percepção do outro como inferior’, Vieira (2000). O autor lembra que, no Brasil, o investimento em educação corresponderia apenas a 3,3% do PIB, metade do que as doze maiores economias do mundo investem.

Uma leitura sugerida pelo texto de Vieira (2001), mais que as desigualdades sociais em si, a forma como se canaliza o descontentamento com as desigualdades e impunidades, quanto a violações de direitos e o arbítrio no uso das leis, associar-se-ia com sentidos de violência, ainda que não diretamente racionalizados dessa forma, ou seja, ao sentir desrespeitado legalmente, ou sem leis de baliza, os indivíduos assumiriam comportamentos de desrespeito em relação aos outros, ameaçando-se a ética do convívio social, ainda que não identifiquem causas estruturais para tal comportamento.

2.3. Violência e educação

A preocupação com a relação entre violência e educação, é um tema que anima vários países, sobre o caso da Inglaterra, Giroux (2000) aponta que:

Professores, administradores e trabalhadores sociais, devem redefinir os propósitos da escola, não como dependente do Estado, nem para responder demandas do comércio e do mercado, mas como responsáveis por educar os jovens no discurso democrático da liberdade, responsabilidade social e liderança pública. Opor-se à transformação da escola pública em esferas comerciais apenas responsáveis por treinar e credenciar mão-de-obra técnica. Caberia portanto, educar para cidadania e para a democracia, fazer nexos entre autoridade e responsabilidade moral. Os que trabalham com os jovens necessitam fazer escolhas pela ética e justiça social sobre a lógica do mercado e a linguagem de excessivo individualismo. (GIROUX, 2000, p. 97)

Zaluar (1994), autora pioneira nos estudos contemporâneos sobre violência no Brasil e sua relação com a pobreza, discute a importância de políticas distintas e se recusa a associar a pobreza à violência e sugere um certo cuidado com teorias reducionistas, particularmente ao relacionar a educação com a violência:

Houve um duplo reducionismo: o de confundir a pobreza ou a desigualdade social com a privação absoluta na sua manifestação concreta mais evidente, a fome; o de reduzir cidadania aos direitos sociais. Na verdade faltou uma visão integrada de cidadania, especialmente as dirigidas aos jovens, isto é, as educacionais. (ZALUAR, 1994, p. 182)

Zaluar (1994) considera também, no plano de uma “visão integrada de cidadania”, o debate sobre valores e cultura, em que os novos padrões de

consumismo, lançam o jovem no mercado do vestuário e das atividades de lazer variadas, muitas vezes incompatíveis com a economia doméstica e sua hierarquia de consumo.

A referida autora faz referência de que ‘a pobreza não gera crime e que políticas bem intencionadas, porem autoritárias, desembocam em repressões que não são assistenciais, nem garantem a participação’. Insiste ainda, em políticas que enfoquem a sociabilidade e equacionem direitos e deveres, afastando-se, pois, da política paternalista, já que o Estado não pode ser nem ‘salvador’ e nem ‘perseguidor’.

Autores que, ao nível nacional e internacional, debatem a relação entre violência e educação, referem-se à crise da democracia e da ética, que não tem origem em si, mas em uma geração ou ciclo de vida, mas solicitaria olhares específicos para políticas voltadas para os jovens, entre estas, as mais preocupadas com as escolas públicas e a educação atual.

Rodriguez (2001), enfatiza que ‘viria ganhando força, a visibilidade sobre a violência que envolve jovens, como também, a crítica as políticas de porte repressivo, inclusive por ineficiência’ e dar ênfase ainda, a prevenção e promoção da participação dos jovens.

Retomando o debate teórico internacional sobre a relação entre força, autoridade e violência, e se a violência é ou não um estado de excepcionalidade, tem reverberações não apreendidas pela literatura sobre violência na escola.

Dadoun (1998, p. 10), resgatando a etimologia latina do termo violência, lembra que *vis* (termo latino), significa tanto violência, como, força, vigor, potência e a “força das armas”, assim como a essência de um ser, o que é usado pelo autor para a defesa da tese do “homo violens”, ou seja, que a violência faria parte da essência do ser humano.

O que não embasaria o determinismo, mas a necessidade de desconstruir, cultural e politicamente, esta violência, por meio da estética e da ética – educação das artes, do belo, do bem. Segundo Dadoun (1998) ‘tratar a violência com a violência, é função fundamental, antropológica, da educação fundadora da humanidade’.

A educação atuaria pela transmissão do conhecimento – ‘função teórica’ ou desenvolvimento da “atenção, memória, raciocínio além das ‘competências solicitadas’, e exercícios da criatividade, quando o ‘homo violens’ se tornaria o ‘homo sapiens’.

O desafio para a educação estaria em lidar com o risco de reproduzir institucionalmente violências:

A violência radical do homo violens não se ergue diante dela, como uma estátua de comentador, em busca de uma resposta que nunca virá. A violência integrada, combinada, mais ou menos bem dominada, do sistema educativo – esta violência dita institucional –, deixa subsistir quando ela não favorece em função de afinidades eletivas e de fins de recuperação, bolsões de violência ‘selvagem’ integrada apenas em formas elementares de ‘associações de crianças ou adolescentes, bandos ou confrarias, ou ainda irmandades’ bastante imperfeitas e, cuja atividade principal, até mesmo exclusiva, consiste em rituais de pura violência – uma violência desvencilhada, apurada de qualquer interesse político, sexual ou outro. (DADOUN, 1998, p. 53)

Coexistiram na literatura especializada e no campo do romance, declarações de princípios e ilustrações de experiências por uma educação formadora em valores de solidariedade e pela razão e registros de terríveis casos de escolas, fábricas de violências e de professores que se emaranham na trama de violências por imposições do sistema educacional.

Segundo Dadoun (1998), “a violência do sistema educativo se daria por estar fundada sobre a competição, a seleção, a discriminação e a exclusão com a violência dramática do fracasso que tende à conduzir à desvalorização de si, aos vícios de álcool e drogas, à delinquência, ao suicídio”.

O risco de a educação trair seus princípios humanistas, convertendo-se em peça de violências, por meio da anuência passiva a um estado de coerção – externo – ou da participação consentida, tanto como instituição ou por seus agentes, professores, em abusos de poder e autoritarismos – as faltas, as punições arbitrárias e o ensino de má qualidade – mais singulariza, entretanto, por um poder que mais lhe destaca, o da administração de um “capital simbólico” que, como relação social que transita entre o objetivo e o subjetivo, tem um valor próprio (PINTO, 2000).

Os poderes da educação, da escola, remetem a outro conceito básico do debate sobre violência e sugere a complexidade do tema quando se tem como referência um território com fronteiras próprias, mais fluidas, como a escola, qual seja, o da violência simbólica.

Violência exercida por consentimento, pelo uso de símbolos de poder, que não necessita do recurso da força física, das armas, do grito, mas silencia protestos, vai além do entendimento do senso comum, como aqueles tipos de violências não percebidas como tais e que, no ambiente escolar, com alta probabilidade,

seriam exercidas não somente entre alunos, mas nas relações entre professores e alunos.

A violência simbólica decola do reconhecimento da autoridade e tem na comunicação o veículo básico, solicitando maiores qualificações:

não basta notar que as relações de comunicação são de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações... é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’... O poder simbólico só exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2001, p. 11)

A educação, a escola, seria por um lado, lócus privilegiado de exercício da violência simbólica pelo poder do exercício da comunicação racional, seguindo a linha sugerida pelo mesmo autor:

A forma por excelência da violência simbólica é o poder... exercido pelas vias da comunicação racional, ou seja, com adesão (extorquida) dos que, sendo os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como aquelas que agem por meios de sanções da instituição escolar ou mediante as sentenças dos peritos econômicos), estão forçados a conceder sua aquiescência ao arbitrário da força racionalizada. (BOURDIEU, 2001, p. 101)

Se um dos constituintes chaves da violência simbólica é que esta é exercida com a cumplicidade dos dominados, cabe nas pesquisas ir mais além do dito, do criticado, e auscultar silenciamentos. Por outro lado, considerando que se a escola é lócus de exercício da violência simbólica, é também a educação e a escola, que paradoxalmente pode, ainda que não apenas ela, “desmascarar” dominações, contribuir para o conhecimento racional, a vigilância contra violências, o que lhe apresenta o desafio de permitir seu questionamento, por meio da aprendizagem do espírito crítico e participativo na formação de sujeitos de conhecimento, contribuindo, assim, para outra política, outro poder.

O debate sobre sistemas simbólicos, violência e educação, requer, por outro lado, referência à socialização em distintas esferas, ou seja, não somente no plano da escola. Anotando que agressores e vítimas, comumente são homens, parte expressiva e crescente da literatura, discute a relação entre violência e masculinidade. Se a violência tem sexo e idade, predomina entre jovens homens, teria também, como frisam vários autores, para o caso da violência escolar no Brasil, raça.

Segundo Nolasco (2001), o individualismo ou a oposição entre o indivíduo e a sociedade, seriam diversos e de ambíguos sinais, comprometendo referências à uma masculinidade positiva, não necessariamente associada à violência. O referido autor menciona também à “banalização da violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais”. Por outro lado, a masculinização ou a feminização da violência, depende de como se operacionalize o conceito, considerando que no plano de agressões verbais e outras, que não apelariam necessariamente para agressões físicas e o uso de armas, as mulheres podem se destacar.

E continua o mesmo autor, que as violências podem se reproduzir também pelo que se discute como banalização ou perda do sentido da masculinidade, como vigor e virilidade, o envolvimento dos homens em situações de violência, pode ser compreendido como expressão de um complexo emocional masculino, retratado pelos sentimentos de angústia, medo e insegurança. Referindo-se aos perigos da simples associação entre ser homem, ser masculino e ser violento adverte:

A banalização passou a ser utilizada como uma ferramenta estratégica para garantir o consenso e desarticular qualquer outro discurso que não se compatibilize com a ideologia do “politicamente correto”. Ela desempenha um papel relevante na preservação dos discursos de emancipação. Esta estratégia identifica o mal e, em vez de nomeá-lo, buscando a conexão que os une, o banaliza. E banalizar significa destituir o sujeito de qualquer insígnia ou importância relativa ao seu papel social; banalizar é embranquecer. (NOLASCO, 2001, p. 116)

Costa (1994), recusa o termo homossexualismo e insiste que, na ‘aprendizagem social que passa pela escola, pela família e por outras instituições, é preciso construir e desconstruir preconceitos, pois a discriminação com os homossexuais torna-se alvo dentro das escolas e isso pode traduzir-se em diversos tipos de violências’.

2.4. Desconstruindo violências

Na mesma linha, por desconstruções sobre violência, é preciso uma auto – vigilância para a desconstrução de estereótipos entre masculinidade e violência. Arendt (1994), critica a ideia de que poder e violência devem estar associados, colaborando para debates sobre democracia, educação e cultura de paz contra a violência. Ela frisa a distinção conceitual entre poder e violência, em que “o mais importante é conter: amenizar ou eliminar a violência”. Acrescenta a autora:

O poder, mesmo que possa ser eventualmente questionado em seu sentido ou ação é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos. Ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema da violência é do um contra todos. (ARENDDT, 1994, p. 35)

A diferença entre poder e violência, e a importância do diálogo e busca de consenso de grupo para evitar a confusão entre os dois fenômenos, ultrapassaria a fórmula de busca de “quem domina quem”. Para Arendt (1994), o poder não é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido, ou seja, violência e poder são termos opostos e que a violência destrói o poder.

A escola ocupa a função de interlocutor privilegiado do laço social, seria portanto, problemático, ler certos atos agressivos de adolescentes como manifestações de pura violência. Com essa interpretação, desqualifica-se o sentido da violência dentro das escolas, pois dentro do contexto pedagógico, sabe-se que a escola é para os jovens, um dos lugares privilegiados para essas manifestações. A violência seria um rompimento, uma ameaça às regras do jogo.

Especificamente sobre educação, Arendt (2001, p. 221) escreveu nos anos 50, criticando a situação nos Estados Unidos, considerando que a ‘crise na educação’ seria reflexo de uma ‘crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida, manifestando-se diversamente em cada país’.

Como hoje é a violência e o envolvimento da juventude na violência, na década de 50, a crise na educação era tema quase que diário nos jornais; tal conotação da crise, seria positiva, se não se aproximassem os jornais do tema, de forma preconceituosa, “com juízos pré-formados”. Esse preconceito se relacionaria a ‘xenofobias e intolerâncias’, considerando-se problemas na escola, como problemas relacionados a imigração.

Segundo a mesma autora, há uma crítica sobre o autoritarismo dos adultos que conceberiam a educação como “produção do novo”, como “se o novo já existisse”, escorregando-se em “endotrinações”, ou “coerção sem uso de força”, assim a autora se expressa:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém – chegados sua própria oportunidade face ao novo ... O mundo pelo qual são introduzidas as crianças mesmo na América, um mundo velho, isto é, um mundo pré – existente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração. (ARENDDT, 2001, p. 226)

Arendt (2001, p. 228) “refere-se também ao papel do conceito de igualdade nas escolas públicas, como a igualdade pelo direito legal à educação de boa qualidade, questionando a possibilidade de nivelamento quanto a direitos, face a desnivelamentos sociais. Para ela, os currículos escolares, nas escolas secundárias, padeceriam de uma sobrecarga crônica, a qual afeta a qualidade do trabalho ali realizado. Ela critica, no caso da Inglaterra, os rígidos exames de seleção para as escolas superiores, tendo-se a meritocracia”.

E na América em nome da igualdade, tal princípio não seria tolerado, mas persistiria a questão da qualidade do ensino. Mas, no caso da América, outros pontos críticos, ou da crise da educação seriam: i) a ambigüidade quanto a autoridades no âmbito escolar, pois em nome da liberdade da criança e do jovem, individualizados, deixa-se esses a mercê da autoridade dos pais, “jogando-se as crianças à tirania do seu próprio grupo”; ii) a crise do ensino, com o Pragmatismo, o eu derivaria, nas escolas públicas, na negligência quanto a qualidade de conteúdos, “abandonando-se os estudantes a seus próprios recursos” e acrescenta:

O pressuposto básico do pragmatismo é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer ... Não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor em sua matéria... A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim, de inculcar uma habilidade, e o resultado

foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais. (ARENDDT, 2001, p. 232)

Para Arendt (2001, p. 235), “se faz necessário distinguir autoridade de violência, e que o horror contra violências não pode levar a abdicar da responsabilidade educacional por exercício de autoridade, ou seja, de assumir responsabilidade pelos rumos do mundo, na vida política e pública, e para ela, educar é um exercício de política. Toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las e, tal ambiguidade na educação comprometeria sentidos e qualidade”.

Para a mesma autora, considera-se que a perda de autoridade na vida política e pública, no mundo moderno e em sociedades de massa, se estenderia a ambiências privadas, à família e à escola. Seria como “aceitar o mundo como ele é”, isso para a autora, faz parte do princípio de educar, pois “estamos sempre educando para um mundo um ‘vir a ser’ ou um ‘por em ordem’”, ou melhor, dialogando com o novo e preservando, conservando, cabendo ao educador ser um mediador entre o novo e o velho, entendido como passado, a tradição. Porém insiste, na educação se tem horizontes quanto a conhecimentos, havendo que evitar “uma educação sem aprendizagem” e acrescenta:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos, a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista por nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 2001, p. 247)

Como diz Da Matta (1983), a violência se torna um filtro pelo qual a sociedade se manifesta historicamente. Não se pode cristalizar uma visão do problema como se fosse a única, como não são única as concepções de prazer, de sexualidade, de cotidiano. É uma categoria que só pode ser vista numa constelação teórica de perspectivas e acrescenta:

A sociedade tem se tornado cada vez mais complexa e dessa complexidade nascem as imposições arbitrárias, alienantes e autoritárias, gerando nas pessoas, uma crise de identidade, trazendo grande

dificuldade de se visualizarem internamente enquanto tais. E a violência tem servido como um modo de reintegração ao sistema, pois é a possibilidade de transformação do indivíduo, como pessoa com nome, honra e consideração. (DA MATTA, 1983, p. 189)

Também para Chauí (1994), a sociedade brasileira é autoritária e isso se deve ao fato da cidadania ser mantida como privilégio de classe, que passa a ser colocada numa posição de concessão da classe dominante às demais classes, expressando:

Na sociedade, as diferenças e assimetrias sociais e pessoais, são transformadas em desigualdades e essas mesmas desigualdades, são transformadas em relações de hierarquia, mando e obediência. As relações acabam tornando-se uma forma de dependência, tutela, concessão, autoridade e favor, fazendo da violência simbólica, a regra da vida social e cultural. (CHAUÍ, 1994, p. 54)

Trazendo estes conceitos para esfera escolar, o papel também tem sido de “tutela e favor” e o espaço público, mais especificamente, a escola pública, vem deixando de ser o que deveria: um bem público, tem sido um espaço oferecido como favor da classe política. A qualidade do ensino vem sendo relegada, desconsiderando seus aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, e o mais importante, a preocupação com a formação integral do cidadão.

Em síntese, as diferentes visões da violência mostram que a apreensão do problema é extremamente complexa, sem que possamos identificar uma origem da violência ou um só ângulo para abordá-la.

3. Tipos de violência escolar

Consideramos violência,¹ tudo aquilo que fere, destrói, agride ou machuca as pessoas – ações que não preservam a vida e/ou prejudicam o bem estar tanto individual, quanto social. Como existem inúmeros fenômenos que correspondem a essa definição, podemos categorizar a violência da seguinte forma:

– A violência pode ser, tanto física (quando ações ou comportamentos põem em risco a integridade física do indivíduo, por exemplo, soco, chute, uso de armas etc.) como simbólica (quando as ações e comportamentos trazem riscos à integridade psíquica e emocional do indivíduo, por exemplo, ironia, intimidação, humilhação);

– A violência pode ser tanto “macro” (quando suas consequências atingem um grande número de pessoas, por exemplo, crime organizado, a fome, a corrupção, a exclusão etc.) como pode ser “micro” (quando suas consequências são sentidas nas relações cotidianas, pessoais, nos indivíduos, por exemplo, agressão verbal, agressão física, “pressão da turma” etc.).

Dessa maneira, todo ser humano é potencialmente violento (já que tem a capacidade de emitir comportamentos violentos), mas sua violência latente pode não se manifestar se não houver estímulos suficientes para desencadeá-la. Qualquer um de nós pode matar alguém, se isso for necessário para defender sua vida ou a de outrem que considere importante.

O cotidiano escolar tem sido marcado por todo tipo de atitudes chamadas de violentas. Desde uma simples agressão verbal a um colega ou professor, passando pela depredação do prédio público culminando muitas vezes em casos de assassinato de aluno ou professor.

A análise a qual se faz referência, leva em conta a violência escolar de maneira ampla, não buscando um sentido universal, mas, a partir do seu significado para os distintos atores e grupos que compõem a escola como um todo. Este amplo

1 Neste sentido, violência, comportamentos agressivos e agressão, englobam os mesmos fenômenos.

e complexo espectro de manifestações impõe a necessidade de categorização a fim de melhor compreender o fenômeno no ambiente escolar.

Para isso, discriminam-se as diversas situações existentes de violência dentro das escolas, como: violência contra a pessoa, expressa verbal ou fisicamente; as ameaças, brigas, violência sexual, a coerção mediante o uso de armas; violência contra a propriedade: furtos, roubos, assaltos; violência contra o patrimônio, especificamente o vandalismo e a depredação das instalações escolares.

3.1. Violência contra a pessoa

3.1.1. Ameaças

As ameaças, são tidas como promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou os bens de outrem. Os principais motivos de ameaças são as desavenças ocasionadas por notas, pelo nível de exigência e também pelas falhas disciplinares cometidas em sala de aula: “O professor, se ele não for um pouco bonzinho (...) acaba sendo alvo de ameaças; se o professor for muito exigente em tudo, ele é ameaçado mesmo” (Professora entrevistada de uma escola pública no Eusébio).

As retaliações físicas depois do horário escolar e fora do estabelecimento de ensino, são a forma mais comum de ameaça: “Olha, se a senhora me denunciar ao diretor e eu for prejudicado, ou se ele me der uma suspensão, a senhora vai ver o que vai acontecer lá fora”. E observando mais, as ameaças se estendem aos membros do corpo administrativo. As ameaças aos diretores geralmente acontecem quando estes recorrem a punições mais severas, como suspensões e expulsões. O depoimento a seguir retrata um caso extremo em que os agressores são de fora da escola e agem em defesa de um aluno considerado injustiçado:

Eu assumi a direção da escola substituindo um diretor que foi afastado depois de ter sofrido uma ameaça aqui dentro da escola. Um dos alunos foi preso por homicídio e a turma dele veio pedir uma declaração de que ele estava na escola no momento, um álibi. E aí ele, o diretor anterior, se recusou a dizer que o homem estava na escola porque ele já a tinha abandonado há algum tempo. Um bando invadiu a escola, obrigou o diretor a fazer a declaração, dizendo que ia matar a família toda (...) Ele pediu aposentadoria, que já tinha tempo e se afastou. Foi nessas circunstâncias que eu assumi e tenho sofrido ameaças aqui. (Entrevista com

diretor, escola pública, Rio de Janeiro. Entrevista disponível no site: www.geocites.com.br/violencias.)

As ameaças podem ou não se concretizar em violências físicas, o que gera um clima de tensões cotidianas. Relatos indicam que algumas delas, efetivamente passam a agressões físicas por parte dos alunos e isso acontece quando são colocados para fora da sala de aula ou são suspensos e/ou são proibidos de entrar por terem chegado atrasados. Devido ao clima de intimidação na escola, é freqüente que professores/diretores e outros membros do corpo técnico administrativo, expressem sentimentos de insegurança. Até mesmo pais de alunos os ameaçam com danos materiais, conforme depoimento de um professor que se segue: “*A mãe é meio rebelde, muitas vezes ela fala: Professor, se cuida aí, teu carro, você se cuida ou vai ser arranhado*”.

Sem verbalizar diretamente, os estudantes reagem, de maneira violenta, a rotinas adotadas pelos professores e consideradas violentas, e em geral, reagem ao poder que a escola tem, com relação a manter a disciplina e as exigências das regras de aferição ao conhecimento.

3.1.2. Brigas

As brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, com ampla multiplicidade de sentidos, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil, até condutas brutais. Este tipo de agressão entre alunos manifesta-se inicialmente por ataques verbais proferidos pelos mesmos. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violências, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parecem ser situações – limite entre bate – bocas e discussões.

Em um primeiro momento, as ocorrências menos severas, como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral, são pensadas mais como precursores de ocorrências graves do que como práticas violentas em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal podem se resolver pelo diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando como troca de ameaças e desaforos, ofensas e provocações, agravam-se até chegar às agressões físicas, que requerem, muitas vezes, o envolvimento da polícia.

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Observa-se numa escola do Eusébio, que os alunos brigavam dentro da sala de aula e não tinham o mínimo respeito entre si, com apelidos, jogam papel uns nos outros e daí

começam as confusões. Professores relataram que brigas eram frequentes.

Muitas vezes, brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. Entretanto, constata-se que, há brincadeiras cuja própria natureza, envolve a violência que “*começam na brincadeira e acabam em pancadaria*”.

Entre os fatores que desencadeiam a violência como as brigas, destaca-se o “encarar”. Trata-se de uma maneira diferente, que pode significar, para os jovens, a quebra de uma regra tida como básica no ritual da comunicação não – verbal. O olhar direto e indireto é assumido como desrespeitoso, desafiador e leva a confrontos: “*Está me encarando por quê? Está implicando comigo?*”. Também o esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, possibilitando desencadear brigas violentas:

é o cara que se você esbarrar nele, pode jurar que já está morto, mas morto mesmo. Teve uma confusão aqui, pegaram o aluno e esfregaram a cara dele na parede e jogaram ele nos espinho, aí tiveram que cortar as flores que tinham espinhos para evitar outras confusões. (grupo de alunos de escola pública no Eusébio)

Os alunos entrevistados sobre, quais já foram agredidos ou espancados, responderam:

TABELA 3.1. Relatos de alunos de escolas públicas sobre agressões ou espancamentos por outros alunos

INFORMANTES	ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE EUSÉBIO	ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	ESCOLAS DO ESTADO DO CEARÁ
ALUNOS AGREDIDOS E ESPANCADOS AFIRMATIVO	22	26	15
ALUNOS AGREDIDOS E ESPANCADOS NEGATIVO	28	24	35
TOTAL	50 ALUNOS ENTREVISTADOS	50 ALUNOS ENTREVISTADOS	50 ALUNOS ENTREVISTADOS

Solicitou-se aos informantes que marcassem com um “x” as escolas em que eles sabiam já ter ocorrido agressão ou espancamento de alunos.

FONTE: Dados da pesquisa.

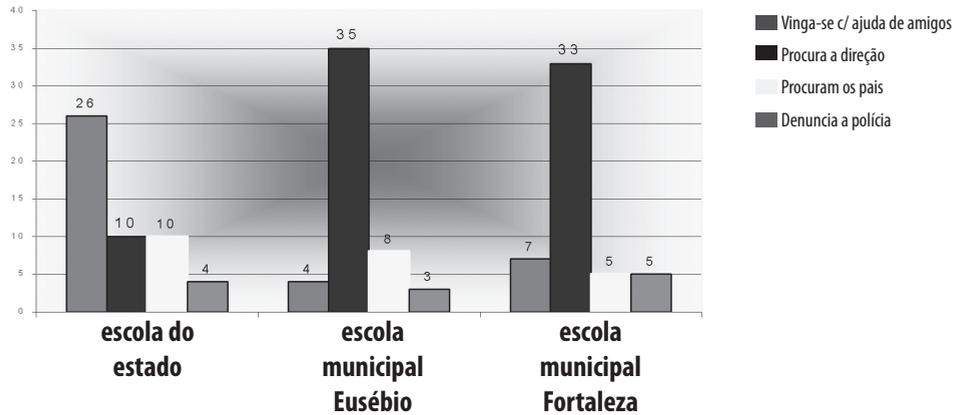
De acordo com as informações registradas na tabela anterior, podemos constatar que, 42% dos alunos em média, relataram ter ocorrido agressões e espancamentos na escola onde foram entrevistados. Os percentuais de estudantes que informaram saber da ocorrência, na escola em que estudam, de agressões ou espancamentos a alunos, variam entre 14% a 22% nas escolas do Município de Eusébio e Fortaleza, em comparação com as do estado.

Em busca de pistas para políticas e programas contra violências nas escolas, é importante cuidar das diferenças entre universos simbólicos que permitem melhor compreensão de como se comportam os membros da comunidade escolar em face da violência. Como vem se destacando, são comuns as discrepâncias entre o que registram alunos e o que registram os professores/diretores. Isso pode significar a presença de barreiras na comunicação, divergência de perspectivas e de concepções da realidade, possivelmente expressando conflitos entre tais sujeitos.

Ganham destaque algumas atitudes violentas, por parte dos jovens, como atos que visam a proteção de amigos ou de pessoas consideradas mais fracas. Neste sentido, parece haver uma cumplicidade, que tem expressão no campo da violência, sendo muito significativo o argumento – presente em todas as escolas pesquisadas – de que muitos jovens se envolvem em brigas para defender um amigo. Essa relação de proteção ao amigo é percebida como um valor fundamental entre jovens. Por outro lado, é com base nesse companheirismo que muitos alunos, em vez de procurar solucionar as agressões sofridas recorrendo aos canais institucionais existentes, pedem ajuda aos colegas para vingar-se.

O Gráfico 3, a seguir, mostra que os alunos também pouco recorrem aos seus pais ou responsáveis, ou aos policiais para solucionar as agressões eventualmente sofridas na escola. Nas escolas do estado do Ceará, a maioria vinga-se com a ajuda dos amigos, já as escolas do Município de Eusébio e a do Município de Fortaleza, procuram a direção da escola.

GRÁFICO 3.1. Relatos de escolas públicas sobre formas de reagir a agressões*



* Perguntamos a cada informante: “na sua escola, quando um aluno sofre agressão, o que ele, geralmente, faz?” e pedimos para que marcassem só uma resposta. Os alunos que fizeram parte da pesquisa foram de escolas do município de Eusébio, do município de Fortaleza e do estado do Ceará.

Alguns entrevistados, afirmam existir brigas, com tapas, socos e pontapés, entre estudantes inclusive as alunas, sendo relatado que uma delas *pegou a cadeira e tacou na cara da menina*. Em muitos casos, parece que os alunos não conseguem se comunicar, conversar e resolver os seus conflitos, iniciando discussões que terminam em violência física: *o problema todo começa no bate – boca, sabe? Aí vai indo, vai indo e quem está dentro começa a ferver. Aí já sai na porrada*.

Vale enfatizar, portanto, que os dados quantitativos e qualitativos sugerem a prevalência, entre os alunos, de um padrão de comportamento, que descarta o recurso à autoridade policial ou à ajuda familiar em favor do exercício privado da violência, praticada em grupo, o que pode estimular a disseminação de atitudes favoráveis a novos confrontos. Esse padrão de reação a agressões e/ou enfrentamentos violentos entre terceiros, parece ser um importante componente de uma cultura que incorpora a própria violência ao universo dos alunos, manifestando-se, seja como prontidão ou estado de alerta diante das ocorrências, seja como efetivo envolvimento nos eventos violentos.

3.1.3. Violência sexual

Nesta pesquisa, enfatiza-se como violência sexual, todas as formas de intimidação sexual, como: olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições e de abusos, como: propostas, insinuações, contatos físicos aparentemente não intencionais e também, fofocas, frases, desenhos nas carteiras e banheiros.

Há depoimentos que demonstram a diversidade de formas e a ambigüidade na classificação de uma ação como violência sexual, que vai desde “brincadeiras” até estupros. Na maioria das vezes, os alunos referem-se a abordagens verbais, dentre elas “brincadeiras” que podem gerar constrangimentos àqueles aos quais são dirigidas: *não são brincadeiras inocentes* (depoimento de aluna). *São grosseiras que não tem cabimento (...)* (depoimento de aluna), mas que muitas vezes fazem a pessoa calar e fingir que não escuta, ou seja, *a gente tem que fingir que não tá nem aí*.

Em outros casos, essas abordagens são vistas como normais: *Isso aí é normal! A gente anda por aí assim, tanto de coisa que falam!* (depoimento de aluna).

As “brincadeiras” e comentários jocosos, podem ser dirigidos pelos alunos aos professores e vice-versa, dando continuidade a observações e comentários sobre atributos físicos, feitos durante as aulas.

O estupro é considerado uma das 5 ações mais violentas pelos alunos; as indicações variam de 80% a 90% em todas as escolas entrevistadas, conforme a tabela a seguir.

TABELA 3.2. Alunos, por escola, que consideram o estupro uma das cinco ações mais violentas*

AÇÕES MAIS VIOLENTAS	ESCOLA EVANDRO AYRES DE MOURA (EUSÉBIO)	ESCOLA TRISTÃO DE ALENCAR (FORTALEZA)	ESCOLA ANA BEZERRA DE SÁ – ANEXO (ESCOLA DO ESTADO)
ESTUPRO	40	45	45
OUTROS	10	5	5
TOTAL DE ALUNOS ENTREVISTADOS	50	50	50

* Solicitou-se aos informantes: “Entre as opções a seguir, marque as cinco que você considera mais violentas”. As alternativas eram “estupro” e “outros” (roubos, assaltos com arma, morte com tiros).

FONTE: Dados da pesquisa.

No discurso dos inspetores, a descoberta da sexualidade pelos alunos, pode ser causa de problemas no andamento das atividades escolares. O banheiro torna-se um lugar de abuso sexual, ficando clara a utilização desse ambiente para forçar as meninas a *transar, passar a mão: os meninos querem pegar as meninas à força para beijar na boca, essa coisa de ir para o banheiro e querer entrar no banheiro das meninas*. Outros comentários que existem é que, a culpa da violência sexual para com as meninas é que elas é que provocam os rapazes, por usarem um tipo de roupa “diferente”, insinuante, como shortinhos, saínhas: *As mulheres não tem mais nem blusa. É só um negócio nos seios, a barriga toda de fora e sempre mostrando a pontinha da calcinha pra ficar mais sensual*. Tal atitude reforça o preconceito de que o assédio sexual se dá a partir da provocação feminina.

Tentando controlar os atos supostamente provocadores por parte das alunas, a Direção das escolas pesquisadas supervisionam o tipo de roupa usada pelas meninas:

Alunas aqui, não entram nem de saias curtas, nem com miniblusas, para evitarmos as confusões causadas por causa disso (...), era demais, as meninas de uma certa forma, exageravam no tipo de roupa. Quando elas insistem muito, voltam do portão, dou um tempo para ainda voltarem pra escola, algumas vão em casa, se trocam e voltam, outras não, ficam com raiva e só voltam pra aula no dia seguinte! (Entrevista com diretora da Escola do Eusébio)

3.1.4. Uso de armas

O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Levar uma arma para o ambiente escolar, significa para os jovens, a intenção de: realizar um crime, ou impor respeito, ou defender-se ou proteger-se.

Tanto a literatura nacional quanto a internacional, frisam que a disponibilidade de uma arma aumenta, a média que ocorram confrontos e de que as pessoas envolvidas numa alteração percam o controle, passando à violência extrema, o homicídio. Também é comum na literatura que, o uso de armas, ganhe significado de símbolo de poder com marcas de gênero, ou seja, de demonstração de masculinidade. Mas registra-se principalmente que as armas são usadas no ambiente escolar para intimidação física e, segundo alguns alunos, “para defesa”.

As armas mais comuns encontradas na pesquisa foram: estiletes, tesouras,

correntes, revólveres de brincadeira, punhais, facas, ferrinhos pontudos, canivetes. As armas de fogo não aparecem nesta pesquisa, mas, a UNESCO realizou pesquisa em 2001 sobre a presença das armas de fogo usada por alunos dentro das escolas e o resultado foi o seguinte:

TABELA 3.3. Alunos de diferentes capitais das unidades da federação indicando os tipos de arma utilizados nas ocorrências violentas dentro da escola. Pesquisa de 2001*

ALUNOS	CE	PE	BA	RJ	SP
ARMAS DE FOGO	34	40	34	43	50
OUTRAS ARMAS	66	60	66	57	50
TOTAL	100	100	100	100	100

* Perguntou-se aos informantes: “Quais armas são mais utilizadas?” e foi pedido que eles marcassem todas as armas que conheciam.

FONTE: Pesquisa nacional: violência, AIDS e drogas nas escolas. UNESCO, 2001. Disponível no site: www.paulodellarosa.com.br.

De acordo com a pesquisa anteriormente mencionada, as armas de fogo usada por alunos, são muito elevados, chegando a quase metade das indicações, como em São Paulo.

O fato das armas – de fogo ou não – estarem generalizadamente associadas às ocorrências violentas nas escolas contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para neutralizar o seu porte, assim como, para justificar a sua adoção como instrumento de defesa. Em outras palavras, mesmo que as armas de fogo não assumam uma predominância absoluta, assusta a sua presença na escola, assim como os percentuais mais elevados para as armas brancas.

Além das armas já citadas, recorre-se para a intimidação as armas de brinquedo,² que podem criar uma situação de caos nas escolas. Depoimentos das diretoras das três escolas pesquisadas, dão conta de um número crescente de alunos que vão às escolas com armas de brinquedo. Segundo as diretoras, os “brinquedos” são verdadeiras réplicas que confundem qualquer pessoa,

2 O Art. 10 da Lei nº. 9.437, de 20/02/1997, aponta como crime “utilizar arma de brinquedo, simulacro de arma capaz de atemorizar outrem, para o fim de cometer crimes”. (Código Penal)

principalmente os leigos: *“A gente que não conhece, pensa que é verdade. Já levei alguns sustos de ver crianças armadas na escola, mas era de brinquedo.”*

O recurso aos brinquedos indica a importância das armas no imaginário dos alunos, servindo como um estímulo para aumentar o gosto e o desejo de aquisição do produto verdadeiro, segundo uma diretora: *É um sinal que esse aluno daqui a pouco vai querer também ter uma arma verdadeira e agente não sabe até que ponto vai intenção desse aluno.*

A reação por parte das diretoras em relação ao uso das armas brancas e de brinquedo foram as de proibir o uso de estiletes pelos alunos, passando apenas os professores a poder usar o apontador e/ou estilete para apontar os lápis, e apreender as armas como faquinhas e revolveres de brinquedo. A presença de qualquer tipo de armamento, sinaliza não somente violências efetivas e explícitas, mas também cenários que banalizam violências, já que as armas, mesmo quando não acionadas, tornam-se constituintes do cenário escolar.

Entre alunos, há queixas de que não há medidas eficazes para inibir a entrada de armas nas escolas. Pode-se perceber que, nas três escolas pesquisadas, há uma preocupação com os estudantes, para que haja um efetivo controle da entrada de pessoas armadas, pois não existe nenhuma segurança, *se o aluno quiser entrar armado, ele entra mesmo.*

Algumas opiniões de professores das escolas pesquisadas, também demonstram suas limitações ao se tentar coibir a entrada de alunos armados, *para ter a certeza a gente tem que ver ele com a arma na mão...*

3.2. Violência contra a propriedade

3.2.1. Roubos e furtos

A diferença entre roubos e furtos se daria no seguinte contexto, em que o furto ocorre sem a percepção da vítima e não tem a agressão. Já para o roubo acontecer, seria usado a agressão, o uso de armas para intimidar a outra pessoa. Entretanto, o termo roubo, costuma ser usado em ambas as acepções, não havendo uma consciência clara da diferença entre roubo e furto.

Aparecem concretizados, nos depoimentos, inúmeros relatos de furtos e roubos dentro das escolas, mais especificamente, dentro da sala de aula. O furto geralmente ocorre sem a percepção da vítima. Geralmente são objetos pessoais, como canetas, estojos, borrachas, dinheiro, celulares, bolsas. Tanto alunos como

professores interpretam esses furtos como resultado de inveja e ressentimento por não terem condições de possuir os mesmos bens e também por não gostar: *tem aquela pessoa que não gosta de você e sabe que você tem certa coisa, vai lá e rouba*. As observações dos educadores mencionam também que, as diferenças sociais de jovens mais pobres estimulam a roubarem, com vistas a equilibrarem a diferença de status social entre eles.

A gente teve aqui o caso de uma aluna, onde as canetinhas e todo o estojo foi levado por duas vezes. Eu adverti que não havia necessidade de trazer novamente, pois o padrão deles aqui, não permitia aquela variedade toda de material. (Entrevista com uma das diretoras)

Características comportamentais da juventude também foram apresentadas como justificadas para os pequenos furtos, sendo até considerados atos normais da idade, segundo depoimento de professores das escolas pesquisadas: *Coisa de adolescente. Às vezes o adolescente gosta de ousar, gosta de ser diferente, isso geralmente ocorre na adolescência. Mas hoje, quem rouba isso, mais tarde poderá roubar muito mais*.

Uma das diretoras afirmou que houve roubos de bens patrimoniais, principalmente os equipamentos eletrônicos, como computadores, tv's e vídeos e que esses roubos foram praticados por pessoas que conheciam a escola:

Nós já tivemos aqui, roubo no colégio, onde roubaram 2 computadores, uma tv e um vídeo. Os policiais alertaram para isso: 'será que não é informação de algum aluno?' Então eu não sabia dizer. Ninguém identificou nada. Sabe-se que o ladrão sabia onde estavam os objetos, onde eram as salas que tinham esses bens. E só quem sabe de tudo isso são os alunos e os funcionários. (Entrevista com a diretora da escola Evandro Ayres de Moura, do município de Eusébio)

Por causa disso, salienta-se que há uma certa intolerância e fragilidade dos referenciais éticos entre alunos, por mais que de fato sejam questionáveis os comportamentos exibicionistas, como objetos caros por exemplo.

3.2.2. Depredação da escola

Para muitos estudiosos do tema Violência nas Escolas, a depredação surge como um ato de reação social contra a escola. Guimarães (1996) associa a pobreza à periculosidade do bairro em que a escola está inserida, onde há uma relação tácita entre a depredação e a pobreza, ela ainda diz que, quando há atos

de vandalismo contra a escola, vem a vigilância e a escola passa a funcionar como prisão, esquecendo-se da tarefa de educar o cidadão, passando a usar de regras rígidas e opressivas que levam os alunos à evasão escolar e a uma crescente depredação da escola. Guimarães (1996, p. 25) menciona ainda que, “tanto os pobres quanto os ricos depredam a escola, porém cada classe social faz uma apropriação diferente dessas ações”. Na percepção da autora, existem os que são vândalos e depredam por simples diversão e existem os que quebram, por não sentirem o público como algo que lhes pertença. Nesse sentido, a escola é um dos alvos prediletos pois vai contra tudo o que diz defender: “Se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho” (GUIMARÃES, 1996, p. 25)

Uma das diretoras das escolas pesquisadas afirmou que a causa da depredação, é próprio do

instinto de destruição dos alunos, como se fosse algo já enraizado no seu íntimo. O instinto de destruição de alguns alunos é muito forte... Eu acho que no íntimo, até a própria quadra do ginásio, que serve pra eles, é difícil de conservar, porque eles quebram as traves, os bancos, os banheiros. E aqui no nosso bairro, não tem um clube nem outra área de lazer, a não ser esse ginásio”. (Entrevista com a diretora da escola do município de Eusébio)

Ainda outros depoimentos de professores das escolas pesquisadas que afirmam que a depredação sinaliza a ausência de um sentimento de compartilhamento daquilo que é coletivo: carteiras, banheiros, portas, salas de aula, que geralmente são vistas como partes da escola e eles não vêem como instrumentos que possibilitem o crescimento pessoal dos alunos. Ou seja, a escola ainda se encontra distante do aluno e eles se comportam de acordo com o ambiente em que se encontram, se tá bonito, conserva e se tá feio, quebra mais ainda.

4. Causas da violência escolar

Quando queremos entender os acontecimentos a nossa volta, procuramos entender a causa do que estamos tentando explicar, como se pudéssemos reduzir tudo o que está envolvido no desencadeamento de uma ação a um único estímulo ou fato. É desse tipo de tentativa que surgem explicações como: o que causa a violência é a pobreza, ou, a falta de instrução das pessoas, ou ainda, comentários do tipo: “*se as pessoas fossem instruídas não cometeriam atos violentos*” etc.

A violência em si, mantém-se pela ação de diversas causas, não é apenas um estímulo que tem como resposta, um ato violento, pois não estamos atuando sobre algo relevante, como também, é impossível, afirmar que um acontecimento “x”, irá resultar num comportamento agressivo em todas as pessoas, a análise deve sempre ser feita no contexto em que surge a violência e as conseqüências daí recorrentes.

O estudioso Osório (2000) esboça traços caracterológicos que aparecem com freqüência em indivíduos considerados muito agressivos ou violentos. Tais indivíduos apresentam baixa auto – estima, alta vulnerabilidade à humilhação, inabilidade no autodomínio e deficiente controle de seus impulsos.

A análise desenvolvida neste capítulo, tem como foco o ambiente escolar, como uma das cinco causas que concorre para que surja violência dentro das escolas: a vizinhança das mesmas. E há ainda dois dos maiores problemas que causam a violência nas escolas: as gangues e o tráfico de drogas. Sendo estes que representam uma grande preocupação principalmente entre alunos e professores, uma vez que alteram a rotina e ameaçam fisicamente os atores no ambiente escolar.

Nesse ambiente de diversidade, as escolas lidam com brigas, atos de agressividade e de violência em geral, comumente por meio de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as formas de ser de cada Direção.

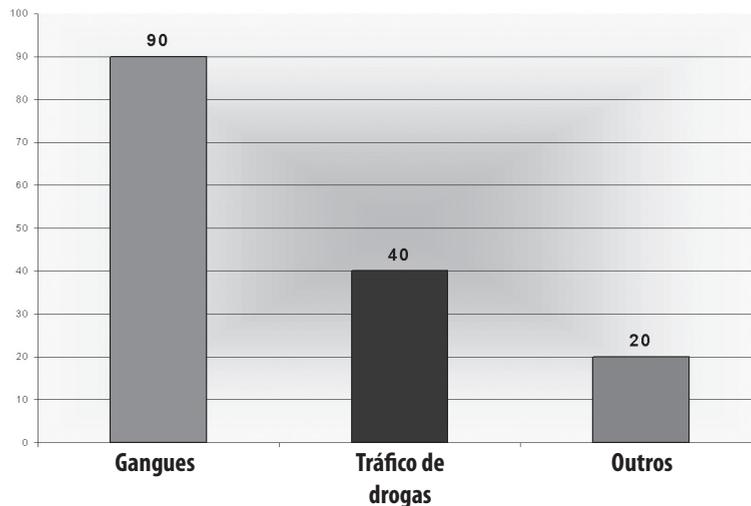
Em geral, as medidas adotadas para a solução dos conflitos existentes, cabem à Direção das escolas. Normas são seguidas para lidar ou inibir a violência. Os procedimentos tomados são, em sua maioria advertências, suspensões, transferências e expulsões, conforme a gravidade de cada caso analisado pela escola.

4.1. Gangues e drogas

Entre as diversas manifestações de violência, que são trazidas de fora para dentro das escolas, tornando-as “sitiadas”, destacam-se as gangues e o tráfico de drogas. Segundo os professores e diretoras entrevistados, o clima de insegurança nos arredores de determinadas escolas, tem como agravante, a formação de gangues, as quais vão dos grupos de amigos, turmas de bairro, de quadra, até grupos de bandidos (ladrões, assaltantes e traficantes) e que, em muitos casos, contam com alunos como seus membros.

De fato, ao perguntar aos alunos das escolas pesquisadas, quais os maiores problemas da escola, um percentual de alunos apontou gangues e tráfico de drogas como os maiores percentuais correspondentes a todas as escolas pesquisadas.

GRÁFICO 4.1. Alunos indicando gangues e drogas como parte dos cinco maiores problemas da vida escolar*



* A indicação da existência de gangues e drogas foi obtida por intermédio da soma das variáveis: “Escolha na lista a seguir o que você acha que são os cinco maiores problemas da

escola: gangues, uso de drogas, vizinhança perigosa, bandidos, tráfico de drogas. Considerei as respostas mais votadas que foram: gangues e tráfico de drogas.

FONTE: Dados da pesquisa.

Para a maioria dos professores, eles consideram que os jovens sentem a necessidade de fazer parte de grupos, como, os que usam as mesmas roupas, gostam das mesmas músicas, usam as mesmas gírias, eles formam “turminhas” com bonés, camiseta, jaquetas, a turminha do futebol de salão, a turminha do vôlei, o pessoal que gosta de pagode, o pessoal que gosta de funk. Essas “turminhas” se fecham, criam regras e na maioria das vezes, servem para se firmarem diante dos “amigos” e para que não se sintam “excluídos”. Isto não quer dizer que essas “turminhas” sejam gangues. Seja como for, as gangues interferem na vida da escola, primeiramente, na medida em que se posicionam contra algum aluno, quando a escola aparece como território que pode ser invadido, procurando jovens “jurados de morte”. A

Assim, a violência entre os pares, surge também vinculada à demarcação de territórios. Os jovens ocupam um espaço onde um determinado grupo ou turma se considera o “dono do pedaço”, em que fronteiras geográficas são erguidas e ultrapassar essas fronteiras, representa um perigo. A atuação das gangues, também reflete o clima de vingança e tensão entre os jovens que devem permanecer constantemente em alerta, uma vez que o aluno que apanhou ou o que bateu, vai querer revanche: “*Olha, eu vou te pegar com o meu pessoal*”. Enfim, as gangues acabam configurando-se a um poder privado, paralelo ao poder público, cuja imposição aos membros da comunidade escolar e cujo poder de ameaça, desautorizam os responsáveis pela escola e obrigam alunos, professores e demais membros do corpo administrativo a buscar novas estratégias de convivência com os que transgridem os legítimos limites da coexistência social.

Quanto ao tráfico de drogas, um dos fatores mais votados pelos alunos entrevistados, como causa da violência dentro da escola, devido a existência de ponto de venda de drogas nas mediações das escolas: *existem muitos pontos de venda de drogas e facilidade para sua aquisição* (entrevista com alunos). Vale lembrar que o comércio de drogas pode estar diluído em diversos estabelecimentos, estando disperso no espaço urbano, em geral, o que torna mais preocupante, em se tratando de violência, a sua proximidade com as escolas. Vale assinalar ainda, que o movimento das ruas, principalmente daquelas com múltiplos estabelecimentos comerciais, torna difícil identificar os pontos de venda de drogas e os traficantes em busca de consumidores. Há ainda, os próprios alunos que participam da rede

de tráfico, fazendo com que a mesma fique mais exposta à violência das disputas com grupos rivais ou com o próprio grupo, devido a desobediência às ordens dos chefes do tráfico.

Um aluno relatou que um rapaz que estudava em sua escola, por repetir tantas vezes de ano, acabou por despertar a atenção. Tempos depois, confirmou-se ser esse rapaz, um traficante. A partir desse depoimento, não se obteve a certeza de que o tal rapaz, repetia de ano, a fim de traficar na escola, mas a relação entre o tráfico de drogas e a repetência, mostrou suspeita. O traficante, ao que tudo indica, se encontrava infiltrado na escola, portanto, extremamente próximo dos jovens e durante alguns anos conseguiu conduzir o tráfico em seu interior sem ser percebido. Vê-se assim, a dificuldade para perceber a atuação dos traficantes junto aos jovens:

Tinha um rapaz aqui na escola, há muito tempo atrás (...) Ele ficou cinco anos estudando, todo ano reprovava. Só teve dois anos que ele passou: do primeiro pro segundo, reprovou, e depois passou pro terceiro, porque estava dando na vista (...) esse rapaz, ele vendia droga aqui dentro da escola, até que foi descoberto.
(Alunos das escolas públicas)

4.2. O entorno da escola (vizinhança)

Toda escola em um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo. Indaga-se os professores das escolas que foram analisadas, de como eles avaliam o bairro onde se situa a escola. A maioria definiu o local como Bom ou Ótimo.

Todas se situam em ruas secundárias de médio ou pouco movimento. A segurança, por sua vez, deixa a desejar, pois na escola do município de Fortaleza, para os alunos terem acesso, não há semáforos, sendo portanto, a segurança precária, o que já resultou na morte de alunos ao atravessar.

Porém, isto não deve obscurecer o fato de que a rua é muito diferente da escola, quanto mais não fosse por constituir um espaço aberto, em que todos os sujeitos transitam livremente, sem ter de transpor barreiras, sem qualquer estrutura organizacional, sem objetivos próprios e sem hierarquias explícitas, mais o ambiente escolar é definido, seja por suas cercas, seja por seus muros e portões, sempre dotados de atribuições, hierarquias e poderes específicos sendo um *locus* de ocorrências violentas.

Os depoimentos de alunos corroboram tal fato quando se refere que na época tinha muito, muito tiroteio, como continua tendo, a gente nem tinha recreio para proteger os alunos, para não serem baleados. A vulnerabilidade dos membros da comunidade escolar à violência em muito se deve, segundo alunos e agentes de segurança, às características do entorno da escola: É um bairro pesado, que tem problemas. Os nossos alunos constantemente são assaltados, não na frente da escola, mas nas proximidades, no bairro e principalmente no período noturno. E um mecanismo facilitador para estas ocorrências é o uniforme, uma vez que identifica a escola e o seu tipo de clientela: Quando as crianças saem do colégio, eles vêm a camisa do colégio, aí é um chamativo danado para assalto.

Assim, mesmo que haja apoio dentro da escola, os alunos ficam desprotegidos quando estão indo ou voltando dela: dependendo da localização, a escola é considerada insegura, quer dizer, dentro da escola tem todo um aparato de segurança, mas como é que a escola vai reagir quando o aluno está indo para casa?

Nas vizinhanças da escola, os estabelecimentos comerciais trazem uma movimentação natural de pessoas que pode contribuir para que o ambiente se torne menos isolado. Especificamente em frente e dos lados, predominam as mercearias (11%) e as lanchonetes (15%). Alguns alunos das escolas observadas freqüentam esses estabelecimentos, algumas vezes desviando-se do seu trajeto, e assim faltando às aulas. Um grupo de pais ressalta que, por exemplo, os estabelecimentos de jogos de *videogame* contribuem para a dispersão dos alunos: *Tinha um videogame em frente da escola. Ele vinha para a escola, nem almoçava para ficar no videogame, e passava da hora de entrada da escola. Nisso perdeu o ano.*

Outro tipo de estabelecimento comercial que pode afetar a rotina escolar são os bares ou botequins (16%), situados nas proximidades das escolas, segundo entrevistas com diretoras: *O nosso único ponto fraco está bem ali em frente, veja: é aquele bar. É uma dificuldade manter a garotada fora dali, principalmente os que são recentes na escola*

No que se refere aos fundos das escolas, constatou-se o predomínio de residências (46%), seguindo-se os estabelecimentos comerciais e industriais ou prédios públicos (15%), além de rios, canais, matas, galpões ou construções abandonados (15%) e terrenos baldios ou desertos (9%). Nesses casos, os fundos da escola destacam-se como locais menos freqüentados, mais vulneráveis à violência. Tanto os alunos quanto os membros do corpo técnicopedagógico apontam a vizinhança como um dos cinco problemas da escola. Em alguns bairros a segurança escolar fica comprometida devido à iluminação precária, o que obriga os alunos do noturno a andar em grupos ou a buscar locais mais iluminados para evitar serem vítimas de violência: *A segurança aqui é precária,*

principalmente pra gente que estuda à noite, e a iluminação aqui não é muito boa. Outro fator apontado é a falta de policiamento, além da insegurança dos próprios policiais devido às ameaças de bandidos: Acho que os policiais mesmo estão trabalhando com medo. Eu falo isso porque eu conversei com os policiais e eles falam.

4.3. Falta de segurança na escola

A segurança nas escolas nem sempre é feita por policiais. Muitas vezes, as escolas particulares contratam agentes privados de segurança. Nas escolas públicas, mais freqüentemente, há vigias que exercem simultaneamente a função de porteiros e protetores do patrimônio escolar. Uma das grandes preocupações das escolas, principalmente as da rede pública, é a deficiência / carência de pessoal encarregado da segurança:

Nós não temos funcionários suficientes, (...) A escola pública está largada Em todos os sentidos, principalmente porque não mandam a polícia para cá (...) Tem que ter a polícia nas escolas como forma de assegurar o desenvolvimento, o desempenho da nossa função. (Grupo focal com professores)

Segundo alguns professores, a violência que ronda os colégios toma proporções cada vez maiores e o descaso e a falta de policiamento agravam ainda mais a ocorrência de crimes dentro do ambiente escolar, *um dia, mataram um aluno no fundo do colégio, não tinha nenhuma viatura da polícia, estamos desprotegidos.*³ A polícia serviria para coibir a violência dos jovens: *Se em determinado local tem uma organização estrutural de funcionários e principalmente da polícia organizando, olhando, ele não vai praticar violência ali.*

Coordenadores de disciplina e orientadores de algumas escolas privadas ressaltaram que há necessidade de policiamento nas imediações das escolas e que isso ocorre somente em alguns estabelecimentos de ensino. Em alguns locais, pelos depoimentos, percebe-se que existe uma “diferenciação” no tratamento de escolas públicas e privadas, no que tange à garantia de segurança e policiamento.

Muitos alunos afirmam que a escola deve resolver seus problemas relacionados à violência sem contar com a polícia. No entanto, um dos pontos mais ressaltados tanto por pais quanto por professores e diretores de escolas públicas e privadas é a necessidade

3 Depoimento da diretora da Escola Paulo Sarasate, em Fortaleza, onde mataram um aluno. Reportagem disponível no jornal O Povo, de 04 de Junho de 2003.

da interferência da polícia no andamento das atividades escolares: *Teve época que ficava a polícia dentro da escola, até na sala de aula, para os professores conseguirem dar aulas. Os coordenadores de disciplina observam que se sai uma briga, a gente chama a polícia. Para muitos coordenadores e vigilantes, a polícia ainda é sinônimo de segurança e ordem; o policiamento seria a solução para coibir a marginalidade nas proximidades da escola. A hora do recreio, a saída e a entrada das aulas são períodos considerados críticos e que mais necessitam de policiamento dentro e ao redor da escola: Botar mais polícia vigiar na hora do recreio, pra vigiar eles.* (Entrevista com diretora, escola pública, Fortaleza).⁴ *Acho que falta na escola policiamento, dia e noite. Deveria ter pelo menos dois policiais trabalhando em cada escola à noite.* (Entrevista com vigilante, escola pública, Fortaleza).

Na realidade, as opiniões sobre o assunto variam muito conforme a imagem predominante dos profissionais da segurança pública. Esta, por sua vez, resulta das ações ou omissões cometidas por eles. Atos de corrupção, envolvimento com o tráfico de drogas, agressões gratuitas a jovens, participação em assassinato de pessoas inocentes desmerecem o trabalho policial: *Iam tomar a arma dele, mas ele, no outro dia, ele ia arrumar outra, aí vem outro policial, vem e vende outra para ele.* A relação entre policiais e alunos é delicada principalmente porque muitos destes dizem temê-los: *por várias vezes, há atos de violência por parte da polícia. Como intimidação, ou então, encosta na parede e tal, vai fazer a revista em você, bater, descer o cacete.* Alguns alunos acreditam que *policial não vai ajudar em nada, piora..* Alguns policiais, por sua vez, dizem que os alunos os respeitam e por isso *eu não esquento a cabeça.*

Na opinião de alguns alunos, a polícia carece de legitimidade e autoridade, por conta do envolvimento de vários policiais com o tráfico de drogas. *Então, eu acredito que cada um de nós aqui conhece casos de policiais que são corruptos, que recebem propinas de traficantes, que tomam a arma dum vagabundo aqui e vendem na próxima esquina.* (Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza).

Um dos alunos informou ser tão grande esse envolvimento que os policiais podem, até mesmo, orientar onde estão localizadas as bocas de fumo.

Isso pra nós aqui isso é normal. Se você vê uma pessoa fumando maconha em frente a sua casa, você sente o cheiro, você olha, fazer o quê e falar pra quem? Polícia nessa hora não existe. Todo policial sabe onde estão as boca de fumo, quem fuma e quem vende. (Grupo focal de alunos, escola pública, Fortaleza e Eusébio, grifo nosso)

4 Na Escola Estadual Mirian Porto Mota, no bairro Tancredo Neves, o recreio foi dividido em faixa etária, para diminuir a agressividade, esta reportagem está disponível no Jornal O Povo, de 05 de Junho de 2003.

Um outro ponto, enfatizado por coordenadores de disciplina, é o despreparo da polícia, principalmente para trabalhar junto às escolas. Sua baixa remuneração, a falta de cursos de qualificação e aperfeiçoamento... *têm alguns policiais despreparados que, de repente, contribuem para aumentar o número de crimes.* Estes são alguns dos fatores que agravam ainda mais a deficiente conduta dos policiais frente às situações que ocorrem com os jovens. *O que precisa mesmo é reeducar a polícia. A primeira coisa é dar um bom vencimento para eles, e também cursos para a polícia, capacitação para atender melhor as pessoas, principalmente os adolescentes, que dão muito trabalho.* (Entrevista com coordenador de disciplina, escola pública, Eusébio).

5. Conclusão

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada uma delas precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando-os para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele. Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem de como criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações. Cada sujeito apresenta um universo próprio, tornando necessário que o estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos.

Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, fornecem as trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente propiciado pela escola, favorecendo não só os processos informativos, mas também os de comunicação, produz um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades.

As regras, por sua vez, refletem os valores que devem ser comuns e conhecidos por todos no processo de interação. A ausência delas na sociedade levaria ao caos, ao mesmo tempo que refletiria a total desintegração da consciência coletiva entre os indivíduos. As regras de conduta fazem com que os indivíduos se comportem segundo as expectativas do papel social que estão desempenhando a cada momento.

Similarmente, os membros do corpo técnicopedagógico afirmam que cabe ao ensino, mais do que meramente informar e treinar para o vestibular ou o exercício profissional, uma tarefa verdadeiramente formativa e incentivadora das reais aptidões dos alunos. Estes também destacam a escola como um espaço permanente de convívio social.

Contudo, predomina entre os professores a percepção de que a principal função da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho: *Não adianta ser crítico, colocar o conteúdo no aluno, se ele vai sair daqui e não vai conseguir um trabalho. Quer dizer, é importante o conteúdo, mas, sem o trabalho, sem a realização profissional, de nada adianta.*

Independente da tipologia da violência, o exame dos dados mostra que a violência é uma construção social, com inúmeras e variadas percepções. Dando-se em relações sociais, envolve autoridades e sentidos diferenciados para os atores envolvidos e para as sociedades de referência. Alude-se a processos complexos e requer visão multidimensional.

Constatou-se que muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, entretanto, mesmo os que não se envolveram diretamente, relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar. Esta proximidade contribui para banalizar o comportamento violento, tornando trivial a ocorrência de furtos, roubos, assaltos, estupros, agressões físicas, vinganças, homicídios, depredações, entre outros. A gratuidade da violência para eles é uma realidade, e o medo é comum em suas falas.

A violência física é a face mais visível do fenômeno, nas escolas. O confronto corporal ou armado mobiliza parte considerável das discussões, aparecendo como referência para que os informantes discurssem sobre o tema e o ampliem para incluir outros tipos de violência. Em algumas situações, a violência física aparece justificada como uma forma de defesa pessoal ou como atitude para proteger os amigos, os mais fracos ou, ainda, como fator de revolta contra a violência de um sujeito mais forte. Em outras, aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Independente de sua justificativa, a violência é uma forma de negociação de poder que exclui o diálogo, ainda que impulsionada por múltiplas circunstâncias, revestindo-se, até mesmo, de uma conotação moral, como a defesa dos amigos e dos excluídos.

Tratar de violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos escola, e violência. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; WAISSELFISZ, Júlio Jacobo; ANDRADE, Carla Coelho e RUA, Maria das Graça. **Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR e Garamond, 1999.
- _____; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília, UNESCO, 2002.
- ADORNO, Sérgio. **A Gestão Urbana do Medo e da Insegurança. Violência, Crime e Justiça Penal na Sociedade Brasileira Contemporânea**. Tese de Livre Docência, São Paulo, FFLCH/USP, 1996.
- ARBLASTER, Anthony. “Violência” In Outhwaite, William & Bottomore, Tom **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996, p. 803-805.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1994.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- BARREIRA, César. **Ligado na Galera**. Brasília: UNESCO, FNUAP, UNICEF, Instituto Ayrton Senna, 1999.
- BERCOVICH, Alicia M; DELLASOPA, Emilio e ARRIAGA, Eduardo. “J’adjunte, mais je ne corrige pas”: Jovens, Violência e Demografia no Brasil. Algumas reflexões a partir dos Indicadores de violência. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD/IPEA, 1998, p. 293-362.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Bertrand Russel: Rio de Janeiro, 2001.
- BREINES, Ingeborg; CONNELL, Robert e EIDE, Ingrid. **Males Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective**. Paris, UNESCO, 2000.

- CASTRO, Mary Garcia, ABRAMOVAY, Miriam, RUA, Maria das Graças e ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando Vida. Desarmando Violências. Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza.** Brasília: UNESCO, 2001.
- CASTRO, Pedro. Violência Urbana In Pedro Castro. **Sociologia sobre e sub Urbana,** Niterói: EDUFF, 1997.
- CEPAL. **Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe.** Problemas, Oportunidades e Desafios. Santiago: CEPAL, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência – Aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ DA ARQUIDIOCESE DE SALVADOR. **A Outra Face da Moeda. Violência na Bahia.,** Salvador: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- _____. **A Ética e o Espelho da Cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DADOUN, Roger. **A Violência. Ensaio acerca do “Homo Violens”.** Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília: UNESCO, MEC, Ed Cortez, 1998.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Democracia em Pedacos. Direitos Humanos no Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DUARTE, André. **O Pensamento à Sombra da Ruptura. Política e Filosofia em Hannah Arendt.** São Paulo: Paz e Terra, 2000
- ECO, Humberto “O Conceito de Intolerância” In UNESCO. **A Intolerância,** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- FAUSTO, Boris. **Crime e Cotidiano.** São Paulo: EDUSP, 2001.
- FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir,** Petrópolis: Ed Vozes, 1977.
- GIDDENS, Anthony. **O Estado-Nação e a Violência.** São Paulo: EDUSP, 2001
- GIRARD, René. **A Violência e o Sagrado.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GIROUX, Henry. **Representação da Violência.** Ed.: Smoke and Mirros. Lahnham, 2000.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e Ambigüidade**. Autores Associados, Campinas – SP, 1996.
- LINHARES, Célia. (org.) **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELLO JORGE, M. Helena P. de. **Como morrem nossos Jovens In Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD/IPEA, 1998, p. 209-292.
- MENDEZ, Juan E.; O'DONNELL, Guillermo e PINHEIRO, Paulo Sérgio. (orgs.) **Democracia, Violência e Injustiça**. O Não-Estado de Direito na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Flavio; WANDERLEY, Cláudio Burian;
- VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flávio Augusto e TISCORNIA, Sofia. **A Violência do Cotidiano**. Konrad Adenauer Stiftung, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA, Edinilsa Ramos. **Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz, Garamond, 1999.
- MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO, Cortez, 1999.
- NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homem Simpson. Banalização e Violência Masculina em Sociedades Contemporâneas Ocidentais**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2001.
- ORTIZ, Renato. **“A Globalização da Violência”** in *Jornal do Brasil*, Caderno Ideias, 10/11, 2001, p. 8.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Aviolência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas, ULBRA, 2000.
- PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: Paradoxo Brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio **“Prefácio- O Passado não está morto; Nem passado é ainda”** In Gilberto Dimenstein. *Democracia em Pedacos. Direitos Humanos no Brasil* São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000.
- REX, John. **Raça e Etnia**. Lisboa: Ed Estampa, 1988.
- RIOS-NETO, Eduardo Luiz G. ; COMINI César, Cibele; RUAS RIANI, Juliana de Lucena (2002) **“Estratificação Educacional E Progressão Escolar Por Série**

- No Brasil**”, Belo Horizonte, MEC/INEP e CEDEPLAR/UFMG.
- RODRIGUEZ, Ernesto. **“Juventud y Violencia en America Latina: Una Prioridad para las Políticas Publicas”** –manuscrito apresentado para Revista de Estudios sobre Juventud, Mayo, Buenos Aires, 2001.
- SALLAS, Ana Luisa et al. **Os Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 1999.
- SAPORI, Luis Flávio e WANDERLEY, Cláudio Burian. **“A Relação entre Desemprego e Violência na Sociedade Brasileira: entre o Mito e a Realidade”**. In MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Fávio; WANDERLEY, Cláudio Burian; VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flávio Augusto e TISCORNIA, Sofia A. **Violência do Cotidiano**. Konrad Adenauer Stiftung, 2001, p. 43-74. SITE: www.paulodellarosa.com.br/violencia.html
- SOARES, Luiz Eduardo (org.) (1996) **Violência e Política no Rio de Janeiro**, Relume Dumará e ISER, Rio de Janeiro
- UNESCO (2001). **Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz**. Brasília: UNESCO.
- VIEIRA, Oscar Vilhena (2001) **“Estado de Direito, seus Limites e a Criminalidade”**. In MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Flavio; WANDERLEY, Claudio Burian. VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flavio Augusto e TISCORNIA, Sofia A. **Violencia do Cotidiano**. Konrad Adenauer Stiftung: p 75-92
- WASELFISZ, Jacobo. **Juventude, Violência e Cidadania: Os Jovens de Brasília**: Brasília, UNESCO e Cortez, 1998.
- _____. **Mapa da Violência III; Os Jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça.
- WENDEL, Helena ; FREITAS, Maria Virgínia de e SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez e Ação Educativa, 2000.
- ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao Paraíso**. Ed. Escuta: Campinas, 1994.
- _____. Exclusão e Políticas Públicas. Dilemas Teóricos e Alternativas Políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 12, 25, outubro, 1997.
- _____; ALVITO, Marcos. **Um século de Favela**. Ed. FGV, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. **A Globalização do crime e os limites da explicação local**. In Gilberto Velho e Marcos Alvito Cidadania e Violência, Ed. UFRJ e FGV, Rio de Janeiro, 2001.



