



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIOLÊNCIA COMO UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO
SOCIAL: SUAS MANIFESTAÇÕES E SEU
ENFRENTAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Denise Pasqual Schmidt

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**VIOLÊNCIA COMO UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO
SOCIAL: SUAS MANIFESTAÇÕES E SEU
ENFRENTAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR**

por

Denise Pasqual Schmidt

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Arleth Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**VIOLÊNCIA COMO UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL: SUAS
MANIFESTAÇÕES E SEU ENFRENTAMENTO NO ESPAÇO
ESCOLAR**

elaborada por
Denise Pasqual Schmidt

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof^a. Dr^a. Maria Arleth Pereira
(Presidente/orientadora - UFSM)**

Prof^a. Dr^a. Jane Cruz Prates (PUC-RS)

Prof^a. Dr^a. Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Santa Maria, 26 de setembro de 2007.

Pensamentos colhidos nesta caminhada

*“Desconfiei do mais trivial
na aparência singelo
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar”.*

Bertold Brecht

*“A utopia está no horizonte.
Me aproximo dois passos,
se distancia dois passos,
Caminho dez passos
e o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe,
nunca o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para isso, para caminhar.”*

Eduardo Galeano

“Se não tens voz, grita”.

Cirque du Soleil

Este trabalho é dedicado às crianças e adolescentes que vivenciaram a violência na escola.

AGRADECIMENTOS

Meu especial agradecimento à Professora Dra. Maria Arleth Pereira por me orientar neste estudo.

À Professora Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Maria Inês Naujorks e aos demais professores da Linha de Pesquisa - Educação, Política e Cultura, pela experiência interdisciplinar que me possibilitaram.

Às Professoras da UFSM: Dra. Sueli Menezes Pereira e Dra. Elisete Medianeira Tomazzetti por aceitarem participar da banca de defesa.

À Professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-RS, Dra. Jane Cruz Prates, pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

Aos servidores da secretaria do PPGE: Elizabeth Gomes da Silveira e Gilberto E. Freitas, por sua solicitude.

Ao delegado, Dr. Oscar Correa, pela permissão para realizar a pesquisa nos arquivos da DPCA e à escritã Leandra pelo apoio.

À promotoria da Infância e Juventude pela disponibilidade em nos receber e pelos esclarecimentos prestados.

Ao grupo dos conselheiros tutelares que, prontamente, responderam os formulários e aos que concederam as entrevistas, relatando suas vivências. Serei sempre grata a vocês.

Às acadêmicas do curso de Serviço Social da UNIFRA, Adriana e Neisa, que trabalharam como auxiliares de pesquisa na coleta de dados, na DPCA.

À Fernanda pela transcrição das fitas.

À Maria de Lourdes pela cuidadosa revisão do texto.

Às colegas do mestrado, pela convivência que, embora breve, se manterá preciosa, em especial a Milene, a Sibila e a Ângela.

Aos colegas do HUSM e da UNIFRA.

Aos meus amados: Alex e minhas filhas, Marcella e Júlia.

À minha mãe, Myrtô Cora Sophia.

A TODOS que deram a sua contribuição para que mais esta etapa de minha formação pudesse se concretizar.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

VIOLÊNCIA COMO UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL: SUAS MANIFESTAÇÕES E SEU ENFRENTAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

AUTORA: DENISE PASQUAL SCHMIDT

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA ARLETH PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de setembro de 2007.

A violência assume, na sociedade capitalista contemporânea, o *status* de uma das expressões decorrente das relações sociais que nela se concretizam e se manifestam em vários espaços, sendo a escola um deles. A violência no meio escolar, até recentemente, era um tema tratado somente dentro da escola. Como reflexo disso, grande parte dos estudos produzidos sobre a violência na escola e no entorno tomaram como sujeitos de pesquisa, os professores, os alunos e seus pais. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, outros órgãos passaram a se envolver no enfrentamento dessa violência: o Conselho Tutelar, a Promotoria da Infância e Juventude e a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente. No entanto, questiona-se de que maneira a violência no meio escolar é percebida por esses órgãos? Quais as expressões da violência escolar que chegam até eles? Nosso estudo sobre a violência na escola se voltou para a revelação dessa violência, a partir de novas fontes de dados, ainda inéditas. Apresentam-se, assim, neste estudo, as expressões da violência no meio e entorno escolar no município de Santa Maria, a partir de uma visão exógena à escola. Nossas fontes de dados constituíram-se: da análise documental dos inquéritos da Delegacia de Proteção à Criança - DPCA, entrevistas semi-estruturadas com representantes dos três Conselhos Tutelares e com a Promotoria da Infância e Juventude do Município. A partir do resultado, revela-se que, entre as medidas adotadas pela escola pública e pelos pais dos alunos, para o enfrentamento da violência e também da indisciplina escolar, está a judicialização. E que, a demanda pela ação dos conselheiros tutelares na escola, predominantemente, tem um cunho punitivo/repressivo e não protetor.

Palavras-chave: violência; escola; crianças e adolescentes.

ABSTRACT

Dissertation of Mestrado
Program of Masters Degree in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

VIOLENCE AS A EXPRESSION OF THE SOCIAL QUESTION: MANIFESTATIONS AND ITS COPES IN SCHOOLS

AUTHOR: DENISE PASQUAL SCHMIDT

ADVISOR: PROF^a. DR^a. MARIA ARLETH PEREIRA

Date and place of Defense: Santa Maria, September 26th, 2007.

In the contemporary capitalist society violence assumes the status of an expression of the social relations that take place in the society and that occur in several places - the school being one of them. Until recently, the matter of school violence was treated within the boundaries of the school. Consequently, a large portion of the studies about violence in schools and whereabouts were focused on the teachers, students and their parents. With the introduction of the *Estatuto da Criança e do Adolescente* other public sectors such as *Conselho Tutelar*, *Promotoria da Infância e Juventude* and *Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente* started to get involved with this issue. Therefore, we question how school violence has been perceived by these organizations. What are the expressions of school violence that come to them? The present study of school violence turned its attention to reveal the expression of this kind of violence from new and unprecedented sources of data. Hence, we present in this study expressions of school violence in the Santa Maria County from a point of view exogenous to the school. Our data sources were constituted by: documental analysis of inquiry transcripts from *Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente*, semi-structured interviews with representatives from the three county *Conselhos Tutelares* and from *Promotoria da Infância e Juventude* of Santa Maria. The analysis of the collected data reveals that among several measures usually taken by the public schools and by parents the main one is the judicial characterization of school violence and school indiscipline. Furthermore, the demand for action from *Conselho Tutelar* agents in the school frequently comes along with an expectation for a punitive/repressive action rather than a protective one.

Key-Words: violence; school; children and adolescents.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Brigada Militar

CD/FNDE - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CF - Constituição Federal

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CT - Conselho Tutelar

DPCA - Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONG - Organização Não – Governamental

PM - Policial Militar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 2	Qualificação dos inquéritos na DPCA no ano de 2005.....	46
TABELA 3	Qualificação dos Inquéritos na DPCA no ano de 2006.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Questão social e violência como uma das suas formas de expressão..	14
1.2 Crianças e adolescentes na sociedade brasileira contemporânea.....	19
1.3 A violência no espaço e no entorno escolar.....	20
2 METODOLOGIA DO TRABALHO	25
2.1 Abordagem de pesquisa.....	25
2.2 Os instrumentos utilizados para a coleta de dados.....	28
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	33
3.1 A Escola.....	33
3.2 A Escola e os Conselhos Tutelares.....	36
3.3 Conselheiros Tutelares falam sobre a violência escolar.....	41
3.4 A violência notificada na DPCA e nos Conselhos Tutelares.....	45
3.4.1 Como a violência chega à DPCA.....	56
3.5 Judicialização da violência escolar e da violência no meio escolar.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	75
APÊNDICE A - Perfil dos Conselheiros Tutelares	76
APÊNDICE B - Questões desencadeadoras para a entrevista com Conselheiros Tutelares	77
APÊNDICE C - Registro da DPCA	78
APÊNDICE D - Questões norteadoras para a Promotoria	79
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido	80
APÊNDICE F - A violência na escola noticiada	81

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o tema da violência surgiu do cotidiano, visto que, nos múltiplos espaços sociocupacionais, os assistentes sociais relacionam-se com distintas manifestações da violência: no espaço prisional; nos hospitais onde são atendidas as pessoas vítimas de violência decorrentes de brigas, acidentes de trânsito; no espaço sociojurídico, em processos de separação motivados por violência conjugal e de perda do poder familiar decorrente da negligência e violência contra crianças e adolescentes; nos centros de atendimento às vítimas de violência, sendo elas: crianças e adolescentes, adultos e idosos; nos serviços de atendimento socioeducativo em meio fechado e semi-aberto destinados a adolescentes, autores de atos infracionais, como furtos, assaltos, agressões, assassinatos.

Nesse quadro, sempre nos mobilizaram as situações de violência de que são vítimas crianças e adolescentes. Essas “primeiras vivências de violência” estão presentes na história de vida de grande número de crianças e adolescentes, e compreendem aqueles eventos violentos praticados no lar, no espaço da convivência familiar, contraditoriamente, um lugar que se supõe ser protetor, mas que tem sido reconhecido como o *locus* de muitas violências.

Além disso, passamos a nos perguntar sobre aquelas primeiras violências que, ao contrário do ambiente da família, ocorrem no espaço público da escola. Esse espaço também se supõe um lugar de segurança, mas igualmente, tem sido reconhecido como lugar de diferentes manifestações da violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002). A escola, em oposição à família, não é um espaço privado, e, portanto, toda a manifestação de violência que nela ocorra (Apêndice F) merecerá ser objeto de atenção e cuidado dos profissionais envolvidos na atividade pedagógica. Aquino (2005, p.7) nos lembra que ambas as instituições, “escola e família, são duas estruturas historicamente reconhecidas como as principais responsáveis pela educação de crianças e jovens”. É na escola que depositamos muitas das nossas esperanças de formação de um cidadão capaz de um agir ético. Entretanto, a expressão da violência, nesse espaço, é um fator antagônico, que se opõe à concretização desses objetivos maiores de educação para a cidadania, conforme preconizado pela política educacional vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), em seu Art. 3, propõe que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...” e, no Art. 27 e no parágrafo primeiro, preconiza: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Assim, em nosso estudo, pesquisamos a violência no meio escolar, percebendo-a como um elemento comprometedor da plena realização das atividades pedagógicas nas escolas.

Ainda é necessário explicitar que foi nossa intenção pesquisar o fenômeno da violência, tendo, como pano de fundo, o quadro da política social, voltada para o segmento social das crianças, adolescentes e institucionalizada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Cabe situar que o contexto social, que dá o contorno ao tema da pesquisa, caracteriza-se por uma política social pública voltada para o segmento das crianças e adolescentes. Metaforicamente, diríamos que essa política ainda está em sua adolescência, visto que foi implantada há 17 anos, com a aprovação da Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa lei (ECA) se ampara na doutrina da proteção integral, a qual fundamenta a política de atendimento à infância e juventude, assegurando-lhes o *status* de cidadãos de direito e também a prioridade absoluta desse segmento social na agenda das políticas sociais.

Com a implementação do ECA, surgem os conselheiros tutelares, novos atores sociais constituídos que passam a ter um compromisso e uma ação direta nas situações em que crianças e adolescentes se apresentam como vítimas ou autores de violência, não só da violência doméstica, mas também de todas as formas de violência, incluindo a do ambiente escolar. Então nesta pesquisa, exploramos essas relações do ECA, dos Conselheiros Tutelares e as situações de violência, no ambiente escolar, no município de Santa Maria-RS.

Dessa forma, neste estudo, buscamos conhecer o fenômeno da violência na escola, a partir desses atores, externos a ela, mas que têm sido chamados a intervir, quando há situações de violência nesse meio. Trata-se de um estudo inédito, pois na revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar que os trabalhos sobre a violência escolar têm pesquisado a própria escola, seus professores, seus alunos, suas estratégias diante da violência, mas em nenhum desses, aparece a inclusão

dos conselheiros tutelares que, com o ECA, passam a ter um compromisso com as crianças, com os adolescentes e com a escola.

Outro ponto que valoriza este estudo é o fato de que, quando da sua realização, a produção de textos sobre a violência no meio escolar, no município de Santa Maria, ainda era inexistente. Embora os jornais locais, ocasionalmente, veiculassem matérias jornalísticas sobre esse tema, não possuíamos dados, com tratamento científico, sobre a realidade local. Desse modo, este trabalho possibilita o conhecimento do fenômeno da violência na realidade local e poderá contribuir para a definição de ações para combatê-lo pelos órgãos gestores da educação.

O estudo proposto foi construído com o compromisso ético de produzir um conhecimento significativo que possibilitasse aprimorar a prática profissional aliada aos direitos humanos, aos princípios da LDB vigente e à política social dirigida a crianças e adolescentes, em especial, no que diz respeito ao princípio da liberdade e dos ideais de solidariedade humana, na busca do pleno exercício da cidadania.

Este projeto desenvolveu-se e sustentou a importância de pesquisar, de procurar respostas, de compor um conhecimento acadêmico sobre um problema real do cotidiano escolar.

Para tratar do tema, dividimos o trabalho em três partes. Na primeira parte, trazemos o referencial teórico, apresentamos os autores em que nos apoiamos e os que nos ajudaram a colocar esta pesquisa numa perspectiva crítica, posicionando a violência como uma expressão da questão social, na sociedade contemporânea.

Na segunda parte, descrevemos o processo de pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados durante a coleta das informações.

Na terceira parte, apresentamos a análise dos dados coletados junto aos conselheiros tutelares, à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais estão também alguns novos questionamentos construídos no decorrer desta pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Questão social e violência como uma de suas formas de expressão

A violência se confunde com a história da humanidade, Dadoun (1998, p. 2) escreveu “*Violência: Ensaio acerca do Homo Violens* e cunhou a expressão *homo violens*”, para explicar que não há qualquer aspecto da realidade do homem que não esteja a ela ligado. Por que ainda há necessidade de estudá-la? Porque ela se transforma: “a violência não é a mesma de um período para outro” (WIEVIORKA, 1997, p.5), ou seja, ela se configura em cada tempo social, exigindo novas respostas. Assim, a violência é uma categoria que muda historicamente, podendo ser diferente em cada contexto sociocultural. Compreender o fenômeno da violência exige que o pesquisador muna-se de um referencial que lhe dê subsídios para entendê-lo como algo complexo.

Chauí (1999, p.336) compreende a violência como o oposto da ética:

Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária a seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros. Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo. Simultaneamente, erguem valores positivos - o bem e a virtude - como barreiras éticas contra a violência.

Hannah Arendt (apud OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2005, p.27), ao analisar as guerras e as revoluções, pontua que a violência¹ pode ser vista como o ponto comum do século XX. Segundo ela, os homens são incapazes de controlar as conseqüências de suas ações, e, portanto, qualquer novo tipo de sociedade é

¹ Uma chave interpretativa para compreender a violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, como uma forma de expressão dos que não tem acesso à palavra, como a crítica mais radical à tradição autoritária. Quando palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passa pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações do sujeito, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2005, p.11).

sempre acompanhado de violências extremas. Ela aparece como poeira das relações de força, ou seja, das relações de poder. Por isso, identificamos que a nossa sociedade brasileira, longe do mito do povo pacífico, é uma sociedade violenta. Nela há expressões da violência real e simbólica que se originam de uma violência maior, isto é, do capitalismo.

Após nossa aproximação com os conceitos sobre violência, elaborados a partir de diferentes referenciais teóricos, passamos à nossa proposição de entendimento da violência como uma expressão da questão social.

Compreender o fenômeno da violência exige que o pesquisador possua um referencial que o auxilie a entendê-la como um fenômeno complexo. Conforme propõe Silva (2004, p. 135): “Como um fenômeno social que se objetiva em um dado momento histórico: a sociedade capitalista madura do início do século XXI, considerando as contradições entre o capital e o trabalho produzidas e reproduzidas nesse período com suas especificidades regionais e locais”.

Dessa forma, primeiramente, queremos pontuar qual a noção de questão social em que nos apoiamos para, em seguida, fazermos a sua vinculação à violência e as suas manifestações. Segundo Filho (1982, p. 21),

por questão social queremos significar o conjunto de problemas sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no mundo no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a questão social está fundamentalmente vinculada ao conflito entre capital e trabalho.

De acordo com o fragmento, a questão social é uma expressão que tem sua gênese no modo capitalista de produção. É uma categoria que expressa a contradição fundamental do modo capitalista de produção. Contradição essa gestada na produção e apropriação da riqueza gerada socialmente, em que trabalhadores produzem a riqueza e os capitalistas se apropriam dela. Por isso, o trabalhador não usufrui das riquezas que ajuda a produzir.

Consoante a Telles (1996, p. 85):

Ao utilizarmos a análise da categoria questão social, estamos realizando uma análise na perspectiva da situação em que se encontra a maioria da população - aquela que só tem na venda de sua força de trabalho os meios para garantir sua sobrevivência. É ressaltar as diferenças entre trabalhadores e capitalistas, no acesso a direitos, nas condições de vida; é analisar as desigualdades e buscar forma de superá-las. É entender as causas das desigualdades, e o que essas desigualdades produzem, na sociedade e na subjetividade dos homens.

Outra referência sobre a concepção de questão social, com a qual trabalhamos, sendo a mais compartilhada e difundida dentro da nossa área de formação (Serviço Social), é proposta por Carvalho e Lamamoto (1983, p.77):

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão.

Os efeitos da apropriação desigual do produto social, na sociedade capitalista, são os mais diversos e afetam a todos os sujeitos. Entre aqueles, temos: analfabetismo, violência, desemprego, moradias precárias, fome, que criam, novas estratégias de sobrevivência. Hoje com a miséria produzida pelo capital, temos, como aponta Machado (2006, p.3),

as mais diversas conseqüências da apropriação desigual do produto social: os catadores de papel; limpadores de vidro em semáforos; “avião” - vendedores de drogas; minhoqueiros - vendedores de minhocas para pescadores; jovens faroleiros - entregam propagandas nos semáforos; crianças provedoras da casa - cuidam de carros ou pedem esmolas, as crianças mantêm uma irrisória renda familiar; pessoas que “alugam” bebês para pedir esmolas; sacoleiros - vivem da venda de mercadorias contrabandeadas; vendedores ambulantes de frutas; etc.

A partir de nossa formação como assistente social, fizemos uma leitura do fenômeno da violência, e de sua expressão no meio escolar, como uma refração da questão social na sociedade contemporânea. A idéia de questão social, tal qual nos referimos, liga-se às múltiplas seqüelas incontornáveis da ordem do capital segundo Pastorini (2004).

É importante ressaltar que a questão social é uma categoria explicativa da totalidade social, da forma como os homens vivenciam a contradição capital - trabalho. Ela resulta das desigualdades sociais, políticas, econômicas, culturais, impostas pelo modo de produção.

A violência sempre esteve presente na história da humanidade, A escola também sempre foi um espaço em que se manifestavam algumas formas de violência: briga entre alunos, abuso de autoridade por parte do professor, violências

simbólicas,² violências físicas (palmatória, ajoelhar-se nos grãos). O que teria mudado? Por que ela parece agora nos amedrontar? Para compreender a violência, em todas as suas expressões e dimensões nas sociedades contemporâneas, propomos concebê-la como uma expressão da questão social. A ela juntam-se todos os outros desdobramentos maléficos gerados pelo capitalismo, em cada uma de suas etapas e, na sua etapa atual (desemprego estrutural, assalariamento precário e mal pago, o desmonte dos direitos sociais, instaurando, com suas conseqüências, o que chamamos de sociedade da insegurança.³

A substituição de um perfil histórico de proteção social, que tinha como pilares o pleno emprego, as políticas sociais universais, por um outro, caracterizado, ironicamente pela plena ocupação com desemprego e insegurança social crescente (YAZBEK, 2001, p.52).

Assim, a violência possui uma plasticidade muito grande, expressa-se por todo o tecido social e apresenta conseqüências de segunda ordem sobre o sujeito da sociedade contemporânea como expressão da questão social. Diante desse quadro, temos percebido certo movimento, dentro do cenário brasileiro educacional, para se dar alguma resposta à violência no meio escolar. Ao examinar as iniciativas e os caminhos que têm sido abertos para contenção e o enfrentamento dessa violência, identificamos algumas estratégias, que oscilam entre tratar o tema como caso de polícia, como uma questão de segurança, como um caso para as famílias dos alunos, ou da escola. No cenário brasileiro educacional, já se delineiam iniciativas públicas e, por parte da sociedade civil, por meio de algumas organizações não-governamentais (ONGs)⁴ para o combate não só da violência, mas também da violência escolar.

² Violência simbólica no contexto da escola é a falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos, o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos, a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY, 2003, p.95, citando CHARLOT).

³ As sociedades modernas são construídas sobre o terreno da insegurança, porque são sociedades de indivíduos que não encontram, nem em si mesmos, nem em seu entorno imediato, a capacidade de assegurar sua proteção (...). O sentimento de insegurança não é exatamente proporcional os perigos reais que ameaçam a população. É antes um efeito de um desnível entre uma expectativa socialmente construída de proteções e as capacidades efetivas de uma determinada sociedade de colocá-las em prática (CASTEL, 2005, p.9).

⁴ Para alguns autores as ONGs são percebidas como motores de transformação social, uma nova forma de fazer política. Concordamos com os autores que reconhecem as ONGs um campo propício às ações do neoliberalismo, que busca repassar suas responsabilidades sociais para o campo da sociedade civil (HADDAD, 2000, p.1).

A resolução CD/FNDE n. 16, de cinco de maio de 2005, trata das diretrizes e normas para a assistência financeira complementar a projetos educacionais voltados à implementação de ações de apoio educacional por entidades privadas sem fins lucrativos, considerando a necessidade de contribuir para o fortalecimento de ações coletivas de enfrentamento da violência, com ênfase no abuso e exploração sexual de crianças, adolescentes e jovens (...), no sentido de garantir uma ação proativa para incluir e manter a crianças, adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados.

Nessa resolução, transparece uma preocupação com a capacitação de professores para o enfrentamento das situações de violência na escola e na comunidade. Outro projeto subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o denominado Paz nas Escolas que objetiva a promoção, na prática educativa, de atitudes e valores que se contraponham aos problemas gerados pela violência e pela discriminação, seja ela qual for. O apoio financeiro para esse projeto é dirigido aos municípios com mais de 100 mil habitantes que apresentem altos índices de violência. Os recursos previstos serão aplicados na capacitação de professores (FNDE, 2000).

Ações, como a da organização denominada Diga não ao Bullying e outras iniciativas que o Estado, através de suas políticas, começa a desenhar, sugerem uma preocupação com o tema da violência e com a busca das estratégias para a reversão do fenômeno e seu enfrentamento. Segundo Arcoverde (1999, p. 78), somente quando as desigualdades e injustiças sociais “se tornam questão social quando, de fato, são reconhecidas e assumidas por um dos setores da sociedade, com o objetivo de enfrentá-las torná-las públicas e de transformá-las em demanda política”.

Por essa lógica, podemos afirmar que o tema da violência no meio escolar já se coloca como uma questão social na sociedade brasileira, para a qual já se desenham políticas de enfrentamento, nascidas na esfera pública governamental,⁵ da sociedade civil, por meio do trabalho das ONGs, que emergem como resposta ao

⁵ As fontes de dados sobre a violência na sociedade brasileira aumentaram, ao longo dessas últimas duas décadas, há uma profícua produção de relatórios eminentemente quantitativos, gerados pelos órgãos governamentais e por organismos externos que monitoram a nossa realidade (FMI, BIRD, ONU, UNESCO). Em outra esfera, estudos sobre o tema da violência passaram a ser empreendidos no meio acadêmico, o que pode ser confirmado pelo nº. significativo de grupos de pesquisa em universidades brasileiras. Consultando o diretório dos Grupos de pesquisa do CNPq, identificamos grupos de pesquisa na temática em universidades como UNB (Cidadania e Violência nas Américas), UERJ (Núcleo de Pesquisa das Violências), USP (Núcleo de Estudos da Violência), PUCRS (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência), UERJ (Núcleo de Estudos da Violência).

enxugamento do estado protetor e avanço do “estado penal”. Essa expressão é usada por Loïc Wacquant (2001, p.26) ao referir-se a uma análise do que vem ocorrendo na política social norte-americana, mas que tende a repercutir nos países por ela influenciados.

1.2 Crianças e adolescentes na sociedade brasileira contemporânea

As crianças e adolescentes, referidos neste trabalho, incluem-se dentro da estrutura de classes na sociedade brasileira como os filhos de trabalhadores das classes populares, assalariados, ou inseridos no mercado de trabalho precarizado. São crianças e adolescentes com grande chance de permanecerem pouco tempo na escola e, como diz Frigotto (2004, p.181): ‘tendem a sofrer um processo de adultização, deflagrado pela necessidade de se inserirem, precocemente, no mundo do emprego⁶ ou do subemprego”. Isso ocorre não por escolha própria, mas por contingência da sua situação social. A consequência mais visível desse desaparecimento da infância se reflete na redução dos anos escolares desse universo de crianças e adolescentes, diminuindo-lhes a média de tempo de vida escolar.

Uma outra questão que afeta esse segmento social no Brasil, que pertence às camadas populares, refere-se à violência social. Essa atinge, principalmente, os jovens pobres e negros, do sexo masculino, na faixa etária, entre 15 e 24 anos, por meio do recrutamento para o tráfico de drogas e armas.

Em um contexto marcado pela invisibilidade desses indivíduos na sociedade, o ingresso no crime é como passaporte para o aparecimento do sujeito, dotado agora de auto-estima, em virtude da conquista de certo poder que se impõe pelo temor dos outros e pela possibilidade de consumo de objetos que representam os símbolos de certos grupos juvenis.

Se o crime oferece vantagens aos jovens sem perspectivas, sem esperanças e sem adolescência, é necessária a criação de condições para que, ao menos, as mesmas vantagens de recuperação da auto-estima, de saída da invisibilidade e de possibilidade de consumo possam-lhes ser oferecidas. Isso, porém, é um engodo no

⁶ Já com relação aos jovens pertencentes às classes economicamente mais elevadas, os dados mostram que o ingresso no mundo do trabalho se dá por volta dos 25 anos de idade.

tipo de sociedade que temos construído, marcada pela soberania do capital,⁷ em que as políticas públicas para a população jovem são limitadas.

As características históricas do sistema de proteção social no Brasil se apresentam com políticas sociais fragmentadas e vêm atingindo, de forma diferente, distintos grupos sociais, em detrimento de um sistema amplo e igualitário. Nesse quadro, a esperança de que a educação possa ser o vetor da inserção social desses jovens parece ficar comprometida, pois as perspectivas de acesso à educação superior e a mudança de *status* social para esse grupo são mais restritas e fazem com que o atrativo do estudo para os jovens seja pequeno.

Como discutir então essa realidade que esse grupo, mais vulnerável à violência, começa a vivenciar no próprio contexto escolar? Contraditoriamente, a escola, sempre associada à idéia de um espaço de proteção, vem se constituindo em um espaço de experiências de violências.

1.3 A violência no espaço e no entorno escolar

Sposito (1998, p. 58) destacou a falta da produção de conhecimento sistematizado sobre o tema da violência escolar,⁸ após ter analisado a produção discente, na Pós-graduação em Educação, no Brasil, durante quinze anos, entre 1980 a 1995, chegando à seguinte informação: de 6.092 trabalhos (mestrado e

⁷ A educação no contexto da globalização neoliberal e do impacto sobre os jovens deve ser pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e como preparação ao mercado de trabalho. Ela é acumulação de um capital humano, pensada em termos de custo/benefício, dependendo, portanto, como qualquer um outro capital e qualquer outra mercadoria, de um mercado (...). As primeiras vítimas dessa situação são as populações mais frágeis: pobres; filhos de imigrantes; comunidades indígenas; jovens que pertencem a minorias étnicas; religiosas ou culturais dominadas; famílias, por uma razão ou por outra marginalizadas. Mas os professores são igualmente vítimas não somente porque suas condições de trabalho pioram, mas também porque, em muitos lugares, é sua própria identidade que está fragilizada (CHARLOT, 2005, p.142).

⁸ A violência escolar é tarefa que se mostra árdua, uma vez que nenhum conceito chega a ser consensual entre os pesquisadores, até porque o termo é potente demais para que [um consenso] seja possível. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos..), da idade e do sexo, sendo, portanto uma conceitualização *ad hoc* mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam. Também os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinqüência juvenil, na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores na literatura inglesa o termo só deveria ser empregado no caso de conflitos entre estudantes e professores ou no caso de atividades que causem suspensão, atos indisciplinares e prisão. Observamos que parece ser difícil a conceitualização de violência escolar, pois não é só a violência física a que deve ser considerada. Assim argumenta-se que escutar as vítimas para construir noções sobre a violência mais afins às realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos indivíduos (ARVLASTER citado por ABRAMOVAY, 2003, p.95).

doutorado), apenas quatro estudos (três deles são trabalhos de Guimarães e um e de Oliveira, a dissertação de mestrado apresentada na UFRGS) têm como seu objeto a violência que se manifesta na unidade escolar.

No período mais recente, o tema vem ganhando uma atenção maior, um exemplo disso, são os trabalhos de Abramovay e Rua (2002) e de Debarbieux (2003), publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Houve também a instalação do Observatório da Violência nas Escolas, na Universidade Católica de Brasília e a realização do Congresso Ibero-americano sobre Violência nas Escolas, sediado no Brasil, em 2005. Esses sinalizam o crescente interesse pelo assunto e sua maior visibilidade nos meios acadêmicos.

Na revisão bibliográfica sobre o tema, encontramos uma variedade de propostas. Essas são referenciais, para tentarmos compreender a violência no meio escolar. Cada uma oferece uma “lente” para visualizá-la, cada um desses inúmeros estudos representam aproximações diferentes sobre o fenômeno da violência no meio escolar.

Oliveira (2005) e Aquino (1996) atribuem a presença da violência na escola a problemas de indisciplina escolar⁹ e buscam sua superação, propondo modos alternativos de se estabelecer a relação que permeia a vivência professor-aluno no espaço escolar. Outros estudos focalizam o problema, remetendo suas causas a uma crise de autoridade docente.

Nesse sentido, Freire e Shor (1986, p. 177) escrevem:

A autoridade do professor deve estar sempre presente, porém, sua forma deve mudar quando os alunos mudam, ou seja, recriar-se a cada situação. e que a autoridade deve ser usada para dirigir a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve usar a autoridade nos limites da democracia.

Recentemente, a pesquisadora espanhola Isabel Fernández (2005, p. 43) sugeriu uma tipologia à violência no meio escolar. Ele advertiu sobre o risco de se indiferenciar os incidentes violentos que acontecem no ambiente escolar: “Colocar

⁹ O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes que os alunos desrespeitarem alguma norma desta instituição serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente (SILVA, 2004, p.21).

em um saco furado todos os incidentes que ocorrem num centro de ensino é desvirtuar a realidade escolar.” Então, para uma adequada abordagem do tema, é fundamental o entendimento de que existem várias expressões da violência no meio escolar, assim como uma multicausalidade, à qual se vinculam determinadas expressões da violência.

Fante (2005, p. 159) nos apresenta um quadro para a abordagem do tema em questão. Ela sugere uma classificação para o estudo do fenômeno da violência no meio escolar que, sinteticamente, se apresenta assim: quanto ao grau, há a violência simples ou complexa; quanto à forma: direta, indireta, explícita, implícita; quanto ao tipo: física e sexual, verbal, psicológica, fatal; quanto ao nível: discente, docente, dos funcionários, dos pais, da instituição; quanto às dimensões: no interior da escola, no entorno da escola, na escola; quanto às determinantes: biológicas, pessoais, familiares, sociais, cognitivas, ambientais; quanto às conseqüências: no corpo discente, no corpo docente e no quadro de funcionários; na família e na sociedade.

Para Laterman (2003, p. 200), as escolas têm sido espaço de várias expressões da violência, que “desorganizam a rotina idealizada por professores e alunos: agressões verbais e físicas, brincadeiras muito agressivas, humilhações, ameaças, depredações, indisciplina excessiva, desrespeito”, até a ação de grupos que se situam no entorno da escola, agressões entre alunos e adultos.

Diante do exposto, a violência, no meio escolar, constitui um fenômeno complexo, que, segundo Luzardi (2003, p. 420), tem preocupado a comunidade escolar, pois “toda a violência inibe o potencial de desenvolvimento do ser humano e impossibilita o exercício da sua plena cidadania” e não pode ser negligenciada.

Nessa perspectiva, também Ohsako e Charlot (apud SANTOS, 2001, p. 107) apontam a sua preocupação com as manifestações da violência na escola, pois “ela coloca em risco a função social da escola de socialização das novas gerações....”.

Dessa forma, a violência tem afrontado a educação, ao lado de tantos outros desafios que essa confronta, como o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de jovens e adultos e, com isso, abriu, no dizer de Guimarães (2005, p.1), “uma nova pauta obrigatória da agenda pública educacional”, que é, a questão da violência no meio escolar.

É interessante destacar os dados comentados no I Seminário Estadual Violência e Escola, realizado em março de 2006, em Porto Alegre, o qual apontou que 42% dos alunos do Rio Grande do Sul sustentam que a violência no meio escolar faz com que não se concentrem nos estudos, 33% afirmaram ficar nervosos e revoltados com a violência que enfrentam na escola e 32% perdem a vontade de freqüentá-la.

A mesma pesquisa traz o sentimento dos professores com relação à violência: 54% perdem o estímulo para o trabalho e 28% perdem a vontade de trabalhar, enquanto que 24% afirmam ficar nervosos e irritados na escola, sendo a violência um dos motivos de solicitação de transferência para locais em que se sintam mais seguros.

Outro ponto que caracteriza o fenômeno da violência escolar, sinalizado nesse Seminário, é ser ela um fenômeno que não se limita aos países periféricos. Nesse sentido, vale citar a observação de Grams (2004, p.1), secretário do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas, "a violência não é uma exclusividade das unidades escolares localizadas em áreas de pobreza". No entanto, "ela tem encaminhamento e resolução diferentes entre as classes sociais", ficando assim excluída a possibilidade de abordar o fenômeno como confinado às populações mais pobres. Outros estudos enfocam também a violência no imaginário dos agentes educativos (ITANI, 1998).

Com esse conjunto de estudos, queremos explicitar que a nossa pesquisa não objetivou uma imersão nas teorias explicativas da violência no meio escolar, mas sim, na forma como se dá o seu enfrentamento.

Nosso trabalho teve, como diretrizes, as três afirmativas ou premissas propostas por Candau (2006, p.1),

para trabalhar sobre a violência no meio escolar: não é possível separar o estudo da violência na escola da problemática da violência na sociedade; a violência só pode ser compreendida a partir de sua complexidade e multicausalidade, não podendo ser reduzida às questões relativas à desigualdade e exclusão social, criminalidade, crise do Estado e das políticas públicas, especialmente na área social.(...) o fenômeno da violência apresenta uma dimensão estrutural mas também uma dimensão cultural.

Por último, “as relações entre escola e violência não podem ser entendidas exclusivamente como um processo de fora para dentro”, isto é, a violência presente na escola pode decorrer de um processo gestado no próprio âmbito do espaço escolar.

Na revisão bibliográfica, as idéias de visualizar a instituição escolar como reprodutora de violência, no seu próprio espaço, já foram abordadas por Bourdieu e Passeron (1975), Michel Foucault (1991). Bourdieu e Passeron, na obra *A Representação*, tratam de um tipo específico de violência por eles chamada de violência simbólica: “a violência simbólica se tece através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário” (apud ABRAMOVAY, 2003). A obra de Foucault centra-se no poder disciplinar das instituições como as prisões, os hospitais e as escolas.

Com base nessas leituras, chegamos à confirmação e reiteração de que a violência escolar mereceria ser entendida como uma expressão da questão social nas escolas contemporâneas. É com essa perspectiva que passamos a tratar o tema da violência na escola e no entorno escolar.¹⁰

¹⁰ Muitos atos de violência iniciam no espaço escolar e tem seu desfecho fora do espaço escolar, mas em área próxima da escola, como: parada do ônibus, na frente da escola, no quarteirão, esses espaços constituem o que chamamos de entorno escolar.

2 METODOLOGIA DO TRABALHO

2.1 Abordagem de pesquisa

Antes de tratarmos dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, algumas considerações se fazem oportunas, a fim de explicitarmos as idéias sobre a construção do conhecimento em educação, nos quais esta pesquisa se orientou. Nossa pesquisa procurou produzir conhecimento sobre o fenômeno da violência escolar e violência no entorno escolar, que para fins desse trabalho chamaremos VEVENE, sendo o referencial do pesquisador os conhecimentos das áreas das ciências sociais e humanas, pois, segundo Gatti (2002, p.57):

... sempre estamos partindo de alguma idéia preliminar que de certa forma põe a investigação a caminho. Cria-se, na ambiência de uma tradição de pesquisa, certos modos de olhar os eventos que interessam aos estudos em determinada área.

Por isso, decorre dos estudos na área da educação e da nossa própria formação profissional (Serviço Social) e do Projeto Ético-Político do Serviço Social a justificativa de imprimir uma leitura crítica para revelar o fenômeno abordado. É fato que nossa formação explicita, em seus princípios fundantes, “a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (Código de Ética Profissional do Assistente Social, 1993, p. 1). Princípios esses que, quando negados, expressam formas de violência, as quais sentimo-nos eticamente comprometidos em combater, pois somos representantes de uma das profissões eminentemente interventiva, que busca estratégias de enfrentamento às diversas formas de manifestações da questão social.

Nosso estudo reafirmou o *status* de fenômeno contraditório da violência, visto que ela se manifesta de diferentes modos nos espaços relacionais do humano e coloca, impiedosamente (sem exceção), todos os sujeitos ora em condição de ser violento ora em condição de ser violentador. Além disso, a sociedade capitalista contemporânea, com seus meios de reprodução, oferece condições muito oportunas à reprodução da violência.

Uma outra idéia, a qual o trabalho se refere, é a noção de totalidade que nos ajuda a compreender a realidade social dentro da qual se insere esse fenômeno. É a idéia da visão do todo, do conjunto que se relaciona às partes, que estão em constante interação, num movimento dinâmico e histórico. Por meio dessa idéia, em nosso estudo questionamos, fundamentalmente, uma visão estática e fragmentada da violência.

Para Kosik (1989), a realidade não se manifesta, direta e imediatamente, sendo necessário desvendá-la, procurando no mundo da aparência o que é real. De acordo com Gamboa (1989. p. 97), “na pesquisa com uma perspectiva crítica, questiona-se, basicamente, a visão estática da realidade implícita que aparece nas outras abordagens”.

Durante o processo de realização de nossa pesquisa, as noções de historicidade e da totalidade, assim como as idéias do caráter contraditório, dialético, implicadas no fenômeno da violência foram imprescindíveis, guiaram nossa aproximação da realidade e nos permitiram revelar o fenômeno.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não se pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1989, p.42).

Conhecer a realidade vai além de acumular fatos e dados sobre ela. Só a conhecemos se os dados possibilitarem uma compreensão do todo dialético, no qual as partes são compreendidas como “partes estruturais do todo”. O todo é muito mais que a soma das partes, o todo envolve a relação entre as partes e a influência de uma sobre as outras.

Desse modo, embora nossa pesquisa não buscasse chegar a uma definição do que é violência, certificou-nos de que ela é um fenômeno cuja explicação só encontra alguma resposta se adotarmos a perspectiva de percebê-lo como uma expressão da ação humana decorrente dos modos que estabelecem relações no seu meio social. Esse meio social é também determinante de como a ação humana irá se dar. Aqui há a perspectiva de ver esse meio social como um todo em que todas as partes se afetam mutuamente. A violência circula pelo tecido social e pelos diversos espaços da sociedade, influenciando as condutas de seus sujeitos, ela está

no ambiente privado da unidade doméstica e nos diversos espaços das relações do homem.

Então, nosso estudo reafirma a idéia de que as manifestações da violência no espaço escolar, na contemporaneidade, são muito mais um produto da forma como as relações na sociedade capitalista são mediadas.

A escola e a família, histórica e reiteradamente, tidas como lugares privilegiados de formação de valores morais e de segurança, contraditoriamente, não mais assim se apresentam. Isso porque as crianças e os adolescentes precisam ser protegidos de pais violentos e a escola é espaço reprodutor de experiências violentas. A escola e a família, pensadas como espaços de proteção social, e contrareprodução de violências. Ambas escola e família também são vítimas, pois são espaços precarizados, não são cuidados, não estimulam a identificação e o pertencimento. Reconhecemos, então, a contradição de que ambos protegem, mas também violentam.

Comumente, ouvimos que a família e a escola estão em crise, mas preferimos entender que ambas as instituições sociais estão em uma transformação contínua, pois não estão à parte da sociedade capitalista contemporânea e são assim, profundamente, afetadas pelas condições impostas por ela. Nesse contexto, percebemos que, no nosso trabalho cotidiano, até temos feito essa leitura crítica da realidade, mas isso não é o suficiente para se produzirem novas formas de trabalhar com as criança e os adolescentes, do início do século XXI. Um exemplo disso fica materializado na reedição de prédios, ou melhor, pre(s)idios escolares,¹¹ em que o espaço pensado, idealizado, como o lugar da formação do cidadão democrático, retoma o uso de um aparato próprio do controle típico dos séculos XVII e XVIII, o panóptico¹² agora na forma de um sistema de monitoramento eletrônico.

¹¹ Pensamos nesta grafia pre(s)idios escolares para ressaltar/enfatizar/chamar à atenção para a semelhança entre os dispositivos/equipamentos próprios dos espaços prisionais e escolares: monitoramento eletrônico, câmeras nos corredores e salas de aula, banheiros; contratação de empresas especializadas em vigilância, a presença das forças policiais no entorno e na escola, e colocação de cercas e muros altos.

¹² No modelo do Panóptico de Jeremy Bentham (1748-1832), o filósofo utilitarista inglês que idealizou o sistema de prisão com disposição circular das celas individuais, divididas por paredes e com a parte frontal exposta à observação do Diretor por uma torre do alto, no centro, de forma que o Diretor “veria sem ser visto”. Isso permitiria um acompanhamento minucioso da conduta do detento, aluno, militar, doente ou louco pelo Diretor, mantendo os observados num ambiente de incerteza sobre a presença concreta daquele. Essa incerteza resultaria em eficiência e economia no controle dos subalternos, pois tendo invadida a sua privacidade de modo alternado, furtivo, incerto, ele mesmo se vigiaria (PINTO, 2006, p.1).

A outra idéia norteadora é a da historicidade, na qual se assume o caráter conflitivo, dinâmico da realidade (GAMBOA, 1989, p. 97) e “o papel do homem como construtor da história, como agente histórico”.

A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 1989, p. 218).

As categorias que sustentam este estudo se inserem nas analíticas (incidência e tipo de violências, características das escolas, enfrentamento da violência), que foram construídas *a priori* e nos auxiliaram a explicar o nosso problema de pesquisa, a revelar o fenômeno em tela, a realizar a análise dos dados.

2.2 Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados

O estudo realizado foi do tipo descritivo e do tipo quanti-qualitativo, pois como Minayo (1999) coloca, esses diferentes tipos de dados não se opõem, mas se complementam. O *corpus* de dados sobre os quais trata esta pesquisa foi constituído a partir da utilização de diferentes fontes de dados obtidos por distintos instrumentos. Ele se valeu de instrumentos de coleta de dados que se usam, como fontes de informação nas investigações qualitativas: o formulário (que forneceu alguns dados quantitativos), o inquérito ou a entrevista¹³ e a análise de documentos, Aqui optamos pela conjugação de dois: **a entrevista**, com conselheiros tutelares e com a Promotoria da Infância e Juventude, e a **análise documental** dos inquéritos registrados na DPCA.

As vantagens de trabalharmos com a conjugação de duas fontes distintas de informação residiram no fato de que, sendo elas de diferente natureza e origem, mas sobre uma mesma situação, possibilitaram que comparações fossem feitas, efetuando o que se chama de triangulação. É um processo que permite evitar

¹³ No projeto inicial desta pesquisa, pensávamos em utilizar o grupo focal como instrumento de coleta de dados, mas pelas dificuldades de reunir os conselheiros num mesmo local e horário foi necessário buscar outro instrumento de coleta de dados, mas que garantisse seus dados. Assim, utilizamos entrevistas semi-estruturadas.

ameaças à validade interna, inerentes à forma como os dados de uma investigação foram recolhidos.

Justificamos a escolha da entrevista, pois ela, segundo Laville (1999, p.187), “oferece a possibilidade de o entrevistado formular uma resposta pessoal”, e assim, o pesquisador pode obter uma idéia melhor daquilo que aquele verdadeiramente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência. O instrumento foi utilizado porque, em nosso estudo, queríamos valorizar a fala dos sujeitos, os conselheiros tutelares, que avaliam essas situações de violência.

Assim, em uma reunião ampliada dos conselheiros tutelares constituídos no município de Santa Maria (Conselho Tutelar Centro, Conselho Tutelar - Leste, Conselho Tutelar - Oeste), foram apresentados, brevemente, o tema e os objetivos da pesquisa, foi-lhes feito o convite para dela participarem. Foram distribuídos 15 formulários (Apêndice A) e uma cópia do termo de consentimento informado (termo de consentimento informado - Apêndice E). Assim, caso os sujeitos aceitassem participar da pesquisa, já forneceriam o consentimento.

No município, um grupo de 15 conselheiros tutelares integra os três conselhos tutelares em funcionamento, (não identificaremos o conselho tutelar ao qual pertence o sujeito entrevistado a fim de preservar-lhe o anonimato). Num contato inicial, obtivemos o aceite de 13, dos 15 conselheiros tutelares, para participarem do estudo. Eles nos forneceram, por meio de um formulário, os dados que nos permitiram traçar o perfil dos conselheiros tutelares que estão, atualmente, em exercício no município de Santa Maria. Assim, na fase inicial da pesquisa, construímos o perfil dos conselheiros tutelares que atendem ao município de Santa Maria; na segunda fase, os representantes desse grupo de conselheiros foram entrevistados.

Pelos dados coletados, produziu-se o perfil dos conselheiros tutelares do município de Santa Maria. Com relação ao tempo na função 76,92% exercem a função de conselheiros tutelares há mais de 12 meses, enquanto que 23,07% exercem-na entre 6 e 12 meses. Observa-se que os conselheiros tutelares, no município em estudo, são eleitos pelos representantes das entidades governamentais e das organizações da sociedade civil que compõem o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, para um mandato de 24 meses. Assim, podemos dizer que os sujeitos envolvidos já possuem uma vivência, um

saber considerável na função, o que os habilita a serem respondentes das questões sobre a violência no contexto escolar.

Foi possível observar a predominância feminina entre os conselheiros, 69,23% dos conselheiros são do sexo feminino, e 30,76% do sexo masculino. Confirma-se a tendência de a função de conselheiro tutelar ser, predominantemente, ocupada por mulheres, um traço que pode ser compreendido pelo papel histórico e social atribuído à mulher na proteção e no cuidado de crianças e adolescentes.

Com relação a faixa etária dos conselheiros tutelares os dados indicam que a maioria, 61,53% dos conselheiros têm mais de 41 anos, 23,07% têm menos de 30 anos, e 15,38% estão na faixa etária entre 31 a 40 anos.

Do grupo de conselheiros 69,23% possuem filhos, enquanto que 30,76% não possuem filhos. Esse dado sugere que, além da comprovada exigência de experiência de trabalho com crianças e adolescentes, critério para candidatar-se para a função, o grupo de conselheiros em exercício também possui a vivência da maternidade e paternidade.

O exercício da função de conselheiro tutelar não requer um grau de escolaridade mínimo como quesito para o exercício da função, de acordo com a lei municipal. Mesmo assim, os dados da amostra registraram um significativo índice de conselheiros com alta escolaridade: 84,60% tem nível superior, sendo que destes 23,07% tem pós-graduação. Apenas dois sujeitos possuem o ensino médio. Esse dado indica que os sujeitos aos quais foi delegado o papel de defesa dos direitos da criança e do adolescente possuem formação acadêmica, além de experiência de trabalho com crianças e adolescentes.

Sobre a experiência na área de educação/ensino, anterior a sua função de conselheiro tutelar, 53,84% responderam afirmativamente, enquanto que 46,15% não referiram esse tipo de vivência. Aqui podemos salientar que, na trajetória de vida desses sujeitos, anterior à função de conselheiro tutelar, a maioria teve vivências como professor, como psicopedagogo, como educador especial, o que dá a esse grupo certo conhecimento e o autoriza a falar sobre o cotidiano escolar de uma posição distinta, pois além da vivência como conselheiro tutelar, possuíam a vivência do cotidiano escolar.

Dentro desse grupo de 13 conselheiros, foram entrevistados sujeitos. Seguindo o **critério da representatividade**, optamos por realizar entrevistas com dois representantes de cada conselho, uma vez que o município dispõe de três em

funcionamento, o que totalizaria seis abordagens. Contudo obtivemos êxito em 5 entrevistas, pois em uma delas, o conselheiro foi requisitado para atender a um chamado e não foi possível a realização da entrevista. Apesar desse fato, cada um dos três conselhos do município colaborou com a composição dos dados desse estudo.

A outra fonte de dados se compôs a partir da pesquisa documental. Na pesquisa com base documental “Os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los...” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 167).

Usamos como base de dados os inquéritos arquivados na DPCA. Após a apresentação do nosso projeto de pesquisa ao Delegado da DPCA e a obtenção da permissão para realizá-la, procedemos a triagem dos inquéritos instaurados no local, ou seja aqueles pertencentes aos registros no período de 2005 - 2006. Justificamos a coleta de dados desse período porque ele abrange a mesma época de exercício dos conselheiros tutelares, que participaram da pesquisa, cuja abordagem direta constituiu a outra fonte de dados.

Procedemos a um verdadeiro trabalho de garimpagem nos registros da DPCA. Para tal procedimento, estabelecemos alguns critérios para triagem, quais sejam: ao menos um dos vocábulos: escola, adolescente, professor/diretor deveriam estar presentes no registro de ocorrência. Assim, esses vocábulos funcionaram, numa primeira leitura do processo, como o primeiro filtro para a seleção das ocorrências relevantes ao estudo do nosso tema.

Com o apoio de dois acadêmicos, auxiliares de pesquisa, cada inquérito foi examinado, selecionado e, posteriormente, seus dados relevantes transcritos para o mapa de registro (Apêndice C).

Sobre os procedimentos de qualquer natureza instaurados e já concluídos, recebemos a informação do pessoal da DPCA que, no ano de 2006, foram 1.732 e, no ano de 2005, 1.855. Após a leitura, cada um desses inquéritos foi selecionado e transcrito no mapa de registro. Para este estudo, foram selecionados 108 inquéritos do ano de 2005, enquanto que do ano de 2006, foram 66. Após termos concluído a seleção e o recorte dos conteúdos, procedemos a análise e sistematização dos dados que serão debatidos a seguir. Observamos que, como nos registros pesquisados, sempre aparecia o encaminhamento dos inquéritos para a Promotoria

da Infância e Juventude, decidimos por incluir uma abordagem com a promotoria com a finalidade de conhecermos como ocorre o atendimento da VEVENE, dentro da esfera do judiciário, o que foi possível a partir da realização de uma entrevista (Apêndice D).

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta análise e interpretação dos dados ocorreu a partir de categorias analíticas. Essas compreendidas como rubricas, sobre as quais organizamos elementos de conteúdo, agrupados pelo significado. Neste estudo foram assim apresentadas: as escolas envolvidas, as relações da escola com o CT; os tipos de violência; o enfrentamento da violência. Fizemos uso do modelo misto de categorias analíticas, ou seja, possuíamos algumas categorias explicitadas *a priori*, baseadas nos conhecimentos teóricos que tínhamos antes da realização da pesquisa, mas que foram alterados para podermos levar em consideração elementos que se mostraram significativos nesta trajetória. Por exemplo, houve a partir dos dados, a inclusão da categoria empírica judicialização,¹⁴ assim, em nosso estudo, fizemos uso da modalidade de categorias analíticas que Laville (1999, p.222) denomina de “modelo misto”.

3.1 A Escola

Para Yves de la Taille (apud FERREIRA, 2007, p.1), os objetivos da escola atual, e nós acrescentamos, da escola ideal, é a preparação para o exercício da cidadania “[...] e para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo entre olhares éticos.[...]”.

¹⁴ Judicialização - o juiz surge como um recurso contra a implosão das sociedades democráticas que não conseguem administrar de outra forma a complexidade e a diversificação que elas geraram (...) é então ao juiz que se recorre para a salvação. Os juízes são os últimos a preencher uma função de autoridade - clerical quase parental (GARAPON, 2001, p.27).

¹⁴ O termo tem a conotação jurídica e significa que sendo o ato infracional de maior gravidade, o Ministério Público (MP) representará o adolescente mediante uma peça - a Representação - encaminhada ao Juiz da Vara da Infância e da juventude competente. Recebida esta Representação na esfera jurisdicional, o adolescente passa a responder a uma Ação Socioeducativa Pública (ASP). A finalização deste processo no qual o adolescente é representado, se configura mediante a decisão judicial que aplica ao jovem, diante de sua história singular e do conjunto de elementos caracterizados do ato, uma vez observados o princípio da defesa e da análise das provas, uma das medidas socioeducativas definidas em lei (LIMA e ALVES, 2005, p. 7).

A pesquisa revelou uma outra escola, uma escola que presencia, diariamente, diversas expressões da violência, não logrando êxito em contê-las, seus professores, diretores e pais de alunos recorrem a outros órgãos.

A primeira observação que fazemos diz respeito à escola que encontramos em nosso estudo: a escola pública, pois foi a esta escola, que se referiram os conselheiros tutelares entrevistados, na massiva maioria. Assim, nosso estudo identificou, por um lado, que não se constitui uma prática comum, entre as escolas privadas do município, o envolvimento dos conselheiros tutelares para buscar uma mediação das situações de violência em seu contexto. Esse dado pode encontrar justificativa nas palavras de Debarbieux (2003, p.13) que “pontua a tendência de ocultação do fenômeno da violência pelas escolas, pois ele fere a imagem dessa na comunidade”. Tal argumento nos parece bastante aceitável para entendermos a preocupação das escolas privadas que estão no mercado, vendendo o seu produto, por isso, não buscam a ação de órgãos externos a ela, como o CT e a DPCA, no intuito de proteger a sua reputação. Dessa forma, quando apresentamos o dado de que, somente a escola pública, busca o CT, isso nos faz pensar na real possibilidade de ocultamento desse fenômeno pelas escolas privadas.

A escola pública, historicamente, tida como espaço de formação dos filhos das classes média e trabalhadora, hoje toma uma nova feição, ao ser freqüentada por parcelas significativas dos filhos dos trabalhadores assalariados, dos trabalhadores informais e pelos filhos dos trabalhadores que perderam seus empregos, têm poucas perspectivas de retomá-los e reintegrarem-se ao mundo do trabalho formal: são os chamados supérfluos, redundantes. Segundo Bauman (2005, p.21), “um segmento social que não mais consegue se inserir no mundo produtivo, que não é mais necessário à reprodução capitalista, e por isso, sofre diversas formas de exclusão social”.¹⁵ Essa exclusão é percebida e invade a escola pública contemporânea sob a forma de uma nova tensão: ao concluir os estudos, os alunos

¹⁵ Por conter elementos éticos e culturais, a exclusão social se refere também à discriminação e a estigmatização. A pobreza define uma situação absoluta ou relativa. Não se entende esses conceitos como sinônimos quando se tem uma visão alargada da exclusão, pois estende-se a noção de capacidade aquisitiva relacionada a pobreza a outras condições atitudinais, comportamentais que não se referem tão só a capacidade de não retenção de bens. Conseqüentemente, pobre é o que não tem, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações. Isto não significa que o pobre não possa ser discriminado por ser pobre, mas que a exclusão inclui até mesmo o abandono, a perda de vínculos, o esgarçamento das relações de convívio, que necessariamente não passam pela pobreza (SPOSATI, 1998, p.3).

não têm perspectivas de se inserirem no mercado de trabalho como antes acontecia. À época, ter estudo era fator para o ingresso no mundo do trabalho, ascensão social e independência do indivíduo. Essa idéia desapareceu entre os jovens que atualmente, freqüentam as escolas públicas. Soma-se a essa situação, a própria condição em que essa escola, por sua vez, se mostra mais suscetível às demandas do mercado e se modifica, atendendo aos apelos de ordem do capital. Ela também muda seu foco, orientada pelas mudanças impostas na política educacional do país, passa a suprir as necessidades educacionais voltadas aos interesses do capital, Assim, as escolas têm sido profundamente afetadas, nas últimas décadas, pelas conseqüências decorrentes das políticas de cunho neoliberal, o que resultou num processo de desmonte das políticas sociais públicas: caminho que os últimos governos têm seguido a fim de lograr os índices de desempenho estabelecidos e monitorados pelo FMI e outros órgãos.

Na DPCA, identificamos, com predominância, as escolas públicas estaduais e, com um maior número de alunos, as que aparecem citadas nos registros.

Preservamos a identidade das escolas citadas nos inquéritos e nas falas das entrevistas com os conselheiros tutelares, mas trazemos alguns dados referentes a elas de forma a podermos fazer alguma discussão. Nos dois anos pesquisados, 2005 e 2006, são as mesmas escolas públicas que registram, com a maior freqüência, ocorrências, junto à DPCA, o que nos fez pensar sobre a que isso poderia ser atribuído. Não conseguimos chegar a conclusões, mas levantamos hipóteses como:

A violência, nesses estabelecimentos de ensino, seria atribuída ao elevado número de alunos e ao reduzido número de pessoal especializado?

São escolas que acolhem alunos que se originam de um contexto social igualmente violento?

São escolas que falham na forma de conduzir a mediação dos conflitos?

São escolas autoritárias?

Outro lado importante foi a constatação de que, entre os inquéritos da DPCA, envolvendo a escola, analisados nos anos de 2005 e 2006, a presença da escola privada é quase nula. Constatamos assim que, nos registros da DPCA, predomina a violência que ocorre no entorno escola pública e que independe da localização dessas, seja em zona central da cidade ou zona de periferia. Em ambas, o fenômeno da violência escolar se manifesta, porém a incidência é maior em escolas

localizadas em áreas que são reconhecidas como de maior população em situação de vulnerabilidade social¹⁶ (VIGNOLI, 2001).

Assim, nosso primeiro achado diz respeito ao tipo de escola que se relaciona e recorre aos conselhos tutelares para enfrentamento da violência no seu espaço. Ficou notoriamente registrado nas falas dos conselheiros tutelares que, na rede de ensino do município de Santa Maria, são as escolas públicas que, têm recorrido e estabelecido mais contato com eles. Ao contrário da escola privada que conta com um conjunto de recursos para a organização do espaço escolar e está mais preparada para fazer a mediação de situações de violência, a escola pública se caracteriza por suas carências. Essas vão da falta de pessoal qualificado, à falta de recursos para desenvolvimento de projetos, de condições de trabalho, de conhecimento e habilidade por parte dos professores em sua interação com jovens provindos de classes sociais pobres.

As escolas públicas também foram citadas como as que buscam o CT na expectativa de solucionar dificuldades e partilhar as angústias no enfrentamento da violência. Entre os conselheiros entrevistados, identificamos também as escolas, públicas: municipais e estaduais como as que procuram o CT. Isso nos leva a pensar na possibilidade do CT estar sendo requisitado apenas para agir junto às crianças e adolescentes que pertencem às escolas que atendem, predominantemente, aos segmentos das classes populares. Por isso, fica o questionamento se, realmente, o CT não só possuiria funções de proteção à infância, mas também funcionaria como um dispositivo, segundo Lemos (2004, p.3), “de governo e tutela da população considerada fragilizada e sob ameaça”. Logo, teria a função de controle dos pobres.

3.2 A Escola e os Conselheiros Tutelares

Outra categoria investigada foi a relação da escola com os conselheiros tutelares. A partir dela procuramos desvelar como tem sido construída e consolidada a relação escola e conselho tutelar, duas instituições comprometidas com o pleno

¹⁶ A vulnerabilidade traduz a situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais (VIGNOLI, 2001, p.5).

desenvolvimento da criança e do adolescente, a fim de garantir os direitos desse segmento social, entre os quais, o direito à educação.

Por meio das cinco entrevistas (Apêndice B) com os conselheiros tutelares, chegamos à constatação de que essa relação entre escola e conselho tutelar não é uniforme, ao contrário, demonstra ser muito variável, contemplando desde o reconhecimento de um trabalho colaborativo entre ambas até a percepção equivocada sobre o CT e o ECA, reconhecendo-os como dispositivos que retiraram a autoridade docente. Encontramos depoimentos de conselheiros tutelares que expressaram existir um movimento por parte da escola na busca de apoio no CT para o encaminhamento mais apropriado às questões, em que a escola pública atual não se sente habilitada a fazer o enfrentamento. É o que está implícito no seguinte depoimento:

As escolas nos procuram em várias situações. Elas nos procuram até mesmo para dar palestras... palestras sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre os direitos e os deveres dos alunos, dentro de um todo em questão escolar, até mesmo em questão de depredação do patrimônio público, em todas as questões ..., que abrange também o ECA, ..., quais as punições que os adolescentes cumprem [...] (entrevistado 4).

A fala sugere que a relação dos CTs com a escola está ainda cercada por um desconhecimento sobre o ECA e sobre os seus operadores, os conselheiros tutelares. Apesar de já terem decorrido 17 anos da aprovação do ECA, essa relação ainda parece estar ainda por se concretizar e consolidar. Aqui aparece a preocupação com a prevenção: formar sobre os direitos e deveres, conhecer o Estatuto. Por sua vez conhecer o ECA é obrigação de quem trabalha com a criança e o adolescente, todos somos operadores do ECA.

Já em outra entrevista, surge a questão do desconhecimento da própria função desse agente social. Um dos entrevistados comentou partes de um diálogo com um professor:

[...] eles (professores) cobram coisas do conselho sem saber realmente o que é (atribuição) do conselho [...] (entrevistado 1).

Professor que procurou o conselho - não dá para agüentar o fulaninho (ele) não pára na sala...

Resposta do conselheiro - bom, mau comportamento não é atribuição do Conselho [...] (entrevistado 5).

Esses relatos sugeriram questionamentos como: o corpo docente das escolas ainda não está operando com conhecimento suficiente sobre o ECA, o que faz com que procure esclarecimentos sobre esse na forma de palestras, ou por vezes, requisite a ação dos conselheiros em situações que não constituem atribuições pertinentes ao conselho.

Um outro aspecto que aparece como complicador na relação da escola com os membros do conselho tutelar se refere à forma como o ECA, por vezes, é evocado, como lembrou um conselheiro entrevistado, sobre a manifestação de um professor em um curso de capacitação sobre o ECA:

Depois desse estatuto, desse ECA aí, o adolescente e a criança só têm direitos[...] (entrevistado 2).

Essa mesma percepção sobre o ECA apareceu em um *e-mail* enviado por uma professora das séries iniciais ao jornal e publicado no Correio do Povo de 29 de julho de 2006, ela escreve:

[...] todos sabem de nossa desvalorização financeira, mas a desvalorização moral a que somos submetidas nas escolas é ainda pior. Tenho uma aluna da quarta série, idade 12 anos, várias passagens no CT. Ela tomou conta da aula e da escola inteira e a direção fica impotente, pois nada pode fazer, devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Os pais estão jogando a educação de seus filhos para nós. Vivo ouvindo que a solução para tudo é a educação. Da educação vinda de casa ou da escola? Penso que está falida em ambos os casos. Se filhos não respeitam mais nem pai nem mãe, vão respeitar a professora? Devemos repensar tudo, a começar pelo ECA. Amparados nele, muitos alunos nos jogam na cara: Eu vou fazer, sim, e sei que não vai dar nada, sua velha.

Nesse relato, está expresso o descontentamento de um professor com a lei (ECA) e as suas implicações no ambiente escolar, sendo percebida como uma lei permissiva. Sobre esse aspecto, os questionamentos de Ferreira (2007) fazem pensar: o ECA seria uma lei que teria contribuído para o aumento dos atos de indisciplina ocorridos na escola? Poderia essa lei ser responsabilizada pelos transtornos disciplinares?

Para encontrarmos uma resposta, devemos fazer a distinção entre atos infracionais e atos disciplinares, embora saibamos que, muitas vezes, indisciplina e violência apareçam muito próximas no contexto escolar. Nos relatos dos conselheiros tutelares, foi possível identificar que, em algumas situações, para as

quais a escola ou o professor buscaram a ação do Conselho Tutelar, se referiam a atos indisciplinares mais do que a atos infracionais.

Transparece, também, nas falas, a idéia de que a escola poderia fazer mediação, mas opta pela intervenção do conselho: “antes de esgotar todas as possibilidades que a escola tem que aplicar, eles já chamam o Conselho [...]” (entrevistado 5).

Essas falas sugerem que existe uma demanda inadequada ao CT, pois, primeiramente, o ocorrido deveria ser tratado de acordo com as normas fixadas pelas escolas e explicitadas nos regimentos escolares.

Um outro aspecto, que também aponta para uma percepção equivocada do CT por parte dos professores, ocorre quando o primeiro é requisitado como um órgão essencialmente coercitivo. Essa idéia aparece no relato de um conselheiro entrevistado, que reproduziu a solicitação de um professor, ao visitar uma escola: “Aproveita que tu estás aqui e dá um susto no aluno.... Vou trazer aqui (o aluno) para ti dar um susto”.

O mesmo conselheiro referiu também ter sido abordado para dar um susto em uma turma “com problemas”. Fala do professor: “tem uma turma que está terrível, vou aproveitar que tu está aqui e dar um susto neles”. As falas expressam as dificuldades de trabalhar o limite no contexto escolar.

Lemos (2004, p.6) salienta que “o CT, por assumir funções anteriormente exercidas pela Justiça da Infância e Juventude, teria se constituído como uma instituição parajudiciária”, acabando por se apresentar como um dispositivo de triagem de casos que seriam transformados ou não em processos judiciais. Assim, esse poder do CT é reconhecido pelo professor que busca obter alguma mudança na atitude do aluno, pois o considera representante de um poder que ele, professor, parece não mais possuir: o de disciplinar o aluno.

Não era objetivo de nossa pesquisa explorar o aspecto do comprometimento da escola com a comunicação das situações de evasão, conforme previsto no artigo 56 do ECA, nos incisos II e III,

os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

No entanto, os entrevistados, espontaneamente, referiram às dificuldades na efetivação dessa atribuição no combate à evasão escolar, uma histórica preocupação da escola pública que, agora pretenderia fosse partilhada com os conselhos, como se registra nas falas dos respondentes:

Situações de evasão, muitas vezes (as meninas) ficam em casa cuidando de outros irmãozinhos, ou algumas vezes ficam pelas ruas,...chegam os pais dizendo - fiquei sabendo agora (referindo-se a evasão escolar da filha) ...aqui entra a questão da escola que não entrou em contato com o conselho ...e nem com a família (entrevistado 3).

Em outra entrevista, aparece a insatisfação do conselheiro em relação aos procedimentos de rotina para a notificação ao conselho dos alunos evadidos:

... tem que se encontrar com a Secretaria de Educação, com a Coordenadoria para padronizar, porque a maioria das escolas ainda não padronizou. Então para a gente é difícil trabalhar porque cada um tem algumas informações, ou então os dados estão invertidos de uma ficha para a outra...algumas escolas nem nos mandam (notificação da evasão escolar) (entrevistado 3).

Esse dado sugere a necessidade de uma atenção aos procedimentos, em rede, pertinentes à evasão escolar, visando a uma melhor articulação na forma de trabalho entre esses dois órgãos comprometidos com a infância e juventude. Lembramos que a violência do meio escolar pode acarretar a evasão da escola e, nesse caso, os dois fenômenos se aproximam e merecem um tratamento com a mesma atenção e cuidado pelos profissionais responsáveis pelo seu monitoramento: CT e escola. O ECA, em seu art. 86, lembra que a operacionalização da política proposta por ele introduz a questão das redes¹⁷ na execução da lei, por meio de um conjunto articulado de ações. Por outro lado, reconhecemos a dificuldade de produzir essa nova prática, conforme já foi apontado por alguns autores:

A implantação de Estatuto é um salto triplo. O primeiro pulo são as mudanças no panorama legal; o segundo é o chamado reordenamento institucional, ou seja, mudar a estruturas existentes de atenção à criança e ao adolescente, em conteúdo, método, e em gestão para que elas se tornem compatíveis como novo direito; e o terceiro é o desafio de mudar a

¹⁷ A Rede é uma articulação de atores em torno de uma questão disputada, de uma questão ao mesmo tempo política, social, profundamente complexa e processualmente dialética. Trabalhar em rede é muito mais difícil do que empreender a mudança de comportamento (...). É a superação do voluntarismo e do determinismo, da impotência diante da estrutura e da onipotência da crença de tudo poder mudar. Na intervenção em Redes, o profissional não se vê nem impotente nem onipotente, mas como um sujeito inserido nas relações sociais para fortalecer, a partir das questões históricas do sujeito e das suas particularidades, as relações destes mesmos sujeitos para ampliação de seu poder, saber e de seus capitais (FALEIROS, 1999, p.25).

maneira de ver, de entender e de agir das pessoas (COSTA apud TURCK, 2001, p.21).

3.3 Conselheiros Tutelares falam sobre a violência escolar

Com outra categoria, identificamos, pelas falas, as idéias sobre a violência no meio escolar, que estavam presentes entre o grupo de conselheiros entrevistados. Reconhecemos uma pluralidade de olhares sobre a violência no contexto escolar e, sobre isso, fazemos algumas considerações.

Os conselheiros entrevistados identificam ou associam aos eventos, nas escolas, as condições de seu entorno, ou seja, quando o meio social, ou o espaço urbano em que vivem esses adolescentes apresenta riscos, com poucos equipamentos sociais, precárias condições habitacionais, acaba por favorecer a violência no espaço escolar, mesmo não se relacionando diretamente a ela, como constatamos na manifestação que segue:

[...] na nossa região, é uma região de uma clientela muito pesada,... o traficante, o ladrão mora bem perto da escola, o líder da vizinhança é aquele que é o que determina, que manda bater ou manda soltar, ele está muito perto da escola. E aí o que tu vê... tu vê que o filho desse exerce liderança geral na escola. E aí nos temos casos bem difíceis, que a escola fica com os pés e mãos amarradas. Porque estragam os carros dos professores, e aí a escola tende a passar para a gente [...] (entrevistado 5).

Fica explicitado do trecho acima como as redes do tráfico e seus poderes se fazem sentir no ambiente escolar.

Na entrevista com outros dois conselheiros, eles relataram uma situação, em que uma briga iniciada em frente à escola, acabou colocando em risco familiares dos alunos envolvidos e até terceiros:

[...] começou com uma situação de violência, uma briga na saída da escola, só que essa situação de violência foi abrangendo os familiares, os irmãos começaram... Então descia a.... (nome da vila) em peso para se pegarem. [...] (entrevistados 1 e 2).

A comunidade e as gangues, também podem produzir atitudes agressivas que as vezes são reforçadas pelo contexto.

Uma outra visão registrada pelos conselheiros sobre a violência escolar, decorrente do meio familiar dessas crianças e adolescentes, pode ser percebida na fala do entrevistado:

[...] O menino tem uns 11 anos... é muito hiperativo,.. brigava muito com os colegas, mas isso tudo tinha a ver com o problema familiar [...] (entrevistado 3).

Entendemos que essa observação deva ser vista com reserva, sob risco de cairmos na falácia de concluir que toda violência, no ambiente escolar, decorre por inércia, da violência familiar. Em verdade, essa perspectiva de visualizar a VEVENE, aparece em alguns trabalhos como o de Frota (2006, p.1),

os relatos de docentes, diretores e orientadores educacionais é indicativo de que a violência no âmbito da família está se constituindo em um potente vetor de violência no ambiente escolar, justamente porque os alunos angustiados, tensos e totalmente assustados e traumatizados pela violência que sofrem dentro do lar, principalmente por parte dos próprios pais, padrastos, avós e irmãos, acabam por ter comportamentos igualmente violentos na escola, como reflexo do que estão sofrendo em suas casas.

A visão da violência escolar, como decorrência da violência familiar, requer cautela, porque há o risco de passarmos uma visão limitada daquela. Contudo não podemos negá-la, fruto também da precarização sofrida pelo próprio grupo familiar.

Outro entrevistado coloca:

A (violência) contra o patrimônio é extremamente freqüente porque eles assim... se eles não têm casa, eles vão preservar o que eles têm na escola? Não. É como se aquela infra-estrutura da escola, o confrontasse ainda mais com a falta de infra-estrutura que eles têm em casa. E aí eles denigrem [...] (entrevistado 5).

Percebemos nessa fala que o respondente sugere que, residem na relação da escola com a comunidade, as motivações das violências no meio escolar: escolas e comunidade estão apartadas. A escola, não percebida como um equipamento público da comunidade, não nutre o cuidado e nem o interesse em protegê-la e provoca manifestações da violência.

Para responder a esta categoria, Enfrentamento da Violência: Inclusão ou Exclusão,¹⁸ utilizamos as informações que estavam nos inquéritos. Por meio deles, verificamos que todos os casos que envolviam adolescentes como autores e vítimas

¹⁸ Aqui o uso dos termos inclusão e exclusão se referem ao processo de permanência e saída do aluno da unidade escolar.

da violência foram encaminhados para a Promotoria da Infância e Juventude, e que apenas os casos, com alguma forma de violência dirigida à criança e ao adolescente foram encaminhados ao Juizado Criminal (abuso de autoridade, constrangimento do aluno). Assim, a mediação dos casos que chegaram à DPCA foi repassada para a instância da justiça, representada pela Promotoria e pelo Juizado da Infância e Juventude.

Já as entrevistas com os conselheiros tutelares, mais ricas, significativas, revelaram uma diversidade de posturas e estratégias de enfrentamento da violência. Os relatos apontaram que, por vezes, a ação do conselheiro tutelar foi a de que o adolescente, autor ou vítima de violência, continuasse na escola, garantindo-lhe, com isso, um dos direitos fundamentais explicitados no ECA, em especial, no artigo nº 53 em seu parágrafo I:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Isso também demonstra que a escola se coloca como incapaz de produzir uma nova situação com esse aluno, adjetivado como problema e, para o qual, só restou o recurso da psicologização e da medicalização, ou a saída (exclusão) da escola, visto que essa parece entender que seria inviável a sua permanência. Sobre esse ponto Abramoway (2002, p.319) coloca: “a transferência de alunos problemáticos representa outra situação na qual a escola passa a ser menos violenta”. Em uma pesquisa colheu o depoimento: uma escola muito violenta, deixou de sê-lo, porque os alunos foram transferidos.

As falas, a seguir, demonstram que o conselho tutelar tem, por vezes, trabalhado para que o aluno se mantenha na escola e, por vezes, tem providenciado a troca de escola. [...] Isso ocorre por entender que a permanência desse no mesmo espaço representaria um sofrimento, uma forma de violência para ele [...] (entrevistado 2).

Aqui, novamente, se desvela a contradição da escola como espaço democrático,¹⁹ mas que não aceita o diferente, o que representa a violência, marca dessa sociedade da insegurança.

Parece então que o enfrentamento da violência no meio escolar, da forma como a pesquisamos, constitui-se um exemplo de judicialização de uma expressão da questão social e acaba sendo uma forma de punir os pobres, para utilizar a expressão de Wacquant (2001). No caso de nosso estudo, seria punir os adolescentes pobres que freqüentam a escola pública, enquanto, nas escolas privadas, outros encaminhamentos são dados ao problema da violência, ou então ele permanece oculto. Essa percepção aparece na fala da conselheira ao referir-se à condução dos casos com o envolvimento da Brigada Militar e do registro de ocorrência policial.

[...] Banaliza. Banaliza porque essa pessoa que está com 10,12, com 17 se ele cometeu um ato infracional ele vai para a delegacia,.... Mas é complicado porque eles (adolescentes) começam a entrar muito cedo nessa questão da polícia. E às vezes fica até banalizada, qualquer coisa vai lá e registra, não interessa se é verdade ou não, tu vai lá e registra, isso é o que a gente evidencia bastante (entrevista 5).

Observamos então que o fluxo de procedimentos assumidos em uma situação VEVENE tanto por parte do CTs quanto das escolas, quanto dos pais, pode ser extremamente distinto mesmo em uma situação de violência muito semelhante. A consequência mais importante disso é a de que temos adolescentes que se envolveram em situações de violência muito similares, mas que receberam atendimentos totalmente distintos.

Com isso, ora a briga na frente da escola aparece como um evento de menor potencial ofensivo, ora aparece como um ato infracional. Ao percorrer o trajeto dos episódios de violência que buscam atendimento fora do espaço escolar, percebemos que parece inexistir um fluxo para os casos de violência no meio escolar, pois as mesmas situações recebem encaminhamentos distintos. Lembramos com isso que

¹⁹ O termo se refere aquelas escolas que têm por preocupação central ampliar, por meio da educação, as condições favoráveis ao modo de vida democrática. Como: o livre fluxo de idéias; fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, idéias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum e com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias, Ou seja, este tipo de educação precisa ser vivido nas próprias relações pedagógicas, e não apenas no caráter social dos conteúdos trabalhados pela escola. Contradições entre o discurso, a prática e as atitudes dos profissionais provocam um efeito devastador na estruturação da autonomia das crianças (MOGILKA, 2003, p.130).

caminhos distintos têm sido tomados pelas escolas, seus diretores e/ou professores, ou então, pelos pais, Nessa trajetória, percebemos também que, a partir da notificação, no CT e no DPCA, a vítima e o réu passam a ser o alvo primeiro da ação do CT, e a escola parece, gradualmente, retirar-se do cenário.

Entendemos que os atores envolvidos no encaminhamento dos episódios têm recorrido aos órgãos muito mais por atos de indisciplina escolar do que por atos infracionais. O que estaria por trás dessa conduta? Parece-nos que a resposta pode estar na própria sociedade da insegurança, onde o medo faz com que, mesmo para riscos que sempre existiram, a resposta seja modificada. Isso parece ser um sintoma de uma sociedade em que a sensação de desproteção diante da violência faz com que procuremos, na esfera da justiça e/ou de suas franjas, aquilo que não encontramos na vida cotidiana: é o quadro da sociedade da insegurança. Como pensar então uma escola cujos professores, alunos e pais não se sentem seguros?

Para finalizar esse ponto de discussão, devemos ainda lembrar que existe ainda a pergunta sobre a inexistência do registro de eventos em escolas privadas, nos órgãos pesquisados (CT e DPCA), o que nos instiga a manter a pergunta: o que realmente ocorre com os episódios de violência na escola privada.²⁰

3.4 A violência notificada na DPCA e nos Conselhos Tutelares

A Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente - DPCA, foi instalada no município de Santa Maria, no ano de 2002. Conta em seu quadro de pessoal, com um delegado, agentes de polícia e escrivão de polícia. Os inquéritos que são instaurados são oriundos do Centro de Operações da Polícia, no qual se registram as ocorrências e, quando essas envolvem adolescentes, são encaminhadas para a DPCA. Procedemos a leitura dos inquéritos nos meses de

²⁰ Como já ressaltamos, a violência no meio escolar privado/particular existe, mas recebe um desdobramento/encaminhamento diferenciado. O Sindicato dos Professores das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul – SINPRO-RS realizou em 2006, uma pesquisa sobre a opinião dos professores filiados ao sindicato sobre a problemática da violência no ambiente de trabalho. Embora não tenha pesquisado toda a expressão da violência, ou seja, tenha pesquisado só a violência que vitima o professor, nos seus resultados, ficou registrada a existência do fenômeno nas escolas privadas, assim como os seus desdobramentos ou ocultamentos, uma vez que os professores na maioria referiram que, nos casos de violência do aluno dirigida ao professor, as escolas/instituições omitem-se, não tomando providências. A agressão física de autoria dos alunos aparece como a maior forma de violência que os professores sofrem em seus ambientes de trabalho.

dezembro de 2006 e janeiro de 2007, o que permitiu agregarmos algumas informações e construirmos alguns dados sobre a VEVENE, no município estudado.

Nas duas tabelas que seguem, listamos tal como tipificados na DPCA os inquéritos selecionados neste estudo.

Tabela 2 - Qualificação dos inquéritos na DPCA - 2005

TIPO	NÚMERO
Ameaça de agressão, morte, injúrias	22
Vias de fato, agressão	8
Lesão corporal	45
Porte de arma de fogo	2
Desacato	1
Receptação	2
Tentativa de furto/arrombamento	1
Perturbação do sossego alheio	3
Furto qualificado	14
Difamação	1
Posse de entorpecentes	2
Estupro/assédio sexual/atentado ao pudor	3
Roubo	1
Outros crimes art. 232	1
Fato atípico	1
Dano material	1
TOTAL	108

Fonte: Inquéritos arquivados na DPCA do município de Santa Maria

Tabela 3 - Qualificação dos inquéritos na DPCA - 2006

TIPO	NÚMERO
Ameaça de agressão, morte, injúrias	15
Vias de fato agressão	8
Lesão corporal	27
Porte de arma de fogo	2
Desacato	-
Receptação	-
Tentativa de furto/arrombamento	-
Perturbação do sossego alheio	-
Furto qualificado	4
Difamação/calúnia	1
Posse de entorpecentes	1
Estupro/assédio sexual/ atentado ao pudor	1
Roubo	
Outros crimes art. 232	1
Fato atípico	1
Dano material	6
TOTAL	66

Fonte: Inquéritos arquivados na DPCA do município de Santa Maria

Registra-se uma redução do número de inquéritos de 2005 com 108, para o ano de 2006, com 66 inquéritos. Em ambos os anos estudados (2005 e 2006), foram eminentemente significativos e dominantes os registros de violência do tipo relacional, entre os adolescentes, isto é, do tipo agressão física. Esse tipo de violência representa 53% dos inquéritos da delegacia, no ano de 2005 e são descritos sob a forma de violação da integridade física da pessoa. No ano de 2006, esse mesmo tipo de violência relacional continua sendo o responsável por 52% dos inquéritos. Os episódios de violência física mais graves referem-se a agressões com arma branca por um adolescente. Um dos eventos ocorreu em um corredor da escola e o outro na sala de aula. Nesses inquéritos, de forma dominante, não há a utilização de objetos e armas pelos adolescentes. Eles entram em luta corporal, trocam socos, chutes e tapas. Em alguns poucos casos, foram citados objetos usados para agredir ou que foram usados para intimidar o outro, como: pedaços de pau, estilete, armas de brinquedo, facas, revólver, alicate, pedaço de vidro e soqueira. Nessas situações, ficaram configurados como atos infracionais (porte de arma de fogo por menor, ou uso de objeto para ferir o outro). Nessas situações, qualificado o ato infracional, os adolescentes acabam cumprindo as medidas socioeducativas²¹ previstas no ECA.

A grande maioria se refere a esse tipo de violência entre os próprios alunos iniciada por motivos que, muitas vezes, são acontecimentos que poderiam ser percebidos como corriqueiros, mas que acabam por motivar os pais dos adolescentes, os professores e os próprios adolescentes a procurar órgãos externos à escola, como o CT e a DPCA. Isso pode ser observado nos trechos dos inquéritos descritos a seguir:

[...] A Brigada foi acionada pela Diretora, porque dois alunos estavam brigando. A Adolescente indo para o recreio, encontrou com o outro (adolescente), se trombaram e começaram a discutir, logo após entraram em vias de fato, foram separados por colegas e levados para a Direção [...] (caso selecionado n.63/2005).

²¹ Na atualidade, os critérios jurídicos à luz do ECA, encontram respostas para a questão dos adolescentes autores de atos infracionais na aplicação das medidas chamadas socioeducativas. Essas vão desde a simples advertência, passando pela obrigação de reparar danos, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semi-internação, até, finalmente, como último recurso, a privação total de liberdade em regime de internação (BARROS, 2003, p.24).

Encontramos relatos muitos semelhantes nas falas dos conselheiros tutelares e nos registros da DPCA ao que Abramoway (2003, p.51) descreve como exemplos de violência entre adolescentes em meio escolar,

briga-se por futebol, lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, “encarar”, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos.

No estudo, encontramos este tipo de eventos, no cotidiano da escola, escritos nos registros dos inquéritos, o que nos surpreendeu, pois sabemos que esses episódios são comuns ao meio escolar, mas no nosso caso, parecem estar além da capacidade de mediação da escola, uma vez que para a sua interrupção foi solicitada a ação de um órgão externo, a Brigada Militar, o CT e a DPCA.

A violência verbal (ameaças de agressão, morte e injúrias) é o segundo motivo dos inquéritos instaurados. As ameaças de agressão assumem também as formas virtuais, são os casos de ameaças de morte e agressão feitas por meio do *Orkut*. Nelas, percebemos que as injúrias estão vinculadas, de certa forma, ao *bullying*, ou seja, é o aluno que chama o outro de apelidos, ou desqualifica-o pela sua cor, condição social, pelo seu corpo, pela sua sexualidade. Essas mais nitidamente usadas como forma de agressão verbal entre adolescentes do sexo feminino, como identificamos em alguns dos fragmentos dos inquéritos:

[...] Informou (vítima) que a tempos a adolescente A a provoca, chama a depoente de nega suja[...] (caso selecionado n.54/2005).

[...] Que sua filha se envolveu numa briga na escola com outras adolescentes, ficava dizendo que a adolescente era lésbica, que isso já vem acontecendo desde semana passada [...] (caso selecionado n. 60/2005).

Os trechos expressam desrespeito a diversidade racial e orientação sexual. Assim, sabemos que a discriminação e a desqualificação do outro por meio de apelidos são manifestações do fenômeno *bullying* escolar. O que nosso estudo pode desvelar é de que esse fenômeno aparece nos inquéritos na DPCA. Essas agressões verbais acabam, em determinado momento, por provocar uma reação da vítima do *bullying*, seja respondendo com agressão, seja pedindo ajuda para romper essa situação, o que ocorre quando a vítima conta a algum familiar ou professor o que vem sofrendo e a situação passa a ser qualificada como injúria e agressão verbal nos inquéritos. Como já apontaram Abramoway (2003, p. 46):

Embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada a práticas discriminatórias resultantes de concepções quanto à raça mostram-se evidentes na comunidade escolar.... Na literatura brasileira sobre racismo, por exemplo, é comum falar sobre a sua banalização, quando posturas racistas são disfarçadas por uma pseudocordialidade ou racismo cordial. Muitos alunos afirmam que não existem preconceitos, mas brincadeiras. No entanto, apelidos como “picolé de asfalto”, “picolé de breu”, “Nescau”, “chocolate”, situam-se na linha limítrofe entre brincadeira e agressividade.

É interessante destacar que a expressão da violência é maior entre adolescentes do sexo masculino, seguida por adolescentes do sexo feminino. Ademais, a partir da pesquisa, muito pouco foi encontrado acerca de relatos de violência entre gêneros.

Nos casos de violência contra bens, causando danos materiais ao patrimônio, da escola ou à propriedade privada do pessoal da escola (carro, celular), chamou-nos a atenção um inquérito, no qual a escola solicitou a ação da Brigada Militar para agir numa situação em que um aluno arrombou a cozinha da escola e foi encontrado à mesa, comendo alguns alimentos. Na verdade, não encontramos registros de ocorrências do tipo pichação, dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens. Os danos não pareceram ser com a única intenção de reagir contra a escola, mas de tomar algo que ela possui que lhe é tido como necessário.

A expressão de violência de professor dirigida a aluno, no espaço da escola, foi registrada em pouquíssimas ocorrências da DPCA:

[...] O aluno foi retirado da sala de aula pela vice-diretora e levado para a secretaria onde lá estavam dois policiais militares a professora ameaçou dizendo se tu não devolver a.... tu vai te ferrar [...] (caso selecionado n. 22/2006).

[...] o pai comunica que o filho, por motivo de uma falta não cobrada numa partida de futebol, foi insultado pelo professor, que o chamou de marica, menina, fedelho, veado, que era um jogo para homens e mandou ele se retirar da aula [...] o professor disse que o aluno reclamou de uma falta que não ocorreu, então foi retirado do campo, que o aluno se retirou do local da aula por vontade própria (caso selecionado n.89/2005).

Mesmo sendo em número menor, esses achados alertam sobre a impropriedade das posturas de alguns dos professores no exercício profissional.

[...] por motivo de uma falta não cobrada numa partida de futebol, foi insultado pelo professor, que o chamou de marica, menina, fedelho e veado, que era jogo para homens e mandou o aluno se retirar [...] (caso selecionado n.89/2005).

Em outro inquérito, uma mãe comunica o que se passa com a filha de 15 anos:

[...] vem sendo importunada pelo professor que insiste em namorar sua filha... o professor andou fotografando sua filha sem autorização dentro da escola.[...] (caso selecionado n.72-2005).

Apontamos que, para enfrentar situações como nos dois casos acima relatados, inexistente a penalização do professor por meio de um código de ética específico da profissão, o que regularia situações como as citadas acima.

Com isso, pontuamos que, antes, além das normas e regulamentos escolares, existe a pessoa do professor, um adulto que deve se relacionar de forma apropriada, pois é o exemplo, é a figura que pode influenciar a formação, de valores no aluno. Como garantir que a escola seja um espaço de formação se professores agem da forma como nos casos apresentados?

Essas violências do professor, dirigidas para o aluno, foram pouco expressivas na fala dos conselheiros tutelares entrevistados e, quando aparecem, seu encaminhamento é junto aos órgãos superiores, Coordenadoria de Educação, Secretaria Municipal de Educação e por vezes, o encaminhamento do episódio é na esfera da justiça, como um ato que, geralmente, tem uma pena alternativa, deliberada pelo Juizado Especial Criminal.

Registramos na DPCA, embora em número bem menor, alguns episódios de violência dirigida a professores, diretores ou pessoal do corpo da escola, e ao próprio patrimônio da escola, por parte de alunos.

[...] a professora relata que o aluno encontrava-se perturbando as atividades da escola, e posterior, a várias chamadas de atenção (não obedeceu), o aluno foi posto para fora da escola, após a porta estar fechada ele deu chutes e socos e forçou a porta para entrar novamente, atirou pedras em direção à escola.... o adolescente assumiu todos os fatos e diz que fez isso pois estava irritado [...] (caso selecionado n. 32/2005).

Esse tipo de violência ocorre geralmente quando o adolescente recebe uma punição mais severa, que é percebida como uma imposição da instituição escolar. Segundo Abramoway (2003, p. 51),

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, quando são colocados para fora da sala de aula, ou são suspensos e/ou proibidos de entrar por terem chegado atrasados.

Ribeiro e Martins (2005, p.69) sugerem que parte das violências dirigidas aos professores poderiam ser assim explicadas:

Existe nas escolas uma prática insistentemente positivista a influenciar leis, códigos e regimentos e, o que é pior toda a prática pedagógica do professor. O autoritarismo, o diretivismo e o unilateralismo estão tão presentes que impedem o professor de vislumbrar as possibilidades que se levantam... Todos parecem ser especialistas em ética, mas, talvez, sejam raros os que a praticam, raros são os que compreendem o seu papel histórico e o seu valor nas definições dos rumos de um projeto-político-pedagógico, cidadão no seu dia-a-dia mediante um intenso trabalho de participação, cooperação e respeito mútuo.

Já os impactos das ameaças dos alunos sobre os professores e outros membros do corpo pedagógico resultam num crescente sentimento de insegurança, e que tende a repercutir no trabalho docente. Como nos esclarece Batista (1999, p.159):

Perante um incidente mesmo que as conseqüências físicas fossem nulas, o efeito sobre a dinâmica do trabalho é trágica. Correria, curiosidade, comentários..... Não há como ensinar mais nada, o dia está perdido, o planejamento, e o estudo necessário para aquela aula transferido, o clima de aprendizagem se esvaiu pelo ralo [...].

Outros efeitos dessa recorrente e crônica de insegurança no trabalho docente acabam por afetar a sua saúde física e mental, e como sugere Batista (1999, p.159) “a escola desenvolve uma relação paranóica, isto é, todos contra todos e cada um protegendo a si mesmo”.

Um dado que confirma o efeito da violência sobre o docente foi capturado através do acompanhando das notícias sobre o fenômeno da violência escolar veiculadas no jornal Zero Hora (de 25 de junho de 2006). Registramos um fragmento de entrevista que relata os impactos da violência escolar na vida de uma professora, atingida por uma pedra de 450 gramas, arremessada por um aluno de 11 anos, o qual mandou avisar que tem uma arma e que voltará à escola para se vingar da professora por ter ido à polícia.

[...] É claro que tenho medo. Só vou saber se estou preparada para retornar ao trabalho quando chegar lá. Pode ser que eu entre em pânico [...].

O efeito da violência sobre a atividade docente acaba, assim, por comprometer a o exercício profissional.

A presença dos Conselheiros Tutelares, nos relatos dos inquiridos na DPCA de Santa Maria, é bem infreqüente e, quando aparecem, referem-se às situações como: “Orientou o pai denunciante a fazer o registro de ocorrência”; “Foi chamado a acompanhar a vítima, pois os pais não foram localizados”; “Foi citado que o CT já faz acompanhamento do adolescente”; “Foi encaminhado para o CT acompanhar”; “CT fez com o policial militar o registro da ocorrência”; “CT foi chamado pela diretora da escola para levar a adolescente agressora”; “Orientou a professora vítima a fazer o registro de ocorrência”.

Dessa maneira, essa rara citação dos Conselheiros Tutelares nos inquiridos pode ser compreendida da seguinte forma: quando eles são chamados em situações de violência escolar, eles estão na condição de agente de proteção da criança e do adolescente, ou seja, os conselheiros tendem predominantemente, a não “levar” à situação de violência escolar para a DPCA, mas buscar mediá-la, só recorrendo ao registro de ocorrência em situações de claro ato infracional.

No período acompanhado, encontramos que os registros são feitos, pela figura materna, em alguns casos, a mãe, seguindo uma orientação da escola, vai à DPCA para registro da ocorrência. É a figura materna que busca a proteção de filho ou filha. Esse dado é analisado sob dois enfoques. O primeiro é que, historicamente, as questões da vida escolar dos filhos ainda são uma tarefa realizada, não pelo casal, mas muito mais pela mulher. Basta lembrarmos que são elas que comparecem, em maioria, nas reuniões de pais, nas escolas. O segundo ponto é que a composição da família, na contemporaneidade, tem se identificado muito mais com a família monoparental feminina, sendo essa constituição familiar cada vez mais dominante na sociedade brasileira, em especial, entre as populações mais empobrecidas.

Necessitamos também pontuar que tanto nas entrevistas com os conselheiros tutelares, como na análise dos inquiridos apareceram relatos de episódios, caracterizados como violência que ocorreram tanto no espaço interno da escola como em seu entorno. O entorno se refere ao espaço que corresponde às imediações da escola: o quarteirão, as áreas próximas do portão de acesso, os pontos de embarque e desembarque de ônibus, para citar alguns exemplos.

O que nos chamou a atenção nessa questão do espaço, em que a violência se expressa, diz respeito ao fato de que a violência registrada no entorno escolar, na grande maioria dos dados, são situações que tiveram seu início dentro da escola,

mas o seu desfecho ocorreu nas imediações dessa. Assim, caracterizamos uma violência que parece fluir da escola para a comunidade e vice-versa, como mostra a fala abaixo de um conselheiro:

[...] começou com uma situação e violência, uma briga, na saída da escola, só que a situação de violência foi abrangendo os familiares os irmãos.... Então descia a (nome da localidade) em peso para se pegarem. E estava chegando ao ponto que ia dar morte, mas começou com os alunos da escola, dentro do pátio eles não brigavam [...] (entrevistas 1 e 2).

Logo, um conflito iniciado entre dois adolescentes acaba por envolver e vitimar outros adolescentes, ou até irmãos que estudam na mesma escola e, até suas respectivas famílias e outros membros da comunidade, como os vizinhos.

[...] a comunicante tem 22 anos é irmã da aluna agredida pela colega no intervalo do recreio, sendo que a comunicante foi buscá-la na saída da escola e também foi agredida com pontapés, e que está com sete meses de gestação, e que a comunicante teve que ir ao médico com medo do poderia acontecer ao bebê [...] (Caso n.84/2005).

Dessa forma, parece que a condição dos territórios, em que essas escolas se localizam, marcados pela violência social, acaba por influenciar a forma como são conduzidos os conflitos surgidos no espaço escolar. Os extratos dos inquéritos a seguir confirmaram essa permeabilidade da violência, essa capacidade de ela circular pelo meio social e pelo meio escolar, ao menos, isso foi registrado entre os dados pesquisados:

[...] O policial foi chamado pela Direção da escola e recebeu informação que as adolescentes A (13 anos) e B (14 anos) haviam brigado. Que as professoras chamaram os pais, sendo que a mãe de A, ao chegar na escola avançou em B, dizendo que ninguém batia em sua filha, em atitude de defesa B ficou com a mão ferida (a mãe de A portava um pedaço de telha de amianto) [...] (caso selecionado n.36/2005).

Esses dados nos remetem a pensar sobre a violência que também faz parte do contexto social e do contexto familiar de muitas famílias. Aqui, devemos pontuar que a família, que identificamos em nosso estudo, está em situação de vulnerabilidade e que, pelo registro da ocorrência na Delegacia, busca proteção à ameaça à integridade de seus filhos que ela, por si própria, se sente incapaz de prover. Embora nosso estudo não se fixasse numa descrição das características da composição familiar desses adolescentes, tanto dos que cometeram quanto dos que foram vítimas da violência, pelos registros, foi possível verificar que eles pertencem

a camadas populares, e que são as mães, em grande maioria, as que buscam, por iniciativa própria, por sugestão dos professores, ou até por orientação do CT, efetuar o registro da ocorrência. É necessário apresentar como se constitui essa família, que “falhou”, não conseguindo cumprir com as expectativas da escola: disciplinamento da conduta de seus membros, ou a proteção deles. Para termos uma imagem mais real das famílias da grande maioria das crianças das escolas públicas, devemos superar sua visão idealizada, a idéia da família nuclear, a base de tudo, cumpridora das funções de socialização de seus membros e capaz de prover o sustento desses. Os autores que têm como objeto de estudo a família brasileira, mostram-nos que as das classes populares são, elas próprias, *locus* de violências (violência doméstica, contra a criança e o adolescente, contra a mulher, contra os idosos) e que elas se encontram em situação de vulnerabilidade social, conforme Gomes (2005, p. 360):

Para a família pobre, marcada pela fome e pela miséria, a casa representa um espaço de privação, de instabilidade e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade. Quando a casa deixa de ser um espaço de proteção para ser um espaço de conflito, a superação desta situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio para o enfrentamento das adversidades, resultando, assim, na sua desestruturação. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados.

As famílias, em situação de vulnerabilidade, que não podendo por si assegurar a proteção de seus membros, buscam obtê-la por meio dos órgãos ligados à segurança e proteção, no caso de nosso estudo: a DPCA e os CTs. Por sua vez a família é vítima da violência social.

Outra das nossas categorias se referia ao conhecimento das características dos sujeitos envolvidos nas situações VEVEENE. Assim, tanto nos achados da DPCA, quanto nos relatos dos Conselheiros Tutelares, a expressão da violência pareceu ser maior entre adolescentes do mesmo sexo, sendo que a violência entre adolescentes do sexo masculino é maior que entre adolescentes do sexo feminino. A faixa etária dos adolescentes envolvidos, sejam vítimas, sejam autores da violência, corresponde ao intervalo de 12 a 17 anos. Nem todos os registros continham o ano escolar em que o aluno cursava, o que prejudicou a conclusão sobre a idade escolar dos adolescentes envolvidos. Em alguns relatos, surgiram dados que indicaram que os adolescentes envolvidos na situação de violência

apresentam situações específicas familiares ou registram problemas de saúde mental e isso culmina no episódio de violência, como se constata nos trechos a seguir:

[...] consta no atestado médico do agressor, transtorno de ansiedade em tratamento desde 1999 [...] (caso selecionado n. 98/2005).

[...] a adolescente saiu da sala e ficou andando pelo pátio, batendo nas janelas e xingando. A conselheira tutelar foi chamada à escola. Disse que já tentou levar a adolescente para tratamento psiquiátrico, mas que ela se nega. A professora diz que a adolescente permanece na escola por força do CT, mas a mesma nunca quer assistir aula, apenas fica dentro da escola, perturbando o andamento das aulas e provocando os professores. A adolescente nega que tenha ameaçado, mas assume que xingou. Também rasgou a prova. [...] (caso selecionado n. 35/2005).

Nos casos anteriormente citados, reconhecemos a concorrência de componentes de ordem emocional e da necessidade de atendimento na área da saúde, mas mesmo assim, órgãos vinculados à segurança foram chamados a intervir.

Já em outro inquérito, uma situação pessoal do aluno parece não ter sido percebida no contexto do episódio ocorrido:

[...] o aluno estava perturbando a aula, eis que foi chamado a atenção, quando o mesmo ameaçou (a professora) “vou te pegar lá fora” dando a entender que iria lhe agredir fisicamente. O pai declara que não tomou conhecimento do teor da ocorrência, ou seja, de ter ameaçado a professora, pois nunca fora chamado na escola. Também relata que na época do registro da ocorrência, seu filho passava por momentos difíceis, haja vista que a mãe faleceu [...] (caso selecionado n. 58/2005).

Os alunos que participam dessas situações de violência, assim como suas famílias, estão fragilizados, e requerem do espaço escolar uma especial atenção, mas que, dada às poucas condições da escola pública, já explicitadas neste estudo, acabam por não receberem uma atenção apropriada.

Pelas situações descritas registrou-se uma abordagem fragmentada, o que pode decorrer da carência de uma interface entre as políticas de saúde, assistência e educação.

3.4.1 Como a violência chega à DPCA

Como rotina administrativa, todos os casos são encaminhados à Promotoria da Infância e Juventude de Santa Maria, uma vez que essas agressões físicas e contra o patrimônio, muito presentes nos registros, caracterizam-se como um ato infracional, conferindo ao adolescente o *status* de autor desse.

Na análise dos inquéritos selecionados para este estudo, na DPCA, encontramos um elemento presente em algumas das situações de VEVENE, que necessitou ser aprofundado, pois, de certo modo, ele expressa a postura de algumas escolas, ou de seus diretores e professores, na condução dos episódios que ocorrem nesse espaço. Referimos-nos àquelas situações em que a escola chama a Brigada Militar (BM) para agir, mas ela própria não quer aparecer no registro como denunciante, fazendo assim que a figura da BM seja o denunciante, quando, em verdade, foi a escola que solicitou ação da BM e testemunhou o episódio.

Diante disso, por que a escola não comparece à delegacia policial para registrar um boletim de ocorrência? Aparece, nesse fato, uma postura contraditória da escola/professores, pois, se demandaram a ação de um órgão de controle externo, no caso a BM, caberia à escola o acompanhamento do processo de registro da ocorrência também.

Na época da coleta desses dados, comentamos sobre isso com os membros da DPCA. Eles referiram que, de fato, deveria ser feito o registro pela própria escola. No entanto, a comunidade escolar não quer se envolver e diz não ter muito tempo para isso, pois tem “aulas para dar”, bem como outros compromissos. Por isso, passam esse registro para o policial que atendeu à chamada da escola.

Chamou-nos à atenção que, dentre os 12 registros feitos pelo policial militar, em verdade, ele registra a ocorrência, representando o papel de alguém da escola que o chamou para apartar uma briga dentro do espaço escolar, ou seja, quem requisitou a ação policial foi a escola.

Como exemplo disso, identificamos em um dos inquéritos, que o diretor de uma escola chamou a Brigada Militar, pois duas adolescentes, de 17 e 16 anos, agrediram-se (lesão corporal) porque uma delas teria atribuído à outra apelidos.

Descrição do episódio: “X a abordou e questionou quem estava colocando apelidos nela,..... dando-lhe socos e derrubando no chão”.

Aqui, identificamos um caso de *bullying* escolar,²² um das formas que assume o fenômeno da violência entre os alunos e que acaba por provocar, na vítima do *bullying*, uma reação também violenta.

Casos, como o relatado, e em outros como esse, fizeram-nos questionar sobre a propriedade de ser um representante da BM o declarante/denunciante de um fato que ocorreu dentro do espaço escolar, e que ele não presenciou. Foi mais um recurso chamado a intervir na situação, como no caso:

[...] o PM recebeu a denúncia que uma aluna estava jogando pedras contra a escola. Foi confirmado o fato. A diretora não presenciou (fato), mas foi informada pela professora... a aluna não queria ficar na escola, e foi dispensada pela professora. A adolescente quando saiu, chutou a lixeira, jogou pedra na porta e chamou a professora de vagabunda (caso selecionado n. 36/2006).

Nesse caso, a retirada do aluno do espaço escolar parece não ter sido conduzida de forma satisfatória, motivando-o a agir de forma violenta. Para contornar a situação, buscou-se ainda o auxílio da Brigada Militar, uma autoridade externa à escola para mediar a situação.

Compreendemos a necessidade e a propriedade do recurso policial em alguns casos, como nos eventos (furtos, arrombamentos, apreensão de arma, posse de entorpecentes) que tenham ocorrido no espaço e no entorno escolar, onde o policial é o responsável pela segurança. Entretanto, questionamo-nos sobre a demanda pela escola dessa ação coercitiva externa nos espaços escolares, em eventos de menor potencial ofensivo. Afirmamos isso, pois, na grande maioria dos inquéritos, aparecem situações do tipo ameaças físicas ou verbais, condutas reprováveis, mas passíveis de questionamento sobre a forma pela qual tem se buscado a sua contenção ou reparação: pela comunicação aos órgãos policiais.

Brunetta (2006) nos traz a pergunta pontual: como é possível pensar a liberdade em meio ao exercício de práticas coercitivas? Estaria ocorrendo uma transferência da figura da autoridade do professor para o policial? Ainda, quais

²² O termo *bullying*, sem um equivalente na língua portuguesa, é usado para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizados pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (FANTE, 2005, p.27).

seriam as implicações dessa postura diante da violência por parte da escola ao longo do tempo? Sobre isso, encontramos as palavras de Schilling (2004, p. 70).

Há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e do aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a concretização de outros direitos humanos), parecem prisões. E nas prisões, há rebeliões. Situações freqüentes e “normais” nas escolas até certo tempo hoje ganham uma dimensão enorme. Chama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Juizado. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar. São escolas que respondem, desta forma, às contradições e aos desafios de educação numa sociedade de insegurança, com sua “sobrecarga de segurança” diante dos “medos à solta”. Há outras que lidam de maneira diversa com a educação nessa mesma sociedade, que refletem as contradições existentes de um outro modo: são escolas que bloqueiam o medo, incentivam a participação, abrem-se às vizinhanças, descriminalizam condutas e acolhem.

Para compreendermos essas situações, abordamos dois aspectos: no primeiro caso, há questionamentos sobre, se nesse episódio, a escola não estaria se eximindo de exercer sua ação disciplinadora ante um ato que, ao invés de infracional, se enquadraria como um ato indisciplinar. O ato infracional é explicitado pelo ECA, em seu artigo 103: considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Assim, quando o adolescente pratica ato análogo ao tipificado como crime no Código Penal, temos um ato infracional.

Nesse sentido, Ferreira (2007, p.4) chama à atenção para a vinculação entre ambos.

Dessa forma, a primeira conclusão que se pode chegar é que nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional. A conduta do aluno pode caracterizar-se a uma indisciplina, que não corresponda a uma infração prevista na legislação.

Em nosso estudo, registramos a tendência da escola na demanda de força policial para episódios como os descritos e, por isso, a pergunta: seria apropriada a demanda da autoridade policial pela escola?

Devemos lembrar que os atos indisciplinares devem estar regulamentados e explicitados, de forma clara, dentro dos documentos e regulamentos que regem a escola. Neles, devem aparecer os direitos e deveres dos alunos. Observamos que um interessante objeto de estudo seria a análise documental dos conteúdos desses regimentos, verificando a sua atualização e adequação ao ECA. Entretanto, o ECA

não veio substituir o regimento escolar, mas essa é uma idéia que apareceu nas falas dos conselheiros tutelares entrevistados.

Essa mesma idéia sobre o ECA, os direitos dos alunos e professores também apareceu, quando apresentamos nosso artigo, no II Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada Enfoque Violência Social, onde um professora reagiu a nossa colocação de que, por vezes, os conselheiros referiram que eram chamados para mediar situações que não diziam respeito a sua função. “Mas então, qual é a função do Conselho?” Um outro professor colocou: “se o ECA é para cuidar dos direitos das crianças, faz-se necessário um instrumento para assegurar os direitos do professor”.

Assim, percebeu-se que o regimento escolar não está sendo reconhecido como instrumento que apóia as relações no meio escolar e, aqui, nossas hipóteses: ele está desatualizado, descontextualizado, é desconhecido, ou ele está sendo esquecido? O ECA não veio para substituí-lo como parecem pensar, equivocadamente, alguns agentes educacionais. O que é importante observar é que não bastam as normas é preciso interpretá-las, materializá-las.

Numa colocação mais enfática, poderíamos usar a expressão de Brunetta (2006, p. 24), “indisciplina é identificada como infração”.

Desse modo, os dados da DPCA indicaram que o maior número de inquéritos instaurados dizem respeito à violência entre adolescentes, portanto, adolescentes que, a partir da ocorrência, passam a ser chamados de (adolescentes) vítimas e (adolescentes) infratores,

3.5 Judicialização da violência escolar e da violência em meio escolar

Os dados acessados por nosso estudo nos levaram à necessidade de incluir uma nova categoria de análise a que denominamos de judicialização da violência escolar. Esse termo, judicialização,²³ se refere à necessidade de recorrer ao âmbito da justiça para a obtenção de um direito negado, ou para a reparação de algum

²³ Judicialização - o juiz surge como um recurso contra a implosão das sociedades democráticas que não conseguem administrar de outra forma a complexidade e a diversificação que elas geraram (...) é então ao juiz que se recorre para a salvação. Os juízes são os últimos a preencher uma função de autoridade - clerical quase parental (GARAPON, 2001, p.27).

dano. A judicialização tem se constituído como uma marca da sociedade atual, na qual diante da inviabilidade de se acessar ou ter garantido os direitos enunciados na Constituição Federal: o direito à segurança, à educação, à saúde, busca-se obtê-los por meio da justiça.

Na sociedade brasileira, as normas da punição pela violência cometida por adultos está explicitada no Código Penal Brasileiro. Quando se trata de violência cometida por menores de 18 anos, portanto, crianças e adolescentes, considerados inimputáveis pelo ordenamento jurídico brasileiro, esses têm no ECA, no art. 103, as normalizações sobre seus crimes ou contravenções, os chamados de atos infracionais. O ECA prevê as condutas que devem ser assumidas para adolescentes entre 12 e 18 anos, autores de atos infracionais. Já as crianças menores de 12 anos ficam sob a competência dos CTs.

Durante a realização da coleta de dados, junto à DPCA, deparamo-nos com a informação de que todos os inquéritos instaurados, independentemente do desejo de as vítimas ou denunciantes representarem²⁴ contra os denunciados, seriam encaminhados para à Promotoria da Infância e Juventude. Essa informação nos levou a considerar a necessidade de envolvermos também, em nosso estudo, a visão da Promotoria. Por isso, em uma entrevista com um dos promotores, colhemos informações que nos ajudaram a entender alguns novos questionamentos que, após a coleta de dados na DPCA, passamos a fazer. Construimos então uma pauta para orientar a entrevista semi-estruturada (Apêndice D).

Cabe situar que a Promotoria da Infância e Juventude integra o Poder Judiciário, é um órgão jurisdicional do Estado, sendo que seus membros são os operadores do sistema de garantias dos direitos da infância e juventude. As funções da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude compreendem assegurar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Com o apoio do ECA, desenvolvem-se atividades voltadas ao efetivo respeito aos direitos e garantias assegurados à comunidade infanto-juvenil.

²⁴ O termo tem a conotação jurídica e significa que sendo o ato infracional de maior gravidade, o Ministério Público (MP) representará o adolescente mediante uma peça - a Representação - encaminhada ao Juiz da Vara da Infância e da juventude competente. Recebida esta Representação na esfera jurisdicional, o adolescente passa a responder a uma Ação Socioeducativa Pública (ASP). A finalização deste processo no qual o adolescente é representado, se configura mediante a decisão judicial que aplica ao jovem, diante de sua história singular e do conjunto de elementos caracterizados do ato, uma vez observados o princípio da defesa e da análise das provas, uma das medidas socioeducativas definidas em lei (LIMA e ALVES, 2005, p. 7).

Dentre as inúmeras atribuições legais e constitucionais, destacam-se a promoção e acompanhamento dos procedimentos relativos aos atos infracionais atribuídos adolescentes; promoção e acompanhamento das ações de alimentos, destituição e suspensão do poder familiar; acompanhamento das ações de adoção, guarda e tutela; nomeação de tutor, curador e guardião, bem como a manifestação em todos os demais procedimentos de competência da Vara da Infância e da Juventude.

Destacamos, como uma das suas mais importantes atribuições, a promoção do inquérito civil e da ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos, ou coletivos, relativos à infância e à adolescência.

É competência, também, da Promotoria a instauração de sindicâncias e diligências investigatórias, determinando, se for o caso, a instauração de inquérito policial para a apuração de ilícitos ou infrações às normas de proteção à infância e à juventude. Além disso, cabe a esse órgão inspecionar as entidades públicas e privadas de atendimento e os programas protetivos e socioeducativos, adotando as medidas administrativas, ou judiciais, necessárias à remoção de irregularidades porventura verificadas.

Diante das atribuições conferidas à Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, concluímos que o órgão apresenta-se como o guardião dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes e é encarregado de buscar a responsabilização dos jovens infratores, da família e do Estado omissos, bem como exigir da sociedade a sua parcela de colaboração à implementação material da doutrina de proteção integral.

Na Promotoria da Infância e da Juventude, são encaminhados os inquéritos da DPCA que envolvem violências cometidas por adolescentes, os casos de adolescentes, vítimas de adultos (casos de professor que agrediu aluno são encaminhados para o Juizado Especial Criminal, pois o réu, no caso, não é um adolescente).

Nossos questionamentos, dirigidos à promotoria, foram para perguntar-lhe qual sua visão sobre os inquéritos de situação de violência, envolvendo os alunos que chegam a essa instância jurisdicional. A fala, a seguir transcrita, capta a forma como isso é percebido na Promotoria:

E eu acho que é assim, que é até uma falta de habilidade da escola em lidar com essas situações,... eu entendo que isso aí poderia até se resolver num âmbito escolar, não teria a necessidade de ir a polícia, chamar a polícia, ir numa delegacia. Por que na maioria dos casos são brigas de gurizada, entre eles mesmos assim, quando eles chegam aqui na promotoria, 2, 3 meses depois já está até a situação recomposta, ou seja, já são amigos, já estão se dando de novo.

Em outro trecho, essa idéia reaparece:

[...] mas eu acho interessante de a escola pelo menos tentar resolver o problema antes de encaminhar para a polícia. Até porque a gente realmente vê que passados 2 meses, quando eles chegam aqui a coisa está solucionada... então se o tempo solucionou, eu acredito que a escola teria condições de fazer.

Outra fala que indica uma percepção do uso inadequado do dispositivo judicial para enfrentamento das situações de violência aparece no trecho da entrevista:

Eu acho que hoje a escola, ela está apelando bastante para a polícia, tem recomendado que os pais vão na polícia, essa (é) postura da escola,.. eu sei porque os pais falam que a escola é que está recomendando (ir a polícia).

Uma possível justificativa para a não-mediação da violência pela escola foi apontada pela promotoria: “de repente, eles já estão sobrecarregados, já não conseguem mais fazer” (atendimento das situações de violência).

Poderíamos incluir uma reflexão sobre esse sentimento de estar sobrecarregado, entendendo-o como *burnout* docente, em que os efeitos da violência aparecem no trabalho. Batista (2002, p.315) sugere:

O clima de desconfiança, gerado pelas próprias providências de segurança, exerce o efeito de deteriorar as relações sociais.... não apenas a violência, mas as medidas que se tomam contra ela exercem um efeito corrosivo nas relações sociais de trabalho.

Também aparece por parte da promotoria uma preocupação com o que representa para o adolescente o comparecimento, acompanhado de seus pais, no fórum ou na promotoria, para responder pela violência que cometeu ou da qual foi vítima. A escola não comparece nessa instância do processo. Fica, assim, a pergunta: estaríamos praticando uma espécie de nova violência ao sujeitar o adolescente a partilhar de espaços que são também comuns ao mundo dos adultos que cometeram crimes?

As situações que chegam pelos inquéritos à promotoria são, na visão da promotoria, situações que sempre fizeram parte do cotidiano escolar:

Porque eu já fui adolescente, e eu sei que na minha classe também tinha brigas de colégio, sempre teve, talvez hoje um pouco mais, mas sempre teve briga de colégio. E eu não me lembro, na minha época,..., eu não me lembro há vinte e poucos anos atrás, ter que se recorrer à polícia para resolver os conflitos vindos de dentro da escola. Não estou dizendo que a escola está errada em fazer isso.... ela está tentando solucionar os conflitos dessa forma, é uma opção que a escola está fazendo. Eu questiono se esta é a melhor forma? .. Então.... eu vejo que de repente podia ter sido solucionado de outra forma. Mas é a via que a escola está escolhendo hoje, pelo menos algumas escolas [....].

Outro aspecto, que foi possível esclarecer, diz respeito às medidas disciplinares, e previstas no ECA que esses adolescentes recebem, quando da caracterização de um ato infracional no contexto escolar, após serem ouvidas a vítima, as testemunhas, para apurar o que realmente houve.

Aqui são (atendidos) os atos infracionais, crimes praticados por adolescentes de 12 a 18 anos... nesses casos, é, então é a prestação de serviços Nós temos várias medidas socioeducativas que podem ser aplicadas..., a primeira delas e é a mais branda é a advertência, que é uma advertência verbal, depois vêm as reparações de danos.

Assim, temos que, muitas vezes, a advertência verbal, é a medida deliberada dentro da promotoria e devemos pensar que essa mesma medida poderia estar sendo aplicada dentro do ambiente escolar, por meio do regimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, examinamos a violência na escola e em seu entorno, a partir de fontes inéditas. Ao contrário de estudos sobre esse fenômeno que buscam, por meio dos sujeitos diretamente envolvidos: as crianças, os adolescentes, seus pais ou responsáveis, os professores e diretores de escola, construir o conhecimento sobre a violência. Escolhemos analisar outros dados, percorrer um outro caminho que pudesse nos fornecer perspectivas novas sobre esse fenômeno. Nesse caminho, o nosso encontro com os adolescentes, com os professores e outros membros da escola foi por meio dos seus depoimentos, transcritos nos inquéritos instaurados e arquivados na DPCA, do município de Santa Maria. Buscamos conhecer, pela análise documental desses registros, as características dos eventos que motivaram a busca de uma mediação, envolvendo instâncias, que não as que compõem a comunidade escolar, para a sua resolução. Como segunda fonte de dados, realizamos entrevistas com conselheiros tutelares. Esses agentes sociais que têm sido chamados pela escola e que surgem com o ECA, em 1990, como um marco de transição paradigmática, na área dos direitos da criança e do adolescente, na sociedade brasileira. Uma entrevista com a Promotoria visou a dar respostas aos nossos questionamentos sobre a tendência de uma judicialização dos conflitos em meio escolar.

Como resultado desta pesquisa, podemos elencar as seguintes considerações:

Na análise feita, percebeu-se que a expressão da violência, para a qual os professores e escola parecem estar mais atentos em denunciar, corresponde à violência doméstica contra a criança e o adolescente. Nessas situações de violência, os professores se mostraram mais proativos no encaminhamento de alguma providência. Esse achado, também, é o resultado da extensa campanha na mídia que tem tratado do tema da violência intrafamiliar e do papel de todo cidadão na interrupção desse ciclo de violência. Por outro lado, pode também significar um descomprometimento da escola com as questões da violência expressas em seu meio, pois ela tem delegado à Brigada Militar e aos pais das crianças e adolescentes o encaminhamento de solução e mediação daquelas.

Surpreendeu-nos um dado encontrado e a sua significação, os professores quase que, exclusivamente, são os denunciantes das situações de violência e aparecem como vítimas dessa violência, quando seus bens (carros, aparelhos celulares), ou sua integridade física está envolvida. Nas demais situações de violência, os professores não comparecem pessoalmente, mas chamam a intervenção da força policial, do Conselho Tutelar, ou pais para realizarem os registros na DPCA.

Como decorrência deste achado, pensamos que o estabelecimento de fluxos de atendimento à situação de violência no meio escolar por uma equipe interdisciplinar capacitada seria uma proposta a ser discutida e negociada com os órgãos envolvidos. Com esse fluxo de atendimento da VEVENE pretender-se-ia que o encaminhamento pudesse ser mais uniforme, e teríamos um trabalho em rede, evitando-se assim o uso e o abuso do aparato policial e de órgãos como o CT e o Juizado em situações em que a solução está na escola.

É importante lembrar que o recurso do regimento escolar não foi citado em nenhum dos inquéritos e em nenhuma das entrevistas, e isso nos leva a supor que ele tenha sido abandonado como recurso para a disciplina escolar em detrimento da infração, o que expressa uma contradição com as escolas que se pautam pela idéia de serem escolas democráticas. Com a interpretação materialização e o fortalecimento do regimento escolar espera-se empoderar a escola para solução de seus conflitos violentos

O CT ainda é percebido apenas como órgão em favor dos direitos dos alunos. Identificamos que a relação escola/CT ainda está em processo de construção, é uma articulação em rede que ainda necessita ser tecida, construída, tramada, consolidada, pois os CTs, agentes sociais e o corpo escolar ainda não se reconhecem de forma plena como parceiros na execução de políticas dirigidas à infância e à juventude, ou seja ainda não há um trabalho em rede.

Embora o CT seja anunciado como um órgão destinado à atenção da infância e juventude na pesquisa realizada, mostrou-se um dispositivo que acaba servindo de forma predominante à criança e ao adolescente das camadas populares, os quais estão em condição de maior vulnerabilidade. A ação dos conselheiros tutelares se dá na ação junto à criança que estuda na escola pública estadual e municipal, isto é, sua ação tem se destinado a crianças de classes populares. Esse dado reforça a idéia de que as situações de violência no meio escolar são conduzidas de forma

distinta entre os adolescentes e as crianças das classes populares e das mais abastadas, pois a escola privada não recorre ao CT para mediar a violência, nem registra ou orienta os pais a fazerem o registro da ocorrência da violência na DPCA. Então, embora tenhamos um discurso de igualdade, apregoado nas legislações da infância, essa não se concretiza no caso da VEVEINE, pois, as crianças e adolescentes pobres, quando quebram comportamentos esperados no ambiente escolar têm seus incidentes encaminhados para a resolução, não na esfera da escola, mas na esfera da justiça.

O CT tem sido um órgão que recebe demandas originárias de dois fluxos de violência: tanto da violência da escola pública, que se expressa em seu meio ou em seu entorno, quanto da violência do meio que se manifesta na escola. Reconhecemos então ambas: escola e meio, como reprodutoras de violências.

Na DPCA, encontramos a judicialização de atos de menor poder ofensivo e que sugerem uma tendência de novamente estarmos transformando em casos de polícia a expressão da questão social: violência, e sobre isso, um alerta, pois historicamente, já vivenciamos, na sociedade brasileira, momentos em que a questão social foi tratada como caso para a polícia. A partir dessa questão, também aqui, podemos pensar que a forma como estamos conduzindo as situações de VEVEINE sinalizam para a contraditoriedade das escolas públicas atuais que se apresentam como democráticas, mas que parecem não demonstrar essa postura na forma como encaminham as situações de violência. Aqui podemos pensar que a escola, ao se afastar das mediações dos conflitos de violência, acaba também se distanciando dos ideais da escola democrática. Nas palavras de Oessselmann (2005, p.10),

a democratização da escola aposta no potencial de criar e aprofundar espaços que permitem criar alternativas a atitudes de violência. O contrário da violência não é harmonia e disciplina. Ambos podem ser apenas um manto que esconde conflitos, capazes de explodir a qualquer momento, dentro ou fora da escola. Olhando para as raízes difusas e complexas da violência, aponta-se novamente para um clima generalizado que garante um trato respeitoso em meio de inúmeros desafios, problemas e diferenças. Democratização não se reduz a eleições, estruturas e regulamentações.

Por fim, nossa pesquisa nos certificou que assim como a violência é um fenômeno complexo e multicausal, as estratégias para seu enfrentamento deverão ser igualmente complexas. Com isso, queremos dizer que, por mais bem intencionadas que sejam as ações voltadas para o combate à violência no meio

escolar, se elas forem dirigidas somente a determinados segmentos, por exemplo, entre os alunos, elas pecam por não captarem o fenômeno da violência em sua totalidade e, por isso, apresentam grande possibilidade de levar seus empreendedores à frustração pelo pequeno impacto produzido. O desafio fica em elaborar estratégias de enfrentamento da violência que dêem conta desse fenômeno, entendendo-o como uma totalidade que se agrega, de forma “democrática”, a todas as instituições, aos sujeitos, transforma-se e marca cada momento histórico. Nesse sentido, os esforços investidos para uma escola sem violência parecem ser mais êxitosos se for assumido que a violência é um elemento do cotidiano escolar, o qual, professores e educadores, famílias e alunos devem ser capacitados para e compreender e enfrentar.

Fica a sugestão, para que as escolas públicas estaduais e municipais possam contar com assistentes sociais (a exemplo do que já vem acontecendo em alguns municípios e estados brasileiros que criaram o cargo de assistente social dentro do quadro de funcionários da educação). Esses profissionais têm trabalhado com as diversas manifestações da violência, e podem contribuir para o seu enfrentamento.

Os caminhos tomados pelos professores na condução das situações violentas demonstram, por vezes, um distanciamento do compromisso ético com o espaço escolar e da educação, na contemporaneidade, com os ideais de formação do cidadão. Isso foi possível verificar na situação em que um adolescente agrediu verbalmente o professor e foi penalizado com a qualificação do delito como ato infracional.

Em parte, a escola também quer ser protegida. A sociedade da insegurança contém a escola da insegurança e, nessas condições, ela se modifica, transforma-se e não reconhece seus compromissos na consolidação da cidadania, autonomia e reflexão, princípios norteadores que parecem não ter mais significado nas escolas que foram cenário deste estudo e que aparecem nos relatos das entrevistas e registros da DPCA.

Por último, queremos deixar registrado que a experiência possibilitada por esta pesquisa nos deixou a convicção da necessidade de ampliação de estudos que explorem o espaço de interface das políticas sociais: saúde, educação, assistência social.

Talvez nossa maior contribuição com este estudo seja o desocultamento das medidas buscadas para a solução da violência no meio e no entorno escolar por parte de professores e pais, o que sugere que nem estes nem aqueles parecem acreditar que a mediação dos conflitos escolares seja uma atribuição da escola, ou que a escola possua a habilidade para mediá-la. Haja vista que a grande maioria dos registros na DPCA e nas chamadas dos casos atendidos pelos Conselheiros Tutelares se referem a eventos de menor poder ofensivo (ameaças, agressões verbais). Os dados de nossa pesquisa sugerem que a escola pública não tem se colocado como mediadora da violência em seu espaço, pois ela recorre à ação coercitiva da BM para interromper eventos de menor poder ofensivo dentro de seu espaço.

Durante o processo da análise dos dados, fomos abrindo novas interrogações e algumas delas mereceriam ser aprofundadas por outros estudos. Como não encontramos registros na DPCA de escolas privadas, pode-se construir uma pergunta: o que está acontecendo na escola privada no que se refere à VEVENE? Como a escola privada media essa violência?

Outra fonte de pesquisa poderia ser realizada, estudando como se alteraram ou não os regimentos escolares a partir do reordenamento da lei máxima - ECA, que orienta o cuidado da infância em nosso país e que entende a criança e o adolescente como um sujeito com direitos.

Para concluirmos as considerações, reafirmamos que as ações de enfrentamento da violência escolar e da violência no entorno escolar, entendida como uma das expressões da questão social requer a superação de um enfrentamento que se restringe a ações de denúncia e repressão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M. RUA, M. G. **Violência nas escolas** - Versão Resumida. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ABRAMOVAY, M. (Org). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.

AQUINO, J. G. **A violência escolar e a crise de autoridade docente**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101> Acesso em: 29 jan. 2005.

AQUINO, J.G. **Indisciplina**; o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2005.

AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

ARCOVERDE, A. Questão social no Brasil e Serviço Social. In: CFESS/CRESS/CEAD (org.). **Capacitação em serviço social e política social** - reprodução social, trabalho e serviço social. 4.ed. Brasília, v. 02, p. 75-86, 1999.

BARROS, F. O. **Tô fora!** o adolescente fora da lei, o retorno da segregação. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

BATISTA, A. S.; PINTO, R. M. Segurança nas Escolas e Burnout dos Professores. In: CODO, W. (Coord.). **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL, CFESS. Resolução n. 273 de 13 de março de 1993 - **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília, Diário Oficial da União, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 1**, de 5 de maio de 2005, Brasília, Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRUNETTA, A. A. **Autoridade policial na escola**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar**. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dhviolencia.html. Acesso em: 28 fev.2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização; questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CASTEL, R. **A insegurança social; o que é ser protegido**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DADOUN, R. **A violência: ensaio sobre o "homo violens"**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DEBARDIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em serviço social**. São Paulo: Cortez, 1999.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, L. A. M. **Indisciplina escolar e o ato infracional**. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/a-ind-esc-ato-inf.pdf> Acesso em: 23 maio 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1991.

FILHO, G. C. **A “questão social” no Brasil**: Crítica do discurso Político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. J. Trabalho e Educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e sociedade**: Trabalho, Educação Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FROTA, P. **O ato infracional praticado no ambiente escolar e as medidas socioeducativas**. Disponível em: http://www.mp.mg.gov.br/extranet/visao/sigecon/html/uploads/html_proprio/html_7621/material/anexo/Texto%20-%20%20Ato%20Infracional%20Praticado.htm. Acesso em: 20 maio. 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação, v. 1 Brasília: Editora Plano, 2002.

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARAPON, A. **O Juiz e a democracia**: o guardião das promessas. Trad. M. L. de Carvalho, 2.ed, Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em Situação de Vulnerabilidade Social: uma questão de políticas Públicas. In: **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro. v. 10, n. 2, abril/junh. 2005.

GRAMS, M.L. **Violência nas escolas**: não há uma receita pronta. Disponível em: <[www.http://www.ucb.br/observatorio/noticias/n%C3%A3o%20h%C3%A1%20uma%20receita%20pronta.doc](http://www.ucb.br/observatorio/noticias/n%C3%A3o%20h%C3%A1%20uma%20receita%20pronta.doc)>. Acesso em: 20 set. 2004.

GUIMARÃES, M.R. **Uma escola para a paz**: a educação em tempos de violência. Disponível em: <<http://www.educapaz.org.br>>. Acesso em: 30 abr. 2005.

HADDAD, S. ONGs identidade e desafios atuais. **Cadernos ABONG**. n. 27 maio, 2000.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez 1983.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 47, p.36-50, dez.1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio, 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de Metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMOS, F. C. S. Conselhos Tutelares: proteção e controle. In: **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**. v.16, n.2 jul/dez. 2004.

LIMA, I. M. S. O.; ALVES, V. M. Representar ou não representar: eis mais uma questão sobre a violência na escola. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2., 2005, Belém. **Anais**. Belém: UNAMA, 2005, 1 CD-Rom.

LUZARDI, A.E. et al. Enfrentando a Violência: Educação para a Paz e Direitos Humanos na Formação Profissional. In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL, 2003, Porto Alegre. **Anais**. 1 CD-Rom.

MACHADO, E. M. M. Questão Social: Objeto do Serviço Social? In: **Serviço Social em Revista**. v. 2, n. 1, 2006.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOGILKA, M. Educar para a Democracia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129-146. 2003.

OESSELMANN, D. Violência da escola e democratização. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2., 2005, Belém. **Anais**. Belém: UNAMA, 2005, 1 CD-Rom.

OLIVEIRA, W.F. GUIMARÃES, M.R. **O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação**. Disponível em: <<http://www.educapaz.org.br/modules/wfsection/article.php?articleid=3>> Acesso em: 27 ago. 2005.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Questões da Nossa Época; v.109, 2004.

PINTO, P.R.G. **O panótipo**: Foucault Confirma Orwell. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/028/28cpinto.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2006.

RIBEIRO, M. M.; MARTINS, R. B. **A violência doméstica contra a criança e o adolescente**: a realidade revelada e desvelada no ambiente escolar. Curitiba: Juruá Editora, 2005.

SANTOS, J.V.T. **A violência na escola**: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa. São Paulo, n. 27, p 105-122, 2001.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, J.F.S. **Violência, Serviço Social e formação profissional**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 79, p. 133-147, 2004.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SINPRO-RS. **Pesquisa sobre a opinião dos professores filiados ao Sindicato sobre a problemática da violência no ambiente de trabalho**. Porto Alegre, 2006. Disponível em www.sinprors.org.br/perfil/Violencia_Apresentacao_250107.pdf. Acesso em: 12 junh. 2007.

SPOSITI, A. **Exclusão social abaixo da linha do equador**. São Paulo: Seminário Exclusão Social, PUC/SP, 1998. (mimeo.)

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

TELLES, V. S. Questão Social: afinal do que se trata? In: **São Paulo em Perspectiva**, v.10, n.4, São Paulo: Sead, 1996.

TÜRCK, M. da G. M. G. **Rede Interna e Rede Social**: o desafio permanente das Relações Sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

VIGNOLI, J. R. *Vulnerabilidad y grupos Vulnerables*: um marco de referencia conceptual mirando a los jovens. Santiago do Chile: CEPAL, 2001 (serie población e desarrollo, n.17)

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2001.

WIEVIORKA, M. **O novo paradigma da violência**. Tempo Social. São Paulo, n. 1, p. 5-41, 1997.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: Expressões da Questão Social no Brasil. In: **Revista Temporalis**. Brasília, ano 2, n 3, jan/jul, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Perfil dos Conselheiros Tutelares

Tempo na função de Conselheiro <input type="checkbox"/> de 6 a 12 meses <input type="checkbox"/> mais de 12 meses
Sexo <input type="checkbox"/> Fem. <input type="checkbox"/> Masc.
Idade <input type="checkbox"/> até 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> acima de 41
Possui filhos <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Grau de Instrução <input type="checkbox"/> Fundamental <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Pós Graduação Atuação prévia na área do ensino? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

APÊNDICE B - QUESTÕES DESENCADEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS CONSELHEIROS TUTELARES

A RELAÇÃO CT E ESCOLA

VISÃO DOS CONSELHEIROS TUTELARES SOBRE A VIOLÊNCIA NO MEIO ESCOLAR

AS EXPECTATIVAS DAS ESCOLAS COM RELAÇÃO AO CONSELHEIRO TUTELAR NO ENCAMINHAMENTO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NO MEIO ESCOLAR

APÊNDICE C - REGISTROS DA DPCA

MAPA DE REGISTRO CASO nº _____/200_____
 CHAMADO _____

TIPO DA OCORRÊNCIA CONFORME REGISTRO _____

Quem era o denunciante _____

Quem era a vítima _____

O Conselho tutelar é referido sim não

qual seu papel _____

Cargos da escola citados diretor pessoal de apoio

Local do Evento

Dentro da escola _____

Entorno da escola _____

Tempo do evento recreio na saída na entrada

Na aula especificar se aparece em que disciplina _____

Escola em que ocorreu o evento

Localização da escola

Faixa etária dos adolescentes vítimas envolvidos

Faixa etária dos adolescentes autores envolvidos

Sexo dos adolescentes envolvidos na situação de violência (entre adolescentes)

No caso da violência não ser entre adolescentes

Quanto a relação sexo do autor e da vítima (entre adolescentes)

Masculino x masculino

Masculino x feminino

Feminino x feminino

Feminino x masculino

Quanto ao tratamento dado a situação denunciada:

Ministério Público

As partes não desejaram representar

outros especificar

APÊNDICE D - QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PROMOTORIA

O que acontece a partir da audiência onde o adolescente infrator e a adolescente vítima são ouvidos?

Tipos de medidas aplicadas;

Como a promotoria vê o registro desses casos de violência no entorno escolar e na escola no DPCA;

Adolescente como autor de ato infracional ou vítimas;

Gênero dos adolescentes envolvidos;

Adolescentes e classe social.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Idade: _____ anos.

R.G.: _____

Título do Projeto: A violência (como uma expressão da questão social) e suas manifestações no espaço escolar: o enfrentamento pelos conselheiros tutelares

Responsável pelo Projeto: Denise Pasqual Schmidt

Eu _____ abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: 1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A violência (como uma expressão da questão social) e suas manifestações no espaço escolar: o enfrentamento pelos conselheiros tutelares” irá analisar o fenômeno da violência no meio escolar a partir dos casos notificados nos conselhos tutelares; 2) Sei que nesta pesquisa serão realizadas (diários de campo, e registro de observações gravadas; 3) Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização e que poderei me retirar de sua realização a qualquer momento; 4) Poderei saber através desta pesquisa que seus resultados serão apresentados após a finalização da mesma; 5) Sei que os materiais utilizados para coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados; 6) Sei que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade; 7) Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 8) Estas informações poderão ser obtidas através de Denise Pasqual Schmidt, pelo fone 99719635; 9) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo. 10) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas a qualquer tempo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, _____ de _____ de _____.

Pesquisador: _____
(Denise Pasqual Schmidt CPF 311 745 150 15)

Sujeito da Pesquisa: _____
(nome e CPF)

Testemunhas: 1. _____
(nome e CPF)

2. _____
(nome e CPF)

ANEXO F - A Violência na escola noticiada

Diário de Santa Maria 23/08/07

Diário de Santa Maria 21/06/05

Diário de Santa Maria 21/06/05

A Razão 01/09/03